

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL/ MESTRADO**

CRISANVANIA LUIZ GOMES

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO NO CICLO
CONTEMPORÂNEO DE REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA -
DINÂMICA E ALTERAÇÕES**

Cuiabá – MT
2015

CRISANVANIA LUIZ GOMES

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO NO CICLO
CONTEMPORÂNEO DE REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA -
DINÂMICA E ALTERAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social - Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social. Linha de Pesquisa: Política Social, Estado, Direitos e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leana Oliveira Freitas

Cuiabá
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

G633u Gomes, Crisanvania Luiz.
A Universidade Federal de Mato Grosso no ciclo contemporâneo de Reformas da Educação Superior Brasileira - Dinâmica e Alterações / Crisanvania Luiz Gomes. -- 2015
136 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: LEANA OLIVEIRA FREITAS.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. POLITICAS SOCIAIS. 2. POLITICAS EDUCACIONAIS. 3. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

CRISANVANIA LUIZ GOMES

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO NO CICLO
CONTEMPORÂNEO DE REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA -
DINÂMICA E ALTERAÇÕES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Política Social. Linha de Pesquisa: Política Social, Estado, Direitos e Movimentos Sociais.

Banca Examinadora:

.....
Profa. Dra. Leana Oliveira Freitas (Orientadora)

.....
Profa. Dra. Maria das Graças Campos (UNIC)

.....
Profa. Dra. Liliane Capilé Charbel Novais (UFMT)

Aprovada em: ____/____/____

Cuiabá
2015

Dedico este trabalho a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a sua concretização: familiares, amigos, colegas de trabalho, do Mestrado e especialmente à minha orientadora que soube me conduzir com serenidade no caminho do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

É muito difícil nomear alguém em um momento tão importante em minha trajetória acadêmica, momento este que se configurou como um verdadeiro divisor de águas em minha vida de maneira geral.

Mas, algumas pessoas sim, foram centrais neste momento e, gostaria de deixar meus mais sinceros agradecimentos a estas pessoas. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora Leana Oliveira Freitas, pois ela soube me conduzir e me instigar a buscar conhecimentos, sempre com muita calma e serenidade e, quando necessário soube puxar minha orelha, me impulsionar e motivar nos momentos de desânimo, além de muitas vezes ter sido meu norte no caos total em que muitas vezes eu me encontrava.

Agradeço também a minha família, esposo Élio Gonçalves da Silva, meu filho Augusto Gonçalves Gomes da Silva, pois puderam compreender meus momentos de ausência, me dando total apoio durante a realização de todo o meu Mestrado. Agradeço também a minha amada mãe, Márcia R. Luiz Gomes, meu irmão Christian Luiz Gomes que sempre torceram para que eu subisse mais um degrau em minha vida acadêmica. Agradeço também ao meu pai Noel Gomes (in memoriam), pois sei que mesmo não estando mais por aqui se sentiria orgulhoso por eu estar concluindo mais uma etapa em minha trajetória.

Meus agradecimentos aos colegas de trabalho, não irei aqui nomeá-los, pois durante o Mestrado estive em dois trabalhos, o Instituto Federal de Mato Grosso e a Universidade de Cuiabá. Assim, seriam muitas pessoas a agradecer, pois todos de alguma maneira contribuíram para que eu pudesse concluir o Curso, seja com o afastamento de 09 meses, seja com dispensa do trabalho sempre que precisei participar de algum evento ou me dedicar mais aos meus estudos.

Especialmente agradeço às Professoras Dra. Maria das Graças Campos e Dra. Liliane Capilé Charbel Novais por comporem a Banca desta dissertação.

Meu carinho e gratidão aos colegas do Mestrado que conseguiram deixar o curso mais leve, pois as brincadeiras, as confidências, os desabafos e a força que me deram foram fundamentais para que obtivesse êxito e conseguisse chegar ao final deste curso.

Agradeço, também:

à Pro-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE pela elaboração de relatórios específicos;

Ao Pessoal da Secretaria de Tecnologia Informação - STI, que, mesmo, na última hora me repassou os dados solicitados com precisão e agilidade, o que demonstra respeito pelo cidadão e, especialmente, Fábio Alves, do Setor de Acesso a Informação, ao me auxiliar no processo de solicitação das informações e posterior envio dos dados necessários para a finalização dessa pesquisa.

Ao meu amigo Rodney Mendes de Arruda, que sempre esteve ao meu lado e que sempre torceu por mim, meu obrigado por ter contribuído também, mesmo que longe com este meu trabalho.

Enfim, sem essas pessoas eu sei que jamais conseguiria concluir o Mestrado e levarei para sempre todas em meu coração. Assim deixo aqui o meu mais sincero agradecimento a cada um.

RESUMO

Este estudo toma como quadro analítico as mudanças ocorridas no campo da educação superior brasileira, a partir dos anos 2000, naquilo que se convencionou chamar de políticas expansionistas. Desta feita, todo o esforço de pesquisa aqui empreendido, amparado numa perspectiva crítica, tomou como objeto de estudo a inserção da Universidade Federal de Mato Grosso no âmbito das políticas expansionistas, em seu ciclo mais recente, com o objetivo de apresentar e analisar as alterações em sua dinâmica a partir desta inserção, com destaque às dimensões do ingresso (ingresso vagas, ingresso, formato seletivo) e permanência (permanência matrícula, taxa de diplomação, programas de fixação do estudante). A aproximação com a temática exigiu, de partida, uma imersão na bibliografia especializada de modo a conferir maior densidade às análises, permitindo, ainda, um melhor delineamento do objeto de estudo. Outro procedimento metodológico que cercou a realização desta pesquisa de caráter qualitativo, apoiada em dados quantitativos envolveu, além do levantamento bibliográfico, a utilização de fontes documentais. A realização deste estudo buscou dar conta do seguinte questionamento: as medidas expansionistas mais recentes, adotadas pela UFMT, têm provocado a tão propalada perda significativa de seu corpo discente? Merece cautela a análise dos resultados obtidos dada a complexidade que envolve os processos de ingresso e permanência de estudantes numa instituição de ensino superior aos quais não pode ser atribuído um único fator que altere sua dinâmica.

Palavras-chave: Política de Educação Superior; Políticas Expansionistas; Acesso; Permanência.

ABSTRACT

This study was developed since an analytical framework about the changes in the Brazilian higher education field, from the 2000s, being conventionally called expansionary policies. In this research, all the effort here undertaken, had support in a critical perspective, taken as study object the inclusion of Mato Grosso Federal University under the expansionary policies in their most recent cycle, in order to present and analyze the changes in its dynamics from this insertion, specially about the dimensions of the entree (entree seats, entree, selective format) and permanence (registration permanence, graduation rates, student attachment programs). To start, the approach to the theme demanded an immersion in the professional literature in order to give more density to the analysis, that also allows a better design of the study object. Another methodological procedure that surrounded the realization of this qualitative study, based on quantitative data, involved in addition to the literature, the use of documentary sources. This study intended understand the following question: the most recent expansionary measures adopted by UFMT have caused the much-touted significant loss of its student group? It deserves careful analysis of the results given the complexity surrounding the entry process and student permanence in a higher education institution on which can not be referred a single factor that changes its dynamics.

Key words: Higher education policy; Expansionary policies; Access; Permanence.

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Ensino Superior

ESG – Escola Superior de Guerra

FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

GERES – Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa de Bolsa Institucional de Iniciação a Docência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PRAE – Pró – Reitoria de Assistência Estudantil

PROUNI – Universidade para Todos

REUNI – Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Brasileira

RMV – Renda Mensal Vitalícia

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

SISU – Sistema de Seleção Unificada

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUS – Sistema Único de Saúde

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -,

UniNOVA – Universidade Nova

Lista de Tabelas, Quadros e Figuras

QUADRO I Conselhos Municipais de idosos – Institucionalidades, práticas e desafios à implementação dos direitos em Mato Grosso	66
QUADRO II Reinserção dos Egressos do Trabalho Escravo	66
QUADRO III Ação Integrada de erradicação do Trabalho Infantil	67
QUADRO IV Programa Nacional de Capacitação do SUAS – Capacita SUAS	67
TABELA 1 - Cursos De Graduação Presencial 2014	84
TABELA 2 Previsão de vagas por por campus/2008	87
TABELA 3 - Índice de abandono e evasão por ano de ingressos 2007 – 2012	88
TABELA 4 - Número de cursos de graduação (Bacharelado) por modalidade de ensino – Brasil – 2002 - 2013.....	93
FIGURA 1 – Categoria Acesso.....	99
FIGURA 2 - Classificação dos fatores que influenciam na evasão e nas taxas de diplomação do estudantes	103
TABELA 5 - OCORRÊNCIAS DE ABANDONO E EVASÃO UFMT 2007-2012/111106	
TABELA 6 – Demonstrativos dos percentuais por ocorrências de abandono/evasão por ano de ingresso – SIGA/UFMT – 2007 a 2012.1	108
TABELA 7 - Curso de Serviço Social - Ano 2010.....	108
TABELA – 8 Curso de Serviço Social - Ano 2011	Erro! Indicador não definido.
TABELA 9 Curso Serviço Social – Ano 2012	Erro! Indicador não definido.
TABELA 10 Curso Serviço Social – Ano 2013	Erro! Indicador não definido.
TABELA 11 Curso Serviço Social – Ano 2014	110
TABELA 12 SERVIÇO SOCIAL - UFMT	112
TABELA 13 – Quadro Síntese – taxa de evasão serviço social de 2007/1 a 2011/1	115
TABELA 14 Modalidades assistenciais UFMT/PRAE - 2014	116
TABELA 15 - Gastos Efetuados com Assistência Estudantil - efetuados com Assistência Estudantil 2014.....	116
TABELA 16–Assistência Estudantil – UFMT 2014– Outros Apoios	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS – DEMARCANDO O TRAJETO DA DISCUSSÃO E SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO	22
1.1 A POLÍTICA SOCIAL NO ESTADO BRASILEIRO	23
1.2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – DAS ORIGENS AO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO	29
1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DITADURA NO BRASIL	32
1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA.....	40
1.5 EDUCAÇÃO E A PRÉ - CONSTITUINTE	55
1.6 A NACIONAL CONSTITUINTE E A EDUCAÇÃO	58
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS PROJETOS EM DISPUTA.....	61
2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA E SUAS IMPLICAÇÕES À POLÍTICA EDUCACIONAL.....	61
2.2 O PROCESSO DE BOLONHA E A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	80
2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO E SUA INSERÇÃO NO PROCESSO EXPANSIONISTA	83
3 REFLEXOS DA EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - ACESSO E PERMANÊNCIA EM QUESTÃO	93
3.1. PARÂMETROS PARA AVALIAR O ACESSO NA ATUALIDADE.....	97
3.2 A EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR EM DEBATE: marco conceitual.....	99
3.3 PERMANÊNCIA COMO DIMENSÃO ANALÍTICA E OS PROGRAMAS DE FIXAÇÃO DO ESTUDANTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E NA UFMT	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

Este estudo toma como quadro de análise as mudanças ocorridas no campo da educação superior brasileira, a partir dos anos 2000, naquilo que se convencionou chamar de políticas expansionistas. Compreender o contexto das transformações nas universidades e as mudanças nas políticas para a educação superior exige a retomada dos principais propósitos da Reforma do Estado brasileiro e seus rebatimentos para as políticas públicas como um todo, em especial, para a política de educação.

A construção de uma política pública pauta-se nos interesses comuns da sociedade, regulada pela organização do Estado? As políticas públicas significam um conjunto de ações e decisões que envolvem o Estado e a sociedade civil, entretanto, nem sempre o reconhecimento de um problema pelo Estado constitui a agenda nas formulações das políticas, sendo necessário, inicialmente, que o problema seja entendido socialmente como algo que necessite de intervenção na sociedade.

Neste sentido, a política pública se constitui, nos termos de Pereira (2008), como marco ou linha de orientação para ação pública, sob a responsabilidade de uma autoridade também pública (um organismo que aloca e administra bens públicos, como saúde, educação, assistência, entre outros) sob o controle da sociedade. Visa, igualmente, concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Significa, em outras palavras, que os direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, de regra, conquistas da sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços. São os serviços sociais que tornam evidente uma política pública e devem, necessariamente, guiar-se pelo interesse comum, ou público visando à satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada (PEREIRA, 2008, p. 95-96).

A autora argumenta ainda, que as mudanças no ordenamento e direcionamento das políticas públicas decorrem das transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas, sobretudo, na segunda metade do século XX, que provocam mudanças estruturais e conjunturais em nível global.

Desse modo, as políticas públicas devem ser pensadas, fundamentalmente, em relação às determinações da política econômica, uma vez que ambas estão associadas às exigências de expansão e a evolução do capitalismo no mundo. Assim, as transformações sociais procedentes da reprodução da lógica capitalista determinaram o reordenamento do Estado pautado em três elementos que são centrais neste processo: as profundas modificações na esfera econômica mundial, a difusão das ideias neoliberais e sua defesa de um Estado mínimo, bem como o contexto da globalização e das inovações tecnológicas responsáveis pelos setores produtivos.

Guiados por esta lógica, os pressupostos que envolvem a chamada reforma do Estado propõe o enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços, que são transferidos para a sociedade e para a iniciativa privada. Estas transformações dizem respeito principalmente à dimensão gerencial do Estado brasileiro que acaba por lhe configurar um caráter antagônico, pois, por um lado, sua definição na Constituição Federal de 1988 assenta-se na valoração democrática e em seu escopo o dever precípua na garantia de direitos, por outro lado, a partir da adoção de preceitos neoliberais vem sofrendo um processo de redefinição de modo a valorizar o mercado, evidenciando, assim, a natureza contraditória das políticas.

Nesse contexto, emerge a necessidade de análises críticas sobre a política pública de educação superior, a partir de uma leitura atenta dos processos societários que vem ocorrendo no período mais recente do capitalismo em que a proposta de reforma do Estado engendra alterações no campo educacional brasileiro superior, redesenhando seu formato e reorientando seus princípios, valores e objetivos..

Lehrer (1999) afirma que, “não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial” (p. 30). Pois, com o avanço do neoliberalismo nos países periféricos ocasionando um intenso processo de mercantilização de vários setores sociais, sobretudo na área da educação, a política de educação superior volta-se para os interesses mercadológicos e de lucratividade do capital nacional e internacional.

O Banco Mundial entre outros organismos internacionais, a partir da década de 1990, tece uma série de recomendações para a política educacional a ser desenvolvidas pelos países periféricos segundo as quais seria possível, por meio da

racionalização dos custos, reduzir os gastos por estudante, aumentando a qualidade do ensino. Para tanto seria necessário superar: a) a baixa relação professor-aluno; b) a subutilização de alguns serviços; c) a duplicação de programas; d) altas taxas de evasão e repetência; e) os altos gastos com serviços não educacionais como educação e alojamento aos estudantes (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 03).

Dessa forma, afirma Lehrer (1999), o Banco Mundial passa a investir em educação, a partir da década de 1990, com ênfase na periferia mundial tendo em vista um “ensino fundamental minimalista” e uma “formação profissional ‘aligeirada””. Essas orientações deveriam ser encaminhadas por meio da descentralização administrativa e financeira, que redesenha as atribuições da União, dos Estados e municípios, o que pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB/1996, que define a redistribuição de responsabilidade sobre a política de educação.

Não se pode, pois, pensar o processo e as estratégias que caracterizam a chamada Reforma Universitária em curso no país, a partir dos anos 2000, desprendidas das recomendações desses organismos internacionais, que ao provocar a reestruturação do ensino superior brasileiro, está, de antemão, a exigir uma redefinição do papel do Estado na direção de seu encolhimento.

Desta feita, talvez a estratégia que materialize de forma mais evidente o ciclo contemporâneo de reformas na educação superior seja o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Esta ação é parte integrante do PNE 2001-2010 - conjunto de estratégias que visam à melhoria das condições de educação pública e privada no Brasil.

As ações do REUNI indicavam a necessidade de incremento de vagas nos cursos de graduação, de ampliação da oferta de cursos noturnos e de promoção de ações pedagógicas no combate à evasão, entre outras medidas, justificando como sua finalidade a diminuição das desigualdades sociais no país. Em seu artigo 2.º, o decreto indica a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil como uma de suas metas, articulando ações com o intento de garantir avanços no sistema universitário de ensino, reduzindo, assim, as taxas de abandono e de retenção. O objetivo do REUNI, segundo o decreto, seria a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior “pelo melhor aproveitamento da

estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (REUNI, 2007).

Vale destacar, entre as metas que deveriam ter sido alcançadas até o ano de 2012, as seguintes: ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, melhorar o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; elevar a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%; alcançar a relação média de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais (18/1); criar cursos noturnos e de licenciatura como meio de formar professores aptos para lecionar na educação básica, especialmente no período noturno; articular a pós - graduação com a graduação e a educação superior com a educação básica; reduzir as taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso.

Neste processo de reforma na educação superior, não se pode desconsiderar que, apesar do foco da expansão estrutural e quantitativa proposta pelo REUNI nas instituições públicas de ensino, ainda há o financiamento público para as instituições privadas, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI vem se constituindo como uma política que alcança números expressivos em relação à quantidade de estudantes matriculados no ensino privado através da distribuição de bolsas (integrais ou parciais). Criado pelo Governo federal em 2004, institucionalizado pela Lei Nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010).

Deve destacar, ainda, a aprovação do Decreto de Lei nº 7.824/12, que garante, a partir de 2013, a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia aos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino básico. Esclarecendo ademais que antes mesmo da referida Lei entrar em vigor, a UFMT, no ano 2012, já tinha instituído sua política de cotas.

A expansão da rede pública federal e das vagas em instituições privadas se deu justamente com a adoção do REUNI e do PROUNI. Realça-se do mesmo modo, a aprovação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como modalidade única de ingresso às IFES, através da Portaria Normativa nº 2, que instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O SISU consiste num sistema totalmente informatizado, no qual as instituições de ensino selecionam seus estudantes em fase única, o que ampliou as possibilidades de mobilidade para inscrição nos cursos de graduação das instituições, entre os estados da federação.

Contextualizado o cenário da expansão do ensino superior no Brasil, a partir dos anos 2000, cabe agora situar o objeto de estudo, seu objetivo e os procedimentos metodológicos utilizados.

Desta feita, todo o esforço de pesquisa aqui empreendido, amparado numa perspectiva crítica, tomou como objeto de estudo a inserção da Universidade Federal de Mato Grosso no âmbito das políticas expansionistas, em seu ciclo mais recente, com o objetivo de apresentar e analisar as alterações em sua dinâmica a partir desta inserção, com destaque às dimensões do ingresso (ingresso vagas, ingresso, formato seletivo) e permanência (permanência matrícula, taxa de diplomação, programas de fixação do estudante) percorrendo, a trilha metodológica proposta por SILVA e VELLOSO (2013, p.730).

A aproximação com a temática exigiu, de partida, uma imersão na bibliografia especializada de modo a conferir maior densidade às análises, permitindo, ainda, um melhor delineamento do objeto de estudo.

O procedimento metodológico que cercou a realização desta pesquisa de caráter qualitativo, apoiada em dados quantitativos envolveu, além do levantamento bibliográfico, a utilização de fontes documentais. Aliás, a utilização deste recurso é o que distingue este estudo que pode ser caracterizado como pesquisa documental.

O uso de documentos em pesquisa é que permite acrescentar, à compreensão do social, a dimensão do tempo. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução do fenômeno, comportamentos e dinâmicas, no tempo e espaço determinados. Assim, foi utilizado como fontes documentais:

1. CENSO DO ENSINO SUPERIOR/INEP/MEC (2012-2013)
2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – UFMT/2005-2012
3. ADITIVO DO PDI PROPOSTAS PARA EXECUÇÃO 2008 a 2012/
REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
(REUNI) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.
4. RELATÓRIOS DE GESTÃO UFMT – (2012- 2013); (2013-2014)
5. ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFMT – (2012- 2013); (2013 – 2014)

6. RELATÓRIOS DA PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PRAE – (2012-2013); (2013-2014)
7. RELATÓRIOS DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA – UFMT (2010-2011); (2012-2013); (2013-2014)

O processo de análise de conteúdo dos documentos proporcionou unidade na análise que compreende, por sua vez, uma articulação entre o registro dos dados e o contexto em que foi produzido (MINAYO, 2001).

Apresentado o objeto e o percurso trilhado em busca de sua elucidação cabe agora apresentar a estruturação da Dissertação que é composta, além desta Introdução, de três Capítulos e as Conclusões.

O primeiro Capítulo - POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS – DEMARCANDO O TRAJETO DA DISCUSSÃO E SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO trata da Política Social e do Ensino Superior no Estado brasileiro – das origens ao contexto contemporâneo de expansão.

O segundo Capítulo - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS PROJETOS EM DISPUTA discute as implicações do processo de globalização da economia sobre a política de educação superior apresentando a UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO e o modo como se insere no processo expansionista.

O terceiro Capítulo - REFLEXOS DA EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - ACESSO E PERMANÊNCIA EM QUESTÃO problematiza a dimensão acesso vinculando-a à formas e possibilidades de ingresso e sua relação orgânica com a permanência, cuja fragilidade ou ausência incide negativamente sobre a evasão. Apresenta a dinâmica de comportamento dessas duas dimensões na UFMT e no curso de Serviço Social, em particular.

Por fim, as conclusões que me levaram, após o estudo realizado, repensar o problema de pesquisa que me impus inicialmente: as medidas expansionistas mais recentes, adotadas pela UFMT, têm provocado a tão propalada perda significativa de seu corpo discente?

Devo esclarecer que meu envolvimento com a temática, logo, as motivações do estudo, foram ensejadas pelo meu vínculo profissional no Instituto Federal de Mato Grosso desde o ano de 2007. Inicialmente trabalhei na Assistência Estudantil no Campus São Vicente e, este programa se apresentava como uma possibilidade de permanência de muitos alunos naquela instituição. Vários foram os relatos que

ouvi sobre a importância da Assistência Estudantil na vida acadêmica daqueles estudantes. E, posteriormente, ao trabalhar como professora em uma Universidade privada, pude perceber o quanto o FIES e o PROUNI podem ser o diferencial na vida de estudantes de origem popular. Em várias turmas que trabalhei era composta, em sua grande maioria, por estudantes beneficiários destes programas que puderam cursar e concluir seus estudos. Muitos, inclusive, já se encontram, hoje, no mercado de trabalho e se não fosse desta forma e a partir destes programas não teriam uma colocação digna no mercado de trabalho.

1 POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS – DEMARCANDO O TRAJETO DA DISCUSSÃO E SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO

Este Capítulo de abertura tem a finalidade de apresentar o debate sobre a constituição das Políticas Sociais no Estado brasileiro demarcando, como já anunciado no título, o trajeto teórico em que será situado o objeto de estudo.

No início do século passado ocorrem, em nível mundial, diversos eventos político-econômicos que acabam por forçar a emergência de políticas sociais direcionadas àquela camada da população que não consegue atingir um patamar digno de sobrevivência humana (NOGUEIRA, 2012, p. 26).

Os principais eventos que ocorrem nesse período e que culminam com a implantação das políticas sociais são: “o processo revolucionário russo de 1917, a Segunda Guerra Mundial, o modo de produção fordista, a crise de 1929 e a organização dos trabalhadores” (NOGUEIRA, 2012, p. 26).

Sobre a crise de 1929 - que acarretou redução do consumo, desemprego e aumento da miséria afetando a economia de maneira geral e em escala mundial -, John Maynard Keynes sai em defesa da intervenção e regulação estatal. Esta regulação keynesiana do Estado na economia foi chamada de Welfare State - Estado de Bem – Estar Social.

Ao keynesianismo agregou-se o pacto fordista – da produção em massa para o consumo de massa e dos acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista em torno dos ganhos de produtividade do trabalho (BEHRING E BOSCHETTI, 2008, p. 86).

Porém, diante dos interesses capitalistas e da necessidade de seu desenvolvimento, o período fordista do pleno emprego, acaba por limitar esse desenvolvimento, gerando em meados dos anos 1960 uma nova crise. “Esse colapso contribuiu para o fortalecimento do capital financeiro, passando do modelo de acumulação fordista/keynesiana para a acumulação flexível/liberal “ (NOGUEIRA, 2012, p. 26).

Esta modalidade de acumulação, agora flexível, contrapõe, sobremaneira, ao modelo fordista/keynesianismo à medida que passa a provocar a desestruturação dos sindicatos, altos índices de desemprego, baixos salários, etc.

A referida mudança político-econômica do capitalismo no final do século XX provocou, ainda, a desregulamentação do mercado e do trabalho, com utilização crescente do trabalho parcial, temporário (NOGUEIRA, 2012, p. 26).

Diante dessas alterações no mundo do trabalho, o neoliberalismo se expande em todo o mundo, visto que o capitalismo precisa encontrar novas formas de continuar sua expansão.

Em face das referidas mudanças no plano econômico, o neoliberalismo se difunde no plano político, representado pelos governos de Margareth Thatcher (1979-1990) na Inglaterra, de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos, de Helmut Kohl (1982-1998) na Alemanha e de Yasuhiro Nakasone (1982-1987) no Japão. Mas de fato, a primeira experiência neoliberal foi desencadeada por Augusto Pinochet (1973-1990) no Chile.

E, diante do neoliberalismo, as políticas sociais passam a ser vistas pelo Estado de maneira diferenciada, pois os gastos a elas dispendidos passam a ser encarados como desnecessários mudando, a partir daí, todo o sistema de direitos sociais assegurados a partir do Welfare State.

1.1 A POLÍTICA SOCIAL NO ESTADO BRASILEIRO

As primeiras tentativas de ações na área social implantadas no Brasil tem sua origem marcada na ação social da igreja católica dada a relação que estabelecia com o Estado brasileiro e, ainda que de maneira incipiente, prestava assistência às pessoas que sem vínculo formal de trabalho proviam até mesmo sua existência e de seus familiares. Neste contexto, a *ajuda* era vista como algo vergonhoso. Muitas pessoas que acessavam esse tipo de atendimento/ajuda não se sentiam possuidoras de direitos. Muito pelo contrário, se sentiam inferiores e era com essa visão de benemerência a partir da caridade da Igreja, principalmente com a publicação da *Rerum Novarum* e do Quadragésimo Anno, que se buscava, sob um caráter religioso e moralista, resolver uma das faces da Questão Social que era a miserabilidade, advinda do processo migratório das zonas rurais para as cidades e dos inchaços populacionais e do conseqüente desemprego, (IAMAMOTO, 2008 p. 18).

Outro momento emblemático vivido pela política social brasileira foi durante o período ditatorial varguista, em que, para justificar a perda de direitos civis e políticos, as ações assistenciais no Brasil passam a ganhar corpo, se modernizarem e se expandir e começam a ser institucionalizadas como dever do Estado, a partir da década de 1930. Estas ações eram voltadas principalmente à classe trabalhadora, pois somente a partir de contribuição previdenciária, o trabalhador recebia atendimento ou o direito de acessar a política que lhe era necessária.

Tal situação dava o tom da nascente Questão Social a partir do movimento operário que vinha ganhando corpo e voz no Brasil, principalmente pela contribuição de muitos operários europeus que vinham engrossar as filas de trabalho no Brasil, fortalecendo, aqui, o movimento operário e trabalhista que se iniciava. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Nos anos de 1960, em outro contexto ditatorial o Brasil permanece com seus direitos políticos e civis tolhidos, sob o domínio de um governo centralizador, com o intuito de se evitar, principalmente, o comunismo que vinha se espalhando pela Europa e com manifestações na América Latina. No pós golpe militar de 1964, o Brasil começa a vivenciar o denominado “milagre brasileiro”, em que a taxa de crescimento do país chegou a 12%, a custo de um considerável aumento da dívida externa e interna, pois para manter essas altas taxas de crescimento o governo militar fez vultosos empréstimos com organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional – FMI.

A burguesia, para não perder seu prestígio e seu poder central, mantendo ainda relações de heteronomia¹ com o Estado, desenvolve estratégias para sua manutenção. Inicia-se aí a abertura do mercado brasileiro e a expansão de políticas sociais com objetivos de legitimar a ordem vigente, ainda que os direitos civis e políticos não fossem garantidos, ganhando esta expansão características conservadoras e tecnocráticas:

¹ Trata especialmente da construção do conceito de *capitalismo dependente* como uma *forma* assumida pelo capitalismo. Rompendo com a ideologia dominante e a partir do par conceitual autonomia/heteronomia, caracteriza a situação heteronômica: externamente, enquanto dependência econômica, social, política, ideológica e moral; e internamente, através do sistema das classes sociais, classes que apoiam aquela dependência, mas que, em determinadas condições, podem opor-se a elas (CARDOSO, 1996, pp. 89-128).

De outro lado, expandia-se também a cobertura da política social brasileira, conduzida de forma tecnocrática e conservadora, reiterando uma dinâmica singular de expansão dos direitos sociais em meio a restrição dos direitos civis e políticos, modernizando o aparato Vargasista. (BEHRING, BOSCHETTI, 2007, p. 135).

O Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), por meio da uniformização e centralização que vigorou no militarismo, passou a gerir a previdência social. Os acidentes de trabalho e as questões trabalhistas passam a ser tratada de maneira técnica, a Renda Mensal Vitalícia (RMV), passa a ser paga em 1974 para os idosos pobres que tenham contribuído ao menos um ano com a previdência. Tal benefício estende-se até o campo, por meio do Funrural em 1967, para as empregadas domésticas em 1972, para os jogadores de futebol e os autônomos em 1973 e para os ambulantes em 1978.

O Estado também criou e implementou outros organismos para gerir as ações da área social, tais como o Ministério da Previdência e Assistência social que posteriormente incorporou a Legião Brasileira de Assistência – LBA. Com a extinção do Serviço de Assistência ao menor(SAM), de caráter estritamente punitivo cria-se a FUNABEM que não alterou o caráter punitivo de seu antecessor que tinha como base o Código de Menores, a Empresa de Processamento de Dados da Previdência Social (Dataprev) e a Central de Medicamentos, todo este aparato se transformou no Sistema Nacional de Assistência e Previdência Social (SINPAS). Neste contexto, a saúde foi medicalizada, com ênfase no tratamento curativo, individual e especializado, atrelado à indústria farmacêutica visando somente a lucratividade,

A partir de empréstimos com organismos internacionais, o Brasil consegue manter-se num nível alto de crescimento anual, o individuo não era visto como um cidadão, e sim como uma mercadoria:

Neste contexto de ditadura os direitos políticos e civis, eram inexistentes. O primeiro elemento a ser identificado é uma aparente falta de sincronia entre o tempo histórico brasileiro e os processos internacionais. Enquanto no plano internacional desencadeava-se a reação burguesa, o Brasil, no contexto da ditadura militar pós-64, vivia a expansão do “fordismo a brasileira” (Sabóia, 1988 e 1990), por meio do chamado Milagre Brasileiro. (BEHRING, BOSCHETTI, 2007, p. 134).

Baseado no keynesianismo e com o intuito de fortalecer a economia por meio da construção civil, também foi criado o Banco Nacional de Habitação (BNH),

responsável pela construção de moradias populares que, embora alcançasse relativa cobertura e crescimento, realizava-se sem transparência pública alguma.

Neste contexto não se pode pensar em cidadania para a população pobre e trabalhadora brasileira. A ação do Estado se dava, explicitamente, a serviço da classe burguesa e qualquer concessão concorria para a manutenção dessa classe, mesmo com a resistência da classe trabalhadora. Mas, neste momento, a sociedade brasileira tem cerceado os seus direitos civis e políticos.

Na fase militarista, o governo já vinha adotando o neoliberalismo como modelo econômico de Estado, pois os mínimos sociais eram garantidos, principalmente à classe trabalhadora. O Brasil estava aberto ao capital externo, para atender aos ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI). O Brasil contraía empréstimos com valores muitos altos para manter altas as taxas de crescimento interno. Com o tempo, essa situação provocou recessão, inflação, e arrocho salarial com impactos nefastos à classe trabalhadora.

Com a eleição e posterior morte de Tancredo Neves, sobe ao poder José Sarney que continuou sobre a mesma trilha de seus antecessores. Apesar de eleitos por meio de voto indireto de um Colégio Eleitoral foi alvo de grande esperança, porém, o autoritarismo herdado dos governos militares e a alta inflação assolando o país, nada de inovador foi acrescentado às políticas sociais brasileiras.

Em Collor, o primeiro presidente eleito pelo voto popular após a ditadura militar, os “descamisados”, ganharam espaço em sua plataforma governamental. No entanto, logo após eleito, os escândalos envolvendo, principalmente, a Legião Brasileira de Assistência que era gerido por sua esposa Rosane Collor de Mello, os altos níveis de corrupção, a insatisfação da classe operária brasileira, pois, anteriormente incentivada, as indústrias brasileiras, com Collor entraram em declínio. O Brasil abre totalmente suas portas para a indústria internacional aqui se instalassem e com mais incentivos do que para a classe industrial brasileira.

Burguesia descontente se junta à também descontente população jovem e promovem o impeachment do presidente Collor, subindo ao poder seu vice Itamar Franco que também pouco fez em se tratando de ações no campo das políticas sociais.

Sua experiência com o Real, medida econômica que promove o controle da inflação, ganha popularidade alçando seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso à presidência do Brasil nas eleições seguintes. Este presidente promove

com mais intensidade medidas neoliberais inauguradas por Collor avançando os processos de privatização de importantes estatais brasileiras, principalmente as que prestavam serviços básicos para a população brasileira, tais como a telefonia, saneamento, distribuição de energia e outras e o mote de seu governo na área da seguridade e assistência social foi o Programa Economia Solidária em que repassava à sociedade civil ações que deveriam emanar do Estado, tornando ainda mais mínima a atuação do Estado:

Não foi um bom começo. Peliano, como representante do Comunidade Solidária na I Conferência Nacional de Assistência Social afirma que essa nova criação, o Comunidade Solidária, era um condomínio de múltiplos objetivos que não se resumia a ações seletivas, de caráter restritivo e emergencial. Suponho que isso não era indireta para a assistência social. Apresenta tal organização como uma estratégia diferenciada do gerenciamento e articulação de programas governamentais para resolver a descontinuidade, descoordenação, centralização, clientelismo superposição, pulverização de recursos e fragmentação de ações. (SPOSATI, 2011, p. 78).

Em 1993, é criada a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS que visava regulamentar as ações da Seguridade Social, situação esta que já havia sido legitimada na Constituição de 1988, mas sem concretude, até então. O tripé da Seguridade Social, Saúde, Previdência e Assistência Social agora é una e suas ações são, em tese, articuladas.

Em 2002, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, coloca em prática o Bolsa - Escola em que se transferia um valor mensal à famílias que mantivessem seus filhos na escola iniciando um trabalho conjunto com a educação e assistência, com vistas a diminuir o trabalho infantil e diminuir os números da evasão escolar, fenômeno persistente no Brasil.

Mesmo com a instituição da LOAS em 1993, somente em 2004, será definido no âmbito da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), seu sistema de gestão. Inspirado no Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de assistência Social – SUAS, com a premissa da universalidade começa a se constituir a partir de espaços territoriais que pretende entre outros objetivos, garantir a universalidade em seu atendimento, como vemos em Pereira:

De acessibilidade, da garantia da universalidade, da supremacia no atendimento às necessidades sobre exigências de rentabilidade econômica e de democratização de informações sobre equipamentos,

programas e critérios de concessão com vistas à proteção social de cidadania. (PEREIRA, 2010, p. 192).

Assim, em um contexto contraditório entre a perspectiva de universalização de direitos, constituição de esferas públicas fortalecidas que envolvam a participação de toda a sociedade no que se refere às instâncias de controle social sobre as ações que emanam do Estado e a de Estado Mínimo, em que está previsto a participação consultiva e adesista das políticas sociais que são repassadas à população de maneira focalizada nos mais pobres, calcada somente na quantidade, sem levar em conta a qualidade com que os serviços são prestados vai revelando a face antagônica da Política Nacional de Assistência Social.

Este se torna o grande desafio da PNAS, pois esta política ao ser implementada, a partir da territorialização da Assistência Social amplia-se e envolve a participação de todos os municípios brasileiros pouco a pouco, a exemplo do Programa Bolsa Família, que anualmente vem retirando milhares de famílias da linha de pobreza e tornando-os protagonistas de suas histórias, ainda que este programa esteja contemplado a partir do Estado No Brasil, começa-se a se pensar em políticas sociais ou se fazer ações no campo da Assistência Social, a partir dos governos militares.

Ao tomarmos como emblemática a Política de Assistência Social para ilustrar o tratamento conferido posteriormente à política social educacional diz respeito à similaridade entre os direitos sócio-assistenciais assegurados pela Assistência Social e a democratização do acesso à educação e, neste caso em particular, a educação superior, que alcançam àqueles que, a partir destas políticas acabam acessar direitos de cidadania.

Até pouco tempo era impensável o acesso de alguns segmentos sociais à universidade. Assim, não podemos desconsiderar que estas medidas que emanam de um Estado neoliberal apresentam em si uma contradição, pois medidas advindas do processo de democratização cuja via passa também pelas instituições privadas, logo, valorizando o mercado, visam em certo ponto, contribuir para que as desigualdades advindas da pobreza possam ser corrigidas e que o fosso entre as classes sociais torne-se menor.

1.2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – DAS ORIGENS AO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO

No Brasil, a primeira universidade só foi criada no século XX, sendo o último país da América Latina a constituir em seu território esse nível de ensino por resistência da coroa portuguesa que colonizava o Brasil:

Ser o Brasil o último país latino – americano a criar uma universidade aparentemente tem relação com a colonização portuguesa, visto que o país sede resistia a criação de uma instituição universitária na então colônia; dessa forma, a universidade só foi criada tardiamente (século XX) em relação aos vizinhos colonizados por espanhóis (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Os jesuítas juntamente com a Companhia de Jesus foram as primeiras iniciativas no campo educacional brasileiro. Com a reforma pombalina em Portugal, os jesuítas foram expulsos do Brasil e alguns dos prédios utilizados pelos jesuítas serviram à “criação de cursos superiores” (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Após a vinda da família real para o Brasil, com toda a corte portuguesa, iniciaram-se as tentativas para reunir os cursos isolados que existiam e unificá-los em universidade (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Estes estabelecimentos de ensino eram mantidos pelo Estado. No período monárquico foram criados cursos de medicina e direito “formando as primeiras universidades federais ou estaduais” (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

No período da República Velha brasileira, o acesso ao ensino superior era facilitado, multiplicando assim o número de faculdades, decorrentes de dois momentos: a procura pelo ensino superior deu-se pelas transformações institucionais e econômicas e o outro momento foi de cunho ideológico influenciado por pensadores do positivismo e do liberalismo que pregavam o ensino livre (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

A proliferação de universidades em solo brasileiro deu-se tanto pela via estatal como privada. A elite brasileira, em conjunto com a classe média, utilizando-se do falso argumento de garantia da qualidade do ensino superior, passou a limitar o acesso a este grau de ensino. Esta ação beneficiou estas classes sociais, com a aquisição de certificados “garantindo a manutenção do status quo social ou mesmo a sua elevação” (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Na República velha surgiram as primeiras universidades, sendo a primeira delas em Manaus em 1909, como uma instituição provisória. A reforma Rivadávia Correa de 1911, que tinha uma política de “desoficialização do ensino”, permitiu o surgimento da universidade de São Paulo e do Paraná, criados por grupos privados que se dissolveram posteriormente. A universidade do Rio de Janeiro foi criada pouco tempo depois, em 1920, perdurando até os dias atuais (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Com Getúlio Vargas na presidência, cria-se o Ministério da Educação que é instituído objetivando uniformizar o ensino superior brasileiro. Neste governo, o apoio para que instituições privadas se instalassem no Brasil existiu na forma de diversos incentivos como imunidade fiscal, por exemplo, (NOGUEIRA, 2012, p. 33).

Na era varguista o ensino superior público possuía um caráter extremamente controlador e transformou a Universidade do Rio de Janeiro em modelo a ser seguido por São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, sendo denominada como Universidade do Brasil:

Nesse período foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, o qual uniformizou a organização do ensino superior desejado pelo Ministério da Educação. O Estatuto estabeleceu que cada faculdade fosse dirigido por sua congregação e que em cada universidade existisse um conselho universitário e um reitor. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi o primeiro segmento de caráter organizado no meio acadêmico. Esta classe organizativa participou de diversas campanhas com apelo social, inclusive apoiou para que o Brasil participasse da Segunda Guerra Mundial (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o Brasil vivia o desenvolvimentismo nacional e, é neste período que ocorre a Reforma Universitária.

Nos congressos da UNE as teses defendidas foram imprescindíveis para as mudanças que viriam a acontecer na universidade, pois a UNE com o apoio de intelectuais de esquerda, comandou a luta pela Reforma Universitária. (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada em 1961 explicitando a importância da expansão do ensino superior fazendo com que o governo tomasse três medidas que viessem responder à necessidade de sua interiorização:

- Criou-se novas universidades onde não havia ensino superior público ou somente ensino superior privado;

- Instituiu a gratuidade, pois antes em alguns casos ainda eram cobradas taxas de acordo com lei vigente na época.
- Federalizou-se faculdades estaduais e privadas, que posteriormente receberiam o nome e o status de universidade (NOGUEIRA, 2012, p. 34).

Em 1968, foi sancionada a Lei n.º 5.540, que reformulava a educação superior. Nessa lei, foram incorporadas propostas do Plano *Action*, do Relatório da Comissão Meira Mattos e do acordo MEC/ USAID (Ministério da Educação e o *United States Agency for International Development*), que propunham mudanças nas universidades brasileiras, sugerindo a adoção do modelo norte-americano. A Lei da Reforma Universitária tinha o objetivo de aumentar a produtividade das universidades, uniformiza-las num modelo único, criar o sistema departamental, o regime de crédito, o ciclo básico, vestibular unificado e classificatório e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Esse conjunto de características foi associado ao chamado modelo neo humboldtiano (NOGUEIRA, 2012, p. 35).

A expansão do ensino privado no Brasil continuou entre as décadas de 1980 e 1990 e, no ensino público registraram-se perdas orçamentárias o que acabou levando as universidades públicas a uma disputa entre elas, classificadas em melhores e piores por meio de uma prova padronizada, o famoso provão. Tal medida foi realizada sem que se levassem em conta questões regionais e, como forma de resistência, os estudantes universitários boicotavam, comparecendo no dia da prova, mas sem respondê-la:

Nessa década, reforçou-se a lógica do capital, de forma que as IES eram voltadas para o ensino, valendo-se de um modelo denominado neonapolêônico, que atendia a demanda do mercado de trabalho, com formação profissionalizante, contratação de professores horistas e com breve grau de titulação acadêmica (NOGUEIRA, 2012, p. 37).

A Lei n.º 10.172/2001 (Plano Nacional da Educação) com projeção de dez anos apresentou, dentre várias metas da educação superior, “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (NOGUEIRA, 2012, p. 37).

Houve a proposta de ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de

novos estabelecimentos de educação superior, porém essa meta foi vetada pelo governo de FHC (NOGUEIRA, 2012, p. 38).

No primeiro governo do Presidente Lula foram realizados estudos sobre a realidade da educação superior com vistas à democratização do ensino superior nas Instituições Federais de Ensino Superior. Foram realizados dois seminários que objetivaram a condução do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior Brasileira.

No primeiro período do governo Lula (2003-2007), o Ministério da Educação instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GT, através do Decreto de 20 de outubro de 2003, “encarregado de analisar a realidade e apresentar plano de ação visando a “reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003). Esse grupo promoveu debates, de modo que, em agosto de 2003, foi realizado o seminário Universidade: por que e como reformar”, e, em novembro do mesmo ano, aconteceu outro seminário denominado “Seminário Internacional Universidade XXI – Novos Caminhos para a Educação Superior: O Futuro em Debate”. Esses debates culminaram na construção do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior, que regularia o Sistema Federal de Educação Superior.

Apesar de nunca ter sido aprovado este projeto no Congresso Nacional, mesmo estando lá desde 2006, várias ações propostas já foram implantadas na prática, como exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que veio substituir o provão que avaliava as instituições de ensino superior, o desempenho acadêmico de seus alunos e os cursos de graduação de maneira geral.

Outra medida adotada também foi o Universidade para Todos - PROUNI, que visa conceder bolsas a alunos matriculados no ensino superior privado e o Financiamento Estudantil - FIES. Tais medidas, no que concerne a atualidade da universidade brasileira, serão estudadas mais detidamente num segundo momento.

1.3AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DITADURA NO BRASIL

O período da ditadura militar é marcado por um processo de democratização em relação ao acesso a educação em todos os níveis de ensino, pois neste momento vincula-se a educação superior ao favorecimento da privatização do ensino e ao mercado. Assim, os professores dessa geração que atuavam na

educação pública recebiam uma formação de origem duvidosa, desqualificando a qualidade do ensino neste período (SAVIANI, 2008, p. 292).

A sociedade brasileira vivia uma verdadeira efervescência na década de 1960, sendo este período comparado a uma pré-revolução. Isto devia-se ao fato que o governo de Juscelino Kubitschek tinha em seu “plano de metas” o desenvolvimentismo, embalado pelo slogan “50 anos em 5”. Este plano visava complementar o processo de industrialização do Brasil (SAVIANI, 2008, p. 292).

A inteligência brasileira, a serviço do desenvolvimento, ficou por conta do Instituto Superior de Estudos brasileiros (ISEB), que fora criado pouco antes do governo JK. Este instituto encarregava-se de divulgar a ideologia nacionalista desenvolvimentista. (SAVIANI, 2008, p. 292).

Em contraposição, a Escola Superior de Guerra (ESG), divulgava e formulava a ideologia da interdependência, que “coincidia com a doutrina da Segurança Nacional” (SAVIANI, 2008, p. 292).

Assim, o governo JK congrega dois projetos antagônicos distintos que unificavam em si grupos com interesses distintos, ficando assim essa contradição em nome do desenvolvimento num segundo plano.

Enquanto o ISEB, de um lado, elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e a ISEG, de outro formulava a doutrina da interdependência, a industrialização avançava, impulsionada pelo governo Kubitschek, que conseguia assegurar relativa calma política, dando curso às franquias democráticas, graças a um equilíbrio que repousava sobre a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia. Nessas condições a contradição permanecia em segundo plano, em estado latente, tipificando-se na medida em que a industrialização progredia, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição de importações (SAVIANI, 2008, p. 293).

Diante deste quadro, os objetivos deste governo haviam sido atingidos, pois indústrias têxteis e alimentícias foram instaladas no Brasil, implementando as indústrias de consumo não duráveis que se instalaram no Brasil dado o seu relativo baixo custo. E, as indústrias de bens de consumo duráveis, tais como as indústrias de eletrodomésticas e automobilísticas que dependem de um custo maior, foram abertas ao capital internacional (SAVIANI, 2008, p. 293).

Assim, o objetivo comum entre as classes sociais foi atingido, revelando a contradição de interesses que vinha se ocultando sob a égide desta meta.

A bandeira da industrialização foi defendida pelos empresários nacionais e internacionais, pelas classes médias, pelo operariado e pelas forças de esquerda, porém estes atores eram movidos por objetivos diferenciados, sendo este plano tensionado pelas forças sociais (SAVIANI, 2008, p. 293).

A burguesia e a classe média tinham somente a industrialização como finalidade e para as forças de esquerda e o operariado a industrialização representava apenas uma etapa. Desta forma, a burguesia buscava somente a manutenção e consolidação de seu poder e as forças de esquerda em conjunto com os operários levantaram uma nova bandeira de luta: “controle da remessa de lucros, royalties e dividendos, além das reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional)” (SAVIANI, 2008, p. 293).

A ideologia imposta pela política nacionalista contribuiu para que os operários e os esquerdistas levantassem esta bandeira, porém estes objetivos chocavam-se com o modelo econômico que ora imperava.

Diante disso, a sociedade brasileira dividiu-se entre os que queriam “ajustar o modelo econômico à ideologia política, estes estavam à esquerda e os que se localizavam à direita que queriam adequar a ideologia política ao modelo econômico” (SAVIANI, 2008, p. 293).

Assim, os esquerdistas queriam nacionalizar a economia e os de direita pretendiam desnacionalizar a ideologia cunhada até então. Evidenciando aí, a contradição entre esses dois blocos consolidados na sociedade brasileira.

Na medida em que se ampliava a 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, mobilizou-se também a classe empresarial. Surgiu então, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de “estilo populista de Juscelino”. Em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a ESG, por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Golbery foi o principal formulador da doutrina da interdependência na ESG. Em setembro de 1961, solicitou

transferência para a reserva e, a partir de 1962, assumiu a direção do IPES. Enquanto o IBAD foi dissolvido pela justiça em dezembro de 1963, o IPES permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos até se autodissolver em junho de 1971 (SAVIANI, 2008, p. 293).

É possível perceber o quanto era tensionado e era baseada na relação de poderes entre empresários e classe trabalhadora a concepção do neoliberalismo no seio da sociedade brasileira e esta contradição repercute em todas as instâncias, inclusive nas políticas sociais.

O IPES através dos meios de comunicação de massa realizava grande pressão em conjunto com sindicatos e representações femininas, atuando nos meios populares desarticulando os interesses dessas classes.

Com isto, através da parceria entre militares e empresários foi realizado e concretizado o golpe em primeiro de abril de 1964, mostrando que os interesses das classes dominantes prevaleciam e saíam vitoriosas naquele momento, ocorrendo assim a “adequação da ideologia política ao modelo econômico” (SAVIANI, 2008, p. 294).

A partir deste golpe, a interdependência substituiu o nacionalismo desenvolvimentista e, como forma de manter a ordem socioeconômica, houve uma ruptura política entre militares e empresários, pois pensava-se que com esta aliança a economia viesse a ruir.

Portanto, se a revolução de 1964 foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical” atestado até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira (SAVIANI, 2008, p. 294).

O regime militar que vigorou no Brasil por 21 anos, impôs inúmeras mudanças que são sentidas até os dias atuais, especialmente no âmbito das políticas sociais com maior destaque para as políticas educacionais do ensino superior (SAVIANI, 2008. P. 295).

Foi organizado um simpósio em 1964, sob coordenação do IPES, que debateu propostas para a reforma educacional e, no campo da educação superior o que foi debatido, foi a capacitação de trabalhadores especializados para que estes pudessem ser absorvidos pelas empresas brasileiras (SAVIANI, 2008, p. 296).

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e 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 (SAVIANI, 2008, p. 296).

Após os estudantes terem realizado a tomada das escolas superiores, mostrando aí o descontentamento daqueles que não faziam parte da classe média e do empresariado brasileiro com a reforma da educação, em resposta a isso, o governo militar realizou um fórum de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Este fórum foi uma resposta dos empresários frente a esta crise educacional instaurada no seio da política educacional (SAVIANI, 2008, p. 296).

Neste fórum foram discutidos aspectos gerais da educação, ensino superior e buscou-se fundamentar uma política educacional brasileira.

Percebe-se um sentido geral que perpassa 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, na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino, no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo cursos de curta duração, voltada para a demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis a concepção pedagógica articulada pela IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela Lei da Reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1.º e 2.º e pela criação do MOBREAL (SAVIANI, 2008, p. 297).

Neste momento, o setor empresarial brasileiro estreita suas relações com os Estados Unidos resultando em vários contratos de cooperação no campo do ensino entre Brasil e Estados Unidos, denominados acordos MEC-USAID, que era a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Configurou-se a partir daí a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar,

na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297).

A reforma educacional em 1969 foi o marco dessa nova fase da educação brasileira voltada ao mercado e o setor empresarial realizou um fórum neste ano intitulado “A educação que nos convém”, que foi uma pressão realizada pelo setor empresário ao governo brasileiro para que atendesse suas expectativas no campo educacional.

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969 quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo decreto n.º 464 de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Igualmente, em 1969 foi aprovado o parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de pedagogia. 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 do ensino superior não correspondesse às suas expectativas (SAVIANI, 2008, p. 297).

Outra ação no campo da política educacional realizado no período da ditadura militar foi à marcha rumo à privatização do ensino.

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante na Constituição de 1934 e 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20% , mas apenas para os municípios (artigo 15, §3º, alínea f) (SAVIANI, 2008, p. 298).

Com a desoneração do Governo Federal em relação aos repasses para a política educacional fez com que cada vez menos se investisse nesta política. E, diante deste panorama de não se investimentos no setor público, os investimentos na iniciativa privada ganham destaque, pois com a desvinculação financeira o ensino público foi relativizado, sendo a educação pública oferecida pela União somente quando possível.

Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição de 1967 sinalizou claramente na direção do apoio a iniciativa privada, ao estipular, no § 2º do artigo 168: “Respeitadas as

disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176) (SAVIANI, 2008, p. 299).

Foram oferecidas bolsas de estudo com reembolso voltadas para o 1º grau com a Constituição de 1967 e, em 1969, esse processo de privatização afeta também a gratuidade para o ensino médio e superior.

Além da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, a Carta Magna do regime militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as nossas cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por Dom Pedro I, em 1824. No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Esse enunciado foi reforçado na emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, § 3º, inciso IV). Como se vê, o que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao ensino superior, em 1969 se converte numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio (SAVIANI, 2008, p. 299).

Diante de todas essas alterações e ainda, com a possibilidade de privatização do Ensino em todos os níveis, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária passou a taxar o acesso ao ensino superior e a oferecer bolsas de estudos, visto que as instituições de ensino privado passam a se proliferar no território brasileiro.

Com certeza, foi seguindo essa orientação que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária recomendou que os alunos ingressantes a partir de 1969 passariam a pagar seus estudos nas universidades públicas, sendo distribuídos nas seguintes situações: a) os de renda muito alta, acima de 35 salários mínimos, pagariam uma anuidade cobrindo as despesas de administração e manutenção; b) os de renda alta, entre 15 e 35 salários mínimos, teriam a anuidade financiada num prazo de até 15 anos, devendo começar a pagar após dois anos da conclusão do curso; c) os de renda baixa e média, abaixo de 15 salários mínimos, teriam ensino gratuito e, em certos casos, bolsa de manutenção. No entanto, os fatos mostraram que essa recomendação não foi seguida, adotando-se outra estratégia de privatização do ensino superior: o crescimento acelerado das instituições particulares (SAVIANI, 2008, p. 299-300).

Com essas iniciativas, o ensino superior no período da ditadura militar, período compreendido entre os anos de 1964 a 1973, cresceu surpreendentemente, chegando a 744,7% e esse crescimento deveu-se principalmente ao incremento

dado por parte do governo para a iniciativa privada. Este aumento das instituições de ensino privado em todo o território nacional foi devidamente autorizado pela União, pois a privatização do ensino foi assumido como política governamental.

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso o lobby das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (SAVIANI, 2008, p. 300).

Com o incremento da iniciativa privada por parte do Governo Federal, instalou-se na política educacional e nas universidades a burocracia e o pensamento privatista. E, para que fosse garantida uma educação voltada para o mercado instalou-se, nos conselhos universitários, representantes de grandes empresas que decidiam os rumos da educação superior brasileira ficando, inclusive, responsáveis por administrar gastos, aproximando as universidades do funcionamento das empresas privadas.

Para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 300-301).

Outra questão que também perpassou o governo militar foi a estrutura do ensino superior que permanece intocável até os dias atuais não sendo alterada nem mesmo pela nova LDB que foi aprovada no ano de 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso.

As reformas do ensino aprovadas pelo regime militar começaram pelo ensino superior, mediante a aprovação da já mencionada Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. A estrutura do ensino foi profundamente modificada (SAVIANI, 2008, p. 302).

Antes desta reforma, havia a correspondência entre curso e departamento, professores com identidade em mais de um curso poderiam dar aulas, sendo este vinculado a determinado departamento.

O curso era, pois, a referência básica tanto para professores como para alunos. O professor era contratado para lecionar em determinado(s) curso(s). Só em função disso é que se definia o seu pertencimento à universidade e – se fosse o caso, já que isso não era necessário – ao departamento. Os alunos se matriculavam num curso e, a cada ano e em sequência, numa das séries de que se compunha o curso. Tal era a regra geral, portanto, válida para todos os cursos, quer se destinassem às profissões liberais ou técnicas, quer ao bacharelado e à licenciatura. Esta, na verdade, se constituía num mero apêndice do bacharelado pela justaposição a este das disciplinas pedagógicas (SAVIANI, 2008, p. 302-303).

1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a Constituição em vigor, foi promulgada em 05 de outubro de 1988, aprovada em meio a uma efervescência social dada a transição democrática que ocorria no país naquele momento. Continha 315 artigos e, apesar do apelo social ainda era eivada de tradicionalismo.

Nesse contexto, o processo constituinte de 1987-88 representou a terceira e última etapa do que ficou conhecido como agenda institucional da transição. A primeira fase da agenda fora composta medidas institucionais corretivas imediatamente tomadas após a posse do governo pós-autoritarismo em 1985, sendo então chamada de “remoção do entulho autoritário”. A segunda fase fora a da ampliação do debate constitucional por toda a sociedade brasileira, o que envolveu grande mobilização de setores organizados que viriam a participar ativamente dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (NOGUEIRA, 2009, p. 02).

Este momento é histórico e importante para a educação brasileira, especialmente para a educação superior, pois todos os segmentos da sociedade estavam mobilizados, o que gerava debates em vários setores.

É importante salientar que o tratamento constitucional da questão educacional, e mais precisamente da educação superior, sofreu grande influência dos eventos ocorridos naquela conjuntura histórica, quando houve ampla mobilização e participação de agentes organizados interessados no setor. Não obstante, também é necessário observar que a própria agenda política anterior a elaboração constitucional propiciou que questões - por assim dizer - estruturais da educação brasileira estivessem presentes, condicionando o debate e o próprio texto aprovado (NOGUEIRA, 2009, p. 02).

A educação superior é pouco retratada na constituição, pois somente o artigo 207 trata deste tema especificamente, referindo-se somente às universidades, como se fossem suficientes para o atendimento da demanda populacional naquele momento.

Na constituição de 1988, a questão educacional, apesar de ter dispositivos distribuídos em vários artigos ao longo da carta, está basicamente tratada na seção I do capítulo III, "Da Ordem Social". A propósito dos dez artigos (arts 205 a 214) que compõem a seção I, registre-se que em apenas um (art 207) há disposição específica sobre a educação superior. E, tal artigo aborda especificamente as universidades, como se elas fossem suficientes para tratar constitucionalmente do ensino superior (NOGUEIRA, 2009, p. 02).

Este entendimento de que a educação superior referia-se somente ao ensino universitário, não era somente compartilhada pela classe política brasileira, mas todos os segmentos da sociedade e os movimentos sociais partilhavam deste ponto de vista, influenciados principalmente pela própria história da constituição da educação no Brasil.

A educação superior iniciou-se tardiamente no país, com a vinda da Corte Portuguesa no começo do século XIX que propiciou a criação dos cursos de Medicina, Engenharia e Direito em faculdades isoladas. Até a década de 1930, mais de um século depois, não houve a constituição efetiva de universidades no país. Mesmo depois salvo raríssimas exceções, as universidades estabelecidas caracterizavam-se antes como um aglomerado de instituições isoladas, do que como um tipo institucional efetivamente constituído, como suas congêneres do exterior (NOGUEIRA, 2009, p. 02).

Lembrando que no Brasil a educação superior era gerida prioritariamente pelo serviço público até a década de 1960. É neste período que se começa a pensar a educação superior com a promulgação da LDB (Lei nº 4024/1961) e outras leis que vieram a consolidar este nível educacional no Brasil,

sendo assim muito recente os dispositivos legais que normatizam o ensino superior (NOGUEIRA, 2009, p. 03).

Foi na década de 1960 que também instituiu-se as universidades campo espaço prioritário para a “organização do ensino superior” (NOGUEIRA, 2009, p. 03).

A partir da Lei n.º 5.540/1968, o “ensino superior, indissociável da pesquisa”, deveria ser “ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (art. (2.º, grifo nosso). Nesse contexto as instituições públicas universitárias emergiam como padrão de referência (NOGUEIRA, 2009, p. 03).

Estas mudanças que ocorreram na educação na década de 1960 no ensino superior brasileiro são reflexos de mudanças econômicas aceleradas que vinham ocorrendo no Brasil desde 1930 e se aprofundaram no pós-guerra. E, num contexto ampliado no período que antecedia a constituinte de 1987-88, o Brasil havia passado por profundas mudanças e, era assombrado por inúmeros problemas sociais, políticos e econômicos. E, para que fosse possível entender a educação superior no período da constituinte é preciso compreender todas as mudanças ocorridas no Brasil num período curto de 50 anos.

O Brasil, de um país com população essencialmente rural, tornou-se urbanizado em um curto período de sua história. Sua economia pouco desenvolvida, de bases agrárias, exportadora de produtos básicos tornou-se paulatinamente industrializada, tendo inclusive desenvolvido também um moderno setor de serviços. Transformações sociais e econômicas dessa dimensão demandavam uma melhoria do nível de escolaridade da população sinalizando igualmente para a necessidade de se expandir a educação superior quantitativamente (maiores taxas) e qualitativamente (melhores instituições, novos níveis de ensino como a pós-graduação) (NOGUEIRA, 2009, p.3).

Com isso, a educação superior ganha maior destaque na sociedade, não ficando circunscrita somente à arena política. A própria universidade, a partir de seu corpo docente, discente, técnico administrativo e outros passou a ser “formadora de pessoal qualificado e formuladora de políticas públicas” (NOGUEIRA, 2009, p. 03).

Estava claro para os principais agentes políticos, econômicos e sociais, independentemente de seu perfil mais a direita ou a esquerda, se com vezo democrático ou autoritário, que a modernização da sociedade e o crescimento da economia brasileira dependeriam do avanço da educação. Ressalve-se entretanto, que disso não derivava

haver um consenso quanto as diretrizes a serem seguidas, ou as prioridades políticas (NOGUEIRA, 2009, p. 03).

Foi de fundamental importância para a modernização do Brasil os alunos formados pelo ensino superior, seja para a formação do pensamento econômico, político e social dos estudantes secundaristas, tendo sido de fundamental importância também para a área tecnológica, nas engenharias. Enfim, estes egressos das universidades fomentaram o desenvolvimento do país nas mais diversas áreas, nas salas de aula como formadores de opinião ou na formulação de políticas públicas.

Seja durante o regime autoritário, seja no processo de redemocratização, em ações para estabilização da economia como o Plano Cruzado de 1986 que contou com profissionais pós-graduados (PhDs, doutores) (NOGUEIRA, 2009, p. 04).

Desta forma, era inegável a importância de se fomentar a educação superior no Brasil, pois era notório os avanços a partir desta ação ao implementar políticas voltadas para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro.

Em um sentido geral, poucos negavam ser uma das necessidades prementes do país aumentar a formação de profissionais de nível superior, mas também adequá-los a realidade do mercado de trabalho para além das carreiras tradicionais. Igualmente não se contestava que o desenvolvimento científico e tecnológico era condição essencial para o futuro do país, o que o tornaria apto a ingressar no conjunto de países avançados. E também não se acreditava que o ensino e a pesquisa deveriam trazer benefícios palpáveis para a sociedade brasileira, até para justificar o investimento neles feito (NOGUEIRA, 2009, p. 04).

Mesmo a sociedade brasileira sabendo da importância de se investir na educação superior, esta premissa não era suficiente para tal, pois a política educacional, assim como todas as políticas sociais não está isenta de contradições. Submetidas à variação econômica e da boa vontade dos poderes públicos, além da indefinida lista de prioridades do setor empresarial que definia as necessidades do mercado de trabalho, tornando seu desenvolvimento comprometido.

A princípio é razoável supor que tal entendimento sobre a importância da educação superior não seria problema para seu desenvolvimento se os recursos disponíveis para o setor estivessem protegidos de crises econômicas. Ou se as instituições desse nível de ensino estivessem consolidadas, isto é, aptas a gerirem suas atividades sem depender dos humores dos poderes públicos de seus mantenedores.

E se não houvesse uma inevitável disputa sobre políticas educacionais, ou seja, sobre fatores como: a definição de prioridades para o ensino e/ou pesquisa; que setores/áreas que deveriam receber maior atenção; que conteúdo precisa ser ensinado aos discentes; qual a formação requerida dos docentes e as tarefas os quais teriam incumbência (NOGUEIRA, 2009, p. 04).

No período em que se começa a fomentar o desenvolvimento do ensino superior no Brasil a partir de 1930 até 1985, o Brasil passou pela égide dos governos militares, o que acabava por influenciar os rumos das políticas educacionais, especialmente a superior.

Nesse contexto fortemente politizado a discussão sobre a educação superior também sofria efeitos da polarização política, estando as universidades no centro da questão. O que para alguns era ensino e pesquisa metodologicamente neutros, para outros era viés tecnocrático e atitude alienada. O que para uns implicava engajar as universidades no processo político a fim de formar cidadãos com o propósito de transformar o país, para outros significava “ideologizar” a educação superior afastando docentes e discentes das práticas adequadas a produção de conhecimento científico e tecnológico (NOGUEIRA, 2009, p. 04).

Os rumos da educação superior no Brasil geravam divergências; alguns queriam que a universidade atendesse os interesses do mercado de trabalho. Para outros segmentos da sociedade a universidade deveria investir em pesquisa se desenvolvendo nas ciências e na área tecnológica, além de atores sociais que queriam que a universidade atuasse de maneira mais estratégica a partir do desenvolvimento de seu potencial político, estendendo a pesquisa e o ensino para outros países.

Desde o início, os investimentos na educação superior e em políticas expansionistas sempre foram capitaneados por atores divergentes entre si. Porém era preciso repensar essas divergências, pois um país em desenvolvimento necessitava melhorias na qualidade do ensino em todos os níveis, mas principalmente na educação superior.

Desde 1930, foram décadas difíceis e conturbadas para a concepção e a gestão de políticas educacionais. Especialmente porque transcorreram em período em que os recursos públicos (Estado) e privados (sociedade) disponíveis se não estiveram sempre escassos, não poucas vezes foram investidos de forma inadequada e sem controles gerenciais. Ademais, tratava-se de correr contra o tempo, já que o país, em acelerado processo de transformação, requisitava a melhoria dos níveis educacionais (NOGUEIRA, 2009, p.05).

Atendo-se com mais profundidade nas etapas em que culminariam em algumas mudanças no âmbito do ensino superior, no primeiro momento, compreendido entre o ano de 1985 a 1986, preocupou-se, inicialmente, para a instalação da Nova República, em reparar os problemas ocasionados pelo regime ditatorial.

Parte considerável dos problemas tinha natureza estrutural, decorrendo da dificuldade do setor educacional brasileiro em responder a grande transformação social e econômica acontecida nos últimos 50 anos. Ressalve-se que as dificuldades do setor, acirradas na crítica conjuntura econômica do começo dos anos de 1980, haviam motivado iniciativas do governo militar que não vingaram (NOGUEIRA, 2009, p. 05-06).

Diante da efervescência social neste período, ocorreram debates no Conselho Federal de Educação, bem como atendendo aos anseios das Universidades Federais, no ano de 1983, foi lançada pelo MEC o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (PARU). Este momento foi interrompido precocemente, em nada alterando num primeiro momento, mas subsidiando ações futuras.

No período da Ditadura Militar, principalmente ao fim deste, havia uma intensa mobilização da sociedade no sentido de se atingir a democracia.

Agentes e instituições ligadas a educação superior tiveram papel importante nesse processo, seja no apoio direto ao movimento oposicionista (“Campanha pela Anistia”, “Diretas – Já”), seja na formação de opinião ou na formulação de políticas. Havia, portanto, um compromisso da Aliança Democrática, a coalizão política (PMDB – PFL) que chegou ao poder, com o setor da Educação Superior, reafirmando no discurso de posse do presidente José Sarney (NOGUEIRA, 2009, p. 06).

Uma das prioridades do presidente recém-empossado era a reformulação da educação brasileira, principalmente a superior. Diante disso, foi realizada uma reunião ministerial em 17 de março de 1985, para tratar desta pauta.

Em decorrência dessa diretriz, foi editado o Decreto n.º 91.177 de 29 de março de 1985, que instituiu uma Comissão Nacional para a reformulação do Ensino Superior, “destinado a oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira” (art. 1.º). Para realizar tais objetivos, a comissão deveria “promover consultas a especialistas, entidades e instituições, bem como examinar o acervo de estudos e propostas existentes” (art. 2.º) (NOGUEIRA, 2009, p. 06).

Como resultado, esta comissão elaborou um relatório de 140 páginas com o título: “Uma nova política para a Educação Superior Brasileira”:

O documento final refletiu a abrangência e a heterogeneidade da comissão, a qual tinha entre seus membros externos a problemática da educação superior, os quais poucos contribuíram para os trabalhos, mas também grupos ativos, articulados e formados nos anos de crise, representando variados interesses educacionais (NOGUEIRA, 2009, p. 06).

De maneira geral, o produto apresentado por esta comissão denominada “Comissão para a reformulação do Ensino Superior”, trouxe algumas ideias e ações novas, embora não tenha logrado êxito neste processo de reformulação, pois as “iniciativas sugeridas ali não acarretaram medidas educacionais que efetivamente reformulassem a educação superior (NOGUEIRA, 2009, p. 08).

Porém não se pode negar que este documento trouxe riqueza de questionamentos ao Ensino Superior, mostrando sua relevância ao trazer a tona dúvidas quanto à estrutura universitária vigente até então.

A comissão elaborou um rico e questionador documento. A despeito das universidades tem sido seu foco, uma de suas inovações foi defender a diversidade e a pluralidade da educação superior, em contraponto ao que até então dispunha a Lei da Reforma Universitária de 1968. No entender da comissão, a lei n.º 5.540/1968 “supunha que todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades que teriam, todas estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistema de crédito e colegiados de curso e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão”. Passados quase vinte anos, o que se constatava que “a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas; que as antigas faculdades ainda subsistem; que novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a pesquisa se distribui de maneira extremamente desigual pelo país; e que a extensão é muitas vezes inexistente” (NOGUEIRA, 2009, p. 08).

Outro ponto referendado pelo relatório da comissão dizia respeito à autonomia das universidades, o documento apresentava uma conciliação entre a democracia e o controle tradicional.

A questão da autonomia universitária foi outro aspecto com tratamento diferenciado. O relatório apresenta uma tentativa de se conciliar posições que a vinculavam a democratização interna das instituições, fortemente defendida por segmentos organizados do setor público universitário, com uma defesa de controles pelo desempenho para conseguir tal tarefa, buscou-se tratar a questão reforçando seus aspectos acadêmicos e gerenciais, o que contrapunha a

independência das universidades ao controle externo tradicional exercido pela burocracia governamental, que se articulava as demandas das corporações profissionais (NOGUEIRA, 2009, p. 08).

A liberdade e a autonomia das universidades nos dizeres do documento referiam-se às atividades fins das instituições de ensino superior que deveriam ser autorreguláveis e para que estas acontecessem era necessário perfil criativo daqueles que as realizam.

Assim a autonomia universitária significaria liberdade para que as universidades decidam internamente sobre as pesquisas que realizam os currículos de seus cursos, seus sistemas administrativos e organizacionais e a gestão de seus recursos. Uma reação, portanto, a definição externa de currículos mínimos e a interferência das corporações profissionais e, a controles do tipo burocrático (NOGUEIRA, 2009, p 08).

O documento defendia a autonomia universitária, porém, esta deveria estar acompanhada de responsabilidades. E, ainda a autonomia não deveria ficar circunscrita ao topo das universidades e sim deveria ser compartilhada com todos os segmentos que envolvem o meio acadêmico.

A comissão também supunha que deveriam inicialmente ser estabelecidos critérios e mecanismos de acompanhamento dos desempenhos acadêmicos e financeiros e só a partir dessa definição, a autonomia e a democracia se expandiriam para outros setores da academia; portanto, autonomia com prudência e de maneira organizada.

Em sua proposição de reformular o ensino superior, a comissão realçava a necessidade de se alterar o próprio conceito de universidades, implicando igualmente que fossem estabelecidos processos de avaliação institucional. A “concessão de status universitário a instituições de ensino superior, hoje condicionado a um conceito tradicional de “universalidade” das áreas que cobre, [deveria] substituída por uma avaliação aprofundada, a ser feita pelo Conselho Federal de Educação, de sua capacidade de autogestão acadêmica e administrativa, da existência de pesquisa e ensino de alto nível e de cursos técnicos, humanos e administrativos correspondentes”. Coerente com o espírito de diversidade e pluralidade isso permitiria “a concessão de autonomia a instituições de alto nível e complexidade – como, por exemplo, na área tecnológica e médica - , sem que elas sejam forçadas a criação artificial de cursos em outras áreas do conhecimento (NOGUEIRA, 2009, p. 09).

Academicamente falando, ter direito a autonomia significa ter direito a definir o “conteúdo de seus cursos, pesquisas e atividades de extensão com o mínimo de constrangimentos externos” (NOGUEIRA, 2009, p. 09).

As profissões, defendia o documento, quando tivessem que ser definido em seu bojo o currículo mínimo, que este fosse mínimo mesmo provocando a menor interferência possível, contribuindo assim para que os segmentos que compõem o meio universitário pudessem desenvolver sua capacidade criativa, respeitando necessidades e especificidades regionais. A pesquisa também, ao seguir a vertente da autonomia, respeitaria as diferenças de cada região “tomando em consideração necessidades nacionais e regionais percebidas pelos pesquisadores e o interesse científico e acadêmico dos temas” (NOGUEIRA, 2009, p. 09).

Para que a autonomia também pudesse ser estendida ao financeiro, deveria existir obrigatoriamente avaliações. As dotações orçamentárias deveriam ser globais, “sendo os valores atribuídos a cada universidade fixados em função de avaliações promovidas pelo Conselho Federal de Educação”, caberia assim a cada instituição “decidir prioridades”, sem que isso significasse concessão de poder absoluto, as reitorias órgãos universitários capazes de obter recursos próprios, particularmente junto a agências de fomento a pesquisa científica e tecnológica inclusive as do próprio Ministério da Educação (NOGUEIRA, 2009, p. 09).

Neste documento, as instituições que almejassem recursos extras advindos do poder público, seriam necessárias avaliações independentes do valor a ser repassado, pois esta “ajuda” por parte do Governo Federal, só se justificaria tendo como contrapartida um alto padrão de desempenho.

Ou seja, “o ensino deveria ser de qualidade, os profissionais que forma, competentes; a pesquisa social e intelectualmente relevante”. E mais, “os professores, estudantes e funcionários (deveriam) se dedicar plenamente as suas tarefas e os custos financeiros (deveriam) ser compatíveis com os resultados obtidos. Portanto, a valorização do desempenho requer que os controles formais que hoje se exercem sobre as instituições de ensino superior, sejam substituídos por mecanismos alternativos que possam efetivamente incidir sobre o conteúdo e o mérito do trabalho realizado” (NOGUEIRA, 2009, p. 10).

A autonomia universitária pretendida alcançava o quadro acadêmico e administrativo ao defender que cada universidade deveria instituir sua própria “política de pessoal, dentro dos princípios de valorização do mérito, da dedicação e da remuneração adequadas” (NOGUEIRA, 2009, p. 10).

Neste grau de exigências era necessário ter em seus quadros professores se dedicando integralmente à universidade nas atividades de ensino e pesquisa, além de abrir suas portas para a indústria, ao comércio e aos profissionais liberais, conectando assim a academia ao mercado de trabalho. Além da comissão defender também uma carreira diferenciada para professores, apesar de haver discordância da Comissão quanto a este item.

Registre-se, que a despeito da ocorrência de discordâncias, prevaleceu na Comissão a opinião dos que consideravam a “carreira única uma limitação ao princípio da autonomia universitária”. A política de carreiras sugeridas implicava que os professores universitários dos estabelecimentos federais não fossem considerados como funcionários públicos, mas recebessem um “tratamento diferenciado e próprio” (NOGUEIRA, 2009, p. 10).

A democratização do acesso ao ensino superior também já era discutido neste momento de reformulação do Ensino Superior e para isso era preciso melhorar a qualidade do ensino oferecido nos primeiro e segundo graus para que houvesse mais justiça e equidade no acesso ao ensino superior.

A melhoria da qualidade do ensino oferecido no ensino fundamental e médio era defendida como condição ao acesso ao ensino superior e não o aumento indiscriminado de vagas e flexibilização dos requisitos para entrada na universidade.

Portanto, medidas adequadas incluiriam “a criação de modalidades alternativas de estudo para diferentes públicos, o amparo efetivo ao estudante carente e o investimento sistemático na melhor qualificação dos professores de primeiro e segundo graus” (NOGUEIRA, 2009, p. 10).

Este momento de debates sobre mudanças no plano do Ensino Superior puderam ter uma participação pública maior, dado o fato de neste momento estar ocorrendo a transição democrática. Porém, mesmo ocorrendo essa participação popular, muitas opiniões não foram levadas a diante pelo Governo Federal, não gerando assim mudanças e políticas de fato na seara do Ensino Superior.

Dentre as razões para isso, houve desde a oposição de setores governamentais a algumas das proposições como a reforma do Conselho Federal de Educação, até a reação de diferentes atores envolvidos com a Educação Superior, alguns por acharem que elitizaria o ensino, outros por entenderem que não democratizaria o suficiente. Além disso, o estabelecimento efetivo de autonomia universitária e a criação de processos de avaliação institucional

geravam temores de que o governo, por conta de ambos, diminuísse verbas para a educação pública (NOGUEIRA, 2009, p. 10).

Em 1985, foi criado o “Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES)”, pois este ano foi cercado de expectativas populares pela ânsia de mudanças, sendo difícil a gestão do novo governo democrático recém-empossado, sendo a crise econômica e as disputas políticas alicerces para essas cobranças e pioravam o cenário político brasileiro.

No campo educacional as cobranças e lutas também ganhavam destaque a partir de atores como técnicos administrativos, docentes e estudantes, pois havia promessa do governo em investir no setor.

Nesse quadro, as proposições mais polêmicas da Comissão para Reformulação do Ensino Superior, especialmente as que poderiam alterar significativamente o setor, encontravam resistências. Não foi surpresa que o governo federal tinha evitado adotar, de imediato, medidas mais amplas, optando por estender a etapa de debates e estudos. Assim, resolveu constituir, através da Portaria n.º 100, de 6 de fevereiro de 1986, o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES) (Nogueira, 2009, P. 11).

O GERES era um grupo executivo formado por cinco servidores do Ministério da Educação, sendo assim um grupo restrito. Esse grupo tinha a função precípua de levar ao debate da sociedade em geral medidas e proposições formuladas para a educação superior.

Para tanto, deveria sistematizar subsídios já existentes e convocar a comunidade ao debate, a fim de que pudesse propor medidas administrativas e legais de reformas a serem adotadas pelo governo (NOGUEIRA, 2009, p. 11).

O trabalho do GERES em seu relatório final apresentou que era preciso separar proposições imediatamente executáveis daquelas que necessitavam de um maior estudo, sejam por questões jurídicas, seja por necessidade de discussões em grupos específicos, ampliando assim a discussão para a comunidade científica, situação esta que em outros momentos não era realizada pelo MEC.

O trabalho do GERES dividiu-se entre as consultas e os debates externos, para colher subsídios junto ao meio científico e universitário e ao público em geral, e as atividades internas para consolidação das propostas. Dentre estas, bom número não requeria “laboriosas modificações em textos legais”, podendo ser “tratadas no âmbito administrativo”. Havia propostas que demandavam “medidas administrativas de maior abrangência e profundidade como as

relativas a instauração da avaliação – que já se (efetuava) para a pós-graduação também em nível dos cursos de graduação”. E também existiam propostas que exigiriam “mudanças nos ordenamentos jurídicos da educação superior” (NOGUEIRA, 2009, p. 11).

Em 1986, foi finalizado o relatório do GERES, dividido em duas partes. Na primeira, havia o Relatório propriamente dito, subdividido nas seguintes seções: “Introdução”, “Sistema de Educação Superior”, “Autonomia e Avaliação”, “O Conselho Federal de Educação”, “Gestão da Universidade” e “Financiamento” (NOGUEIRA, 2009, p. 11).

Nesta primeira parte do documento, além das contribuições já referidas também foram inseridos dois anexos: o primeiro refere-se as execuções das Recomendações da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior e um segundo anexo que trazia a relação das contribuições que foram enviadas ao GERES (NOGUEIRA, 2009, p. 11).

A segunda parte continha dois anteprojetos de Lei. Um dispondia sobre “a natureza jurídica, a organização e o funcionamento dos Estabelecimentos Federais de Ensino Superior”, o que implicava alterar o Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967. E outro direcionado a reformulação do Conselho Federal de Educação, de suas finalidades e competências, além de outras providências necessárias, o que demandava alterar a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB) (NOGUEIRA, 2009, p. 11, 12).

Foram várias as proposições feitas pelo GERES, dentre estas a “unificação dos regimes jurídicos das autarquias e fundações universitárias numa só instituição especificamente intitulada Universidade” (NOGUEIRA, 2009, p. 12). Desta forma, segundo o GERES, a universidade é um ente jurídico dotado de autonomia com receitas e recursos próprios, podendo efetuar serviços educacionais, atividades culturais, bem como científicas.

Administrativamente, a universidade deveria ter seu acesso democratizado sob a supervisão do MEC, tendo um colégio deliberativo cuidando desta questão.

Pelo anteprojeto, em cada universidade, deveria haver um conselho comunitário. Este órgão seria constituído por representantes da comunidade científica técnica, artística e cultural das categorias dos trabalhadores e dos empresários, tendo por atribuições “acompanhar a gestão institucional, aconselhar a administração superior, emitir parecer sobre relatórios e prestações de contas e oferecer sugestões sobre a harmonização das atividades universitárias aos fins da instituição (art. 8.º)(NOGUEIRA, 2009, p. 12).

Para a democratização universitária, o GERES sugeriu que os órgãos deliberativos deveriam ter em sua composição discentes e técnicos administrativos, porém a participação destes dois segmentos não deveriam ultrapassar de “um quarto (1/4) o número de docentes. (art. 10, parágrafo único) (NOGUEIRA, 2009, p.12).

Nos anos de 1980, uma forte crise assolava o cenário brasileiro, desta forma também o financiamento da educação superior também acabava comprometido e, o GERES sugeria que o financiamento referente ao planejamento destas universidades deveria ser realizado pela União e este gasto deveria estar incluso “anualmente em seu orçamento geral” (NOGUEIRA, 2009, p. 12).

A comunidade acadêmica, especialmente de docentes, pessoal técnico-administrativo e estudantes vinculados á instituições públicas reagiram fortemente ao documento elaborado pelo GERES. O conceito de autonomia foi questionado sob o ponto de vista do financiamento das universidades e sobre sua natureza acadêmica referida à tipificação das universidades, isto é, a partir de qual critério seria atribuído o status universitário a uma instituição (NOGUEIRA, 2009, p. 13).

Com a proposta do GERES aceita, a concepção de autonomia das universidades estaria garantida, visto que a União destinaria recursos por meio de duodécimos repassados mensalmente para as universidades. No entanto, convém não se esquecer de que neste momento o Brasil estava fragilizado tanto no plano político quanto econômico, o que poderia prejudicar este planejamento dos investimentos financeiros.

Ora, os anos 1980 ficaram marcados justamente pela fragilização do Estado Brasileiro, dado o contexto de inflação persistente, de debilidade fiscal, de endividamento externo e de políticas gerenciais inadequadas. Tais fatores prejudicavam qualquer esforço de planejamento orçamentário como geravam incertezas para a administração pública, afetado pelo processo político de mudanças de regime e de governo (NOGUEIRA, 2009, p. 13).

Assim, diante deste quadro de crise, cortes orçamentários eram comuns, o que contribuía para um cenário de greves e pressão da comunidade acadêmica em busca de recomposição salarial. A inflação também pressionava por recursos para manter administrativamente as universidades, gerando desgastes para os governadores na busca por verbas para manter as Instituições de Ensino Superior.

Aqueles que faziam oposição às ideias do GERES afirmavam que ao descentralizar os recursos haveria menos comprometimento do Governo Federal com as instituições de ensino superior. O que poderia facilitar o processo de privatização.

Argumentava-se que essa preposição também fora feita pela Comissão de Reformulação do Ensino Superior, inspirava-se em proposta de reestruturação universitária feita pelo ministro da educação em 1982, durante o regime militar, o que reforçaria o propósito de privatização das universidades públicas. Naquele ano, através dos avisos ministeriais n.º 473 e 474, o MEC vinculava a reestruturação das instituições à implantação de orçamento global, que limitava gastos, inclusive com pessoal, fazendo com que cada universidade, se necessitasse de recursos adicionais, tivesse que buscar fontes não públicas (NOGUEIRA, 2009, p. 13-14).

A oposição do GERES, argumentava também em relação ao “movimento docente e do pessoal técnico-administrativo” (NOGUEIRA, 2009, p 14), que, com a descentralização e autonomia individual das universidades, seria enfraquecida o poder de organização e capacidade de mobilização dessas classes, pois as negociações em todos os aspectos não seriam coletivas e sim no interior de cada instituição, individualizando, dessa forma, as lutas e reivindicações.

Outra questão pontuada por este grupo oposicionista às propostas do GERES, tratava sobre a “caracterização das universidades (NOGUEIRA, 2009, p. 140).

Registre-se que o anteprojeto de Lei do GERES, dispusera apenas que o ensino superior seria ministrado em penas dois tipos de instituição: as universidades e os estabelecimentos isolados. O que caracterizaria as primeiras seria o fato de serem entidades criadas por lei, dotadas de personalidade jurídica de direito público, de patrimônio e receitas próprios, tendo autonomia para realizar atividades educacionais, científicas e culturais. Como visto acima, tratava-se apenas de acrescentar dispositivos ao Decreto-Lei N.º 2000/1967 (NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Outro ponto controverso deste relatório elaborado pelo GERES, referia-se à pesquisa. Para este grupo, a pesquisa não tinha que ser necessariamente indissociável do processo de ensino, não sendo necessário assim que estabelecimentos isolados de ensino e universidades fossem obrigados a oferecê-la, pois no entendimento do GERES, a pesquisa era um elemento estranho no seio do ensino superior. Em outros termos, não se negava a importância da pesquisa, porém esta não seria necessariamente indissociável do ensino e nem deveria ser ofertada em todos os espaços de ensino superior.

Esse suposto baseava-se no seguinte diagnóstico: da tentativa homogeneizadora da forma de organização das instituições de Ensino Superior. Surgiu passados dezoito anos da Reforma de 1968, “um sistema complexo e heterogêneo onde se [distinguiam] dois grandes tipos de instituições”. Em um deles, fora possível o desenvolvimento da pesquisa e da pós graduação, “apesar de conflitos e tensões”, fato nem sempre compensado pela “melhoria da qualidade do ensino de graduação”. No outro tipo, o modelo de indissociabilidade sequer fora tentado resultando num projeto institucional onde a pesquisa simplesmente não existe (NOGUEIRA, 2009, p. 14).

O GERES afirmava que os rumos da expansão enfatizavam a formação de pessoas para o desenvolvimento econômico ao invés de privilegiar a formação crítica do indivíduo. A expansão pretendida, segundo seus críticos, apoiava-se na “disseminação de instituições isoladas onde, nem a universalidade de campo, nem a atividade de pesquisa estavam presentes” (NOGUEIRA, 2009, p.15).

As restrições econômicas e políticas pelas quais o Brasil vinha passando naquele momento prejudicavam a autonomia das universidades, fazendo que as mesmas caminhassem de acordo com as imposições deste momento.

Como consequência da necessidade de se justificar os investimentos ao sistema oficial, e por conta das “restrições políticas a vertente liberal do projeto teria sido reforçada pelos controles burocráticos e ritualísticos dos meios, e ignorada a avaliação dos fins, o que acabava por tolher a autonomia das universidades. Por isso, entendia o Grupo que, na prática, do conceito de universidade que une indissociavelmente ensino e pesquisa aliado à condição de universalidade de campo [sobrevivera] apenas esta última como condição para a concessão do título de universidade. E mais, o alto custo das atividades de pesquisa produziu uma clivagem entre as instituições públicas e privadas, “sendo estas últimas caracteristicamente ligadas à ideia de universidades de ensino”.

Ao fazer essa diferenciação entre as universidades, o GERES assumia que em algumas instituições são vocacionadas apenas para o ensino e outras mais inclinadas para a pesquisa, gerando manifestações contrárias a esse entendimento. Resistências e críticas que não vieram apenas da comunidade acadêmica, mas também do “Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras” (CRUB) e de formadores de opinião ligados à pesquisa como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (NOGUEIRA, 2009, p. 15).

Não se pode esquecer que estas proposições do GERES, estavam inseridas no que se pode chamar de agenda de transição na educação superior, onde o governo em uma primeira etapa de transição iria realizar cortes através de medidas institucionais e havia um “desgaste da relação entre o poder público (mantenedor) e as instituições (gestores, docentes, discentes, técnicos administrativos)” (NOGUEIRA, 2009, p. 15).

O trabalho da Comissão para Reformulação do Ensino Superior e do GERES seria a etapa inicial, da qual se esperava viriam medidas para reverter o acirramento da crise na educação superior pública, ocorrido no final do regime militar. Esperava-se que além de contornar os problemas emergenciais, tal trabalho contribuisse para fomentar o debate sobre educação superior nessa fase pré constituinte, consolidando o que seria a segunda etapa da agenda de transição para o setor (NOGUEIRA, 2009, p. 15).

Assim, a Comissão para Reformulação do Ensino Superior e o GERES, conseguiram, em parte, concretizar seus projetos, pois, a partir de suas proposições que foram realizados os debates pré-constituintes sobre o tema.

1.5 EDUCAÇÃO E A PRÉ - CONSTITUINTE

Com a proximidade das eleições, o anteprojeto apresentado pelo GERES, juntamente com o relatório produzido pela mesma comissão foram apresentados em outubro de 1986. Este ano foi marcado por disputas de interesses, pois todos queriam defender suas propostas na constituinte.

Como o GERES teve seus membros participando da Comissão para Reformulação do Ensino Superior, a princípio era tratado apenas como uma face da Educação Superior, porém o trabalho resultante desta comissão ganhou repercussão a ponto de influenciar o processo de implantação constitucional.

A Comissão Arinos² fez oposição ao documento do GERES e também apresentou um projeto voltado para o Ensino Superior de maneira geral e um dos dispositivos tratava do ensino superior.

² O primeiro passo em direção à nova Constituição da República ocorreu por iniciativa do então Presidente da República José Sarney, em 1985, com a instalação de uma Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, presidida por Afonso Arinos de Melo Franco, que teria como escopo organizar um anteprojeto de Constituição para servir de base aos constituintes “congressuais” (NOGUEIRA, 2009).

Estabelecia o *caput* que a "prestação pluralista do ensino assegurada pela autonomia institucional e a auto-organização do ensino público e pela livre organização da iniciativa privada". Já o parágrafo único firmava que as "universidades, organizadas sob a forma de autarquia ou de fundação especial, teriam "reconhecidas a sua autonomia funcional, didática, econômica e financeira, caracterizada na elaboração de seu orçamento e na fixação de normas necessárias a sua livre execução". em suma, também a Comissão Arinos entendia que a questão universitária era o que importava ser definido na Constituição sobre a educação superior (NOGUEIRA, 2009, p. 16)

Em Goiânia, no ano de 1986, ocorreu a IV Conferência Brasileira de Educação com o tema: A Educação e a Constituinte. Eventos dessa natureza expressavam a crescente mobilização de diferentes atores e grupos organizados resultando no Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, cuja formalização como grupo ocorreria no início da Constituinte e que permaneceu atuando mesmo após a promulgação da Constituição (NOGUEIRA, 2009, p. 16).

Na fase pré-Constituinte, a organização e participação dos agentes ligados à educação foram imprescindíveis para o surgimento de propostas concretas na ocasião da instalação da Constituinte e algumas proposições do GERES, que tinha um olhar e um posicionamento governamental, puderam ser debatidas.

O Conselho de Reitores das Universidades (CRUB), também se articulou e, embora concordando em alguns aspectos com a proposição do GERES, elabora documento próprio contendo 31 artigos e 05 capítulos.

Em relação ao GERES, o CRUB defendeu explicitamente a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Assim, sugeria no art. 1.º de seu anteprojeto que o "ensino superior federal, indissociável da pesquisa, seria ministrado em Universidades e em estabelecimentos isolados". Registre-se que, na correspondência encaminhada ao MEC, também foi inserida a extensão na relação de indissociabilidade com ensino e pesquisa, aspecto que, contudo, não estava presente no anteprojeto. Tal como na proposta do GERES, criava-se a universidade como nova entidade jurídica, de modo a unificar as autárquicas e fundacionais, alterando-se, para tanto, o Decreto - Lei n.º 200/1967 (NOGUEIRA, 2009, p. 18).

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) também se posicionou contrário à algumas proposições do GERES, a primeira referia-se quanto a legitimidade e relevância social de outras instituições de Ensino Superior e não eram somente as universidades que eram merecedoras do "status universitários" e

que sim todas as instituições de ensino deveriam ser avaliadas periodicamente para receber tal nomenclatura.

Na conclusão do seu documento, a SBPC sintetizou sua posição em relação ao trabalho do GERES. Ele não deveria ser integralmente rejeitado, nem aceito tal como estava. afinal, o "exame de todas as suas implicações por parte dos diferentes setores da comunidade científica e acadêmica certamente contribuiria para aperfeiçoá-lo.

Governamentalmente, houve posicionamento representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que acompanhava a opinião da SBPC. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada em 1981, também se destacou e, posicionando-se nesta fase, logo se mostrou influente nas discussões referentes à política educacional e era uma forte proponentora deste segmento.

As principais diretrizes que a ANDES - e por extensão o Fórum - defenderia na Assembleia Nacional Constituinte estavam presentes no anteprojeto elaborado em reação ao do GERES, que foi assinado conjuntamente com a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA). Ressalte-se que, por iniciativa desta última, os servidores das universidades públicas estavam em greve no período, o que inclusive teria apressado a apresentação do relatório do GERES. O movimento grevista prosseguiu, sendo encerrado somente após a retirada pelo governo, do anteprojeto do GERES que havia sido enviado ao Congresso Nacional.

A ANDES defendia a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão em contradição ao posicionamento da CRUB e da SBPC. E, para que os estabelecimentos isolados de ensino tivessem autonomia, a ANDES sugeria que deveriam se organizar sob a forma de autarquias em regime especial (NOGUEIRA, 2009, p. 19). A UNE também apresentou propostas e se posicionou contrária ao anteprojeto da GERES, endossando e ratificando o documento produzido pela ANDES.

Para a ANDES, acatar o documento da GERES, seria corroborar com a manutenção do sistema educacional que estava em vigor, atendendo somente ao modelo econômico e não aos interesses da sociedade.

Dentre todas as propostas surgidas em contraposição ao GERES, a da ANDES foi a que teve maior impacto futuro, sendo basicamente incorporada pelo Fórum da Educação na Constituinte em defesa do ensino público e gratuito. Registre-se, portanto, que o anteprojeto da ANDES não significava apenas uma resposta a ser dada a iniciativa

do governo. Em verdade, expressava um posicionamento que veio sendo amadurecido pela entidade, desde o final do regime militar, e que pautou a ação de outras organizações com quem se juntou para atuar na constituinte (NOGUEIRA, 2009, p. 20).

1.6 A NACIONAL CONSTITUINTE E A EDUCAÇÃO

A terceira etapa da agenda de transição da ditadura ao processo de redemocratização foi aguardada com expectativa, pois, este momento expressava os anseios da sociedade e de uma esperança de alcance de cidadania e, a convocação da Assembleia Nacional Constituinte se deu a partir de um acordo com as forças políticas nacionais com vistas à redemocratização.

A assembleia Nacional Constituinte foi instalada no dia 1.º de fevereiro de 1987, em sessão solene, sob a Presidência do Ministro José Carlos Moreira Alves, Presidente do Supremo Tribunal Federal. Na 1.ª sessão ordinária, realizada no dia seguinte, houve a eleição de Ulisses Guimarães (PMDB - SP) para a presidência da ANC. Registre-se que o PMDB então detinha mais da metade (54%) dos constituintes (NOGUEIRA, 2009, p. 21).

A metodologia adotada pelos constituintes previa a formação de 08 grupos (comissões temáticas) e nomeando uma comissão somente para a sistematização das comissões e, a partir daí, eram definidas as vagas de titular e suplentes de acordo com o peso partidário e em consonância com as temáticas delegadas.

Após formadas, as comissões temáticas discutiam exaustivamente até chegarem a um consenso para a construção do anteprojeto. Após a consolidação do trabalho de todas as comissões o resultado era apresentado como projeto de constituição. As comissões da Constituinte ficaram assim constituídas:

- I) Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher.
 - I-A) Subcomissão da Nacionalidade, da Soberania e das Relações Internacionais.
 - I-B) Subcomissão dos Direitos Políticos, dos Direitos Coletivos e Garantias.
 - I-C) Subcomissão dos Direitos e Garantias Individuais.
- II) Comissão da Organização do Estado.
 - II-A) Subcomissão da União, Distrito Federal e Territórios.
 - II-B) Subcomissão dos Estados.
 - II-C) Subcomissão dos Municípios e Regiões.
- III) Comissão da Organização dos Poderes e Sistemas de Governo.
 - III-A) Subcomissão do Poder Legislativo.
 - III-B) Subcomissão do Poder Executivo.
 - III-C) Subcomissão do Poder Judiciário e do Ministério Público.

- IV) Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições.
- IV-A) Subcomissão do Sistema Eleitoral e Partidos Políticos.
- IV-B) Subcomissão de Defesa do Estado, da Sociedade e de sua segurança.
- IV-C) Subcomissão de Garantia da Constituição, Reformas e Emendas.
- V) Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças.
- V-A) Subcomissão de Tributos, Participação e Distribuição das Receitas.
- V-B) Subcomissão de Orçamento e Fiscalização Financeira.
- V-C) Subcomissão do Sistema Financeiro.
- VI) Subcomissão da Ordem Econômica.
- VI-A) Subcomissão de Princípios Gerais, Intervenção do Estado, Regime da Propriedade do Subsolo e da Atividade Econômica.
- VI-B) Subcomissão da Questão Urbana e Transporte.
- VI-C) Subcomissão da política da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária.
- VII) Comissão da Ordem Social.
- VII-A) Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos.
- VII-B) Subcomissão de Saúde, Seguridade e Meio Ambiente.
- VII-C) Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias.
- VIII) Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes.**
- VIII-A) Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes.**
- VIII-B) Subcomissão da Ciência e Tecnologia e da Comunicação.
- VIII-C) Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso (NOGUEIRA, 2009, pgs.: 21,22 e 22).

A Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte ficou responsável pelo Debate da Educação Superior, na ocasião da instalação da Assembleia Nacional Constituinte.

A destinação das verbas disponibilizadas a educação em todos os graus foi o principal debate que mobilizou esta subcomissão, pois estavam em pauta os interesses públicos e privados. No período em que esta comissão estava trabalhando, as universidades federais encontravam-se em greve, decorrente de uma grave crise em que vinham atravessando. A ANDES, neste momento teve uma atuação destacada e sua posição prevaleceu sobre as decisões da subcomissão.

A questão orçamentária foi amplamente debatida pelo presidente da ANDES ao recuperar que, durante o regime militar, o governo investiu prioritariamente na educação privada marcando o tom do debate.

O posicionamento em geral da ANDE era de defesa de ampliação das universidades públicas e principalmente o desenvolvimento da carreira docente

nesta esfera, referindo-se também à questão da aposentadoria, pois era “indispensável entender que lutar por salários e lutar por verbas, assim como lutar por aposentadoria integral, fazia parte da luta por garantias de condições de trabalho suportáveis pelos docentes” (NOGUEIRA, 2009, p.25).

A democratização da Gestão Escolar também foi outro ponto apresentado com destaque pela ANDES, pois, a garantia da autonomia universitária, dependia da participação de toda comunidade escolar no contexto universitário no tocante, inclusive, à escolha de seus dirigentes.

O entendimento de que a democratização via participação da comunidade era condição para a autonomia universitária, bem como a associação entre gestão escolar e universitária como sendo processos similares, refletiam o fato de que a proposta da ANDES tinha uma concepção padronizada. Tal como não havia separação entre universidades públicas e privadas, inexistia diferenciação entre esta categoria institucional outros tipos de instituição de ensino superior. O diagnóstico e a prescrição eram os mesmos (NOGUEIRA, 2009, p. 23)

É notório que, com a hegemonia da ANDES, o olhar sobre a universidade pública foi mais combatente e mais defendido, principalmente devido a greve que as universidades públicas vinham atravessando.

Neste momento histórico, "cumpre destacar que a proposta da entidade abordava a educação como um todo, embora tenham prevalecidos os dispositivos direcionados à educação superior" (NOGUEIRA, 2009, p. 26).

A ANDES foi a representação que ganhou mais destaque e acabou tendo mais voz diante desse processo no que tange às diretrizes da constituição do Ensino Superior. Como política social a educação superior deveria ser pública e de qualidade, exortando assim a privatização como ação do Estado, pois era forte o incentivo às universidades privadas naquele momento histórico. O embate público x privado na Educação Superior foi um dos principais embates dos movimentos sociais no momento da Constituinte.

A ação empreendida pela Andes foi fundamental para disseminar a ideia de que a educação se tornasse política social universal priorizada pelo Estado em todos os seus níveis, embora a privatização das políticas sociais tem sido a marca do Estado de matriz neoliberal.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS PROJETOS EM DISPUTA

As políticas sociais no Brasil expressam, ao seu modo, as mudanças que vem ocorrendo também no cenário internacional a partir da supremacia do ideário neoliberal que passou a guiar as economias capitalistas. O Estado minimiza-se, abrem-se as portas ao mercado que passa a determinar o tipo de atenção social a ser desenvolvida no campo das políticas públicas e a política educacional não está imune a esses processos. Este Capítulo apresenta, portanto, o contexto político e socioeconômico em que foi se consolidando um modelo de política pública de ensino superior premida pelos preceitos neoliberais.

Profundas transformações ocorrem em todos os níveis de ensino, porém a educação superior é a que mais vem sendo atingida por essa nova forma de gerenciamento do Estado, pois esta política é a que mais resente os efeitos de sua liberalização mercantil. Tais mudanças expressam as indicações dos organismos internacionais.

Internacionalização, empreendedorismo, diversificação, financiamento, empréstimos e bolsa de estudos representam os novos rumos da educação superior que encontram abrigo em documentos de organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, e se materializam na forma de acordos de livre comércio e convênios entre instituições de ensino superior, colocando-as diante de novos objetivos e exigências, em termos de organização e estratégias. Muitas delas fazem da internacionalização uma de suas prioridades, por meio da colaboração interinstitucional, do intercâmbio de estudantes e pesquisadores, do reconhecimento mútuo de diplomas, da participação em pesquisas interinstitucionais e internacionais e da formação de profissionais com perfil internacional. (GEORGEN, 2010, p. 896).

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA E SUAS IMPLICAÇÕES À POLÍTICA EDUCACIONAL

A forma globalizada de se conceber a política educacional influencia, sobremaneira, o formato dos sistemas educativos públicos nacionais que, ao se

submeter aos ditames deste mercado mundial e sem regulação, alteram suas formas de financiamento, de prestação de contas e fortalecem a via privatista. Sob o manto da democratização do acesso ao ensino superior mercantiliza-se a educação revelando, senão contradição, pelo menos, ambiguidades e paradoxos das políticas sociais de cariz neoliberal. O debate se espalha no interior da sociedade, uma vez que a ampliação do ensino superior é uma antiga reivindicação dos movimentos sociais colocando na agenda a oposição sobre a educação pensada como política pública ou como mercadoria disponível no mercado.

Tais perspectivas suscitam o debate entre a educação entendida como bem público e a educação referida ao mercado, gerando tensões relativas às formas de financiamento, de prestação de contas e da privatização, instaladas desde a década de 1990 pelos governos nacionais. Desse embate resultou um novo e polêmico conceito de “bem público global”, frequentemente usado pelos organismos internacionais como estratégia para desviar a atenção da contradição entre educação entendida como bem público e direito de todos e a educação vista como serviço com fins lucrativos, fornecido nos termos do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (AGCS/OMC). (GEORGEN, 2010, p. 897).

Há que se considerar, no entanto, que a qualidade da educação é um conceito permeado de contradições e o ensino superior não pode almejar essa qualidade sem que se pense em seu âmbito interno, em sua comunidade mais próxima, nos contextos nacionais e internacionais, além de ter que se considerar o grau de desenvolvimento econômico de cada país.

A qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional. Por isso, são inaceitáveis as formulações da educação como bem público global propostas por influentes organismos multilaterais, capitaneados pelo Banco Mundial com adesão de alguns setores do UNESCO. Mais ainda inadmissível é a tentativa de alguns países ricos de oficializar a educação como um bem comercializável a ser controlado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas duas formulações interessam aos países

industrialmente mais avançados, mas não correspondem as necessidades e projetos dos países pobres em desenvolvimento. (SOBRINHO, 2009, p. 1228).

Por outro lado, como todas as questões que permeiam a sociedade brasileira e mundial, a educação superior, e seu conceito de qualidade são, também, discutidos por diversos segmentos sociais que tem em si formas diferenciadas de observar e analisar objetos, fenômenos e contradições. Tais formas são determinadas, por sua vez, pelo grau de educação, pela cultura e pelas experiências vivenciadas pelo observador. Em sendo assim, não haverá consenso assim como em outros em que a interpretação for subjetiva. Assim, o termo qualidade na educação superior acaba por se configurar no mesmo plano. Subjetividades conceituais na maioria das vezes justificam a abertura desta política para o mercado e justificam sua flexibilização.

Instituições e Estado são constituídos e construídos por seres humanos e carregam as contradições sociais e os diferentes projetos existenciais e coletivos. Uma formação social é constituída por uma amálgama de expectativas de futuro, interesses e projetos particulares e corporativos, concepções de desenvolvimento social e econômico, oportunidades de emprego e de promoção social, necessidades existenciais, sonhos, etc. as noções de qualidade da educação superior tem muito a ver com os lugares relativos dos indivíduos, os compromissos dos grupos numa dada formação social, as concepções de mundo e, particularmente, os papéis que os atores atribuem à educação superior. Dada a heterogeneidade das concepções de mundo e tendo em vista as contradições de toda formação social, dificilmente se construirá unanimidade a respeito do que é e deve ser um educação superior de qualidade. (SOBRINHO, 2009, p. 1229).

O Brasil é um país historicamente marcado por desigualdades sociais. Desigualdade e pobreza atingem, principalmente, aquela parcela da sociedade que não consegue inserir-se em todos os níveis da educação formal, mas, especialmente, no superior, o qual se vincula estreitamente à entrada no mercado de trabalho gerando desvantagens para esse grupo social decorrente do modo como, nacionalmente, a política de educação superior é conduzida.

A pobreza é, possivelmente, o mais importante fator de exclusão social e cultural. Privação dos bens materiais e exclusão dos bens espirituais e culturais tem sempre uma forte correlação. Entretanto,

podem apresentar distintos matizes. Na população brasileira, o passivo educacional é ainda maior que o econômico, embora esses déficits também se interajam. É ainda muito pequena a parcela da grande massa dos pobres brasileiros que conseguem fazer um longo e bom percurso escolar (SOBRINHO, 2009, p. 1229).

Segundo a Pesquisa Nacional Por Amostragem de Domicílios (PNAD), de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menos de 3% dos estudantes de educação superior pertencem ao quinto mais pobre, ao qual pertencem 30,2% das famílias brasileiras.

Não há dúvida, pois, de que a educação é uma política que contribui para a efetivação da cidadania e que a educação superior facilita o acesso ao mercado de trabalho. Dada sua importância e sua posição central no enfrentamento das desigualdades sociais acaba se transformando em arena de disputas, entre o Estado, o mercado e os movimentos sociais.

O Brasil, como já salientado, é um país em que predominam desigualdades e distorções sociais. Em determinados contextos socioeconômicos se vale, para combatê-las, das orientações e determinações de organismos internacionais que, entre outras coisas, questionam o número de estudantes inseridos no ensino superior tomado com indicador de desenvolvimento. Nesta direção e com esta preocupação é que, a partir dos anos 2000, o Brasil passa a desenvolver uma série de reformas.

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1996-2002), já se experimentavam reformas na política educacional em consonância com os preceitos neoliberais:

Nos anos 2000, a “reforma” do ensino superior entra numa nova fase, caracterizada pela busca de uma nova organicidade ao novo modelo que vinha sendo implementado, por meio da definição de novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão mais acelerada do acesso a esse nível de ensino. Nos anos 2000, a meta prioritária de acesso ao ensino básico para os trabalhadores é ser ampliada. [...] É nesse segundo período que estarão localizadas as iniciativas do governo Lula. (CISLAGHI, 2011, p. 247).

Em 2003, no primeiro mandato do Presidente Lula, o Banco Mundial edita um novo documento em que apresenta diretrizes ampliadas para a educação terciária anunciadas de forma tímida em anos anteriores:

Para esse novo período de contrarreforma, o Banco Mundial lança um novo documento em 2003 denominado “Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”. Nele, o Banco afirma ampliar temas discutidos no documento de 1994, dando ênfase a novas tendências, quais sejam: o papel emergente do conhecimento como motor do desenvolvimento, as mudanças decorrentes da ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a internacionalização tanto de provedores da educação terciária como de um mercado global de capital humano avançado, o aumento das demandas de apoio financeiro e técnico ao Banco de países que querem reformar e desenvolver a educação terciária e, por fim, a necessidade de estabelecer uma visão integrada da educação, onde a educação terciária tem um papel crucial na criação de capital humano e social (CISLAGHI, 2011, p.247).

O Brasil, a partir do ano 2003, portanto, implementa com vigor as orientações do Banco Mundial. Medidas de caráter privatizante, no entanto, já vinham sendo desenvolvidas antes mesmo desse período como, por exemplo, a criação das fundações – Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994. Com funcionamento no interior das próprias universidades públicas, as fundações são entidades de direito privado, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, gozando de autonomia técnica e financeira. As fundações buscam, no mercado, recursos financeiros justificando a necessidade de diversificação de sua base de financiamento, de agilidade nos procedimentos administrativos e melhor qualidade na prestação de serviços.

Consoante com esses argumentos, em 2001 cria-se na UFMT a FUNDAÇÃO UNISELVA sustentada, segundo seu Estatuto, nos seguintes objetivos: apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; prestar serviços técnicos, científicos e culturais, remunerados ou não, à Universidade e à Comunidade; apoiar a divulgação do conhecimento científico, tecnológico e cultural, através de livros, periódicos e de outras formas de comunicação de textos, dados, som e imagem; apoiar a aplicação do conhecimento científico, tecnológico e cultural através da consolidação, registro e gerenciamento de direitos de propriedade intelectual. Para a consecução de seus objetivos a FUNDAÇÃO UNISELVA atua diretamente ou por meio de convênios, contratos, ajustes ou acordos com entidades nacionais ou internacionais.

Desde então, todas as unidades acadêmicas da UFMT possui algum projeto gerido pela Uniselva, seja de extensão, pesquisa ou mesmo de custeio para

manutenção dos Programas de Pós-Graduação, por exemplo, por meio da cobrança de taxas escolares.

Uma rápida visita à página da Fundação Uniselva - <http://www.fundacaouniselva.org.br>- permitiu identificar que só o Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – campus Cuiabá – possui entre os anos de 2012, 2013 e 2014, 18 (dezoito) projetos geridos por ela compreendendo um montante de recursos de R\$5.206.306,50 (cinco milhões, duzentos e seis mil, trezentos e seis reais e cinquenta centavos). O Departamento de Serviço Social, neste mesmo período, possuía e/ou possui 04 (quatro) projetos que somados alcançam a soma de R\$4.495.091,86 (quatro milhões, quatrocentos e noventa e cinco mil, noventa e um reais e oitenta e seis centavos), o que equivale a mais de 86% dos recursos de todo o ICHS, como revelam os quadros a seguir:

QUADRO I

CONSELHOS MUNICIPAIS DE IDOSOS - INSTITUCIONALIDADE, PRÁTICAS E DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS EM MATO GROSSO	
Descrição/Objetivo	Analisar o exercício do Controle Social, a dinâmica de funcionamento, desenho organizacional, demandas e desafios dos Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa Idosa em MT.
Órgão Financiador	Ministério da Justiça
Vigência	21/12/2013
Valor Orçado R\$	149.875,56
Contrato nº.	Convênio nº. 775968/SDR-PR/2012

Fonte: Fundação Uniselva

QUADRO II

REINSERÇÃO DOS EGRESSOS DO TRABALHO ESCRAVO – FASE II	
Descrição/Objetivo	Identificar, entre resgatados do trabalho escravo e trabalhadores em situação de vulnerabilidade, pessoas dispostas e aptas a participar dos Cursos de Formação técnico-educacional ofertados pelas empresas do Estado.
Órgão Financiador	Superintendência Regional do Trabalho E Emprego em Mato Grosso
Vigência	22/03/2014
Valor Orçado R\$	3.000.000,00
Contrato nº.	Termo de Cooperação NR /2012

Fonte: Fundação Uniselva

QUADRO III

ACAO INTEGRADA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL	
Descrição	Integrar as ações de Erradicação do Trabalho Infantil no Estado de Mato Grosso com foco na utilização de metodologias de inclusão produtiva para desenvolver referências de política pública.
Órgão Financiador	Ministério Público
Vigência	12/11/2014
Valor Orçado R\$	214.259,33
Contrato nº.	Acordo de Cooperação Técnica/2013

Fonte: Fundação Uniselva

QUADRO IV

PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACAO DO SUAS – CAPACITASUAS	
Descrição/Objetivo	Ofertar cursos de Introdução e Atualização no âmbito do CapacitaSUAS para contribuir com a qualidade dos serviços socioassistenciais desenvolvidos em consonância com a Política Nacional de Assistência Social.
Órgão Financiador	Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social
Vigência	06/02/2015
Valor Orçado R\$	1.130.956,97
Contrato nº.	Contrato 051-2013 SETAS

Fonte: Fundação Uniselva

O processo de reformas do ensino superior continua em 2007, com a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado por meio do Decreto Presidencial n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.

As receitas prescritas pelo Banco Mundial foram adotadas pelo Brasil com adaptações de acordo com a realidade e com os conflitos e correlações de força locais no embate entre o projeto neoliberal hegemônico e o projeto dos sujeitos políticos organizados em defesa da universidade pública. As ações determinaram uma ampliação do ensino superior privado, já hegemônico no Brasil desde o período anterior, e ao mesmo tempo mudanças que privatizaram e transformaram por dentro as universidades públicas num processo de contrarreforma, cujo exemplo mais recente é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais –

REUNI -, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (CISLAGHI, 2011, P. 248).

Esse decreto, com a finalidade de instituir o REUNI, remonta ao Governo de FHC por meio dos contratos de gestão que visavam transformar as Instituições de Ensino Superior em fundações públicas de direito privado. Porém, os movimentos sociais, especialmente o movimento estudantil, rejeitaram este reordenamento e o projeto foi engavetado, protelando os processos de expansão naquele momento.

O decreto caracteriza-se por um contrato de gestão que, como tal, fixa rígidas metas de desempenho para recebimento de contrapartidas financeiras. Amaral (2003, p. 118) afirma que a lógica de financiamento por contrato vinha tentando ser implementada desde o governo Cardoso. Neste momento, os contratos de gestão estavam diretamente vinculados ao debate da transformação das IFES em fundações públicas de direito privado ou organizações sociais. O governo Cardoso chega a apresentar o documento “Etapas para viabilização da aplicação da Lei de Organizações Sociais na recriação de universidades públicas a ser administrada por contrato de gestão”. Graças a rejeição da comunidade universitária, a proposta foi, por ora, deixada de lado (CISLAGHI, 2011, p.248).

Um dos principais objetivos do REUNI era a criação de fatores que pudessem dar condições para a ampliação do acesso de estudantes ao ensino superior garantindo permanência a partir de um melhor aproveitamento e racionalização de uso do espaço físico e dos recursos humanos das universidades.

O objetivo do programa, segundo o decreto, seria a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, numa clara perspectiva nacionalizadora, que parte do princípio, coincidente com o do Banco Mundial, de que há sub-aproveitamento nas universidades federais, diagnóstico presente no Brasil desde a reforma universitária da ditadura militar (CISLAGHI, 2011, p. 248).

O programa previa o aumento em até 90% na elevação da taxa de conclusão dos cursos presenciais e o aumento de alunos numa relação de 1/18 – por professor

num período de até 05 anos. Esses percentuais por si garantiriam o alcance do objetivo de ampliação do acesso às universidades públicas.

O programa estabelece duas metas globais que materializam esses objetivos: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18%, num período de cinco anos (CISLAGHI, 2011, p. 248).

O programa, de maneira geral, previa dentre outras orientações, ocupação de vagas ociosas, aumento de vagas no período noturno, o que beneficiaria as classes populares de maneira geral, além da diversificação das modalidades de graduação. São diretrizes do programa:

- I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, em particular 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 a 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 para a profissionalização precoce e especializada;
- V- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; VI) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL. MEC:SESu, 2007).

As diretrizes do REUNI, continuaram a inovar, pois além de preverem a mobilidade acadêmica, em outro documento defendem a flexibilização e preveem a mobilidade acadêmica das IES privadas para as Instituições públicas, além do incremento do ensino à distância e da criação de bolsas docências para alunos de pós-graduação.

As metas a serem alcançadas e seu detalhamento deveriam ser adotadas nos planejamentos locais de cada instituição de ensino superior. Estavam previstas nas diretrizes possibilidades de transferência de estudantes do setor privado para o público, ampliação do uso de Ensino à Distância – EAD, implementação de ciclos básicos e bacharelados interdisciplinares e, posteriormente, a criação de bolsas de docência para alunos de pós-graduação.

Não se pode desconsiderar, no entanto, que esse incremento no aumento do número de vagas, ainda que por exigência de organismos internacionais, contribuiu decisivamente para a ampliação da cidadania via acesso à educação superior. No Brasil, o ensino superior sempre foi restrito; essa é a marca histórica da educação brasileira, seja básica ou superior. Neste último caso, seu acesso sempre foi exclusivo de alguns estratos da população.

Ainda que haja críticas ao processo de expansão do ES adotado no Brasil, no “front de defesa” deste se situa a categorização dos Programas enquanto políticas de democratização do ensino superior, onde há uma forte tendência em destacar que, até então, o processo de exclusão nas oportunidades de acesso à educação estava naturalizado no imaginário popular e que a seleção baseada na ordem social era tida como natural, na qual um suposto mérito seria o diferencial entre os que teriam formação superior ou não. Em nome da defesa dos Programas é fácil encontrar quem afirme que estes surgem como uma ferramenta de ruptura com o tradicional processo que limitava a chance de acesso ao ES às camadas populares. Em específico, parece razoável a percepção majoritária de que, sob o advento da expansão das vagas no ensino superior brasileiro, a impossibilidade de entrada neste sistema de ensino deve deixar de se constituir como o grande entrave na ascensão social das camadas mais pobres, se tornando este acesso aos níveis mais altos de ensino uma garantia de supostas oportunidades iguais para todos. (SIMÕES e NETO, p.1).

Além do incremento, tanto do número de vagas no ensino superior gratuito quanto no ensino privado, a expansão promove discussões acaloradas na sociedade. Para alguns segmentos estas ações mercantilizam a educação superior, pois os investimentos que advém do Estado para sua expansão são direcionados também para a iniciativa privada fortalecendo a dimensão mercantil. Outros defendem que tais medidas colaboram com a entrada e permanência de jovens das classes populares no ensino superior de forma que concluem o curso para o qual se inscreveram.

Em que pese controvérsias em torno de suas intenções e das tensões delas advindas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por sua vez, instituído através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007 também objetiva criar condições para ampliação do acesso e da permanência na educação superior. Em seu art. 2º, inc. V, apresenta a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil como uma de suas finalidades, articulando ações no processo educativo com o propósito de garantir

melhorias no sistema universitário, reduzindo o abandono e erradicando a retenção. (CAMPOS, 2012, p.3).

O que é possível observar a partir da expansão do ensino superior, seja esta expansão no setor privado ou na iniciativa pública, é que tanto uma como outra busca responder a uma constatação retardatária sobre um possível potencial da educação no enfrentamento da desigualdade e da pobreza:

A educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre níveis mais baixos de educação, de um lado, e índices de desemprego mais altos e salários mais baixos, de outro. Surgiu a ideia de um “ciclo de pobreza” auto – alimentado, no qual baixas aspirações e carências no cuidado com a criança levavam a um baixo rendimento na escola, que por sua vez levava ao fracasso no mercado de trabalho e a pobreza na próxima geração. A educação compensatória foi vista, então, como um meio de romper este ciclo e de interromper a herança da pobreza. (CONNEL, 2009, p. 14,15).

A expansão do ensino superior de face mercantil, iniciada no governo FHC, foi se intensificando a partir do Governo Lula, expressa no apoio às universidades privadas, principalmente, pelo Financiamento Estudantil - FIES e pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI.

O Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior (FIES) é um programa operacionalizado pela Caixa Econômica Federal e destina-se ao financiamento da graduação na educação superior de estudantes que não tem condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao FIES, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC (CAÔN e FRIZZO, 2010, p. 05).

Carro chefe do Governo Federal é o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Criado no ano de 2004 vem atuando desde 2005 e visa repassar recursos públicos para instituições particulares para estudantes que tenham uma renda familiar de até um salário mínimo e meio. Por meio deste programa são financiadas bolsas de 50% e 100% dependendo da situação familiar do estudante.

Correntes contrárias ao Prouni afirmam que ao repassar recursos públicos para a iniciativa privada, este programa fere o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, uma vez que a Carta Magna não prevê repasses de dinheiro público para instituições que possuam fins lucrativos. Só é permitido bolsas de estudo nas

instituições sem fins lucrativos para os ensinos fundamental e médio (CAÔN e FRIZZO, 2010, p. 06).

Controvérsias a parte, o fato é que, as reformas implementadas a partir dos anos 2000, envolvem uma série de decretos e medidas que não atendem necessariamente aos interesses dos grupos acadêmicos e de toda comunidade, mas convertem seus ideais aos interesses de empresas privadas.

A reforma desenvolvida no governo do Lula encaminhou e aprovou medidas como: a Lei da Inovação Tecnológica; Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho (ENADE); Programa Universidade Para Todos (PROUNI); Parcerias público-privada; decretos de fundações; medidas mercantis através do Financiamento Estudantil (FIES), bem como o apoio expressivo a modalidade à distância do ensino superior (VAZ e MARTINS, 2012, p. 8).

Tais iniciativas decorrem como já assinalado, do processo em curso de globalização da Educação. Sua abertura ao capital impôs uma reestruturação do sistema erigindo daí um lucrativo mercado educativo. No entanto, há que se ressaltar que este processo também enfrenta resistências e, ao mesmo tempo, chama à cena novos atores, o que acaba por incidir diretamente sobre a organização e atuação das instituições públicas da área. Encontramo-nos, portanto, diante de uma transformação de grandes proporções que nos obriga a repensar a noção de bem público e, por conseguinte, o papel e as atribuições do Estado quanto ao financiamento e à definição das políticas públicas para a educação superior (GEORGEN, 2010, p. 897).

A mundialização das políticas sociais pelo modo como se expressa no Brasil enfrenta críticas, resistências, mas, ao mesmo tempo, consegue adesões devido ao confronto de interesses entre o processo internacional e necessidades nacionais. Apesar do fato da sociedade reconhecer a importância de medidas democratizadoras do acesso, percebe-se que é necessário manter a educação como bem público e dever do Estado como todas as políticas sociais devem ser.

Todo esse cenário internacional, que tenta se impor em nome de explícitos ou velados interesses econômicos, conflita com os interesses de projetos nacionais que, sem negar a necessidade da integração internacional, estejam comprometidos com o conceito de educação como um bem público e dever do Estado e, nessa perspectiva, com a autonomia dos sistemas nacionais de Educação,

pertinentes às necessidades econômicas, políticas e culturais de cada país. (GEORGEN, 2010, p. 897).

Diante dessa transformação vivida pela sociedade brasileira, seus setores organizados, de maneira geral, bem como os movimentos sociais, em especial àqueles ligados às políticas educacionais veem com ressalvas o cenário atual da educação superior brasileira, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) da educação superior. (GEORGEN, 2010, p, 897).

O Plano Nacional de Educação (PNE) está atualmente em tramitação no Congresso Nacional como uma lei ordinária e terá a vigência de dez (10) anos, a partir de sua promulgação. Há que se observar que os objetivos PNE são compatíveis com o Artigo 214 da Constituição Federal. (Observatório do PNE).

Universalização e ampliação do acesso a uma Educação de qualidade, assim como garantia de permanência dos alunos em todos os níveis educacionais, formação inicial e continuada de professores e profissionais da Educação, melhorias nas condições de trabalho que tornem a carreira docente mais atraente e aumento do financiamento público da Educação são alguns dos principais pontos considerados pelo PNE em tramitação. (OBSERVATÓRIO PNE).

Não é exagero lembrar que este processo de transformação da educação e, em especial da educação superior, não é uma prerrogativa do Brasil. É, sim, um processo que vem acontecendo internacionalmente impondo aos países reorganizações, especialmente em relação à gestão de suas políticas sociais como forma de atender orientações dos organismos internacionais como uma das faces do processo de globalização em curso.

A globalização que resulta do desenvolvimento científico-tecnológico nos campos dos meios de informação, das telecomunicações e dos meios de transporte transformou-se em globalismo econômico, levado a efeito com o objetivo de gerar maior acumulação de capital nos moldes da ideologia neoliberal, fomentada pelo capitalismo transnacional. (GEORGEN, 2010, p. 898).

A educação superior mundial, a partir destas transformações que atingem toda sociedade, vem se transformando e assumindo novos formatos para se

adequar a essa nova realidade planetária, se ampliando e se flexibilizando para atingir as metas que lhe foram impostas a partir desse novo reordenamento.

Particularmente a educação superior se ressentiu e, portanto, deve levar em consideração esta realidade planetária, com todas as implicações dela decorrentes, para o avanço da ciência e tecnologia, da cultura e do conhecimento. A globalização e a própria natureza do conhecimento, afetando as atividades acadêmicas, cada vez mais condicionadas pelas exigências de aplicabilidade, utilidade e valor mercadológico. Esta tendência contrapõe-se à frustração da ideia – eixo da modernidade, segundo a qual a quantidade e aprofundamento do conhecimento garantiriam vida melhor para todos. (GEORGEN, 2010, p. 898).

A educação superior ganhou maior destaque e valor econômico nas últimas décadas e, sobretudo, maior relevância devido ao fato de estar voltada à produção de conhecimentos específicos que contribuem com o processo de industrialização e com o conseqüente desenvolvimento ao que o capitalismo aspira: “a estreita relação entre os conhecimentos desenvolvidos na academia e o sistema de produção ocorre em função da base científica das tecnologias modernas de produção” (GEORGEN, 2010, p.898).

Desta forma, os rumos que a educação superior toma mundialmente guarda estreita vinculação com o mundo produtivo, o qual, por sua vez, interfere diretamente nos rumos das pesquisas empreendidas na academia de forma a atender às demandas industriais.

Em sentido inverso, as novas necessidades, geradas no setor produtivo, interferem nos rumos da pesquisa e, importante lembrar, da formação de recursos humanos na academia. O conhecimento científico, praticamente aplicável nos processos de produção, torna-se o novo valor de troca em substituição ao trabalho manual. (GEORGEN, 2010, p. 898).

A instituição acadêmica e a universidade, por serem espaços por e de excelência de produção do saber, passaram a ser vistas como lugar apropriado para a elaboração de conhecimentos e tecnologias estratégicas para o sistema de produção capitalista atribuindo ao conhecimento produzido um valor econômico. Para tanto, seria necessário uma profunda transformação da universidade moderna, tradicionalmente investida de princípios e valores não atrelados diretamente aos interesses econômicos e mercantis.

Portentosos e variados recursos técnicos, equipes de trabalhos interinstitucionais, nacionais e internacionais, a comunicação virtual e a necessidade de resultados “úteis”, logo de sentido prático, são alguns dos elementos inovadores dos novos procedimentos epistêmicos que alteraram estruturalmente a universidade, impondo, dessa forma, readequações às expectativas da globalização econômica (GEORGEN, 2010, p. 900).

Há que se ter em conta, ainda, que a passagem do fordismo ao taylorismo provoca profundas mudanças não somente no mundo do trabalho, mas, igualmente, nos processos formativos que passam a reformular e embasar modelos pedagógicos na teoria do capital humano, (SAVIANI, 2011).

Instaura-se, pois, nos termos de Saviani, um neoprodutivismo em que se manifestam diferentes estratégias paradoxais e contrárias entre si que preconizam a inclusão de estudantes no sistema escolar vinculados à noção de empregabilidade.

O conceito de empregabilidade ganha no mundo contemporâneo significado conceitual vinculado ao processo de reestruturação produtiva, refletindo o agravamento da crise pela qual passa o mercado de trabalho em todo mundo, em função da diminuição do número de empregos formais e do conseqüente aumento dos níveis de desemprego e de trabalho informal.

Na verdade, a preocupação com a empregabilidade resulta das novas exigências feitas aos trabalhadores pelas empresas no contexto de um novo modo de acumulação capitalista, conhecido como pós-fordismo ou modo de acumulação flexível. A redução do emprego industrial determinado pela alta inserção de tecnologia provocou nas empresas e organizações um processo de reestruturação em que ocupações foram extintas, outras emergiram. O setor de serviços, em especial, expandiu, vertiginosamente. O mercado de trabalho se flexibilizou e as relações de trabalho se tornaram mais precárias ao mesmo tempo em que a ocupação por conta própria e da informalidade, em geral, aumentaram.

De modo geral, a empregabilidade é encarada como capacidade de adaptação da mão-de obra às novas exigências do mundo do trabalho e das organizações. Entretanto, permanecem sobre o termo dissensos conceituais. No campo crítico, a ideia de empregabilidade está associada e submetida ao receituário neoliberal ao realocar a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador. Consensualmente, a empregabilidade é compreendida como estratégia adotada pela alta administração das empresas, no sentido de

transferir para o trabalhador a responsabilidade pela sua não-contratação ou demissão.

Para Rodrigues (1997, p.228), o conceito de empregabilidade, conjugado com outros conceitos mais gerais - como globalização, competitividade e reestruturação industrial - busca consolidar a "construção de uma rede discursivo-conceitual que tenta simultaneamente, por um lado, explicar uma nova etapa do desenvolvimento civilizatório e, por outro lado, facilitar as dores do parto do novo mundo do trabalho".

Nas teorias de administração o termo empregabilidade é muito recorrente e está associado à conclusão do ensino superior como condição para o sucesso profissional atrelado a uma série de competências e habilidades inerentes ao indivíduo, potencializadas e otimizadas pelos processos formativos. O conceito de empregabilidade está intimamente ligado à teoria do capital humano cuja centralidade reside em respostas às demandas capitalistas (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

O ideário da empregabilidade é visto como uma das medidas possíveis de enfrentamento à crise capitalista dos anos de 1970 e ganha ênfase no campo da educação. Não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento assegurar, nas escolas, a preparação de mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado de trabalho que se expandia em direção ao pleno emprego. A educação, agora, passa a ser encarada como um investimento no capital humano individual, ou seja, a formação escolar é defendida como possibilidade de vincular o aluno ao mercado de trabalho pela via da qualificação profissional para indústria e o comércio.

Nesse novo contexto, o indivíduo é que terá de exercer a sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhes permitam ser competitivos no mercado de trabalho. E, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um instrumento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhes garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual de desenvolvimento capitalista não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2011, p. 430).

A Teoria do Capital Humano compatibiliza-se com o novo reordenamento econômico, em que a competitividade impera, sendo a exclusão um mero apêndice numa lógica em que parece possível à economia continuar maximizando os lucros e a produtividade ampliando, assim, a mais-valia.

A íntima relação entre trabalho e educação, fundamenta-se no novo padrão de base técnica do processo de reestruturação econômica, que assume um papel central, numa sociedade do conhecimento que não apenas adestrará, treinará o trabalhador, mas transformará o proletariado em consignatário, apoiando-se em novos conceitos utilizados pelos homens de negócios e seus assessores – globalização, integração, flexibilização, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador – concernente a nova reorganização da economia mundial (PINTO, 2014 apud FRIGOTTO, 2010, p. 154).

Pereira (2012) aponta que o Brasil tem uma forte economia e coloca-se em 6.º lugar neste quesito, porém possui fraco desempenho quando se trata de investimento em políticas sociais. No governo Lula, houve maior empenho no que diz respeito à ampliação de investimentos na área social, pois é inegável a melhoria da vida de parcelas significativas da população brasileira.

Mesmo numa conjuntura de enfrentamento da pobreza sabe-se, por outro lado, que a estrutura das desigualdades sociais no Brasil não foi alterada, pois a concentração de renda não foi combatida. Assim, neste cenário de cariz neoliberal, a educação acaba sendo vista como a redenção para o cidadão rumo a uma ascensão na escala social.

A educação constitui-se numa ferramenta importante para transformação societária; entretanto a política educacional, cuja face social passa subordinar-se ao econômico, como condição de produtividade, faz expandir no cenário contemporâneo decisões e ações estruturadas, de Estado e de governos, em que a educação formal é encarada como uma porta de entrada e permanência para/no mercado de trabalho, ou seja, a educação vista como *degraus que conduz a maiores níveis de renda* (PINTO, 2014, p. 52).

É apoiada na Teoria do Capital Humano que a tecnocracia brasileira vem formulando políticas educacionais. A educação é encarada como possibilidade de enfrentamento às desigualdades, seja a desigualdade entre países pobres e ricos, seja também a desigualdade entre os indivíduos (PINTO, 2014, p. 50).

Nessa perspectiva, a educação ao ser elencada como uma das estratégias para o desenvolvimento nacional é articulada ao movimento em que os economistas indicam a educação (formal) como um dos fatores mais importantes para a determinação da renda e da ocupação profissional, associando à educação a ideia de mobilidade social, isto é, quanto maior o grau de escolaridade, melhor será o rendimento e o status ocupacional/profissional. Trata-se aqui da Teoria do Capital Humano como uma referência que, embora não sendo necessariamente nova, ganha ares de rejuvenescimento nos tempos recentes (PINTO, 2014, p. 50).

A Teoria do Capital Humano advoga que no sistema neoliberal embrutecido e voraz a educação comparece como uma forma de se humanizar o avanço do capital e a educação mostra-se como uma oportunidade de mudança social. O Brasil, apesar do crescimento econômico alcançado em anos recentes é, reconhecidamente, um país de acentuada desigualdade social e a estratégia enaltecida para a superação da pobreza passa, necessariamente, nos termos dessa teoria pela via da educação, pois seria capaz de tirar o indivíduo de um estado de pobreza e alçá-lo ao sucesso profissional.

Nestes termos, para dar conta das transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho exige-se um novo trabalhador que deve estar conectado a esta nova realidade. Globalização, competitividade e flexibilidade são conceitos que expressam práticas sociais imersas num capitalismo de tipo neoliberal FRIGOTTO (2010). Estes processos incidem diretamente na formação educacional e novas expressões referentes a este novo mundo vão surgindo: qualidade total, pedagogia da qualidade e formação polivalente, só para citar alguns.

Esta inovação conceitual coaduna-se a uma nova sociabilidade produzida a partir das alterações no mundo do trabalho, no próprio modo de produção capitalista e da reorganização da economia mundial. A educação superior vê-se compelida a adequar-se com a finalidade de formar esse novo trabalhador de acordo com as demandas impostas pelo mundo do trabalho reestruturado (PINTO, 2014, p. 51).

Assim, as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho têm afetado a esfera educativa, especialmente o processo educativo da classe trabalhadora no sentido da sua qualificação, cujo eixo norteador tem como referência categorias da Teoria do Capital Humano, tais como empregabilidade, competência, polivalência. Desse modo, a educação passa a ser concebida como uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho ou mesmo possibilitar a ascensão profissional, associando-se, desse modo, ao ideário

neoliberal que apregoa a busca e a realização individual no mercado (PINTO, 2014, p. 51).

Desta forma, a noção de direitos sobre a qual assenta a Teoria do Capital Humano, ganha traços nitidamente individualizantes e mercantis em detrimento dos direitos sociais e coletivos. Os projetos pedagógicos decorrentes desta teoria enfatizam conhecimentos específicos moldados para a inserção no mercado de trabalho, ainda que este não disponha de colocação digna para todos.

No primeiro caso, a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (FRIGOTTO, 2007, p.1138).

O neoliberalismo vocaliza-se por meio dos discursos oficiais impulsionados pela Teoria do Capital Humano, em que, acredita-se, os conhecimentos necessários para uma boa colocação no mercado de trabalho potencializam e contribuem para o crescimento econômico. E ser detentor deste conhecimento especial e especializado é privilégio de poucos e, em contrapartida, exclui-se do mercado de trabalho, dessa forma, milhares de pessoas (PINTO, 2014, p. 51).

A educação atualizada a partir da Teoria do Capital Humano encerra uma visão mecanicista, encarada como porta de acesso exclusivo ao desenvolvimento econômico, a partir de uma relação utilitarista de custo/benefício (FRIGOTTO, 2007, p. 1137).

Portanto, a educação rejuvenescida nesta teoria na atualidade, apresenta uma visão mecanicista, em que o trabalho e a educação ficam reduzidos a uma relação de custo/benefício, direcionado à educação como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico, em que a apropriação do conhecimento é utilizada para aumentar a capacidade de trabalho para o capital, sofrendo as políticas educacionais fortes rebatimentos dessa diretiva (PINTO, 2014, p. 51).

Diante disso, a Teoria do Capital Humano apresenta a educação como maneira certa de se logra êxito, sobretudo econômico, no interior do sistema capitalista, porém, desconsidera outros fatores excludentes tão importantes como a

educação e que a atravessa, tais como raça, cor, sexo. O fracasso só é encarado sob o ponto de vista educacional.

2.2 O PROCESSO DE BOLONHA E A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

O Reuni é o maior programa de expansão voltado para as universidades federais, pois, como se sabe, tem previsto em seu bojo uma série de medidas que visa expandir e tornar acessível às classes populares o universo acadêmico proporcionado pelas universidades públicas. Para uma melhor compreensão do Reuni necessário se faz compreender sua origem e fundamentos o que nos remete ao processo de Bolonha, o grande mentor do projeto expansionista do ensino superior brasileiro.

O processo de Bolonha foi assinado por 29 países europeus incluindo Portugal no ano de 1999, “em que assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 10).

A partir de sua concepção e posterior assinatura, o processo de Bolonha foi visto como porta de entrada para a empregabilidade e a mobilidade dos cidadãos europeus homogeneizando os processos educacionais naquele continente, embora a diversidade cultural ainda persista.

A construção do referido sistema europeu de educação superior é considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a obtenção de maior compatibilidade e maior comparabilidade. Embora se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável, em face de grande diversidade da educação superior nos países aderentes, insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor de avaliação as qualidades, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam possíveis de comparação” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008 apud Declaração de Bolonha, 1999).

A declaração de Bolonha, ao ser concebida, não nega objetivar tornar o sistema de educação europeia competitiva, especialmente em relação ao continente americano e diretamente ao sistema educacional norte-americano. Idealiza atrair

para as universidades europeias estudantes de outros continentes e, especificamente, alunos asiáticos.

O texto da declaração de Bolonha não se revela enigmático quanto ao princípio da competitividade em termos não só de emulação de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a ideia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos e, de resto, de matiz assumidamente etnocêntrico (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 11).

Além da competitividade, o Tratado de Bolonha almeja que a educação europeia exerça o mesmo fascínio que a cultura e a tradição que anualmente conseguem atrair milhares de pessoas para seu continente. Considera a educação um dos elementos facilitadores de sua unificação. Outro fator determinante diz respeito à queda de natalidade no continente europeu que tem impactado suas universidades cujas vagas ociosas podem ser ocupadas por estudantes de outros continentes.

De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), o processo de Bolonha, se expressa como um processo politicamente governamentalizado restrito a alguns países e, externamente, sobredeterminado por agendas transnacionais. Os governos nacionais de forma voluntária parecem dispostos a aderir ao tratado mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes, como, aliás, exige uma lógica de adesão de tipo mercantil, com a correspondente criação de mercados externos.

De modo geral, continuam os autores, universidades de ponta lideram o processo de integração no Sistema Europeu, enquanto outras sequer foram consultadas sobre sua disponibilidade em participar. Decorrem, portanto, processos genericamente caracterizados por reduzida consulta, debate público insuficiente e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões.

Críticas ao Tratado também se apresentam, sobretudo das associações representativas dos estudantes, ao se constatar que sua condição estudantes raramente tem melhorado. A mobilidade tem sido travada pelas limitações financeiras, do mesmo modo que é frágil a participação estudantil nos processos de

avaliação contínua. A cobrança de taxas exorbitantes em alguns países dificulta, de igual maneira, o acesso aos cursos de mestrado e doutorado.

Para minimizar os gastos com educação e a posterior maximização dos resultados, a declaração de Bolonha apresenta uma série de medidas que visa racionalizar os gastos intensificando ao máximo o trabalho do professor num contexto de “racionalização” de investimentos para o ensino superior.

No caso brasileiro, o Reuni de inspiração bolonhesa, nasce a partir de proposta de uma universidade da Bahia, denominada Universidade Nova – UniNova. Em 2007, iniciando o segundo mandato do Governo Lula, o MEC, emite sinais abonadores à proposta de implantação da “Universidade Nova”. A ideia é a mudança do modelo de estruturação acadêmica da educação superior que passaria a se compor por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1.º ciclo); Formação Profissional (2.º ciclo); Pós Graduação (3.º ciclo).

O projeto denominado Universidade Nova, tinha como propósito uma reforma geral no modelo acadêmico das universidades públicas brasileiras, com a finalidade de corrigir distorções históricas, além de se construir uma universidade baseada no modelo universitário norte-americano, bem como se aproximar do modelo de universidade europeia e seu processo unificado (processo de Bolonha), porém sem depender ou submeter-se a nenhum desses modelos universitários (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p. 22).

A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI) propiciando formação universitária geral, como pré requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo ciclo: Formação profissional em licenciatura ou carreiras específicas;
- Terceiro ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008 apud UFBA, 2007, p. 09).

A possibilidade de utilização do modelo proposto pelo Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia, surge a partir do decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. O Governo Federal cria o Programa de Apoio aos

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e seus ideais expansionistas propalam que a estrutura física e humana das universidades devam ser melhor aproveitadas. Sua intencionalidade assentava-se na ideia de criação de uma nova universidade pública, além de uma relação nova com os professores. O programa tem em síntese o propósito de elevar a taxa de conclusão de graduação presencial para 90% e aumentar a relação professor aluno na proporção de 18 alunos para cada professor (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p. 23).

O Reuni previa, ainda, uma contribuição financeira para as universidades que aderissem estimulando, assim, a concorrência entre as universidades federais dando origem a instrumentos próprios que fixaria recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento de etapas (BRASIL, 2007, art., 6.º).

O atrelamento do orçamento mediante adesão ao REUNI, acabou por produzir um encurralamento e, obrigatoriamente, as instituições federais de ensino superior se viram compelidas a aderir, formalmente, ao processo expansionista.

2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO E SUA INSERÇÃO NO PROCESSO EXPANSIONISTA

Criada em 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso é a grande referência de instituição de ensino superior público no Estado, alcançando todas as suas regiões. Além de sua sede localizada em Cuiabá possui outros quatro campi – Rondonópolis (Sul), Barra do Garças e Pontal do Araguaia (Leste), Sinop (Norte). Em construção estão o campus de Várzea Grande e a Unidade II do Campus de Cuiabá. Além dos campi, a UFMT está presente em 24 polos de educação à distância, possui uma base de pesquisa no Pantanal e duas fazendas experimentais localizadas em Santo Antônio do Leverger (30 Km de Cuiabá) e em Sinop. Conta ainda com dois hospitais veterinários e o Hospital Universitário Júlio Müller integrado 100% (cem por cento) à rede do Sistema de Saúde (SUS). O HUJM é referência para o atendimento em média e alta complexidade ambulatorial e hospitalar para a população residente e referenciada e tem como compromisso garantir o acesso aos serviços pactuados com a rede.

Possui ainda uma Editora de Livros, a EdUFMT que edita, coedita, reedita e divulga produções acadêmicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, ampliando o incremento à publicação da produção científica, bem como o apoio à promoção das iniciativas de edições culturais e artísticas internas e externa à instituição.

A UFMT é composta por 27 (vinte e sete) institutos e faculdades, 106 (cento e um) cursos de graduação presenciais e 56 (cinquenta e seis) cursos de pós-graduação com uma cobertura de 21 (vinte e um) mil alunos nesses dois níveis de ensino. Nos cursos de graduação presencial são 17.750 (dezesete mil, setecentos e cinquenta) alunos matriculados no ano de 2014. São 1.667 (mil, seiscentos e sessenta e sete) docentes e 1.544 (mil, quinhentos e quarenta e quatro) técnicos administrativos para atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Relatório de Gestão 2014).

TABELA 1 - CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL 2014

CAMPUS	Nº DE CURSO
Cuiabá	54
Rondonópolis	19
Araguaia	16
Sinop	11
Várzea Grande	05
Total	105

Fonte: Relatório de Gestão/UFMT2014

O campus Cuiabá ainda possui laboratórios de áreas específicas e de uso coletivo, como o herbário e o biotério; zoológico, ginásio de esportes, parque aquático, museus, teatro, orquestra, coral. Sua biblioteca possui em torno de 400 (quatrocentos) mil volumes constituindo-se no maior sistema de bibliotecas do Estado. Mantém restaurantes universitários nos quatro campi, oferecendo café da manhã, almoço e jantar, servindo aproximadamente 2.500 refeições por dia.

A UFMT foi constituída no período da ditadura militar e, por este motivo sofreu muita influência do espírito cívico e nacionalista e este espírito era representado pela Comissão Superior de Civismo, Centro Superior de Civismo e Centro de Estudos e Desenvolvimento (NOGUEIRA, 2012, p. 82).

Pelo fato dos estudantes do Mato Grosso em épocas anteriores saírem para estudar em outros grandes centros e, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, a Associação mato-grossense dos Estudantes (AME) tinha sua sede naquela cidade.

Somente após a criação da UFMT que, no ano de 1975, a sede passou a funcionar em Cuiabá (NOGUEIRA, 2012, p. 82).

Em 1976, o *campus* de Rondonópolis passa a funcionar a partir da resolução 01/76 do Conselho Universitário. Inicialmente o *campus* Rondonópolis era denominado Centro Pedagógico de Rondonópolis e somente em 1983 ganhou sede própria. Atualmente o *campus* possui três institutos: o Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS, o Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT) e o Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) (NOGUEIRA, 2012, p. 82).

Nos anos de 1980, o *campus* do médio-Araguaia é implantado; atualmente recebe o nome de Instituto Universitário do Araguaia e possui dois *campi*: *Campus* médio Araguaia I e II que se encontram nas cidades de Barra do Garças e em Pontal do Araguaia. Este *campus* conta com cursos de graduação e de pós-graduação. Em 1992, é criado o Instituto Universitário do Norte Matogrossense (IUNMAT), no município de Sinop através da Resolução do Conselho Diretor n.º 27/1992; este instituto possui cursos de graduação e de pós-graduação (NOGUEIRA, 2012, p.83):

Nos anos 2000, a UFMT participou de programas que possibilitaram expandir a oferta de vagas dos cursos nos *campi* da universidade, sendo um deles o Programa Expansão, que destinou verba para ampliar e consolidar a interiorização da UFMT, tendo em vista ser historicamente um de seus objetivos desde sua criação (NOGUEIRA, 2012, p. 83).

Este programa tinha como proposta ampliar os cursos ofertados principalmente em Rondonópolis e Sinop e consolidar outros cursos já ofertados (NOGUEIRA, 2012, p. 84).

Em 1992, é criado o Núcleo de Educação a distância (NEAD), contribuindo também para a ampliação de vagas. E, na modalidade a distância ainda tem-se a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 que também foi importante no processo de ampliação e interiorização da UFMT (NOGUEIRA, 2012, p. 85).

Em 2007, com a possibilidade de dar continuidade ao processo de expansão, a UFMT aderiu ao Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI). A UFMT, em 2007, elaborou o formulário de apresentação de propostas para adesão ao REUNI, conforme a descrição do artigo 5.º do decreto n.º 6.096/2007 (NOGUEIRA, 2012, p. 85).

A UFMT respondeu à primeira chamada realizada pelo MEC que realizou duas chamadas nacionais de adesão ao programa. Assim, após a elaboração do

formulário de apresentação de proposta, no primeiro semestre de 2008, o programa foi implantado na UFMT. Desta forma, para que o REUNI entrasse oficialmente na agenda da UFMT, houve reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) que aprovou o programa. Esta reunião ocorreu em 07/11/2007 e tinha por fim “discussão para atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2010” (NOGUEIRA, 2012, p. 83).

A leitura da certidão da ata permite verificar que a reestruturação do PDI foi acatada por unanimidade. Na análise desse documento, observa-se a sutileza do condutor do debate para a concordância de admissão do REUNI, visto que em nenhum momento foi citada a sigla do programa, mas sim seu nome completo, sendo que evidentemente, a sigla é mais conhecida que o nome. Dessa reunião, originou-se a Resolução CONSUNI n.º 15/2007, em que se nota que nessa também consta o nome por extenso do programa (NOGUEIRA, 2012, p. 86).

Na análise de Nogueira, é possível notar que por meio da discussão que tinha como item a atualização do PDI, o REUNI foi inserido nas entrelinhas para que não houvesse rejeição à adesão da UFMT a este programa. Vale lembrar que a UFMT foi uma das primeiras universidades do Brasil a acatar o Programa.

A resolução que aprova o programa traz de pronto em seu primeiro artigo referente ao PDI que tratava da adesão ao REUNI, pois segundo esta resolução o PDI seria ampliado utilizando-se de recursos provenientes dessa medida expansionista (NOGUEIRA, 2012, p. 86).

Este fato gerou entre os conselheiros, posições diferentes. Parte deles questionou a aprovação do PDI e o fato de ser atrelado ao REUNI argumentando que essa questão não havia ficado suficientemente claro no momento da aprovação e que não havia entendido tal condicionalidade para aprovação do PDI. Outros afirmavam que houve debates sobre adesão ao programa e que estes foram suficientes. Portanto, a adesão da UFMT ao REUNI se deu em ambiente confuso e foi assunto controverso na ocasião de sua adesão, contrariando até mesmo o processo democrático que permeia este espaço de ensino (NOGUEIRA, 2012, p. 86).

As omissões de informações e a insuficiência de debates levam a pensar que houve uma tentativa de impedir o confronto de posicionamentos diferentes, talvez por medo de enfrentá-los. Sabe-se que havia pressão por parte da comunidade acadêmica e que o órgão gestor, implicitamente, expunha: “ou aprova o REUNI ou não tem investimento financeiro”. Então, evitaram-se as polêmicas na intenção

de que a comunidade universitária tratasse o caso como mais um programa dentre as várias propostas pelo MEC sem interferências e sobressaltos, garantindo o “bom relacionamento” entre as partes. À instituição interessava um bom relacionamento com o órgão decisório, regulador, financiador e avaliador. Por sua vez, ao MEC interessava um bom relacionamento com as IES que levavam adiante suas propostas. No entanto, a escassez de contenda pode contribuir para a despolitização dos segmentos da universidade, tanto entre estudantes, professores e técnico-administrativos, quanto gestores.

A adesão do maior número possível de IES ao REUNI, fazia parte do plano de metas do MEC, e não atingir essa meta por parte do órgão regulador consistia em demonstrar falta de poder decisório, além do fato de que o REUNI era objeto de um decreto presidencial, mostrando ainda mais a necessidade de aceitação por parte das Universidades Federais (NOGUEIRA, 2012, p. 89).

Em 2007, a UFMT contava com 75 (setenta e cinco) cursos de graduação, dos quais 23 (vinte e três) eram noturnos. Ofereceu 3.523 (três mil quinhentos e vinte e três) vagas anuais das quais 945 (novecentos e quarenta e cinco) no período noturno. Diplomou 1.777 (mil e setecentos e setenta e sete) alunos, dos quais 519 provenientes de cursos que funcionavam à noite(DOCUMENTO REUNI/UFMT/2007)..

Logo, a partir daquele ano, o desenvolvimento da UFMT ampara-se nos programas do governo federal para a expansão de seu acesso. Entre as metas de ampliação de vagas, o Programa previa para o ano de 2008 uma oferta de vagas, assim distribuídas entre os campus:

TABELA 2 PREVISÃO DE VAGAS POR CAMPUS/2008

Campus	No. de Vagas
Cuiabá	2.049
Rondonópolis	736
Araguaia	495
Sinop	600
Total	3.880

Fonte: Documento Reuni/UFMT/2007

Dados do Censo da Educação Superior indicam que em 2009 foram ofertadas 50.260 vagas em Mato Grosso. Dessas, 4.378 eram na única universidade federal do estado, a UFMT, o que representa 8,7% das vagas da educação superior no

Estado. O que nos permite avaliar que a meta para 2008 tenha sido alcançada, porém não mantida ao longo dos 05 (cinco) anos como previsto pelo Reuni ao estimar que, ao fim de 2012, a oferta de vagas seria da ordem de 33.989 (trinta e três mil, novecentos e oitenta e nove) matrículas. Expansão média em relação ao ano de 2007 de 16.997 (dezesesseis mil, novecentos e noventa e sete) novas vagas.

No entanto, dados do Relatório de Gestão já referido indicam um total de 21.000 (vinte e um) matrículas no ano de 2014 incluindo cursos presenciais e à distância. De todo modo, é possível apreender que a UFMT ao aderir ao REUNI, ampliou vagas, abriu novos cursos, expandindo a oferta no período noturno. Esta última medida permanece um desafio: em 2010 os cursos diurnos representavam 64,8% (sessenta e quatro vírgula oito por cento) das vagas ofertadas e o período noturno representava 35,2% (trinta e cinco vírgula dois por cento). No ano de 2013, no campus Cuiabá, segundo dados do Anuário Estatístico da UFMT, 75% (setenta e cinco por cento) das vagas estão concentradas no período diurno.

Outra medida prevista no REUNI e adotada pela UFMT diz respeito à redução das taxas de evasão alcançando um índice de conclusão/diplomação de 90% (noventa por cento). Índice superestimado dado que mesmo em países em que o acesso ao ensino superior é consolidado a taxa média de conclusão é em torno de 70% (setenta por cento). Além disso, índices expressivos de evasão e abandono influenciam nas taxas de conclusão. A tabela a seguir ilustra o comportamento do abandono e evasão na UFMT a partir de 2007, ano de adesão ao Reuni.

**TABELA 3 - ÍNDICE DE ABANDONO E EVASÃO POR ANO DE INGRESSO
2007-2012**

Ano	Ingressantes	Abandono/Evasão	Índice (%)
2007	3.484	1.239	35.56
2008	3.820	1.122	29.37
2009	4.435	1.214	27.37
2010	5.013	2.008	40.06
2011	5.016	1.698	33.85
2012	5.018	841	16,46

Fonte: SIGA-UFMT

Observa-se neste intervalo de tempo, tendência de queda dos índices de abandono e evasão que refletem diretamente na taxa de conclusão. À exceção está no ano de 2010 quando o índice alcança a casa dos 40% (quarenta por cento). Este foi o ano de implantação do Sistema de Seleção Unificada – SISU no Brasil, adotado integralmente pela UFMT.

O SISU, mecanismo subsidiário ao REUNI em relação ao acesso foi desenvolvido pelo MEC para selecionar candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo. O candidato pode escolher até duas opções de curso, sendo permitidas alterações durante o período de inscrições. As instituições podem estabelecer pesos diferentes por matéria para cada curso e nota mínima por curso.

A nota de corte é a menor nota para ficar entre os selecionados em um curso, com base no número de vagas e no total de candidatos. Uma vez por dia, o Sisu calcula e divulga a nota de corte para cada curso. Dessa forma, o candidato deve efetuar suas opções de curso e alterá-las durante o período de inscrição de modo a adequá-las às notas de corte. Como a nota de corte varia diariamente, é possível que num dia o candidato esteja acima da nota de corte de um curso, mas no outro esteja abaixo, ou vice-versa. Dessa forma, é necessário que os candidatos monitorem as notas de corte todos os dias, durante o período de inscrição, a fim de conseguir a aprovação no melhor curso possível dentre aqueles que ele almeja e evitar não ser aceito em nenhum curso. Sistema totalmente informatizado, o SISU ampliou as possibilidades de mobilidade para inscrição nos cursos de graduação das instituições entre os diferentes estados da federação.

É possível especular que sendo o SISU uma novidade em 2010 e que neste primeiro ano de funcionamento o sistema permitia inscrição em várias unidades de ensino simultaneamente, os ingressantes transitaram por várias universidades o que incidiu diretamente na taxa de abandono da UFMT.

Ressalte-se que essa afirmação merece cautela e este fenômeno carece de maior aprofundamento. O fato é que, nos anos seguintes, há uma acomodação e as taxas de abandono na UFMT decaem atingindo, em 2012, 16,46% (dezesseis vírgula quarenta e seis por cento). A taxa de conclusão atingiu o patamar de 53% (cinquenta e três por cento), enquanto a média nacional ficou na casa dos 48, 57% (quarenta e oito vírgula cinquenta e sete por cento) (CENSUP/2013).

Em 2013, o número de concluintes na UFMT foi de 2.070 (dois mil e setenta) alunos e um total de 18.007 (dezoito mil e sete) matrículas ofertadas, segundo dados da Educação Superior/2013.

Medidas outras para o combate à evasão foram instituídas pela UFMT em decorrência do REUNI a exemplo dos Programas de Apoio à Docência, Programa de Monitoria e Tutoria. Segundo Relatório de Gestão, em 2014 a UFMT contava com 149 alunos bolsistas PET, 69 tutores e 975 monitores.

De modo geral, ainda que não seja consenso na comunidade universitária, a adesão ao REUNI concretizou na UFMT a abertura de novos cursos e sua conseqüente ampliação de vagas, contratação de professores, melhoria da infraestrutura, ampliação e melhoria dos laboratórios de ensino como demonstrados nos Relatórios aludidos.

Durante a vigência do REUNI, a UFMT seguiu implementando as indicações do Programa ampliando a mobilidade estudantil permitindo a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior. Dos atuais 106 cursos, 70 estão em processo de revisão de sua estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. Ampliou significativamente sua política de inclusão e assistência estudantil a partir da instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES em 2008.

Merece relevo, do mesmo modo, a aprovação do Decreto de Lei nº 7.824, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia aos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino básico. Avanço inegável para se pensar a política de educação superior sob o selo da igualdade e mecanismo fundamental para dirimir as manifestações históricas das desigualdades sociais, ainda latentes nas universidades públicas. São afirmações do Decreto:

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 reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2012)

É cedo ainda, tomar esse processo como um movimento de democratização do ensino superior público brasileiro. Apartado de uma estrutura consistente a envolver outras políticas sociais, em especial a política de Assistência Estudantil, capazes de promover condições igualitárias de acesso e permanência dos estudantes em situação de baixa renda, corre-se o risco de tão somente replicar, no âmbito do ensino superior, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira.

Vale a pena destacar, como fato relevante, a aprovação recente na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei (PL) do PNE para o decênio 2011- 2020, que propõe elevar para 10% (dez por cento) do produto interno bruto (PIB) a porcentagem mínima a ser aplicada na educação pública nas três esferas de governo – municipal, estadual e federal.

Em 2013, o Brasil investiu na educação 6,6% (seis vírgula seis por cento) do PIB (Produto Interno Bruto, medida da produção e da renda gerada no país). Em valores de hoje, algo como R\$ 360 bilhões anuais. O percentual já supera a média de 5,6% (cinco vírgula seis por cento) apurada em 2011, dado mais recente, entre os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), na maior parte ricos. No entanto, nesta conjuntura recessiva e de crise e parece pouco provável que essa tendência de crescimento se mantenha. Neste ano de 2015, os cortes na educação já foram aplicados, pelo menos para a Pós-graduação, com contingenciamento de gastos na ordem de 75% (setenta e cinco por cento).

O PNE elenca entre suas 20 metas para a educação em todos os níveis no Brasil nos próximos 10 anos. A meta 12 refere-se ao ensino superior,

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (PNE, 2014).

Dentre as estratégias prioritárias estabelecidas no novo PNE para o cumprimento desta Meta destacam-se:

Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação (Estratégia 12.1); ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (Estratégia 12.2); fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (Estratégia 12.4); ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil (Estratégia 12.5); consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional (estratégia 12.12); ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos – PROUNI, os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20); ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto nº 7.824/2012 (Estratégia 12.9).

Observa-se que o PNE preconiza a ampliação das políticas de inclusão e de Assistência Estudantil como estratégia fundamental para atingir as metas para educação na próxima década. Apresentado o cenário da expansão e os projetos em disputa, o próximo capítulo desenhará um painel sobre a dinâmica da UFMT a partir das políticas expansionistas tomando o Curso de Serviço Social como ilustração.

3 REFLEXOS DA EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - ACESSO E PERMANÊNCIA EM QUESTÃO

A ampliação e a democratização do ensino superior colocam em evidência o termo acesso que se constitui num conceito fundamental para análise e compreensão do processo expansionista, uma vez que é por meio dessa condição primeira que se concretiza o ingresso a este nível de ensino. Desta forma, acesso se destaca como elo importante na construção da política de expansão.

É inegável que nos anos mais recentes o Brasil, de modo geral, tem apresentado um crescimento extraordinário no número de vagas ofertadas e matrículas efetivas no ensino superior. Contudo, este crescimento se mostra insuficiente, em termos numéricos, para atender demandas históricas por condições de ingresso às universidades brasileiras pelas classes populares e, também, aos anseios da sociedade brasileira, ainda que seja possível destacar um aumento significativo de investimentos tanto no âmbito público, quanto no âmbito privado. A Tabela a seguir permite-nos visualizar a expansão dos cursos de bacharelado no Brasil no período de 2003 a 2013:

TABELA 4 - NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO (BACHARELADO) POR MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL - 2003-2013

ANO	TOTAL GERAL	TOTAL (CURSOS PRESENCIAIS – REDE PÚBLICA E PRIVADA)	CURSOS DE BACHARELADO
2003	16.505	16.453	8.756
2004	18.751	18.644	9.552
2005	20.596	20.407	10.383
2006	22.450	22.101	11.435
2007	23.896	23.488	12.235
2008	25.366	24.719	12.937
2009	28.671	27.827	15.663
2010	29.507	28.577	16.401
2011	30.420	29.376	16.832
2012	31.866	30.718	17.486
2013	32.049	30.791	17.665

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Importa destacar nesta informação o crescimento de quase 100% (cem por cento) de cursos presenciais de bacharelado num período de 10 (dez anos). Sabe-se, a partir deste mesmo levantamento que cerca 72% (setenta e dois por cento)

dessas vagas estão concentradas nas instituições privadas de ensino o que revela o seu privilégio no âmbito das medidas de expansão do ensino superior.

Dados do Censo da Educação Superior (CESUP), referentes ao ano de 2013, indicam um total de 1.252.952 (um milhão, duzentas e cinquenta e duas mil e novecentas e cinquenta e duas) matrículas efetivas na rede pública federal, em contraposição à 5.421.639 (cinco milhões, quatrocentas e vinte uma mil e seiscentas e trinta e nove) matrículas ativas na rede privada de ensino. Sobre este fenômeno, Caon e Frizzo (2010, p. 08) afirmam:

A temática educação superior passa por um processo de democratização, promovendo o acesso a educação para todos, não mais numa proposta exclusiva de formação de uma elite com seletividade extrema no ingresso a universidade. No entanto, esse processo tem deixado como herança da reforma do ensino superior da década de 1990, o meganegócio da educação, indicando a amplitude do interesse em jogo com reflexos na sociedade e nos próprios estudantes incluídos nesse sistema.

Constata-se, pois, que a aclamada democratização das condições de acesso ao ensino superior emerge como um movimento controverso e discutível, uma vez que este acesso tem sido fomentado, sobretudo, pela via privada, o que pode resultar em dificuldades de permanência dos alunos nas Instituições de Ensino Superior.

Afirmam Santos e Freitas (2014, p. 185),

Tais dados revelam uma expansão intensa e acelerada do ensino superior privado e acabam por validar a concepção de uma política educacional privatista, pautada na inserção do ensino superior no paradigma empresarial e no encolhimento do setor público. Esta lógica aproveita-se do potencial de exploração e lucratividade gerada pelos serviços educacionais, no sentido da ampliação e reprodução do capital, o que acaba por tornar direitos sociais, também, em produtos mercantilizáveis.

As desigualdades sociais no Brasil ainda persistem em relação ao acesso e a permanência no ensino superior quando referida, especialmente, à faixa de idade compreendida entre 18 e 24 anos, considerada como idade adequada para se ingressar neste nível de ensino.

Para ilustrar essa afirmativa daremos especial importância ao estudo EVOLUÇÃO DO ACESSO DE JOVENS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL /IPEA/2014 de Paulo Roberto Corbucci que apresenta dados relevantes sobre o

acesso à educação superior pela população de faixa etária de 18 a 24 anos, o qual indica que, para esse público, o acesso mais que dobrou no período 2000-2010.

Segundo este estudo, a proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% (nove vírgula um por cento) no ano inicial deste período, mas ao final atingia 18,7% (dezoito vírgula sete por cento) do total. Por sua vez, a taxa de frequência líquida nesta faixa etária, que abrange apenas os que estavam regularmente matriculados, ampliou-se de 7,4% (sete vírgula quatro por cento) para 14% (catorze por cento) no mesmo período. A diferença entre ambas as taxas correspondia às pessoas que tinham frequentado algum curso superior, com ou sem conclusão.

Em 2010, este contingente era de 1,1 milhão de pessoas, sendo que 61% (sessenta e um por cento) obtiveram o diploma de curso superior. Se, por um lado, o primeiro indicador contempla de forma mais abrangente o acesso à educação superior, por outro, mostra que parcela significativa dos jovens chega a ingressar neste nível de ensino, mas, por razões diversas, não consegue concluí-lo.

Em termos regionais, mesmo tendo crescido de forma mais intensa, as regiões Norte e Nordeste mantiveram-se em desvantagem quando comparadas às demais. Entretanto, deve-se ressaltar que houve redução das desigualdades regionais ao longo desse período. Se, no ano inicial, a menor taxa regional correspondia a apenas 28% do índice registrado no Sul, ao final do período, esta proporção havia sido ampliada para 48%.

Outro fato que merece destaque foi o crescimento registrado no Centro-Oeste, que passou a ocupar a segunda posição entre as cinco macrorregiões, tanto em relação à taxa de acesso, quanto em termos da taxa de frequência líquida -, índice que abrange apenas os que permaneceram regularmente matriculados. A expansão das matrículas em cursos de graduação presenciais foi bastante intensa entre 1998 e 2003, período no qual a taxa de crescimento anual nunca foi inferior a 9% (nove por cento).

No entanto, a partir de 2004, houve certo arrefecimento, de modo que os incrementos anuais retornaram ao patamar do período anterior. Em certa medida, a redução do crescimento das matrículas em cursos presenciais foi compensada pelo aumento expressivo na educação à distância (EAD).

Esta modalidade de ensino respondia por apenas 0,06% (zero vírgula seis) das matrículas na educação superior em 1996, mas, em 2010, já representava

14,5% (catorze vírgula por cento) do total. A manutenção da taxa de crescimento anual de no mínimo 7% (sete por cento), no período 2006-2008, foi devida ao incremento das matrículas na modalidade a distância e em cursos sequenciais. Ressalta-se que, no último ano deste subperíodo, 60% da taxa de crescimento foram devidos à EAD, elevando a 10% (dez por cento) o incremento naquele ano, algo que não se observava desde 2003.

Porém, em 2010, o aumento das matrículas nesta modalidade de ensino pouco contribuiu para alterar a taxa de crescimento na educação superior como um todo, o que talvez aponte para um possível esgotamento da capacidade de atração desta modalidade de ensino.

Sob a ótica regional, verifica-se que os maiores incrementos percentuais das matrículas na educação superior ocorreram nas regiões que detinham as menores taxas de frequência líquida neste nível de ensino: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As regiões Centro-Oeste e o Sul são as regiões com maiores índices de aproveitamento entre o universo de jovens legalmente habilitados e que conseguiram ingressar na educação superior. Cabe destacar que, neste caso, a desigualdade inter-regional chega a 54% (cinquenta e quatro por cento). Ou seja, considerando-se apenas a variável regional, os jovens do Nordeste com ensino médio completo apresentam desvantagem de 54% (cinquenta e quatro por cento) em relação aos jovens residentes no Centro-Oeste.

Em relação à renda é que, para os jovens de 18 a 24 anos com renda superior a dois SMs, o acesso à educação superior é equivalente ao da maioria de países integrantes da OCDE.

Caso a distribuição da população por faixas de renda fosse mais equilibrada, é provável que a taxa de frequência líquida na educação superior atingisse patamar mais elevado. No entanto, não é o que ocorre na sociedade brasileira, em que 85% dos jovens de 18 a 24 anos tinham renda domiciliar per capita de até dois Salários Mínimos. Portanto, apenas 15% deste universo tinham acesso à educação superior em padrão semelhante ao da média dos países da OCDE.

Os resultados deste estudo também sugerem a existência de certo represamento da demanda nas cidades do interior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tendo em vista que a proporção de jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo é maior que a de vagas ofertadas nestas regiões. Este fato aponta para a necessidade de ampliar a oferta nestas cidades, não só como forma

de equalizar as oportunidades de acesso aos jovens aí residentes, mas, também, como forma de evitar sua migração para as capitais.

Por fim, pode-se afirmar que a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, no sentido de transformá-la em um sistema de massas atingindo a meta de taxa de frequência líquida de 33% (trinta e três) que integra o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, dependerá em larga medida da melhoria do fluxo da educação básica, de modo a assegurar que uma proporção substancialmente maior de jovens brasileiros conclua este nível de ensino. Portanto, vai além da ampliação da oferta de vagas e da concessão de subsídios e bolsas de estudos àqueles que conseguiriam transpor os diversos obstáculos interpostos na trajetória escolar e social da maioria dos jovens brasileiros.

Vale esclarecer, no entanto, que esta pesquisa dedicou-se a estudar localmente fenômeno do acesso de modo geral, sem se deter nos recortes de idade, renda ou étnico-raciais por exigir um tratamento mais apurado dos dados o que não foi realizado em face da centralidade adotada, da dificuldade de se obter informações particularizadas, da precocidade das políticas de cotas que não permite, ainda, uma avaliação mais acurada sob pena de se tecer falsas e apressadas conclusões sobre tais medidas. De todo modo, dimensões como raça/etnia/cor, idade, gênero, renda, suas relações e sobre-determinações não podem ser negligenciadas. Sempre que possível, quando as informações de que dispomos, permitirem, daremos ênfase a estes aspectos.

3.1. PARÂMETROS PARA AVALIAR O ACESSO NA ATUALIDADE

Para uma melhor compreensão mais aprofundada do significado do acesso no cenário atual, se faz necessário desdobrar quais indicadores e variáveis colaboram para a sua melhor compreensão.

Silva e Velloso (2013, p. 729), ao buscarem conferir maior precisão conceitual ao termo, compreendem acesso a partir de uma dimensão empírica que se entrelaça a uma dimensão analítica o que permite enriquecer o quadro reflexivo. Ao se considerar a distinção e, ato imediato, a imbricação entre o analítico e o empírico (operação que busca aprofundar o conhecimento da realidade), as autoras observam a impossibilidade de uma categoria constituir-se independente do real. Ao contrário, as categorias refletem o real, criam-se pelo seu registro na consciência.

Assim, as distinções e as articulações que a categoria acesso permite têm por finalidade organizar a apreensão da realidade no plano do pensamento.

Dessa forma, segundo as autoras, a categoria analítica reporta-se às propriedades gerais e universais dos fenômenos materiais; por sua vez, a empírica relaciona-se ao campo de estudo específico do pesquisador. Entende-se que o acesso pode ser considerado uma categoria analítico-empírica por abarcar, simultaneamente, a dimensão do geral e do singular.

Buscam a historicidade do conceito de maneira que acesso reflita além de “fazer parte, inserção”, participação e acolhimento. O conceito vai além da dualidade contraditória entre se “sentir incluído/ não incluído”, uma vez que se refere a pertencimento e é indissociável da coletividade, da universalidade como práxis criativa, isto é, agrega-se ao sentido da liberdade e igualdade. Esta categoria não deve ser isolada e sim associada a outras dimensões, evitando com isso a fragmentação na compreensão da totalidade.

Para as autoras, o termo acesso se apresenta fluentemente nos documentos que tratam das políticas educacionais, contudo, seu entendimento apresenta-se evasivo e sua compreensão, por vezes, é limitada. Para as autoras, na perspectiva da educação superior, objetivamente, o “acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, no ato de passagem para a vida acadêmica” (2013, p. 727).

É necessário compreender que o ingresso por si só, não assegura a continuidade e a conclusão da trajetória acadêmica, considerando os índices de evasão no ensino superior.

Desse modo, é imperativo considerar a dimensão da permanência e qualidade da formação, para abarcar o acesso na amplitude que a categoria exige. Assim, “adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista” (Silva e Veloso, 2013, p. 730).

Na Universidade Federal de Mato Grosso, os dados apontam que, em 2012, o índice de evasão e abandono era de 16,46% dos estudantes. Ainda que em queda em relação ao ano anterior, as taxas de evasão são sempre preocupantes, sobretudo, quando instáveis. Nesse sentido, se faz necessário definir o que é chamado de evasão. O conceito de evasão, presente na maioria dos estudos desta temática, pode ser definido como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo (Andes, 1996).

Com base nestas considerações, as autoras, no esforço teórico de sistematização e definição de indicadores que sejam capazes de balizar o entendimento do acesso em uma perspectiva de totalidade e com potencial para aferição da realidade, estabelecem que esta categoria pode ser apresentada a partir do seguinte esquema analítico, que comporta as seguintes dimensões:

FIGURA 1

CATEGORIA	DIMENSÃO	INDICADORES
ACESSO	Ingresso	Ingresso Vagas, ingresso, formato seletivo.
	Permanência	Permanência Matrícula, taxa de diplomação, programas de fixação do estudante.
	Qualidade/da formação	Categoria administrativa; organização acadêmica; da formação titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia política pedagógica e financeira.

Fonte: SILVA e VELOSO (2013, p.730).

Deve-se enfatizar que, para fins deste estudo, a estrutura categorial apresentada caracteriza-se como base e diretriz interpretativa para as análises que seguem. Contudo, delimita-se como foco de pesquisa as dimensões de ingresso e permanência, cujos indicadores possíveis de análise serão desdobrados a partir da interpretação dos dados oficiais.

3.2 A EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR EM DEBATE: marco conceitual

A palavra evasão, em sua acepção literal, significa "desistência; ação de abandonar alguma coisa³". A evasão dos estudantes dos sistemas ensino, tem se apresentado, historicamente, como um fenômeno recorrente e é, certamente, uma das questões que têm preocupado as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Dados do Cesup (2013) demonstram que, no período de 2003 a 2013, período que conforma o processo de reformas no ensino superior público brasileiro, a rede federal aumentou o número de concluintes em 3,8%, o que parece pouco expressivo ao se considerarem os avanços em número de ingressantes no ensino superior. Entre os anos de 2012 e 2013 observou-se, compreendendo a rede

³ Dicionário da Língua Portuguesa, 2014.

pública e privada, uma redução de 5,7% no número de concluintes, o que denota um forte movimento de evasão do sistema privado presencial.

Compreender o significado da evasão e os fatores que a determinam envolve, inicial e necessariamente, o esforço teórico de buscar uma precisão conceitual para o termo. Utiliza-se como referência preliminar, especialmente, os estudos de FILHO, MOTEJUNAS, HIPOLITO e LOBO (2007), que tem se dedicado à coleta e sistematização dos dados referentes à evasão no Brasil. Entretanto, convém ressaltar que os estudos sobre evasão no ensino superior têm demonstrado acentuada restrição ao aspecto descritivo desse processo, por meio da identificação das características dos estudantes, sem, contudo, qualificar os dados e analisar as causas dos estudantes não permanecerem na universidade.

É possível enfatizar, analisando os estudos empreendidos, que não têm sido elaborados modelos teóricos que se disponham a explicar as causas da evasão no ensino superior. Apesar dessas limitações, pode-se inferir que tem se intensificado a reflexão e a preocupação com a precisão do conceito de evasão. Ainda não há um consenso ou padronização de termos nos estudos da área, mas uma revisão do debate em curso torna-se extremamente importante para compreender o quanto se avançou até o momento.

Com base na revisão de literatura que se detém sobre o tema, assume-se que a evasão pode ser qualificada, sinteticamente, como o desligamento do estudante da instituição ou do curso, sem conclusão de seu curso de graduação, representado o afastamento definitivo do estudante seja por decisão própria ou da instituição. Esta concepção fundamenta o estudo intitulado “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, produzido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão das Universidades Públicas Brasileiras, publicado em 1996 pela ANDIFES/MEC, que norteia e contribui sobremaneira para as análises desenvolvidas neste trabalho.

Igualmente importante para esta análise, é ter presente a ambiguidade do próprio conceito de evasão. Desta forma, Bueno (1993), diferencia evasão de exclusão nos seguintes termos

A primeira corresponde a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade; já a segunda implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem

que se apresenta para uma formação profissionalizante. (apud Comissão, 1997).

Ao estabelecer essa distinção, o autor expõe não somente a relevância da participação da instituição no processo de evasão, mas também do sistema de ensino superior de modo geral. Contudo, há uma linha tênue entre responsabilidade institucional e individual. A evasão por motivo de trabalho foi interpretada em muitos estudos como uma decisão e escolha do aluno, nem sempre se questionando o modo como a instituição, pela sua própria forma de organização, prioriza, por assim dizer, determinado perfil de estudante, dificultando a permanência de outros. Por outro lado, há de se considerar uma dimensão da evasão que está associada ao próprio processo amadurecimento pessoal do estudante e de suas escolhas profissionais.

Refletindo a esse respeito, Ristoff (1995, p. 56) procura diferenciar a evasão, em que haveria o abandono dos estudos, da mobilidade, que significa a migração do aluno para outro curso,

Parcela significativa do que chamamos de evasão (...) não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição, - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

Deve-se reafirmar a complexidade deste fenômeno, destacando inicialmente que os estudos sobre evasão (principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos somente índices quantitativos) devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para melhor entendimento do significado do fenômeno estudado.

Importante destacar que ainda que tenham se ampliado, quantitativamente, os estudos sobre o tema no período mais recente, o que pode ser entendido como resultado do próprio movimento de expansão do sistema (em número de IES, de cursos, de oferta de vagas e, conseqüentemente, de matrículas), negativamente, observa-se com exceção de alguns esporádicos trabalhos de pesquisa desenvolvidos para entender além das manifestações do fenômeno, a maioria dos estudos sobre evasão existentes no Brasil se restringe a experiências individuais, localizadas em cursos de uma instituição específica, ou de um docente.

Praticamente inexistem estudos ampliados a fim de fundamentar políticas específicas sobre a evasão no ensino superior brasileiro e, vale enfatizar, concorda-se que necessidade dos mesmos não deveria depender da fase de desenvolvimento, ou do crescimento do segmento, deveria constituir-se em ocupação constante parte do processo de aprimoramento das políticas públicas de avaliação de acesso e permanência.

Para FILHO, MOTEJUNAS, HIPOLITO e LOBO (2007, p. 642) a evasão deve ser compreendida em dois aspectos similares, mas que se diferenciam,

1. A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%. Os dois conceitos estão ligados, mas não diretamente, porque depende dos níveis de reprovação e das taxas de evasão por ano, ao longo do curso, que não são as mesmas. Verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes.

Essa é uma questão muito estudada em âmbito internacional e interfere diretamente na relação entre evasão anual e índice de titulação. Outra questão importante refere-se às bases financeiras da evasão. De modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão.

Contudo, registra-se, a partir do que já foi exposto, que essa inferência é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por

desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso.

Contribui significativamente, neste ponto, os subsídios de Amaral (2008), em trabalho intitulado “Evasão e Permanência nas IFES” - amparado e produzido com base nos dados estatísticos apresentados pela Universidade Federal de Goiás - ao agrupar, como hipóteses de estudo, os fatores que podem interferir e explicar a evasão em torno de três desdobramentos interpretativos a serem considerados pelos estudos científicos. Fornecendo, desta forma, elementos para desconstrução de estigmas há muito presentes neste debate, como, por exemplo, a responsabilização unilateral dos estudantes por insucessos em sua trajetória acadêmica. Conforme sistematizado na tabela que segue:

FIGURA 2

CLASSIFICAÇÃO DOS FATORES QUE INFLUENCIAM NA EVASÃO E NAS TAXAS DE DIPLOMAÇÃO DOS ESTUDANTES		
1.	RELACIONADOS AOS ESTUDANTES	<p>Relativos a habilidades de estudo</p> <p>Relacionados à personalidade</p> <p>Decorrentes da formação escolar anterior</p> <p>Vinculados à escolha precoce da profissão</p> <p>Relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária</p> <p>Decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho</p> <p>Decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção</p> <p>Decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas</p> <p>Decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos</p> <p>Decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.</p>
2.	RELACIONADOS AO CURSO E À INSTITUIÇÃO	<p>Peculiares a questões acadêmicas: currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso</p> <p>Relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente</p> <p>Relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente</p> <p>Vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria etc.</p>

		Decorrente da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; Decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática etc. Inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade de matrícula em duas universidades.
3.	SÓCIO-CULTURAIS E ECONÔMICOS EXTERNOS	Relativos ao mercado de trabalho Relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida Afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau Vinculados a conjunturas econômicas específicas Relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o “caso” das licenciaturas Vinculados a dificuldades financeiras do estudante Relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade Relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

Fonte: Amaral, Evasão e Permanência das IFES - 2008. Elaborado pela autora.

Os índices recorrentes de evasão dos estudantes no ensino superior tem se caracterizado, como já afirmado anteriormente, como um problema internacional que implica diretamente nas metas e nos resultados obtidos pelos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam e não conseguem concluir seus cursos de graduação são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Nas palavras de Lobo (2007, p. 642),

No âmbito público, são recursos públicos investidos que não tem o retorno esperado. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Enquanto no setor privado de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior – IES – são despendidos com marketing para atrair novos estudantes, nada parecido é investido para manter os estudantes já matriculados. Além disso, são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.

Contudo, deve ser explicitado que este trabalho pauta-se pela premissa de que as perdas ocasionadas pelos índices de evasão, não se referem somente aos desperdícios de receita pública. As instituições universitárias, por se dedicarem à formação acadêmica e profissional de seus estudantes, apresentam características peculiares que as distinguem do sistema produtivo industrial no qual as perdas podem ser identificadas com objetividade, portanto, essencialmente quantitativas. No campo acadêmico, ao contrário, perdas e ganhos referentes à formação dos estudantes devem ser avaliados considerando-se a complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária.

Compreender a evasão como um processo complexo e que se apresenta sob perspectivas diversas implica superar a postura unicamente economicista, que deriva de uma visão fundamentalmente utilitarista da formação universitária que, se levada a extremos, conduziria, por exemplo, à extinção de alguns cursos que são hoje mantidos quase que exclusivamente pelas universidades públicas.

Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos "rankeadores", mas, sim, como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los.

Coloca-se, a partir deste marco teórico e do esforço empreendido pelas pesquisas da área a necessidade de se distinguir ao menos três tipos de evasão: evasão do curso, da instituição e do sistema. Compreende-se que essa distinção faz sentido na medida em que cada modalidade de evasão estaria associada a distintos fatores que, por sua vez, exigiriam respostas específicas para enfrentá-los. Reitera-se, deste modo, que nem toda evasão significaria, necessariamente, uma situação de exclusão ou fracasso.

Deste modo, tem-se que se evasão do curso é o desligamento do estudante do curso de graduação, mas não necessariamente o desligamento da IES – decisão do estudante. Muitas instituições de ensino superior não consideram como evasão a mobilidade do estudante que inicia um curso de graduação e não o conclui, transferindo-se para outro curso ao longo de sua trajetória acadêmica.

Porém, é preciso considerar a mudança que ocorre de um curso para outro como uma modalidade específica de evasão, e não como um caso isolado, em que os alunos ao mudarem de curso, não acarretam problemas e prejuízos para o curso

de origem. O que significa dizer que em um curso em que há índices altos e persistentes de evasão deve se propor um processo de auto-avaliação para identificar suas causas.

Em síntese podemos classificar as modalidades de evasão:

- de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Sobre este último tipo de evasão, é preciso compreender que é um fenômeno que afeta tanto as IES públicas quanto privadas, e vários são os fatores que podem determiná-lo: questões econômicas, geográficas ou as duas associadas. Afinal, a mobilidade ainda é um fator que dificulta a permanência. O SISU, como modalidade de acesso fincado na mobilidade deve ser acompanhado de incremento nas políticas sociais voltadas para a permanência principalmente daqueles estudantes que acessam o ensino superior privado, pois nem sempre o PROUNI e o FIES são suficientes mantê-los na instituição/curso. A precocidade com que os jovens são pressionados a escolher sua carreira profissional também é um fator que pode contribuir para a evasão.

A partir deste momento, traremos informações que indicam a dinâmica das matrículas na UFMT em geral, e no Curso de Serviço Social, em particular:

TABELA 5 OCORRÊNCIAS DE ABANDONO E EVASÃO UFMT
2007-2012/

Demonstrativos dos percentuais por ocorrências de abandono/evasão por ano de ingresso SIGA/UFMT - 2007 A 2012/1											
Ano	Ingressantes	%ANM	%ECE	% EDE	% EJU	%ESA	%ESI	%ETE	%FAL	Abandono/evasão	Índice
2007	3484	26,89	0,03	5,51	0,00	0,52	1,64	0,77	0,20	1239	35,56
2008	3820	22,02	0,03	4,71	0,00	0,16	1,54	0,81	0,10	1122	29,37
2009	4435	21,71	0,07	4,08	0,02	0,74	2,10	0,65	0,18	1214	27,37
2010	5013	27,13	0,00	8,30	0,00	1,66	1,72	1,14	0,12	2008	40,06
2011	5016	26,77	0,00	5,46	0,00	0,98	0,08	0,50	0,06	1698	33,85
2012	5108	15,23	0,00	0,80	0,00	0,22	0,00	0,22	0,00	841	16,46

Fonte: UFMT/SIGA

Legenda:

ANM	Afastamento por não matrícula
ECE	Exclusão por desistência/ cancelamento – ENEM
EDE	Exclusão por desistência
EJU	Exclusão por Jubilação
ESA	Exclusão a pedido
ESI	Excluídos por solicitação da IES
ETE	Exclusão por Transferência Externa
FAL	Não categorizada

Como já apontado no capítulo anterior, a exceção do ano de 2010, as taxas de evasão não UFMT, não guardam relação ao processo expansionista, muito menos com o momento pós-SISU. Há que se destacar, inclusive, que as taxas de evasão por não matrícula, ou seja, entre aqueles que escolheram a UFMT no ano de 2010, mas não oficializaram o seu vínculo foi de 27,3% (vinte e sete vírgula três por cento). Logo, é de supor que este contingente sequer ingressou à UFMT em qualquer um de seus campus. Esta modalidade de evasão - por não matrícula – é a que atinge maiores percentuais o que suscita indagação sobre a capacidade atrativa da UFMT ou dos cursos escolhidos.

Merece relevo, do mesmo modo, a queda de quase 50% (cinquenta por cento) de evasão no ano de 2013 em relação a 2012 e de 41% (quarenta e um por cento) em relação ao ano de 2010.

TABELA 6 - NÚMEROS DE CONCLUINTES, CURSOS, MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA E FUNÇÕES DOCENTES, E AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS – BRASIL – CENTRO OESTE - UFMT – 2013

Região / Instituições Federais	Concluintes		Cursos		Matrículas		Funções Docentes	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Total	Em Exercício
Brasil	6.152.105	7.544	5.655	313	1.045.507	92.344	101.376	95.194
Centro-Oeste	117.257	641	661	43	102.901	6.249	12.005	11.090
UFMT	2.070	77	112	9	18.007	1.572	2.115	2.104

FONTE – CESUP 2013/INEP/MEC

A análise das informações contidas na Tabela indica que 18% (dezoito por cento) dos concluintes dos cursos presenciais da Região Centro Oeste, no ano de 2013, saíram da UFMT, ou seja, 2070 (dois mil e setenta) estudantes. O número de

matriculados neste mesmo ano corresponde 18.007 (dezoito mil e sete) alunos e número de professores em exercício são 2.104 (dois mil e cento e quatro) professores o que dá configura uma relação de 8,5 (oito vírgula cinco) alunos para cada 1 (um) professor. O que nos leva a interpretar que, mesmo, que a UFMT tenha implementado mecanismos como o aumento de vagas, por exemplo, a taxa acentuada de evasão tem bloqueado a meta estabelecida no REUNI de 18 alunos para cada professor.

Dados relativos ao curso de Serviço Social apontam que tem ficado cada vez mais distante o alcance dos patamares indicados pelo Reuni. Acompanhem os quadros abaixo que apresentam dados relativos ao comportamento das matrículas e outras situações que evidenciam seu nível de evasão:

TABELA 7

Curso serviço social - 204 (ano 2010)					
Sigla	nome da ocorrência	masc (S1)	fem (S2)	masc (S2)	fem (S2)
ANM	Afastamento por não matrícula	13	116	8	81
ATR	Afastamento por trancamento de matrícula	0	12	0	11
ECE	Exclusão por desistência/ cancelamento - ENEM	1	6	1	0
EDE	Exclusão por desistência	0	1	0	0
EPC	Exclusão por conclusão (formado)	2	18	1	33
ESI	Exluidso por solicitação da IES	0	0	7	49
IVD	Ingresso por vestibular específico e diferenciado	0	0	2	1
IVE	Ingresso por vestibular	4	32	3	41
MAT	Matriculado no período	20	185	22	216
Fonte: Sistema de Informação de Gestão acadêmica SIGA (UFMT)					

TABELA 8

Curso serviço social - 204 (ano 2012)					
Sigla	nome da ocorrência	masc (S1)	fem (S2)	masc (S2)	fem (S2)
AMA	Afastamento por mobilidade acadêmica	0	1	1	0
ANM	Afastamento por não matrícula	11	90	14	115
ATR	Afastamento por trancamento de matrícula	3	7	2	9
ECE	Exclusão por desistência/cancelamento - ENEM	2	1	0	0
EDE	Exclusão por desistência	2	14	0	5
EPC	Exclusão por conclusão (formado)	2	14	1	27
ETI	Exclusão por transferência Interna	0	3	0	0
ITF	Ingresso por transferência facultativa	1	23	0	0
ITI	Ingresso por transferência Interna	0	3	0	0
IVS	Ingresso por processo seletivo - ENEM (SISU)	3	37	2	40
MAT	Matriculado no período	24	193	20	196
Fonte: Sistema de Informação de Gestão acadêmica SIGA (UFMT)					

TABELA 9

Curso serviço social - 204 (ano 2013)					
Sigla	nome da ocorrência	masc (S1)	fem (S2)	masc (S2)	fem (S2)
ANM	Afastamento por não matrícula	12	110	8	122
ATR	Afastamento por trancamento de matrícula	0	8	3	11
ECE	Exclusão por desistência/cancelamento - ENEM	0	0	0	4
EDE	Exclusão por desistência	0	7	1	10
EPC	Exclusão por conclusão (formado)	2	16	0	39
ESI	Excluído por solicitação da IES	4	26	0	0
ETI	Exclusão por transferência interna	0	0	1	2
ITF	Ingresso por transferencia facultativa	0	0	0	13
IVS	Ingresso por processo seletivo (SISU)	3	39	3	34
MAT	Matriculado no período	21	206	16	235

Fonte: Sistema de Informação de Gestão acadêmica SIGA (UFMT)

TABELA 10

Curso serviço social - 204 (ano 2014)					
Sigla	nome da ocorrência	masc (S1)	fem (S2)	masc (S2)	fem (S2)
ABM	Afastamento por bloqueio de matrícula	0	1	0	0
ACI	Afastamento para parti. em convênio inter.	0	0	0	1
ANM	Afastamento por não matrícula	3	34	0	0
ATR	Afastamento por trancamento de matrícula	11	120	13	119
DPR	Discente em proc de regularização acadêmica	0	0	5	44
EDE	Exclusão por desistência	1	2	0	10
EPC	Exclusão por conclusão (formado)	0	15	2	31
ETI	Exclusão por transferência interna	0	2	0	0
EVS	Exclusão conforme edital SISU - pela instituição	0	0	1	8
ICS	Ingresso por curso superior	1	1	0	0
IPI	Ingresso por proc seletivo dos povos indígenas	0	0	1	1
IVS	Ingresso por processo seletivo ENEM (SISU)	7	35	2	29
MAT	Matriculado no período	23	175	24	243

Fonte: Sistema de Informação de Gestão acadêmica SIGA (UFMT)

São preocupantes os dados de evasão por não matrícula e trancamento do curso. Tal fenômeno precisa ser investigado com maior acuidade. Os dados estatísticos do CESUP (2013) demonstram que o curso de Serviço Social, em nível nacional, tem se apresentado como o 6º (sexto) mais procurado entre pessoas do sexo feminino; dado relevante e que indica que as medidas de ampliação das ofertas de vagas, em suas diversas modalidades, têm se colocado como uma realidade que impõe desafios aos cursos de Serviço Social no país.

Na UFMT, o curso de Serviço Social é ofertado no período matutino o que dificulta a conciliação da condição aluno-trabalhador, tendo em vista que, historicamente, comporta estudantes originários, sobretudo, das classes populares, que muitas vezes não conseguem manter-se em um curso diurno. A exigência do

Estágio Supervisionado que deve ser compatibilizado com a sala de aula e realizado também no período diurno impõe maiores dificuldades ainda ao trabalhador aluno. Pode-se supor que alunos da UFMT migrem para os três cursos privados que Cuiabá dispõe, além da modalidade não presencial. São hipóteses que precisam de estudos qualitativos de grande monta para que sejam comprovadas.

Outra questão inquietante em relação ao curso de Serviço Social na UFMT diz respeito ao conservadorismo⁴ que graça na sociedade contemporânea e que tem se expressado no interior do Curso. Alunas com forte vinculação religiosa têm prevalecido em todas as turmas e, tendo em vista a direção ético-política adotada pela formação, pode se supor um choque de referências.

O fato também de ser um curso eminentemente feminino, ainda que os dados indiquem uma tendência crescente de inserção masculina, pode-se supor que a ausência de outros serviços públicos, como creches ou escola de tempo integral, dificulte a permanência das mulheres no curso.

A classificação dos fatores que influenciam na evasão e nas taxas de diplomação dos estudantes proposta por Amaral (2008), já apresentada, se constitui em recurso valioso a inspirar estudos qualitativos com objetivo de investigar a crescente taxa de não matrículas e de trancamento no Curso de Serviço Social.

Apresentaremos a seguir dados referentes ao número de ingressantes, concluintes, matriculados, trancados, desistentes por ano de ingresso de 2007 a 2015.

TABELA 11

Serviço Social-UFMT						
Período	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Trancados	Desistentes	Outros
20071	39	24	0	0	6	9
20072	41	31	0	0	1	9
20081	39	31	1	0	2	5
20082	41	28	1	0	4	8
20091	39	24	5	1	4	5
20092	41	23	8	1	3	6
20101	36	11	6	1	11	7
20102	44	15	11	1	6	11
20111	40	9	6	1	4	20

⁴ Conservadorismo não quer fazer alusão a categoria teórica tão recorrente no Serviço Social, mas sim refere-se como uma disposição e tendência para preservar o que está estabelecido, tende a manter instituições e pontos de vista existentes em ser contrário a mudanças ou inovações (LACERDA, Lélica Pereira de Lacerda. GUEDES, Olegna de Souza. Do conservadorismo a moral conservadora no Serviço Social Brasileiro. PUC, SP, 2005.

20112	40	0	14	3	7	16
20121	40	0	20	2	4	14
20122	42	0	24	2	3	13
20131	42	0	22	4	3	13
20132	37	0	23	8	3	3
20141	42	0	25	12	3	2
20142	31	0	26	1	0	4
20151	40	0	38	2	0	0
Total	674	196	230	39	64	145

Fonte: STI/SIGA/2015

Situações consideradas na coluna 'Desistentes': exclusão por desistência/cancelamento ENEM, exclusão por desistência, exclusão solicitada pelo aluno, exclusão por solicitação da IES.

Situações consideradas na coluna 'Outros': discente em processo de regularização acadêmica, exclusão por desligamento, exclusão por transferência interna.

Vale reforçar que este dado está particularizado por turma e que são 40 (quarenta) vagas oferecidas por semestre, que equivale dizer que dos 39 (trinta e nove) ingressantes em 2007/1, 24 (vinte e quatro) concluíram, 6 (seis) desistiram e 9 (nove) em condição outra; taxa de conclusão de 61% (sessenta e um por cento). Em 2007/2 de uma turma de 41 (quarenta e um) ingressantes, 31 (trinta e um) concluíram, (06) seis desistiram e 09 (nove) outras; taxa de conclusão de 75% (setenta e cinco por cento). Em 2008/1, um ano exitoso com taxa de conclusão próxima a 80% (oitenta por cento) com apenas 2 (duas) desistências e 5 (cinco) em outras situações. Em 2008/2, o número de concluintes entre 41 (quarenta e um) ingressantes foi de 29 (vinte e nove) alunos, logo a taxa de conclusão cai para 70% (setenta por cento). Em 2009/1 foram 24 (vinte e quatro) concluintes em uma turma de 39 (trinta e nove) ingressantes: taxa de conclusão de 61% (sessenta e um por cento). Em 2009/2 a taxa de conclusão foi 56% (cinquenta e seis por cento), sendo 41 (quarenta e um) ingressantes e 23 (vinte e três) concluintes. Em 2010/1, a taxa de conclusão alcança o índice 30,55% (trinta vírgula cinquenta e cinco por cento). Em 2010/2 de 44 (quarenta e quatro) ingressantes apenas 15 (quinze) concluíram o curso apresentando, portanto, uma taxa de conclusão de 34% (trinta e quatro por cento). Em 2011/1 9 (nove) alunos de uma turma de 40 (quarenta) se diplomaram, o que equivale dizer que a taxa de conclusão declina ao seu máximo, atingindo o patamar de 22,5% (vinte e dois vírgula cinco por cento).

A turma 2011/2 deve contribuir com seu número de concluintes após o movimento grevista em curso desde o final de maio deste ano. A partir daí não se tem obviamente, concluintes, mas já inspira cuidados na medida em que o número de estudantes em situação de desistentes e com matrículas trancadas já somam 57 (cinquenta e sete), além de 65 (sessenta e cinco) em situação outra, enquanto as matrículas ativas são em número de 122 (cento e vinte e duas).

TABELA 12 – QUADRO SÍNTESE – TAXA DE EVASÃO SERVIÇO SOCIAL DE 2007/1 A 2011/1

Período	Taxa de Evasão (%)
2007-1	61
2007-2	75
2008-1	80
2008-2	70
2009-1	61
2009-2	56
2010-1	30,5
2010-2	34
2011-1	22,5

Fonte: STI/SIGA- elaborado pela autora

Mais uma vez chamamos à atenção para ressaltar que está se tratando de conclusão do curso no prazo normal de sua integralização que são de quatro anos. Essas situações que constituem desistências podem ter se diplomado em turmas posteriores. O que esse quadro pretende revelar é que um número extremamente alto de estudantes de Serviço Social não conclui seu curso em 04 anos.

Por outro lado, se a taxa da UFMT como já apresentado vem caindo sensivelmente a partir de 2011, o mesmo não ocorre com o curso de Serviço Social.

3.3 PERMANÊNCIA COMO DIMENSÃO ANALÍTICA E OS PROGRAMAS DE FIXAÇÃO DO ESTUDANTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E NA UFMT

A premissa de considerar a dimensão da permanência para apreender como tem se expressado as condições de acesso ao ensino superior público no contexto atual, exige que se definam critérios e indicadores possíveis com potencial para aferição da realidade. Adotam-se, neste estudo, como referenciais os dados relativos à matrícula, à taxa de diplomação e a programas de fixação do estudante na academia.

É sabido que o desafio de ingressar em uma universidade não se restringe somente a esta etapa inicial, aquilo que se constitui como o ingresso propriamente dito do estudante à instituição de ensino superior. O desafio de permanecer vinculado à instituição é ainda maior, especialmente para os estudantes das classes populares, que enfrentam desafios que muitas vezes ocasionam dificuldades na conclusão de sua trajetória acadêmica e até mesmo a desistência de seus cursos de graduação.

Evidente que com o processo expansionista em curso o acesso das classes populares ao ensino superior foi redimensionado, visto que antes a universidade era espaço restrito à determinadas camadas da população brasileira. Decorre daí, a expressão democratização do ensino superior, uma vez que a expansão atendeu ainda que em partes, a democratização ao ensino superior.

Sobre essa questão é enriquecedor trazer novamente o pensamento de Silva e Veloso (2013), quando afirmam que acesso democrático seria uma redundância, em condições plenas de acesso. No entanto, ressaltam que, em face da realidade contraditória, o atributo democrático é um reconhecimento de que o acesso precisa ser situado, avaliado. E, porque não é pleno, precisa democratizar-se. Nesta direção apresentam uma questão provocativa: acesso democrático e democratização do acesso têm quais sentidos e como se manifestam na realidade, tendo em vista as políticas da educação superior?

Logo, pensar em acesso nos remete, necessariamente, à questão da permanência referida à sua dimensão assistencial que, de forma mais explícita tem por objetivo de possibilitar condições ampliadas de permanência às classes historicamente excluídas das universidades. Reside daí a importância da política de Assistência Estudantil que, como política de governo, entra definitivamente na agenda pública brasileira a partir da instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 12 de dezembro de 2007, através da Portaria Normativa nº. 39, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O PNAES constitui-se, então, na matriz diretiva que define ações de Assistência Estudantil que deverão ser executadas pelas universidades brasileiras. Este conjunto de iniciativas e estratégias foi construído, fundamentalmente, com base nas pesquisas sobre perfil socioeconômico do estudante de graduação das universidades federais, realizadas pelo FONAPRACE entre os anos de 1996/1997 e 2003/2004.

As pesquisas empreendidas constataram uma realidade semelhante à do conjunto da população brasileira: 43% dos estudantes pertenciam às categorias C, D e E – que compreendem estudantes provenientes de famílias, cujos chefes têm atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, cuja renda familiar média é até um salário mínimo e meio (PNAES, 2007).

Desse modo, o desempenho acadêmico só pode se expressar de forma desigual, uma vez que os estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados, não dispõem de recursos para suprirem suas mais básicas necessidades, o que, somado a outros fatores determinantes (internos ou externos à Universidade), pode ocasionar a retenção e a evasão no ensino superior. O FONAPRACE reitera que as dificuldades socioeconômicas desta parcela de estudantes, são apontadas como uma das causas externas dos índices elevados de evasão e da retenção, por uma parcela de 14% dos estudantes.

Na perspectiva de promover a democratização da universidade, atender as necessidades de grande parcela dos estudantes e reafirmar a necessidade de alocação na matriz orçamentária das IFES de recursos para viabilizar projetos e ações que oportunizem “a permanência no meio universitário em condições dignas e equânimes” (PNAES, 2007), o Plano prevê ações nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico aos estudantes de baixa renda. São objetivos expressos no documento:

- 1) garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida; 2) garantir que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil. (PNAES, 2007, p. 11).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil foi convertido em Programa Nacional de Assistência Estudantil, mantendo a mesma sigla, através do Decreto de Lei nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. O Decreto reafirma como objetivos centrais:

- 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. (PNAES, 2010).

Neste contexto de expansão, a Universidade Federal de Mato Grosso aderiu ao REUNI em 2007, bem como implantou e implementou as diretrizes do PNAES, a partir de 2008, em todos os seus campi. A TABELA a seguir apresenta a ampliação dos atendimentos realizados pela UFMT desde 2008.

TABELA 13 – EVOLUÇÃO DOS BENEFÍCIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMT – 2008 – 2013

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Bolsa Permanência	536	900	1100	1115	1250	1500
Auxílio Alimentação		846	1026	1086	1254	1500
Auxílio Moradia			150	150	180	360
Casa do Estudante Universitário	75	75	75	75	165	125
Auxílio Evento, Cultura, Esporte e Vivência	1092	1333	1524	1680	1751	2200
Total	1703	3154	3875	4106	4600	5685

Fonte: PRAE 2014

Percebe-se neste intervalo de 05 (cinco) anos que o número de atendimentos da Assistência Estudantil na UFMT triplicou. Sabe-se, no entanto, que são benefícios que seguem a lógica da seletividade e focalização, baseados no critério de renda que, embora estabeleça um corte de renda relativamente alto para os padrões das políticas sociais brasileiras, ou seja, um salário mínimo e meio per capita familiar, não conseguem acompanhar a demanda que tem crescido sobremaneira posterior a adoção do SISU.

No ano de 2014, a PRAE concedeu 3.600 (três mil e seiscentos) benefícios, conforme ilustrado pela Tabela a seguir:

**TABELA 14 MODALIDADES E QUANTIDADES DE AUXÍLIOS
ASSITENCIAIS/UFMT/PRAE/2014**

Auxílios	Quantidade
Permanência - R\$ 400,00	1.500
Alimentação - R\$ 100,00	1.650
Moradia - R\$ 400,00	450
Total	3.600

Fonte: PRAE/PNAES

Percebe-se um aumento insignificativo, em 2014, no número de concessões em relação a 2013. Fato que exprime a mesma dinâmica experimentada pelo Orçamento Geral da União. O valor total do Orçamento de 2014 foi R\$ 2,488 (dois trilhões e quatrocentos e oitenta e oito bilhões de reais). Desse total, R\$ 654,7 bilhões foram destinados ao refinanciamento da dívida pública. O restante, R\$ 1,834 trilhão, reservado para o orçamento fiscal, da seguridade social e para investimento das empresas estatais (R\$ 105,6 bilhões). Os gastos em educação foram previstos em R\$ 82,3 bilhões para manutenção e desenvolvimento do ensino, pouco mais de um bilhão que o ano de 2013, que foi da ordem de R\$ 81,1 bilhões.

Outro dado preocupante é o número irrisório de Auxílio Moradia – 450 (quatrocentos e cinquenta) para toda a UFMT. Preocupante porque a positividade do sistema de ingresso via SISU tem sido atribuída à possibilidade de mobilidade pelos estudantes nos quatro cantos do país. Dados da própria PRAE dão conta de que, por exemplo, no campus Araguaia mais de 50% (cinquenta por cento) de seus alunos são provenientes de outros estados. O que coloca em cheque a viabilidade da mobilidade aventada, trazendo para a pauta o antigo debate Bolsas versus Moradia/Residência.

A UFMT em 2014, por meio do PNAES, investiu R\$ 11.665.120,00 (onze milhões, seiscentos e sessenta e cinco mil e cento e vinte reais) no clássico trinômio: Permanência, Alimentação e Moradia, conforme revelam os dados a seguir:

TABELA 15 - GASTOS EFETUADOS COM ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL UFMT/2014

Auxílios	Valor (\$)
Permanência	7.200.000,00
Alimentação	1.980.000,00
Moradia	2.160.000,00
Adicional Moradia	275.520,00
Adicional Recesso	49.600,00
Total	11.665.120,00

Fonte: PRAE/PNAES

Além dos auxílios Permanência, Alimentação, Moradia, a Assistência Estudantil da UFMT desenvolveu em 2014, outros programas evidenciados na próxima Tabela.

TABELA 16 – ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL UFMT/2014 – OUTROS APOIOS

Modalidades	Valor (\$)
Promisões	52.248,00
Apoio à Inclusão	453.200,00
Evento	586.012,00
Pedagógico Saúde Outros	458.600,00
Procev: Vivência + PBEXT-AF	1.256.000,00
	2.806.060,00
Total	5.199.380,00

Fonte: PRAE/PNAES

Interessante destacar da informação anterior a articulação empreendida entre PRAE e Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência-PROCEV/Coordenação de Extensão na implantação de Bolsas de Extensão Afirmativas destinadas àqueles projetos de extensão com recorte étnico ou que envolvessem estudantes cotistas. Foram oferecidas 100 (cem) bolsas PBEXT_AF por meio de Edital aberto em todos os campi.

Em 2014, portanto, a UFMT destinou R\$ 15.187.853,00 (quinze milhões cento e oitenta e sete mil e oitocentos e cinquenta e três reais) para a assistência de alunos de graduação. Vale registro os gastos com o Restaurante Universitário-RU, Fonte 100, ou seja, recursos próprios na ordem R\$10.106.000,00 (dez milhões e cento e seis mil). Dado relevante por ser este o único benefício de caráter universal, ou seja, não condicionado à renda. Todo estudante com matrícula regular pode fazer refeições na UFMT, nos quatro campus, sendo almoço e jantar a R\$ 1,00 (um real) e café da manhã a R\$ 0,25 (vinte e cinco centavos).

Para ilustrar, trazemos dados também da Assistência Estudantil acessada por estudantes de Serviço Social no período de 2012 a 2015:

TABELA 17

Coordenação de Assistência Estudantil					
RELATÓRIO DOS/DAS ESTUDANTES ASSISTIDOS PELA PRAE – SERVIÇO SOCIAL UFMT DOS ANOS 2012/2 a 2015/1					
ANO	Benefício				
	Estudantes	Permanência	Alimentação	Moradia	CEU
2012/2	71	71	41	7	1
2013/1	70	70	43	7	2
2013/2	64	64	44	5	1
2014/1	61	60	40	5	1
2014/2	55	47	36	6	1
2015/1	42	42	30	5	1
TOTAL	363	354	234	35	7

Fonte: Coordenação de Assistência Estudantil/PRAE/2015

Depreende-se desses dados que cerca de 20% (vinte e quatro por cento) de estudantes do Curso de Serviço Social recebem algum tipo de benefício da Assistência Social. Uma ampliação nestes números pode incidir positivamente na queda das taxas de evasão.

Por outro lado, é necessário insistir que uma política de assistência ao estudante não pode se limitar a criar e executar mecanismos destinados à população de baixa renda. Ela deve, necessariamente, referenciar-se pelos os princípios universais da política de educação, compreendendo esta como mediação para um fim que é acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação superior pública viveu uma verdadeira revolução com a ampliação das vagas em universidades federais e a criação dos Institutos Federais e no setor privado com a oferta de vagas pelo PROUNI, facilitadas ainda, pelo FIES. Os novos campi das universidades federais permitiram a expansão da ciência e tecnologia para diversas regiões desatendidas.

Como forma de expansão da educação superior pública foi criado pelo governo federal o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com o objetivo de dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Expansão, permanência e combate à evasão com a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; a ocupação de vagas ociosas com o aumento de vagas, principalmente no período noturno formaram seu quadro de metas. O plano previa também a revisão da estrutura acadêmica, buscando a elevação da qualidade e o incentivo a políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Por outro lado, tem se associado e atribuído às medidas expansionistas as razões pelo aumento das taxas de evasão no ensino superior. Grosso modo as críticas e as restrições têm se comportado de maneira controversa, ora denunciando uma superlotação nas universidades, uma sobrecarga de trabalho docente, precarização das instalações denunciando uma ausência de condições de trabalho.

No Brasil os estudos sobre evasão, motor central que nos instigou a realização desta pesquisa, não tem logrado impacto nas políticas públicas de educação superior pública, sobretudo, na tomada de decisões em torno do seu combate, uma vez que suas causas são origem diversa, não podendo, como os dados revelaram ser atribuído a este ou aquele fator, dada o seu comportamento resistente e persistente. O que aponta para a necessidade de maiores estudos sobre a permanência de estudantes nas IES brasileiras, estudo este, que deve ser aprofundado pelo aspecto do sucesso do aluno e não sob o olhar da evasão, como até então tem sido tratado.

Logo, os estudos sobre a dinâmica da educação superior, sobretudo no que diz respeito às taxas de conclusão devem assentar-se na tríade categorial:

ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO. Na perspectiva da educação superior, de início e objetivamente, acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, ou seja, a entrada neste espaço acadêmico. E os desafios iniciam justamente aí, pois não se pode tomar o acesso como uma finalidade em si mesmo, dado que pesquisas sobre evasão têm mostrado que o ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico (VELOSO, 2000; SILVA FILHO et al, 2007).

Assim, é necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso posterior e bem sucedido, abarcando, por seu turno, a qualidade da formação, que talvez mereça um análise mais detida por remeter à bases materiais e subjetivas que favorecem à apropriação do conhecimento crítico e à formação de sujeitos-protagonistas no processo educacional. Assim, adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, alarga e aprofunda a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista.

Nestes termos, o estudo de SILVA e VELLOSO (2013) me parece hoje definidor de critérios sobre o tema ao defender a necessidade de construção de indicadores para cada uma das dimensões (acesso, permanência e evasão) no sentido de alcançar um potencial maior e mais preciso de aferição da realidade. Para as autoras, o acesso implica considerar na sua etapa inicial (o ingresso), a observação da oferta de vagas, do ingresso propriamente e da forma de seleção. Como indicadores da permanência, dados relativos à matrícula, à taxa de diplomação e a programas de fixação do estudante na academia. E para a qualidade na formação é possível ter em vista: categoria administrativa; organização acadêmica; titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia político-pedagógica e financeira.

A pesquisa aqui empreendida não se deteve neste último indicador - o da qualidade – por exigir outro tipo de esforço o que requer novos empreendimentos e, sobretudo, um prazo maior de investimento. Mas, considera-se, aqui, que talvez deva-se constituir no objetivo de próximos estudos em realidades localizadas, como o caso do Serviço Social que, realmente, vem sofrido perdas impressionantes em suas matrículas. conforme dados apresentados anteriormente. Vale retomá-los uma vez que revelaram que em 2010 o curso possuía 297 (duzentos e noventa e sete) alunos matriculados e 241 (duzentos e quarenta e um) em situação de afastamento por não matrícula e por trancamento. Em 2011, eram 278 (duzentos e setenta e

oito) matriculados e 217 (duzentos e dezessete) afastados por não matrícula e por trancamento. Em 2013, eram 251 (duzentos e cinquenta e um) entre trancamentos e não matriculados e em 2014, 247 (duzentos e quarenta e sete) matriculados e 300 afastados por trancamento e não matrícula. Diante desta realidade, este estudo insiste na necessidade de que se detenha neste fenômeno, buscando suas determinações e possíveis estratégias para enfrentá-las.

Em linhas gerais, a Dissertação agora concluída, buscou traçar a trajetória da educação brasileira, seus avanços com relação à expansão na última década, quando possibilitou a abertura de vagas tanto em IES públicas quanto privadas. Contudo, mesmo com as políticas públicas instituídas pelo governo federal dos últimos anos, estas não têm atendido às demandas existentes, pois, ainda impõem-se maiores avanços com relação ao acesso, à equidade e a permanência na educação superior, de forma a amenizar o impacto da evasão dos estudantes.

Assim, urge que novos estudos investigativos sejam realizados sobre o tema do acesso e da permanência de estudantes nas IES brasileiras, com vistas à contribuição na elaboração de políticas públicas, que realmente atendam aos limites enfrentados pela educação superior no Brasil.

De início, este trabalho buscou realizar uma resenha sócio-histórica da consolidação do ensino superior brasileiro em que situa seu processo de expansão no centro das discussões empreendidas a partir desta pesquisa.

O anseio pelo acesso às universidades públicas pelas classes populares mostra a educação superior como principal mote dos movimentos sociais organizados que reivindicam a ampliação do acesso ao ensino superior, provocando neste campo um tensionamento entre interesses públicos e mercantis expresso na clássica dicotomia ensino público versus privado.

É necessário pontuar aqui também que a universidade em solo brasileiro foi um processo que se constituiu lentamente se compararmos a outros países da América Latina, pois somente no século XX, tivemos a primeira universidade, dado o tom conservador de nosso colonizador.

A expansão do ensino superior não é um processo atual, pois movimentos expansionistas são presentes nos ciclos históricos de nossa formação uma vez que sempre foi atribuído à obtenção do ensino superior condição de desenvolvimento econômico num plano macro e o sucesso profissional decorrente desse nível de escolaridade fator de mobilidade social. Lembrando que o acesso à

universidade no caso brasileiro, sempre foi mais facilitado para aqueles que fazem parte da elite brasileira, excluindo-se assim dessa possibilidade estudantes pertencentes às camadas populares. Para este segmento convencionou-se que cursos técnicos eram suficientes pois serviriam de mão de obra para a indústria brasileira, dado que o país se introduziu no capitalismo tardiamente.

Assim, a universidade pública, historicamente, era frequentada pela elite, dada sua condição socioeconômica para acessar e permanecer. A rigidez das universidades brasileiras, que funcionam principalmente nos períodos matutino e vespertino, dificulta o seu acesso para aqueles que pertencem aos estratos inferiores do ponto de vista econômico, que, em sua maioria são trabalhadores que só dispõem do período noturno para frequentarem às salas de aula.

Assim, ao ser considerada a educação e especialmente aqui, a educação superior, como importante porta de acesso ao mercado de trabalho esta política social ganha centralidade a partir das ações do Estado e torna-se também agenda de luta dos movimentos sociais.

Esta centralidade confere à educação importância na composição, também, da agenda de organismos internacionais, sejam eles internacionais ou nacionais, que definem diretrizes para esta importante política social.

Desta feita, a partir dos anos 2000, as diretrizes da educação são orientadas de maneira a encontrar formas de ampliação do acesso com equidade e com programas que garantam a permanência em que a Assistência Estudantil, estratégica para esta finalidade, não pode ser tomada ingenuamente como a única responsável. Há que se ter em conta outros elementos como questões acadêmicas: currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos e, em alguns casos, imprecisões no próprio projeto pedagógico do curso. Ressalva-se, que sobre este último elemento não se está referindo ao Curso de Serviço Social, pois sua proposta de formação resulta de um processo de maturação em que deixa claro o perfil profissional que almeja, seu compromisso ético político, resultante ainda, de um amplo processo de discussão democrática em âmbito nacional, conduzido pela Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.

Fatores sócio-culturais e econômicos externos à universidade precisam, do mesmo modo, serem considerados: relativos ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à valorização da profissão, por exemplo, o “caso” das licenciaturas, à qualidade do ensino básico em seus dois

níveis, à dificuldades financeiras do estudante, às dificuldades de atualizar-se frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade.

É preciso destacar, porém, que a evasão sempre foi uma preocupação das autoridades brasileiras em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior, diferente do que se imaginava no início deste trabalho, pois este fenômeno não é exclusivo ao processo expansionista. Foi possível chegar a esta conclusão a partir dos dados obtidos nos vários documentos pesquisados durante a realização desta dissertação.

No que se refere às universidades públicas e seus mecanismos de acesso cabe-nos aqui destacar o REUNI que foi um programa voltado exclusivamente para o ensino superior público que, dentre suas metas: a ampliação e melhoria das universidades, a abertura de cursos também no período noturno, não se expressou no âmbito da UFMT, em sua totalidade. Ao se comparar o ano de 2007 com os dias atuais, o número de cursos em período noturno permanece quase o mesmo.

Porém, é inegável que a estrutura física da UFMT ampliou; seu quadro de professores idem, e com alta qualificação. A média prevista, de 18 alunos por professor não se efetivou, pois a evasão ainda permanece.

Finalizando, conclui-se que hoje a UFMT, ainda que necessite de ajustes na perspectiva de sua democratização, ao se abrir para os estudantes advindos das classes populares e com recortes étnicos, em todos os seus campi, anuncia este compromisso, ainda que seja necessário ampliar e revisar os programas de fixação destes estudantes proporcionando-os condições de concluir com êxito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)** / Carina Elisabeth Maciel De Almeida - Campo Grande, MS, 2009. Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande 2009

AMARAL. Nelson C. Evasão e Permanência nas IFES. **Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.**

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Pública. São Paulo, 1996.**

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil econômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileira.** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, 2011. Disponível em: Acesso em: 10 Jul.2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8a ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp, 2011.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudentio (Orgs). **Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 5. Ed. – São Paulo, Cortez - Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2011.

ARCARY, Valério. **Cinco observações sobre a crise da educação pública para uma estratégia revolucionária.** Disponível em: <http://www.pstu.org.br/teoria_materia.asp?id=4656&ida.> Acesso em 21.Fev. de 2014.

BARROS, R. P; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D; QUINTAES, G. **Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil.** IPEA,TD nº 834. Rio de Janeiro, Outubro de 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0834.pdf>. Acesso em: 24 Set.2013

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 13 Fev.2013

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PROUNI: Diretrizes Gerais.** Brasília, Julho de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 04 Set.2013

_____. **MDS. Territórios da cidadania.**

<http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/desenvolvimentoterritorial/territorios-da-cidadania>. Acesso em: 10 Set.2014

BRASIL, MEC. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL, MEC. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a doação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a lei n.º 10.891, de 09 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: 18 de jun. 2014.

BRASIL, MEC. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6069.htm>. Acesso em: 18 jun.2014.

BRASIL, MEC. **Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei n.º12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível e: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BRASIL. MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2011: Dados Preliminares.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com=18153Os>>Acesso em: 18 jun de 2014.

Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012. Acesso em: 18 jun. 2014.

Censo da Educação Superior/INEP/MEC (2012-2013).

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, 2009. disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...> Acesso em: 03 Out.2012

_____. **UNESCO. Desafios e Perspectiva para a Educação Superior Brasileira para a próxima década: 2011-2020.** Brasília, 2012. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>> Acesso em: 5 Mai.2014

BUENO, José Lino de O. A Evasão de Alunos. **Paidéia, FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, 1993.**

CAMPOS, Denise Pereira Araújo. **Assistência Estudantil: Manifestações da assistência social na política de educação.** Encontro Nacional de Política Social (ENPS), 2012.

CAMPOS, Marcio Augusto. **STF declara constitucionalidade do Prouni.** 12 de Maio de 2012. Disponível em: < <http://www.tributacaonoensino.com.br/stf-declara-constitucionalidade-do-prouni/>>. Acesso em: 05 Set.2013.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil.**S/D.

CASTRO, Alba T. Barroco de. Tendências e contradição da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI (org). **Política Social no capitalismo: tendência contemporâneas.** 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

CATANI, A.M; HEY, A.P, GILIOLI, R.S.P. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** In: Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>> Acesso em: 05. Set.2013

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento.** Série-Estudos- Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, ed. n.º 30, UCDB, 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contra-reformas do ensino Superior: o impacto mais recente propostas do governo Lula.** Revista Serviço Social e Sociedade n.º 105. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiuza ; DA SILVA , Mateus Thomaz. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência.** In Ver. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/7103/6489>. Acesso em: 01 Ago.2014

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MIRANDA Luciene; LIMA, Rosângela Novaes. **Reforma da Educação Superior Brasileira - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira.**2010.

DA LUZ, Jackeline Nascimento Noronha; VELLOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Novo Enem e SISU: Caracterizando o novo mecanismo de seleção.** IN: Maria de Fátima Costa de Paula, Maria das Graças Martins da Silva (Orgs). As políticas de democratização da educação Superior nos Estados do Rio de Janeiro e

de Mato Grosso: produção de pesquisa e questões para o debate. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições.** Jornal de políticas educacionais n.º 04. Jul/dez 2008. Pg 53-63.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>.

GARCIA, F. VASCONCELOS, L.M. GOLDBAUM, Sérgio. LUCINDA, C. R. **Distribuição da educação e da renda: o círculo vicioso da desigualdade na América Latina** (p. 179- 188). *Economia Social no Brasil/ Organizadores Landislau Dowbor e Samuel Kilsztajn – São Paulo: Editora SENAC- São Paulo, 2001.*

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania negada – Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho.** São Paulo: Cortez, 2011

GOUGH, Ian. **Economia Política del Estado del bienestar.** H. Blume Ediciones, Madrid, 1982.

GIRALDELLI Jr., Paulo. **A história da educação brasileira.** 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LARA, Ricardo. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. In: *Rev. katálysis* vol.10 no.spe Florianópolis 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0810spe.pdf> >. Acesso em : 10 Out.2013

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições.** Jornal das políticas educacionais n.º 4. Julho de 2008.

GOERGEN, Pedro. **Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação.** *Revista Educação e Sociedade* n.º 112. Campinas, SP., 2010. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula.** SP: Xamã, 2007

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** *Revista Avaliação*, Campinas – SP, 2008.

LUGÃO, Ricardo Gandini; ABRANTES, Luiz Antônio; JUNIOR, Antônio Carlos Bunozi; SILVA, Fernanda Cristina da; SOUZA, Alisson Penna de. **Reforma Universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção**

científica sobre o REUNI – Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em America del Sur. Mar del Plata, 2010.

LUCENA, Carlos A. **A teoria do capital humano:** história, trabalho e capacitação dos trabalhadores. Congresso de Pesquisa e Ensino em Educação em, 2003 - fae.ufmg.br. disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/teoria.pdf>>. Acesso em: 21 Mai. 2014

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPEDA, Vera Alves. **Um perfil sobre a expansão do Ensino Superior recente no Brasil:** aspectos democráticos e inclusivos. Perspectivas, São Paulo, 2012.

MARX, Karl. (1867). **O capital:** Crítica da economia política. Vol I, T 1, São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MANCIBO, Deise; MUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira:** implicações para o trabalho docente. In: Educar em Revista, n.28, jul/dez.2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil:** expansão, diversificação e inclusão. Associação de Estudos Latino-Americanos. UFRGS, 2012.

NOGUEIRA, Patrícia Simone. **REUNI – Um Programa de Expansão das Universidades Federais: o caso da UFMT,** PPGE, 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-pne>> Acesso em: 19/06/2014.

OLIVEIRA, D.A; ANDRADE, Adriana. **Política educacional como política social: uma Nova regulação da pobreza.** Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> . Acesso em: 28 Set.2013

OLIVEIRA, J.F. et al. **Políticas de acesso e expansão da Educação Superior:** concepções e desafios. Brasília: MEC/INEP, 2006.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Educação Superior, democratização e inclusão social:** Brasil e Argentina . Rev. Educ. Públ. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 287-304, maio/ago. 2010

PAULA, Maria de Fátima Costa de; CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. **A influência das políticas neoliberais na educação superior:** casos UFF e UERJ. Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, R. S. **Conexão entre Desigualdade de Renda, Educação e Mercado de Trabalho**: O Caso de Mato Grosso na década de 90. Tese de Doutorado/ Instituto de Educação - UFMT. Cuiabá, 2002.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A expansão do Ensino Superior no Brasil e suas Contradições: o caso da Universidade Federal da Fronteira SUL (UFFS)**. GT 25: Educación y desigualdad social.

PINTO, Ana Paula. **Educação Superior e Acesso**: Estudo sobre a Universidade Federal de Mato Grosso no contexto contemporâneo de expansão. PPGPS, UFMT, 2014.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação**: Para Além do Capital Humano. São Paulo: Cortez, 2005.

POTYARA, A.P. Pereira. **Política social** – temas e questões. São Paulo. Ed. Cortez, 2012.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCOGLIA, Celso. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. Revista Lusófona de Educação n.º 12, Lisboa.

RIBAS, Rafael Peres. **Permanência, Transição, Vulnerabilidade?** Três análises dinâmicas sobre a pobreza no Brasil [Dissertação]. Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Faculdade de Ciências Econômicas – UFMG. Belo Horizonte – MG, 2006.

RODRIGUEZ, Alexandre. **Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior privado brasileiro** – um estudo de caso. S/D.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Direito a educação**: Acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. Revista Sequência, n.º 52, p. 201-216, jul. 2006.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho & Educação** - Revista do NETE, Belo Horizonte, n.2, p.215-230, ago./dez. 1997.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: **BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.)**. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37 - 51.

SANTOS, Gabrielle dos. FREITAS, Leana Oliveira. **Ensino superior público brasileiro**: acesso e permanência no contexto da expansão. Revista Argumentum, v. 06, n.º 02 p. 182-200, Vitória – ES, jul/dez 2014.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In FERRETI, C.J. et al. (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Ver. Poiesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em : <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>> Acesso em: 05 Ag. 2013.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Expansão do Ensino Superior:** contextos, desafios, possibilidades. Revista Avaliação, Campinas, SP, 2009.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Desafios à pesquisa no Serviço Social:** da formação acadêmica à prática profissional. In Rev. Katálysis. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 64-72 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0710spe.pdf>.> Acesso em: 10 de Out.2013.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar. **Democratização do Ingresso na educação superior:** liames com a teoria marxista. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.39, p.409-428, mai./ago.2013.

SILVA, Maria das Graças M. VELOSO, Tereza C. M. A. **Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão.** Revista da Avaliação da Educação Superior, Universidade de Sorocaba, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e Reestruturação Produtiva:** um balanço das pesquisas em educação. Revista Educação e Sociedade. v. 18, n.º 61, Campinas, Dez. 1997.

SOARES, Laura Tavares R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES, Priscila da Cruz; FERREIRA, Maria Mary. **A Evasão no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão.** XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB, 2013.

SIMÕES, José Luis; NETO, Ruy de Deus e Mello. **Políticas de Expansão do Ensino Superior No Brasil:** REUNI versus PROUNI.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, Qualidade e crise da Educação Superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. Revista Educação e Sociedade n.º 113. Campinas, SP., 2010. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI/ UFMT/2005-2012
RELATÓRIO DE GESTÃO 2013/2014 / UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MATO GROSSO. CUIABÁ: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO,
SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO E MULTIMEIOS, 2014.

ADITIVO DO PDI PROPOSTAS PARA EXECUÇÃO 2008 a 2012/
REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
(REUNI) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

RELATÓRIOS DE GESTÃO UFMT – (2012- 2013); (2013-2014)

ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFMT – (2012- 2013); (2013 – 2014)

RELATÓRIOS DA PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PRAE –
(2012-2013); (2013-2014).

RELATÓRIOS DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA –
UFMT (2010-2011); (2012-2013); (2013-2014)

VAZ, Marta Rosani Taras; MARTINS, Mario de Souza. **Neoliberalismo e Ensino Superior** – uma reflexão sobre a educação a Distância e o Ensino Privado. 4.º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão - CIEPG, 2012.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista brasileira de educação. Universidade de Santa Catarina. V. 11 n.º 32. Mai/ago 2006.