

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA

VOLUME II

Organizadores:

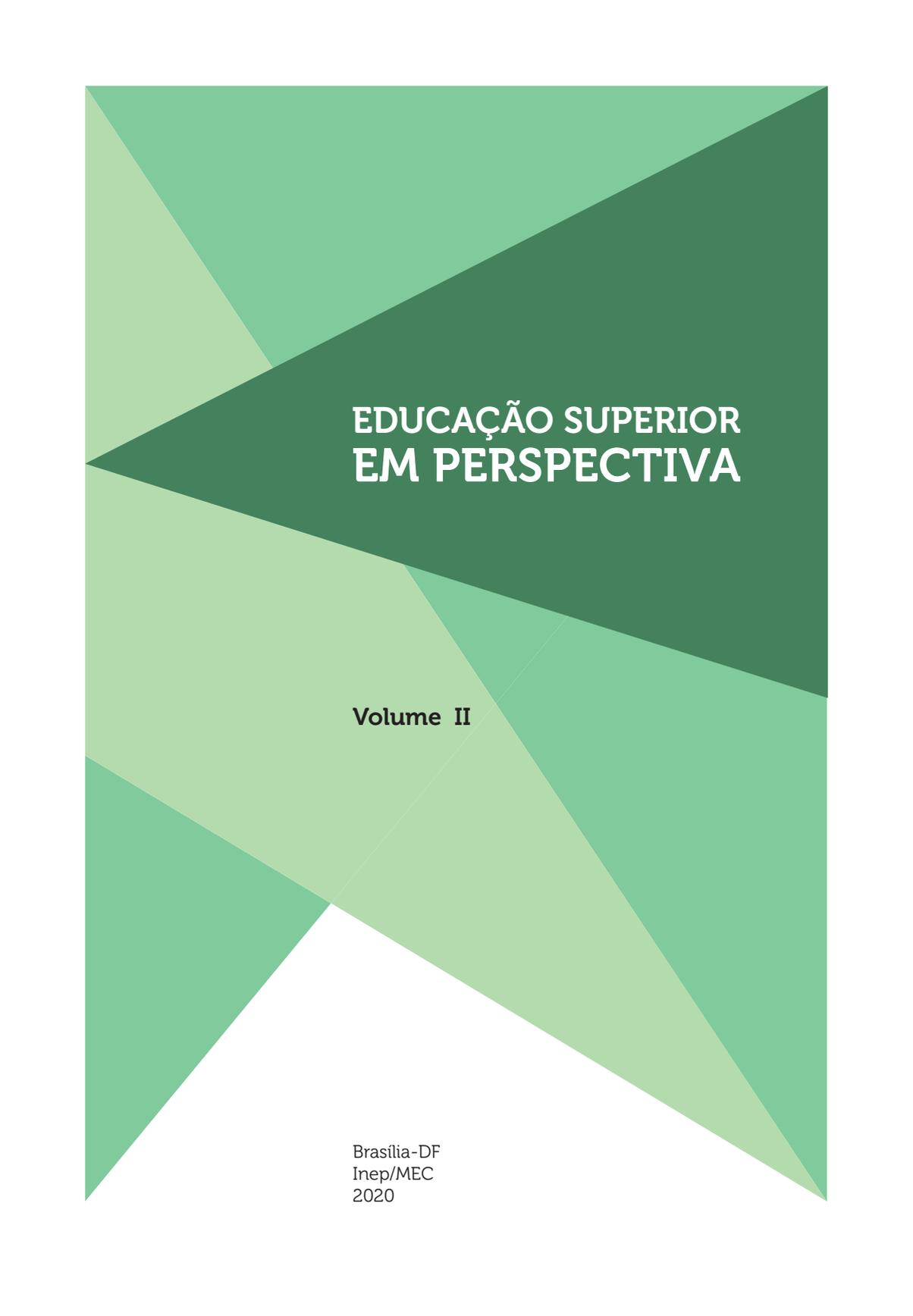
Fernanda Marsaro dos Santos
Candido Alberto Gomes
Tarcísio Araújo Kuhn Ribeiro

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | DAES



EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PERSPECTIVA

Volume II

Brasília-DF
Inep/MEC
2020



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)

Carla D'Hourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br

Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

PREPARAÇÃO DE ORIGINALS

Valéria Maria Borges

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza

Andréa Silveira de Alcântara

Jair Santana Moraes

Josiane Cristina da Costa Silva

Luciana De Camillis Postiglioni

Thaiza de Carvalho dos Santos

Espanhol:

Jessyka Vásquez

Soledad Diaz Courbis

Inglês:

Carolina de Almeida Martins

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

CAPA

Marcos Hartwich

REVISÃO GRÁFICA

Lilian dos Santos Lopes

Thaiza de Carvalho dos Santos

NORMALIZAÇÃO E CATALOGAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira

Clarice Rodrigues da Costa

Lívia Rodrigues Batista

Nathany Brito Rodrigues

APOIO EDITORIAL

Janaína da Costa Santos

PROJETO GRÁFICO

Raphael Caron Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

Publicada *on-line* em fevereiro de 2021

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação superior em perspectiva : volume II / Organizadores: Fernanda Marsaro dos Santos, Candido Alberto Gomes, Tarcísio Araújo Kuhn Ribeiro. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

306 p. : il. - (Educação Superior em Perspectiva ; II)

DOI (coleção): <http://dx.doi.org/10.24109/9786558010326.esp>

ISBN (coleção)

Digital: 978-65-5801-032-6

Impressão: 978-65-5801-024-1

DOI (V. II): <http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2>

ISBN (v. II)

Digital: 978-65-5801-030-2

Impressão: 978-65-5801-028-9

1. Educação superior. 2. Planejamento da educação. 3. Universidade. 4. Acesso à educação superior. 5. Internacionalização da educação. I. Santos, Fernanda Marsaro dos. II. Gomes, Candido Alberto. III. Ribeiro, Tarcísio Araújo Kuhn. IV. Série.

CDU 378

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
ENADE: o presente e as perspectivas futuras	11
Tarcísio Araújo Kuhn Ribeiro	
Girlene Ribeiro De Jesus	
Ednizia Ribeiro Araújo Kuhn	
EQUIDADE, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: possibilidades e contradições a partir das motivações e expectativas profissionais de jovens ingressantes em Medicina	37
Ricardo Spíndola Mariz	
Fabiana Nunes de Carvalho Mariz	
Carlos Ângelo de Meneses Sousa	

EDUCAÇÃO SUPERIOR: expansão, políticas de acesso e equidade no contexto da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob).....	69
--	-----------

Janete Palazzo

Simone Leal Souza Coité

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

EQUIDADE DE ACESSO DE ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL: “situação-limite” ou “inédito viável”?.....	109
---	------------

Katia Siqueira de Freitas

José Pedro Amorim

Graça dos Santos Costa

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO INSTRUMENTO PARA PERMANÊNCIA E MECANISMO DE EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: O caso da Universidade Federal de Uberlândia	143
---	------------

Elaine Saraiva Calderari

Cláudio Gomes Barbosa

Juliana Pereira da Silva Faquim

O DILEMA E O DESAMPARO DOS ALUNOS E DOS EGRESSOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	199
--	------------

Fernando Leme do Prado

José Carlos Mendes Manzano

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: conceitos e dimensões em disputa	231
---	------------

Davi Contente Toledo

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DOCÊNCIA: construção de uma consciência social do ato pedagógico	267
---	------------

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

Rosana Aparecida Salvador Rossit

Maria Aparecida de O. Freitas

PREFÁCIO

<http://dx.doi.org/10.24109/97865580.espprefv2>

5

Educação Superior em Perspectiva marca a retomada pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Daes/Inep) de publicações temáticas com foco no circuito de suas atribuições.

O hiato de tempo desse vazio é corrigido em ritmo de recuperação funcional, reposicionando-se, assim, em edição simultânea de três volumes, na rota proustiana do *À la recherche du temps perdu*. Essa retomada tem dimensão transcendente. Em primeiro lugar, porque, dentre as incumbências da Daes/Inep, está a produção e divulgação de estudos com pertinência atributiva, visando a dar elasticidade semântico-social às contribuições do pensamento acadêmico-científico. Realidade que é fonte de saber legitimada à medida que roteiriza o debate. É da essência da universidade produzir conhecimentos e, de instituições como o Inep, divulgá-los para que se desdobrem em cadeias de ressignificação. Em segundo lugar, porque a educação escolar dá consistência à pauta de interesse estratégico de diferentes setores da sociedade. Na verdade, há um entendimento universal de que

ela constitui peça-chave para o desenvolvimento econômico, social, cultural, político e cívico da população. E, quando posta na moldura da educação superior, essa compreensão se exponencializa, uma vez que, na sociedade do conhecimento, os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, posicionam-se crescentemente mais indispensáveis do que os recursos materiais. Daí, a relevância das instituições de educação superior.

Na multiplicidade de *approaches* enfeixados na coletânea *Educação Superior em Perspectiva*, alinham-se grandes temas com seus respectivos articulados conceituais e decorrentes implicações, com destaque para:

- Evolução diacrônico-conceitual da universidade.
- Patamares axiológicos da educação superior.
- Educação superior: ciência, tecnologia, sociedade e inovação.
- Políticas de acesso e equidade.
- A internacionalização como determinante de impacto na educação superior.
- A universidade contemporânea do futuro.

Com a edição da coletânea *Educação Superior em Perspectiva*, a atual gestão do Inep recupera rotas institucionais inafastáveis, como é o caso da crescente aproximação do Inep com a sociedade e a academia, e, ainda, disponibiliza um importante estuário de contribuições acadêmicas sinalizadoras de um referencial teórico-reflexivo revelador da essência da universidade e das múltiplas dobras da educação superior.

Prof. Dr. Moaci Alves Carneiro
Diretor de Avaliação da Educação Superior do Inep

APRESENTAÇÃO

<http://dx.doi.org/10.24109/97865580.espapr2>

7

Pensar a educação brasileira sempre esteve no horizonte institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em mais de 80 anos de história, em cada ciclo de gestão e dos corpos técnicos diversos que se sucederam, pessoas construíram a trajetória desse Instituto, que, cada vez mais, consolida-se como fonte de excelência em informações técnicas nos seus vários eixos de atuação – seja nos exames e nas avaliações, seja nas pesquisas estatísticas e nos indicadores educacionais, como também na gestão do conhecimento e na produção de estudos educacionais.

No arcabouço de suas atribuições regimentais, o Inep se destaca pela realização e a divulgação de estudos e pesquisas educacionais. Em termos de frentes de trabalho, nasce a presente coleção, que faz parte do esforço que o Inep, por intermédio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), empreende, no sentido de ampliar as discussões sobre a educação superior.

Esta coleção, organizada em três volumes, com 24 capítulos, é resultado de estudos desenvolvidos por

diferentes autores e marca o compromisso do Inep em subsidiar o debate educacional qualificado no País, seus desafios e suas perspectivas. Nessa série, o Inep abre espaço para que uma pluralidade de pesquisadores nacionais e internacionais se debruce sobre questões que delineiam os marcos teóricos, conceituais e históricos sobre o tema, em análises independentes que buscam pensar a educação superior como propulsora de desenvolvimento e equidade.

O conjunto de textos volta-se para o exame do planejamento e da gestão da educação superior, com ênfase no contexto histórico, na profissão docente, na educação profissional e tecnológica, na internacionalização da educação superior e em políticas públicas – acesso, permanência, avaliação e justiça social. O objetivo do material é abordar a qualidade da educação superior no País.

A coletânea justifica-se no contexto atual de preocupações oriundas de nossa sociedade em constante evolução, como consequência dos caminhos traçados para o desenvolvimento econômico, social e, particularmente, sobre as transformações atuais que ocorrem na educação superior.

Espera-se, com esta publicação, ampliar o diálogo entre os atores da educação superior, permitindo avanços em relação à produção de conhecimento partilhado e aderente, com possibilidade de transformação e adequação às demandas identificadas.

Acreditando que a pesquisa e o debate técnico sejam molas propulsoras do conhecimento, eixo estruturante dos avanços na sociedade, cumprimento os organizadores e agradeço o empenho dos autores na construção desta discussão. Assim, desejo a todos uma boa leitura, que nos faça avançar em profícuas reflexões sobre a educação brasileira.

Alexandre Lopes
Presidente do Inep

INTRODUÇÃO

<http://dx.doi.org/10.24109/97865580.espintrv2>

9

A presente coleção, desdobrada em três volumes, oferece aos leitores uma pluralidade de abordagens sobre a educação superior e contém uma diversidade de autores e visões sobre aspectos diferentes desse nível de educação. Este último se ergue sobre a educação básica, dela depende intimamente e a ela oferece seu retorno, em especial quanto a educadores formados e aperfeiçoados. Ao reunir essa nuvem de vagalumes, faz-se a luz que a mente do leitor combinará, criticará e sintetizará. Longe de ser exaustiva, jamais enciclopédica, esta coleção se aprofunda em diversos aspectos, casos e experiências.

Sobre o que incidem nossas modestas luzes? Tudo começa pela história da universidade e da tão recente educação superior no Brasil. A perspectiva do tempo nos leva a uma melhor compreensão do passado e do presente, dos acertos e dos enganos. A memória do nosso tempo tende a ser fugaz, como se cogumelos brotassem no dia de hoje. Essa velocidade, em grande parte induzida pelas tecnologias, faz viver sem clara noção do passado e com escassa prospectiva. Vivemos, desfrutamos, sofremos numa linha pontilhada, com pouca ligação entre os dias.

Em seguida, aborda-se o professor ou, talvez melhor dizer, a professora, pelo respeito à maioria em numerosos setores. Nunca houve educação sem professor. Estudantes e docentes, dentro e fora do currículo formal, precisam aprender a conviver e a ser. Por mais rígidas que sejam as hierarquias, sempre houve trocas. Por isso, a Universidade de Salamanca mantém as salas de aula dos seus grandes mestres, da modernidade e antes dela. Uma das salas é a de Frei Luís de León (1527-1591): teto de madeira, duas janelas acanhadas que projetam a luz ao longo do seu comprimento, carteiras monásticas (notável conforto, pois em algumas universidades os estudantes se sentavam no chão) e, ao fundo e ao centro, um estrado e um púlpito para emoldurar a figura do mestre. De lá jorrava a sapiência, como a luz solar das duas janelas. As aulas não eram apenas monológicas, uma vez que, pioneiro, León abria a palavra aos alunos para perguntas de esclarecimento. O tempo e o espaço alteraram o magistério, embora sua essência permaneça. Autômatos não terão inspiração, valores, criatividade, plasticidade de pessoas. Guardemos, pois, essa essência.

Esses temas são relevantes, mas não suficientes. Então, esta coleção se desdobra em outros: as experiências de alguns países, a avaliação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a trajetória acadêmica e a carreira dos egressos, a igualdade como princípio transversal, a qualidade e suas perspectivas, a internacionalização, a assistência ao estudante, as abordagens didático-pedagógicas, a formação inicial e continuada de educadores, a educação profissional e tecnológica, além de outros. Trata-se de uma visão caleidoscópica, mas longe de esgotar a realidade da educação superior no Brasil.

Agradecemos as contribuições enriquecedoras de todos os coautores e, a seguir, as apresentamos. O trabalho maior agora é dos leitores, como sempre desafiados a pensar, a transitar pelas pontes do particular para o geral, seja pela generalização clássica, seja pela naturalística. Desejamos o maior êxito nessas tarefas e lhes agradecemos.

Os organizadores



ENADE: o presente
e as perspectivas futuras

TARCÍSIO ARAÚJO KUHN RIBEIRO
GIRLENE RIBEIRO DE JESUS
EDNÍZIA RIBEIRO ARAÚJO KUHN

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a1>

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar a estrutura atual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), bem como as possibilidades para o seu aprimoramento. A necessidade de tal reflexão se dá em um momento-chave da educação no Brasil, em que já existe um acúmulo de legislações, políticas e experiências sobre essa temática. Percebe-se a necessidade de explicar didaticamente para a sociedade e avaliar o que tem sido feito até agora, com vistas a alinhamentos futuros. A pesquisa bibliográfica e documental e, sobretudo, a experiência prática da coordenação-geral do Exame com o planejamento e a elaboração das provas compõem a base sobre a qual se alicerçam as reflexões desenvolvidas neste texto. Cumpre destacar que o Enade é compreendido como uma peça estratégica da avaliação tripartite da educação superior estabelecida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e, como tal, apresenta imensa relevância para o planejamento e para

a gestão da educação no Brasil. Entretanto, é possível, com alguns ajustes metodológicos, potencializar sua validade e consequente relevância para a sociedade brasileira.

Palavras-chave: educação superior; avaliação do desempenho discente; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. ◆

Abstract

ENADE: o presente e as perspectivas futura

The main objectives of this chapter are (1) to present the main stages of the elaboration process of the National Student Performance Exam (Enade) and (2) to point out some possible paths for the future of the Exam. Therefore, the text is divided into two parts, each of which is structured around the presented objectives. The need for such a reflection emerges at a key moment of the education in Brazil, when an accumulation of legislation, policies and experiences that account for this theme is observed. Therefore, the need to didactically explain the exam to society and evaluate what has been done so far is perceived in order to provide an overview to future alignments. The reflection developed here is based on a bibliographic and documentary research, and especially on the practical experience with the planning and elaboration of the Exam. It should be highlighted that the Enade is understood in this work as a strategic part of the tripartite evaluation of the higher education established by the National System of Higher Education Evaluation (Sinaes). As such, the exam is immensely relevant for the planning and management of the Brazilian education. However, it is possible to enhance its relevance to the Brazilian society with some methodological adjustments.

Keywords: Brazilian Higher Education; National System of Higher Education Evaluation (Sinaes); National Student Performance Exam (Enade). ◆

Resumen

ENADE: o presente e as perspectivas futura

Componiendo los objetivos centrales de este capítulo, presentamos (1) las principales etapas del proceso de construcción del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade) y (2) señalar algunos caminos posibles para el futuro del Examen. Para ello, el texto se divide en dos partes, donde cada una de ellas se estructura en torno al objetivo presentado. La necesidad de esa reflexión se produce en un momento clave de la educación en Brasil, en el que ya existe una acumulación de legislación, políticas y experiencias que tratan este tema. Se percibe la necesidad de explicar didacticamente a la sociedad y evaluar lo que se ha hecho hasta ahora, con vistas a futuras alineaciones. La investigación bibliográfica y documental y, principalmente, la experiencia práctica con la planificación y elaboración del Examen conforman la base de las reflexiones desarrolladas aquí. Cabe señalar que Enade se entiende en este trabajo como una parte estratégica de la evaluación tripartita de la educación superior establecida por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes) y, como tal, presenta una inmensa relevancia para la planificación y gestión de la educación brasileña. Además, es posible, con algunos ajustes metodológicos, mejorar su relevancia para la sociedad brasileña.

Palabras clave: Educación Superior brasileña; Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes); Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade). ◆

INTRODUÇÃO

Após a redemocratização política, é possível afirmar que o marco principal da estruturação da educação brasileira foi a instituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB). No que compete ao tema da avaliação da educação superior, encontra-se no título IV, art. 9º, as competências da União para garantir tal avaliação. De acordo com a lei, a União deve incumbir-se de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (Brasil, 1996).

Para assegurar o disposto na LDB, no que tange à avaliação da educação superior, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Seu objetivo é “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Brasil, 2004, art. 1º) e sua

finalidade é a melhoria da qualidade da educação superior. Os resultados obtidos pelo sistema de avaliação se constituem como

[...] referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (Brasil, 2004, art. 2º).

Portanto, trata-se de um processo absolutamente estratégico para a educação brasileira. Formalmente, a avaliação proposta pelo Sinaes é tripartite e cada parte avaliada possui um conjunto de instrumentos e metodologias. O instrumento adotado para a avaliação de desempenho dos estudantes é o Enade.

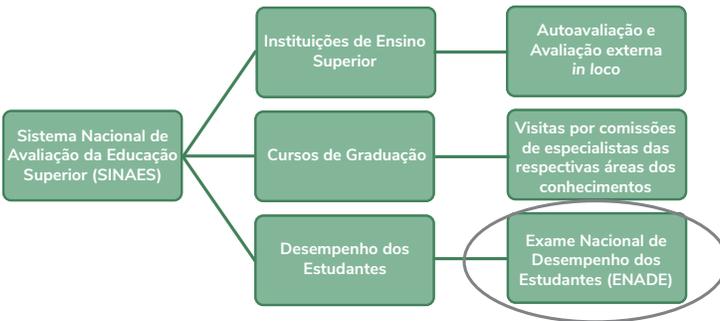


FIGURA 1
Síntese do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Fonte: Elaboração própria.

Como apresenta a Figura 1, o Sinaes avalia a educação superior sob três olhares: o da instituição de educação superior, o de cada curso de graduação e o do desempenho dos estudantes. Juntos, esses três macrocomponentes servem como subsídio para a produção de indicadores de qualidade da educação superior brasileira.

O Enade, bem como os demais instrumentos de avaliação de instituições e cursos, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). No âmbito do Inep, o Enade se insere na Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes) e, mais especificamente, na Coordenação-Geral do Enade (Cgenade). A Lei do Sinaes, em seu artigo 5º, define as características principais do Exame:

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos *conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares* do respectivo curso de graduação, suas *habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento*.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, *admitida a utilização de procedimentos amostrais*, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do *primeiro e do último ano de curso*.

§ 3º *A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal*.

[...]

§ 5º *O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação*, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

[...]

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, *ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.*

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, *que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.*

§ 10. *Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.*

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, *cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.* (Brasil, 2004, grifos nossos).

Destaca-se que atualmente, embora a Lei do Sinaes aponte para uma avaliação dos estudantes de graduação ao final do primeiro ano do curso, isto é, avaliação dos ingressantes, esta não é mais realizada por meio do Enade. Os estudantes são dispensados de realizá-la e em seu lugar se considera o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que é uma medida do valor agregado, ou seja, o que a instituição de educação superior agregou ao estudante ao longo da sua trajetória acadêmica ou tecnológica.

O IDD tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados médios obtidos pelos concluintes das demais instituições que possuem ingressantes de perfil semelhante ao seu.

Visando fortalecer o sistema de avaliação, tornando-o plural, a Lei nº 10.861/2004, instituiu ainda a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que contribui para coordenar e supervisionar o Sinaes. Suas atribuições são descritas nos inc. de I a VII, do art. 6º:

- I propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
- VI elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (Brasil, 2004).

Nesse escopo legal e normativo, insere-se o Enade, cuja construção se apresentará com mais detalhes no capítulo seguinte.

A CONSTRUÇÃO DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

O Enade é um componente curricular obrigatório para os estudantes concluírem o curso de graduação. A Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, é a atual regulamentação do Sinaes e dispõe sobre os procedimentos adotados pelo Inep para a avaliação da educação superior, no âmbito do Enade. De acordo com a portaria, existe um calendário e uma organização das áreas avaliadas, descritas no artigo 40:

O ENADE será realizado todos os anos, em conformidade com as áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal, considerando a seguinte disposição:

- I Ano I: a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins; b) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo; e c) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.
- II Ano II: a) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e áreas afins; b) Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes; e c) Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; d) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.
- III Ano III: a) Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins; b) Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas; e c) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e

Em 2020¹, as áreas que serão avaliadas foram organizadas de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) adaptada em 2018 para os cursos de graduação e sequenciais do Brasil (Cine Brasil 2018), realizada pelo Inep. Em relação aos cursos específicos que serão avaliados dentro de cada área do conhecimento, compete ao Instituto apresentar uma proposta de lista. A partir daí, a Conaes analisa e pode complementar ou alterar a relação de cursos, de acordo com as atribuições citadas na Lei nº 10.861/2004. Em última instância, a aprovação final da lista de cursos a serem avaliados em cada ano do ciclo trienal do Enade cabe ao ministro da Educação.

Existe na Lei do Sinaes a indicação de uma periodicidade máxima trienal para a avaliação de cada curso de graduação no Brasil. Entretanto, dada a complexidade de fazer uma avaliação trienal abrangendo todos os cursos superiores em funcionamento no País, o Inep e a Conaes adotam os seguintes critérios para elencar os cursos que poderão ser avaliados em cada ano do ciclo trienal:

- Graduação: mínimo de 100 cursos com formandos e 2.000 formandos; e
- Curso superior de tecnologia: mínimo de 75 cursos com formandos e 2.000 formandos.

Essa questão é relevante para entender o porquê de todos os cursos no País não serem avaliados pelo Enade e as dinâmicas que envolvem os cursos específicos e as áreas de avaliação. A Conaes pode propor ao ministro da Educação modificações na lista de áreas oferecida pelo Inep, inclusive para incluir aquelas não contempladas pelos critérios acima, ou excluir as contempladas, mediante justificativas embasadas em análises conjunturais sobre o panorama

¹ Cumpre-se informar que, devido à pandemia de Coronavírus, excepcionalmente, o Enade 2020 será realizado em 2021.

da educação superior brasileira. Caso o Estado brasileiro optasse, por meio do Ministério da Educação, por avaliar no Enade todos os cursos superiores em funcionamento no Brasil, a demanda seria de mais de 300 cursos, considerando a quantidade de rótulos existentes na Cine Brasil 2018. Isso significa que a atual demanda existente de cerca de 90 cursos avaliados pelo Enade a cada ciclo trienal passaria para mais de 300, e a demanda anual passaria dos atuais 30 cursos, aproximadamente, para mais de 100. Ou seja, a estrutura e o orçamento para a realização do Exame tenderiam a triplicar.

Uma vez definidas as áreas do conhecimento que serão avaliadas no ano em curso, mediante portaria específica do ministro da Educação, o Inep inicia os protocolos e fluxos para viabilizar a elaboração dos instrumentos de avaliação e a futura aplicação do Exame. No âmbito da elaboração dos instrumentos, a primeira etapa é a seleção das Comissões Assessoras de Área (CAA), responsáveis por selecionarem os itens que irão compor as futuras provas. Assim, cada área do conhecimento, mais a área de formação geral, possui uma CAA específica, formada por professores da educação superior, pública e privada, e selecionados de acordo com a classificação das suas respectivas instituições em um índice de qualidade da educação produzido pelo Inep, pela Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior (CGCQES) da Daes, apenas para esse objetivo.

Importante ressaltar que a classificação e a seleção dos candidatos a membros das CAA, que posteriormente serão convidados a integrar a comissão, é feita de modo a contemplar a distribuição regional brasileira (regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), a diversidade acadêmica (universidades, centros acadêmicos, faculdades) e a diversidade de organização administrativa (públicas, privadas, comunitárias, sem fins lucrativos, confessionais). A articulação dessas variáveis é feita pelo Inep e integra ainda a análise das subáreas de cada área do conhecimento que

são requeridas para a elaboração das provas. Cada CAA é constituída por até sete membros, preferencialmente com a titulação de doutor, e suas atribuições são definidas em portaria do Inep.

A Portaria nº 151, de 28 de fevereiro de 2019, em seu artigo 3º, lista as atribuições dos membros das Comissões Assessoras de Área:

- I Participar de, no mínimo, três reuniões no decorrer do ano de 2019, conforme cronograma de atividades estabelecido pelo Inep;
- II Cumprir os prazos e atividades estabelecidos pelo Inep;
- III Manter sigilo sobre as informações obtidas em função das atividades realizadas, assim como dos materiais produzidos nas reuniões;
- IV *Elaborar as diretrizes e as matrizes de prova para a avaliação dos cursos;*
- V Participar de capacitação virtual em elaboração e revisão técnica de itens;
- VI Participar da revisão e edição de itens elaborados para o BNI;
- VII *Indicar para homologação os itens que integram o BNI e os que serão descartados;*
- VIII Analisar, após aplicação do ENADE 2019, o gabarito preliminar dos itens de múltipla-escolha, os padrões de respostas dos itens discursivos e as manifestações relativas ao instrumento aplicado, a qualquer tempo;
- IX Propor o aprimoramento da avaliação através da elaboração do Relatório Final da Comissão Assessora de Área. (Brasil. Inep, 2019a, grifos nossos).

Entre as atribuições das CAA, duas se destacam como principais: a definição das diretrizes e matrizes das provas e a seleção dos itens que irão compor o Banco Nacional de

Itens da Educação Superior (BNI-ES). Importante ressaltar que a cada ano o Inep define novas diretrizes e matrizes para as áreas avaliadas. Essa alteração constante das matrizes de prova é um dos fatores que dificulta o processo de comparação entre as várias edições do Exame e, além disso, cria uma complexidade para as instituições de educação superior (IES) se planejarem em relação ao Enade. Um dos pontos apontados neste texto como visão de futuro referente às possibilidades de mudanças no Exame é o estabelecimento de matrizes de referência para as áreas avaliadas pelo Enade.

Outra fase importante para a construção do Enade a cada ano é a encomenda de itens novos para compor o BNI-ES. Para tanto, o Inep publica um edital para selecionar professores interessados em serem elaboradores de itens. Uma situação-problema que se apresenta nessa fase se relaciona também à alteração constante das matrizes de prova. Como a matriz é alterada com frequência, o BNI-ES está sempre desatualizado em relação à matriz produzida a cada novo ano. Ou seja, a construção do Enade precisa lidar com a necessidade imperiosa de encomendar novos itens todos os anos e, sobretudo, de ter que produzi-los apenas durante um período específico, não sendo possível, no modelo atual, fazer uma escala para a produção de itens em oficinas, por exemplo, ao longo do ano.

Esse impasse leva à necessidade, devido ao cronograma disponível para preparar os instrumentos de avaliação, de encomendar a produção de novos itens de forma remota, uma vez que não há tempo disponível para adotar a elaboração em oficinas dentro do próprio Inep, o que contribuiria para obter itens com mais qualidade técnica. Até 2019, a revisão dos itens também era feita remotamente. Os relatos de parte dos membros das CAA são de que os itens produzidos dessa forma chegam com pouca qualidade para que a comissão possa analisar e selecionar. Em 2020, o Inep começou a revisar os itens diretamente na Cgenade, com o trabalho dos

servidores ou dos membros da Comissão de Assessoramento Técnico (CAT), ambos vinculados diretamente à Cgenade. A expectativa com essa mudança no procedimento de revisão é obter itens de melhor qualidade para a elaboração dos instrumentos de avaliação do Enade 2020.

Uma vez que os novos itens encomendados a cada ano pelo Inep para alimentar o BNI-ES são aprovados pela CAA, o próximo ponto é a escolha dos itens que irão compor cada avaliação. Após essa etapa, a primeira versão da prova passa por revisões, pela diagramação e retorna para apreciação da CAA. A comissão então analisa mais uma vez o texto completo da avaliação e só então as provas podem ser enviadas para o processo de impressão em gráfica. Após, seguem para as logísticas de armazenamento e distribuição.

É importante destacar que, em que pese o Enade avaliar o desempenho dos estudantes, os indicadores gerados com base nos resultados do conjunto de estudantes avaliados são utilizados para medir o nível de qualidade dos cursos. O resultado individual é disponibilizado apenas para o aluno. A Lei do Sinaes estabelece explicitamente que esse resultado não pode ser divulgado, embora essa mesma lei estabeleça que devem ser oferecidos incentivos aos estudantes que obtenham melhor desempenho no Exame.

Não obstante o histórico do Enade ao longo do tempo, muitos estudos vêm sendo feitos pela academia e pelo próprio Inep, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o Exame e aprimorar os seus processos. Em outubro 2018, em um seminário internacional promovido pelo Instituto em Brasília, o representante da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trouxe algumas perguntas que os países da OCDE gostariam de fazer ao Brasil sobre o Enade, entre as quais estavam as seguintes: *i)* uma prova tão curta (com um número de perguntas tão limitado) é capaz de gerar uma avaliação válida das diferentes áreas da disciplina?; *ii)* uma prova com um número de

perguntas tão reduzido pode gerar uma pontuação confiável?; *iii*) podemos criar um índice de valor agregado sem administrar um pré-exame que mede a mesma área e ter confiança na sua validade?; e *iv*) instituições de educação superior confiam na validade e nos resultados da avaliação a ponto de usá-los para reformar e melhorar seus programas?

Frente a questionamentos como esses, o Inep tem investido em diversas frentes de estudo a fim de identificar os pontos que necessitam de melhorias, assim como as possíveis mudanças que o Exame necessita.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O FUTURO DO ENADE

Parte-se do pressuposto de que a necessidade de aprofundar as discussões sobre o Enade ocorre porque os resultados obtidos são indutores de políticas públicas. Jesus, Rego e Souza (2018, p. 860) alertam:

Diante do protagonismo que os testes educacionais ocupam no cenário nacional, é preocupante a falta de padrões para verificação da validade dos escores emitidos, pois a propriedade mais importante que um teste educacional deveria apresentar refere-se à validade (Haladyna; Rodriguez, 2013; Pasquali, 2010). Se os escores obtidos não têm evidências suficientes de que são válidos, todas as demais atividades relacionadas ao uso do teste não podem se dizer baseadas em critérios científicos.

Em seu artigo, os autores ainda acrescentam:

No Brasil, especialmente no que tange à avaliação educacional conduzida nacionalmente em larga escala, são escassos os estudos e a apresentação das evidências de validade com base no conteúdo, que é a fonte primária de evidência de um teste, visto que todos os escores serão reflexos de sua composição (Kane, 2013). Embora todas as avaliações educacionais

realizadas no país levem à responsabilização, seja dos sistemas de ensino, das instituições de ensino, ou mesmo dos estudantes, não existem padrões estabelecidos para se conduzir um processo avaliativo. (Jesus; Rego; Souza, 2018, p. 863).

Diante do exposto pelos autores, tem-se apresentada parte da problemática que envolve o Exame e a centralidade que esse debate merece no escopo da avaliação da educação superior. Nesse sentido, mecanismos e métodos que aumentem a transparência e a validade dos instrumentos de avaliação são fundamentais para o futuro do Exame.

Além disso, cinco pontos se destacam na esteira de mudanças necessárias para melhor refletir a realidade dos cursos avaliados pelo Enade:

- Validade das provas;
- Possibilidade de comparação entre edições do Exame;
- Estabelecimento de matriz de referência;
- Tipos de itens utilizados; e
- Rubricas para os resultados das provas.

No delineamento dos possíveis caminhos que o Enade pode trilhar, cumpre retornar à LDB para entender as finalidades da educação superior. Ela assegura, em seu capítulo IV, art. 43, que a finalidade da educação superior consiste em:

- I *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
- II *formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*

- III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*
- V suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI *estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*
- VII promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Brasil, 1996, grifos nossos).

Ao avaliar a formação específica, o Enade abarca os conhecimentos técnicos de cada curso, buscando atender ao que preconiza o inc. II, do art. 43 da LDB, anteriormente citado. Entretanto, é possível refletir criticamente sobre a forma como os itens são construídos no Exame. Ao analisarem, por exemplo, evidências de validade com base no conteúdo da prova de Psicologia aplicada no Enade de 2015, Jesus, Rego e Souza (2018, p. 876-877) refletiram que:

Tendo em vista que o objetivo da prova é avaliar competências adquiridas durante a formação, percebe-se a necessidade de apresentar, de forma predominante, itens com situações que exijam do examinando níveis de raciocínio mais elevados. A quase ausência de níveis mais altos da taxonomia (analisar, avaliar e criar) nos itens objetivos da prova demonstra que boa parte dos itens solicita somente reconhecer, recordar, reproduzir informações ou comparar fatos no processo de resposta. Dessa forma, a demanda cognitiva não atende aos objetivos da avaliação definidos na matriz de referência, composta por competências como: avaliar condutas profissionais; planejar investigações; elaborar relatos científicos; intervir em processos científicos; e coordenar processos grupais, entre outros.

Da mesma forma, ao avaliar a parte de formação geral e das competências exteriores à sua área específica de formação, conforme preconizam a LDB e a Lei do Sinaes, o texto do Enade se aproxima muito de uma avaliação de atualidades, o que não atende plenamente às finalidades do curso superior, no que tange ir além da formação específica e buscar preparar o indivíduo de uma forma mais abrangente. Portanto, há que se repensar a concepção da prova de formação geral, refletindo sobre questões como: do ponto de vista epistemológico, existe um conhecimento universal? Qual seria ele? O que vem a ser, em essência, uma formação geral?

Ao se debruçar profundamente sobre essas questões, seria possível afinar o olhar para a prova que é aplicada a todas as áreas do conhecimento em cada ano e, de fato, entender se ela faz sentido. Considerando afirmativa a hipótese de que faça sentido, cabe indagar se é útil que um mesmo modelo de prova de formação geral seja aplicado indistintamente a todas as áreas do conhecimento avaliadas em um determinado ano. Por exemplo, em 2019, o Inep avaliou por meio do Enade as áreas de Engenharia e Saúde.

Ambas receberam a mesma prova de formação geral. Há que se refletir a razoabilidade dessa metodologia. Outro ponto a se considerar em relação à prova de formação geral é se não seria mais proveitoso e oportuno cobrar uma redação argumentativa, com temas adequados para cada grande área do conhecimento, ao invés de cobrar dos estudantes que respondam oito questões objetivas e duas discursivas sobre temas atuais, como ocorre atualmente. Pressupõe-se que uma avaliação mais global sobre a capacidade do estudante de argumentar em um texto escrito traria maior subsídio sobre a avaliação da educação superior no País.

Da mesma forma, cabe questionar se a ausência atual da possibilidade de comparação entre as diferentes edições do Exame não seria um ponto a ser corrigido. O Enade começou a ser aplicado em 2004, mesmo ano da publicação da Lei do Sinaes. Desde então, não é possível saber, pelos dados do Enade, se determinado curso (ou área do conhecimento) melhorou ao longo do tempo. Por mais que seja um desafio definir epistemologicamente o que seria “melhorar”, é importante para a política pública de avaliação educacional disponibilizar para a sociedade uma visão de evolução e das mudanças ao longo do tempo. Quais mudanças aconteceram no desempenho do curso em relação às competências que o Enade se propõe a medir? A proficiência dos estudantes brasileiros em relação a essas competências melhorou, piorou ou se mantém ao longo do tempo? Atualmente não é possível aferir isso por meio do Enade.

Um passo na direção de possibilitar a comparabilidade entre as edições do Exame é o estabelecimento de matrizes de referência para todas as áreas contempladas. Com isso, já se partiria de um ponto comum, uma matriz estável, para então se pensar e implementar uma metodologia de comparação que poderia ser desenvolvida dentro dos parâmetros da Teoria Clássica dos Testes, adotada atualmente pelo Enade, ou pela adoção de uma nova teoria, a Teoria de Resposta ao

Item, utilizada pelo Enem. Trata-se de um debate complexo e que deve envolver muitas reflexões antes da tomada de decisão, mas que precisa ser enfrentado pelo bem da política pública de avaliação da educação superior brasileira.

Igualmente, para o futuro do Exame, é importante pensar se faz sentido a atual diversidade de tipos de itens utilizados nas provas. Atualmente, são utilizados quatro tipos de itens: múltipla escolha, asserção-razão, respostas múltiplas e discursivo, com uma predominância visível dos itens de respostas múltiplas.

QUESTÃO 26

O processo de beneficiamento visa aprimorar as características físicas de um lote de sementes. A obtenção de frações uniformes e a eliminação de impurezas, de sementes de outras espécies e de sementes com características indesejáveis são algumas das possibilidades de beneficiamento.

Nesse contexto, avalie as afirmações a seguir.

- I A separação é possível quando existem diferenças entre as características das sementes e do material indesejável.
- II A máquina de ar e peneiras tem como base de separação as diferenças dos tamanhos e dos pesos específicos das sementes.
- III As mesas de gravidade realizam a padronização das sementes por tamanho.
- IV A utilização do separador em espiral permite que sementes esféricas sejam separadas das de formato irregular.

É correto apenas o que se afirma em

- (A) I e III
- (B) I e IV
- (C) II e III
- (D) I, II e IV
- (E) II, III e IV. (Brasil. Inep, 2019b)

Esse tipo de item, por exemplo, permite ao estudante alcançar a resposta correta por meio da eliminação das combinações possíveis disponíveis. Nesses casos, não necessariamente o avaliado precisa compreender todas as proposições oferecidas, verdadeiras ou falsas, mas sim compreender apenas uma e tentar deduzir a resposta certa com base nas combinações em que esta esteja presente. A pergunta que se coloca para o futuro do Exame é se manter essa diversidade de tipos de itens e, sobretudo, esse modelo de respostas múltiplas contribui ou dificulta os processos da avaliação de desempenho dos estudantes. É oportuno ressaltar que o Enade não utiliza itens pré-testados, o que, aliado a outros fatores, contribui para o descarte de itens por problemas relacionados ao baixo poder de discriminação.

Olhando para o futuro, emerge outro questionamento relevante: a prova do Enade deve oferecer à sociedade, ao invés de um escore, um conceito de acordo com o desempenho obtido pelos estudantes? Colocando o tema em forma de um exemplo hipotético, na tentativa de facilitar a compreensão: um curso, ou um estudante, que alcança a média de 60% de acerto, obteve um desempenho ruim, razoável, bom, ótimo ou excelente? Como a prova atual não possui rubricas ou níveis de classificação do desempenho, não se pode auferir uma classificação com base nas avaliações.

Todavia, essa preocupação não se confunde com o debate sobre a utilização dos resultados individuais do estudante para algum fim. Existem opiniões que defendem que a nota do Enade deveria constar no próprio diploma do aluno e outras que entendem que isso é contraproducente, considerando que a Lei do Sinaes veda qualquer possibilidade de divulgação da nota individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, considera-se que o Enade está inserido em um complexo de vinculações avaliativas que

inviabilizam uma ruptura ou um caminho que aponte para a descontinuidade do Exame. No entanto, é possível (e esperado) que se avaliem soluções substitutivas do modelo atual, com atenção para a suavidade na transição, visando ao aperfeiçoamento do Enade como parte da avaliação da educação superior brasileira.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 151, de 28 de fevereiro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 mar. 2019a. Seção 2, p. 98.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provas e Gabaritos Enade 2019: Agronomia: prova*. Brasília, 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/enade/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 ago. 2018. Seção 1, p. 99.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 24. ed. rev., atual e amp. Petrópolis: Vozes, 2015.

JESUS, G. R.; REGO, R. M. L.; SOUZA, V. V. Evidências de validade de conteúdo da prova de psicologia do Enade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 858-884, set./dez. 2018.

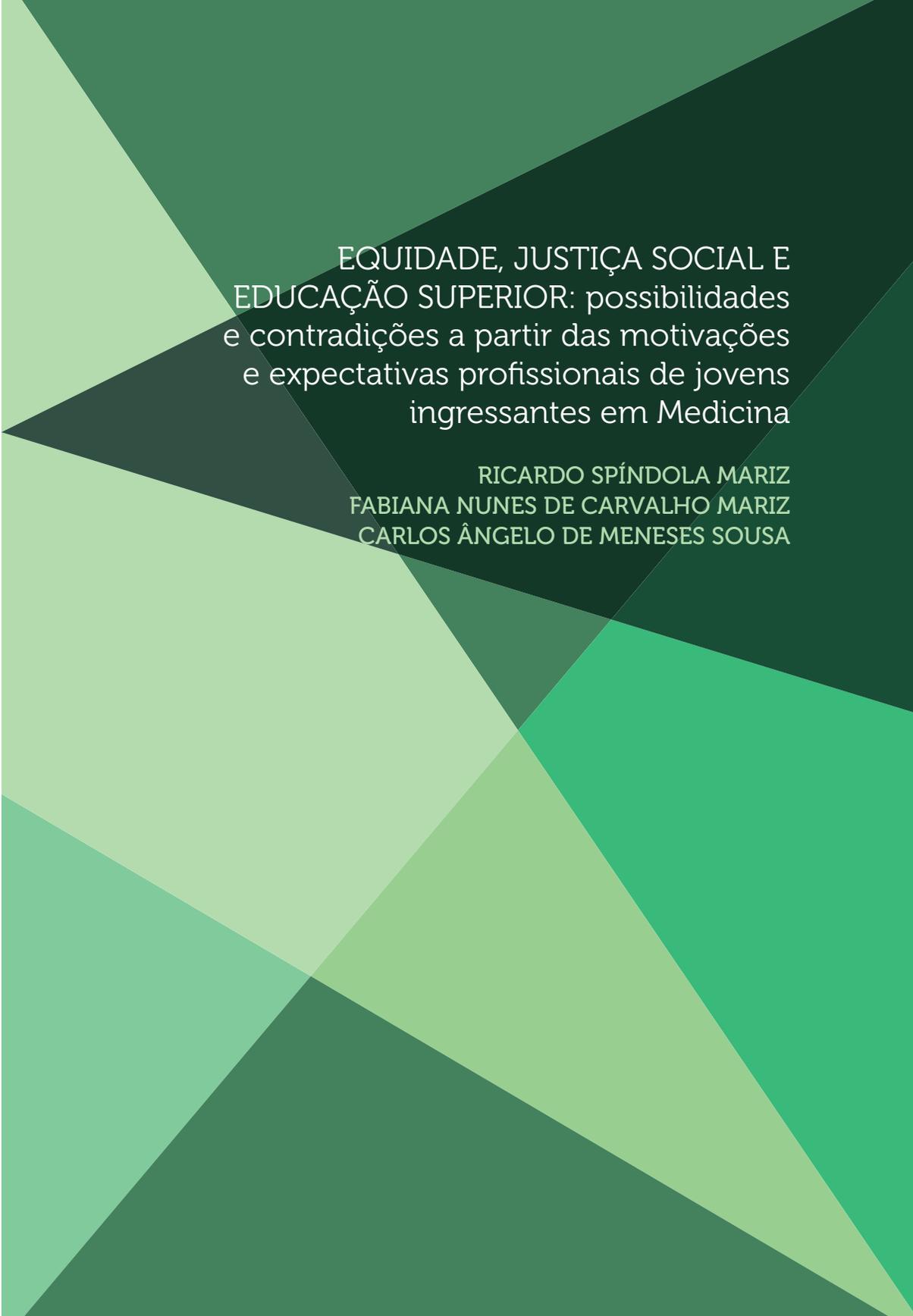
LOBO, R. L. Os desafios do mercado e o futuro da educação superior: prospecção dos cenários para os diferentes tipos de IES. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-164.

Notas autobiográficas

Tarcísio Araújo Kuhn Ribeiro, coordenador-geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é professor efetivo de História do Instituto Federal de Brasília (IFB), onde também já atuou como diretor-geral do *campus* Ceilândia, de 2013 a 2019. É mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2013), na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Possui especialização em Política e Estratégia; licenciatura em História, pela Universidade do Estado da Bahia; e MBA em Negócios e Gestão do Desenvolvimento Regional Sustentável, pela Universidade Federal da Bahia.

Girlene Ribeiro de Jesus, graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2002) e mestre em Psicologia (2004), com ênfase em avaliação educacional, pela Universidade de Brasília (UnB), é doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações também pela UnB, com ênfase em validação e normatização de testes. É coautora do teste não-verbal de inteligência SON-R 2 1/2 há 7 anos. Atuou na área de avaliação educacional e institucional no Cespe, de 2003 a 2011. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Planejamento, Administração e Avaliação da Educação, da Faculdade de Educação (UnB). É professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (UnB), linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Ednizia Ribeiro Araújo Kuhn, doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2015), e mestre em Geografia pela UFBA (2009). Atualmente é professora de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Integra o Projeto GeografAR (A Geografia dos Assentamentos na Área Rural), da UFBA.



EQUIDADE, JUSTIÇA SOCIAL E
EDUCAÇÃO SUPERIOR: possibilidades
e contradições a partir das motivações
e expectativas profissionais de jovens
ingressantes em Medicina

RICARDO SPÍNDOLA MARIZ
FABIANA NUNES DE CARVALHO MARIZ
CARLOS ÂNGELO DE MENESES SOUSA

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a2>

Resumo

Em um país com expressiva desigualdade social como o Brasil, a educação pode ser percebida por um duplo enfoque: como reveladora da desigualdade, quando analisados os indicadores de acesso e de qualidade, e como auxiliar no enfrentamento dessa situação. Este estudo teve por objetivo analisar o perfil do atual estudante de Medicina de uma universidade privada do Distrito Federal, bem como suas motivações e expectativas quanto à carreira profissional. Em termos metodológicos, a abordagem da pesquisa foi quantitativa e de caráter descritivo. Contou com a participação de 105 estudantes que responderam a um instrumento de pesquisa para a coleta de dados socioeconômicos, bem como das motivações e das expectativas em relação à profissão. Como referencial teórico, adotou-se Bourdieu, entre outros. Os resultados apontaram para um perfil socioeconômico com predomínio de estudantes brancos, solteiros, sem filhos, que cursaram o ensino médio em escolas privadas. Percentual significativo desses estudantes pretende seguir a carreira médica, que

escolheram por acreditarem que têm afinidade pela área de saúde ou vocação. Quanto à perspectiva profissional, considerando as opções mais escolhidas, destacaram-se “ter reconhecimento profissional”, “ser funcionário público do SUS” e “ser dono do seu próprio negócio ou consultório”. O estudo sugere leituras dos dados que evidenciam indicadores de motivações e expectativas quanto à carreira profissional que se alinham com as Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto a alguns princípios, valores e objetivos, bem como pontos de contradição que precisam ser trabalhados para que a formação universitária médica contribua para a transformação social e não reforce o *status quo*, indo ao encontro da equidade e da justiça social.

Palavras-chave: Ensino da Medicina; estratificação social; Sistema Único de Saúde. ◆

Abstract

Equity, social justice and higher education: possibilities and contradictions as from the motivations and professional expectations of freshman medical students

In a country like Brazil, dealing with substantial social inequality, education may take a twofold focus: one as a revealer of inequality, when access and quality indicators are analyzed and, other as an aid in coping with this situation. This study analyzes the profile of the current medical student at a private university in Brazil's Federal District, as well as their motivations and expectations regarding their professional career. Methodologically, the research approach is quantitative and descriptive. One hundred and five students answered the survey, used to collect their socioeconomic data, motivations and expectations about the profession. Bourdieu, among others, was used as theoretical framework. The results denote a socioeconomic profile with a predominance of white, single, childfree students, who attended private high school institutions. A significant percentage of these students intend to pursue a medical career, which they chose

out of a perceived affinity towards healthcare or a vocation. As for the professional perspective, among the most prominent answers are: “professional recognition”, “work as a public servant with SUS (Sistema Único de Saúde)”, and “owning their own business or office”. Data indicates there are motivations and expectations about the professional career that are in alignment with the provision Diretrizes Curriculares Nacionais, regarding some principles, values and objectives, but there are also some contradictions that must be dealt with so university medical education can promote social transformation without reinforcing the status quo, meeting equity and social justice values.

Keywords: medical education; Sistema Único de Saúde; social stratification. ◆

Resumen

Equidad, justicia social y educación superior: posibilidades y contradicciones de las motivaciones y expectativas profesionales de los jóvenes estudiantes de Medicina

En un país con una desigualdad social significativa como el Brasil, la educación puede ser percibida desde un doble enfoque: como reveladora de la desigualdad, cuando analizados los indicadores de acceso y de calidad, y como auxiliar en el enfrentamiento de esa situación. Este estudio tuvo como objetivo analizar el perfil del actual estudiante de Medicina en una universidad privada en el Distrito Federal, así como sus motivaciones y expectativas con respecto a su carrera. En términos metodológicos, el enfoque de investigación fue cuantitativo y descriptivo. Participaron 105 estudiantes que respondieron a un instrumento de investigación para la recolección de datos socioeconómicos, así como de las motivaciones y expectativas con respecto a la profesión. Como marco teórico, se adoptó Bourdieu, entre otros. Los resultados mostraron un perfil socioeconómico con predominio de estudiantes blancos, solteros, sin hijos, que asistieron a la educación secundaria en escuelas privadas. Un porcentaje significativo de estos estudiantes tiene la intención de seguir una

carrera médica, que eligieron porque creen que tienen afinidad por la salud o vocación. Respecto a la perspectiva profesional, considerando las opciones más elegidas, se destacaron el reconocimiento profesional, ser un servidor público del Sistema Único de Salud (SUS) y ser dueño de su propio negocio o consultorio. El estudio sugiere lecturas de los datos que muestran indicadores de motivaciones y expectativas con respecto a la carrera que están alineados con las Directrices Curriculares Nacionales, en relación a algunos principios, valores y objetivos, así como puntos de contradicción que deben trabajarse en vista de que la capacitación y la educación universitaria médica contribuya a la transformación social y no refuerce el status quo, yendo al encuentro de la equidad y de la justicia social.

Palabras clave: enseñanza de la Medicina; estratificación social; Sistema Único de Salud. ◆

INTRODUÇÃO

Em um país com expressiva desigualdade social como o Brasil, a educação pode ser percebida por um duplo enfoque no tocante à equidade e à justiça social. Numa primeira perspectiva, ela é reveladora dessa desigualdade, quando se parte dos indicadores de acesso e qualidade da educação básica e da educação superior. Numa segunda perspectiva, possui potencial de auxiliar no enfrentamento dessa desigualdade da qual é reveladora.

É importante salientar, como destacou Piketty (2014) em seu estudo sobre o acúmulo e a distribuição de capital, que a história da desigualdade possui uma relação com a percepção dos diversos atores sociais, econômicos e políticos sobre o que é justo e o que não é. Essa compreensão sobre uma realidade social mais ou menos desigual encontrará na educação um espaço de crítica, de justificação, de reprodução ou de transformação dessa realidade.

O contexto da educação brasileira, no tocante ao acesso e à qualidade, vem se modificando a passos lentos,

infelizmente bem mais lentos que outros processos sociais. O restante da dinâmica social, como o processo de automação no campo do trabalho, possui um ritmo distinto e mais acelerado do que o das mudanças educacionais. Em uma sociedade de dinâmicas sociais aceleradas (Rosa, 2019), o ritmo das mudanças passa a ser, também, um fator de justiça ou injustiça social.

As políticas públicas de educação, por sua vez, cada vez mais formatadas dentro da dinâmica das disputas eleitorais e menos das políticas de Estado, são estruturadas sob a pressão da disputa atual, deixando para segundo plano ações estruturantes para correções de déficits do passado e para desafios do futuro. Nessa perspectiva, são direcionadas mais pelos seus efeitos simbólicos de ampliação do capital político e menos pelos seus efeitos práticos de soluções estruturais (Bourdieu, 2006).

Mesmo considerando as políticas educacionais dos últimos anos, o crescimento do sistema de ensino brasileiro e sua melhoria pontual no campo da qualidade, o retrato da realidade educacional brasileira ainda aponta para um cenário de injustiça social. No País, em 2018, ainda tínhamos 11,3 milhões de adultos analfabetos. O número médio de anos de estudo da população adulta (25 anos ou mais de idade) era de somente 8,9 anos. Mais da metade da população adulta no país não havia completado a escolaridade básica (ensino médio completo). Somente 15,3% da população adulta tinha alcançado o nível superior completo e 24,3 milhões de pessoas na faixa de idade de 15 a 29 anos não frequentavam nenhum tipo de escola, curso de formação profissional ou cursinho de preparação para vestibulares (IBGE, 2019).

Esses dados não revelam somente uma situação de permanência da desigualdade social atual do País, como também explicitam uma situação preocupante para os que consideram a educação como um elemento estratégico para superação de outras dimensões dessa mesma desigualdade. Quando comparamos o quadro atual, que apesar de suas melhorias ainda é muito preocupante,

com a tendência de automação no campo do trabalho (Brasil. Ipea, 2019), vislumbramos uma possibilidade de ampliação da desigualdade social, apesar de algumas políticas públicas específicas neste campo.

Em uma sociedade de aceleração, o tempo para efetivação das políticas de equidade no campo da educação pode reforçar aquilo que se pretende combater (Rosa, 2019). Assim, em uma sociedade com dinâmicas sociais aceleradas, uma inclusão tardia, por exemplo, não cumpre potencial de justiça social e, pelo contrário, pode paradoxalmente justificar e naturalizar essas mesmas desigualdades quando praticadas de forma dessincronizada com o próprio ritmo de aceleração das mudanças sociais. Ações de equidade tardias numa sociedade acelerada perdem seu potencial de correção histórica das desigualdades que deseja combater.

A desigualdade não será superada somente pelo acesso, mas pelo acesso de qualidade que supere o atraso de um país ainda estruturado pelo patrimonialismo e que encontra num determinado tipo de escolarização as justificativas para suas desigualdades sociais, confirmando um quadro de injustiça social, agora revestido por outro argumento: “o que outrora era legitimado como diferença racial e biológica passa a ser obtido pela noção de estoque cultural” (Souza, 2015, p. 25).

Bourdieu, ao refletir sobre a relação entre a desigualdade social e a escola, permeado pelos aspectos culturais, assevera que:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (Bourdieu, 2015, p. 53).

Vivemos um contexto de mudanças aceleradas em que, segundo Beck (2018, p. 107), a própria experiência

de desigualdade se encontra em ritmo de mudança ou em processo de metamorfose. A desigualdade social em tempos de “metamorfose do mundo” não pode se limitar a compreender os aspectos da distribuição desigual dos bens, mas deve incluir em suas análises a distribuição dos males causados por essa metamorfose. As consequências desse período classificado por Beck como a “metamorfose do mundo” também acontecem de formas desiguais, afetando duplamente os que se encontram em situação desfavorecida.

Seria possível aprofundar essas questões, aqui apontadas de forma introdutória, por vários caminhos. Neste trabalho, optou-se por fazer um recorte da educação superior e de um caso que envolve os atuais ingressantes de um curso de Medicina. É um curso simbólico para a temática da justiça social e da equidade, em função da competição pelas vagas existentes, do alto valor das mensalidades nas instituições privadas e do “lugar social” que o futuro profissional de Medicina deve ocupar.

Os cursos de Medicina estão inseridos num contexto maior da educação superior, que no Brasil é composto por 2.537 instituições de ensino, que oferecem 37.962 cursos de graduação e 45 cursos sequenciais. A oferta dos cursos, ao contrário da educação básica, é majoritariamente feita por instituições privadas. Em 2018, esse percentual alcançou 88,2% das instituições; nesse mesmo ano, o número de matriculados no ensino público brasileiro chegou a 8.451.748 e contou com 384.474 docentes na condução dos cursos (Brasil. Inep, 2019).

Esses dados confirmam um sistema educacional em crescimento e complexo, mas que convive com um grande desafio: em 2018, somente 25,2% dos jovens entre 18 a 24 anos frequentavam os cursos de educação superior ou tinham completado esse nível de ensino (IBGE, 2019). Quando se toma como referência o *status* atual da educação superior, a conjuntura do País, seus déficits estruturais no campo da educação e as tendências de mudança no campo do trabalho

em função dos processos de automação, encontra-se um cenário que exige de todos uma profundidade singular para construção das futuras estratégias e dos próximos passos.

A formação em Medicina possui um potencial analítico singular para análise desse quadro complexo, em especial, quando o enfoque é a questão da equidade e da justiça social. Hoje, no País, temos 340 cursos de Medicina, com um total de 35.218 vagas disponíveis para o ingresso nas escolas médicas. São oferecidas em escolas públicas o equivalente a 35% do total das vagas e 65% em escolas privadas. Nessas instituições, as mensalidades variam de R\$ 12.738,06 a R\$ 3.641,24 (Nassif, 2019). Quanto ao percentual de distribuição das vagas por região do Brasil, o Sudeste tem 45,2%, o Nordeste 24,6%, o Sul tem 14,3%, o Centro-Oeste 8,1%, e o Norte 7,7% (Scheffer, 2018).

O quanto o perfil de um grupo de ingressantes no curso de Medicina possui o potencial para nos ajudar na compreensão dessa tensão paradoxal da educação entre as perspectivas da reprodução e a transformação da sociedade, a partir do referencial da equidade e da justiça social? Essa é a questão central deste trabalho.

Para tanto, tomou-se como referência analisar o perfil dos ingressantes durante dois semestres de um curso de Medicina de uma instituição de ensino superior (IES) privada da região Centro-Oeste. Participaram desta pesquisa ingressantes do curso de Medicina do primeiro e do segundo semestre de 2019.

O relato desta análise e de seus achados estão organizados neste trabalho da seguinte forma: descrição da metodologia da pesquisa, apresentação e análise dos dados das duas turmas de ingressantes pesquisadas e considerações finais.

DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve uma abordagem quantitativa de caráter descritivo e contou com a participação de 105 estudantes do curso de Medicina, assim distribuídos: 57 ingressantes do 1º semestre e 48 do 2º semestre de 2019. Os estudantes

que responderam ao questionário correspondem a 92% da amostra selecionada, uma taxa de resposta elevada. O perfil socioeconômico mostrou que são indivíduos, em sua maioria, solteiros, sem filhos, nascidos no Distrito Federal (DF), que moram com os pais ou familiares, não possuem renda própria e cuja renda familiar está acima de dez salários mínimos. Há um predomínio de mulheres. Quanto à etnia dos estudantes, declararam-se brancos (68% e 64%), pardos (25% e 29,2%), primeiro e segundo semestres, respectivamente; pretos (7%) e amarelos (2,1%), conforme Tabela 1.

O *locus* de pesquisa foi uma universidade situada na região administrativa de Águas Claras, no DF. Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, filantrópica, que presta serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado, conforme o artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela é confessional e possui quatro *campi* no DF. Oferece cursos nas modalidades presencial e a distância, nos turnos matutino, vespertino, noturno e integral e tem tido uma presença de destaque no atendimento de saúde e na área jurídica à população circunvizinha.

O curso de Medicina, foco desta pesquisa, é oferecido em período integral no *campus* I e foi criado no ano de 2001 com um currículo em consonância com as orientações das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Durante seus 18 anos, o curso fez reformulações e adequações na formação, tendo no momento seu quarto currículo. Motivados, principalmente pelas DCN, o atual projeto pedagógico enfatiza a integração dos conteúdos, a inserção do estudante em cenários de práticas desde o primeiro semestre e reforça o uso de metodologias ativas de aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo formativo.

Os estudantes convidados para a pesquisa foram os ingressantes do curso de Medicina no primeiro e no segundo semestre de 2019, maiores de 18 anos, oficialmente matriculados. A proposição para participação na pesquisa foi feita durante a disciplina Práticas Profissionais em Medicina. Na ocasião, apresentou-se o objetivo da pesquisa e foram

esclarecidas as dúvidas para que os estudantes interessados em participar assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados por meio de um instrumento autoaplicável e anônimo, intitulado “Perfil dos Estudantes Ingressantes”, com um total de 15 questões de múltipla escolha, divididas em duas seções: a) características socioeconômicas; e b) motivações e expectativas em relação à profissão e à atividade profissional.

As questões da primeira seção foram baseadas no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2004, que foca:

- a) a cor do estudante;
- b) a renda mensal da família do estudante;
- c) a origem escolar do estudante; e
- d) a escolaridade dos pais do estudante.

Para melhor visualização das questões, conforme a formulação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), transcrevemos as perguntas feitas aos estudantes no questionário socioeconômico. Com relação à cor: “Como você se considera?”; a resposta continha as seguintes alternativas: “a) branco (a); b) negro (a); c) pardo (a) /mulato (a); d) amarelo (a) (de origem oriental) e e) indígena ou de origem indígena”.

Com relação à renda familiar, foi apresentada a seguinte pergunta: “Qual a faixa de renda mensal da sua família?”. As alternativas listadas aos estudantes foram: “a) até 3 salários mínimos; b) mais de 3 até 10 salários mínimos c) mais de 10 até 30 salários mínimos e d) mais de 30 salários mínimos”.

Os estudantes também responderam à pergunta: “Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?”. Para responder, os participantes puderam escolher uma das seguintes alternativas: “a) todo em escola pública; b) todo em escola privada (particular); c) a maior parte em escola pública; d) a maior parte em escola privada (particular) e e) metade em

escola pública e metade em escola privada (particular)". E, por fim: "Qual o grau de escolaridade de sua mãe?" e "Qual o grau de escolaridade de seu pai?", com as seguintes alternativas: "a) nenhuma escolaridade; b) ensino fundamental: de 1ª a 4ª série; c) ensino fundamental de 5ª a 8ª série; d) ensino médio e e) ensino superior".

Para as questões da segunda seção, referentes às motivações e às expectativas em relação à profissão e à atividade profissional, foram apresentadas as seguintes opções sobre as motivações:

- a) afinidade com a área;
- b) influência familiar;
- c) influência do mercado de trabalho;
- d) valorização profissional;
- e) vocação;
- f) prestígio social; e
- g) concorrência para o ingresso.

Sobre às expectativas em relação à profissão e à atividade profissional, foram percorridas as seguintes alternativas:

- a) não pensei;
- b) seguir carreira acadêmica;
- c) ter o próprio negócio;
- d) ser funcionário de empresas privadas;
- e) ser funcionário público;
- f) ser funcionário público no SUS;
- g) ter reconhecimento profissional;
- h) ter um bom retorno financeiro; e
- i) outros (especificar).

Quanto à forma de acesso e ao uso do instrumento do questionário, ele foi disponibilizado para preenchimento em formato eletrônico e o tempo médio de resposta foi de 12 minutos. Convém destacar, a título de esclarecimento, que alguns estudantes, embora tenham acessado o questionário,

não responderam todas as questões, o que gera em algumas questões uma não totalização de 105 respondentes.

Como instrumento de auxílio para a análise descritiva, fez-se uso do Office for Windows 10, pela ferramenta Excel 2013, para tabulação e análise dos dados. Com a codificação dos dados se garantiu o sigilo dos participantes.

A pesquisa foi aprovada pelos comitês de ética em pesquisa da instituição proponente (universidade) e da instituição coparticipante (Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz), sob o número 10540919.0.0000.0029.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na Tabela 1, temos um perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes do curso de Medicina no ano de 2019, no qual podemos constatar um predomínio da presença feminina, tanto no primeiro quanto no segundo semestre, embora mais acentuado no segundo semestre, com um percentual expressivo superior a 70%. O fato de a maioria ser feminina no ensino superior brasileiro reflete os dados do Censo da Educação Superior de 2018, o qual indica que o perfil típico dos discentes nos cursos de graduação é feminino, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

O perfil socioeconômico evidencia que são indivíduos em sua maioria solteiros, sem filhos, nascidos no Distrito Federal, moram com os pais ou familiares e cuja renda familiar está acima ou igual a dez salários mínimos, respectivamente no primeiro semestre (51%) e no segundo semestre (50%). Outro dado que merece destaque é o de que no primeiro semestre (18%) e no segundo semestre (16%) os estudantes possuem uma renda familiar acima de 30 salários mínimos.

Quanto à etnia, a maioria se declarou branca, com 68% e 64,6%, correspondendo ao primeiro e ao segundo semestre, respectivamente, tendo se declarado pardos 25% e 29,2%, e apenas 7% pretos no primeiro semestre, não havendo registro no semestre seguinte (Tabela 1).

TABELA 1
Perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes do primeiro e do segundo semestre de 2019

Variável	1º semestre		2º semestre	
	Nº	Percentual de estudantes	Nº	Percentual de estudantes
Sexo				
Feminino	33	57,90%	35	72,9%
Masculino	24	42,10%	13	27,1%
Etnia				
Branco	39	68%	31	64,6%
Pardo	14	25%	14	29,2%
Negro	4	7%	0	0,0%
Amarelo	0	0%	1	2,1%
Estado Civil				
Solteiro	56	98%	44	91,7%
Casado	1	2%	2	4,2%
Filhos				
Sim	0	0%		0,0%
Não	57	100%	46	95,8%
Local de nascimento				
Distrito Federal	39	68%	33	68,8%
Fora do Distrito Federal	18	32%	13	27,1%
Situação de moradia				
Mora com outras pessoas e/ou amigos	1	2%	0	0,0%
Mora com os pais e/ou parentes	51	89%	39	81,3%
Mora sozinho(a)	5	9%	7	14,6%
Renda familiar				
Até 1,5 salário mínimo	4	7%	5	10,4%
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	2	4%	0	0,0%
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	1	2%	4	8,3%
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	4	7%	2	4,2%
Acima de 6 até 10 salários mínimos	7	12%	5	10,4%
Acima de 10 até 30 salários mínimos	29	51%	24	50,0%
Acima de 30 salários mínimos	10	18%	8	16,7%

Fonte: Elaboração própria.

A média de idade dos estudantes revela um público jovem (faixa etária de 18 a 21 anos) e pode ser observada na Tabela 2.

TABELA 2
Média de idade dos estudantes ingressantes do primeiro e do segundo semestre de 2019

Variável	1º semestre		2º semestre	
	Média de idade	Desvio padrão	Média de idade	Desvio padrão
Idade				
Mulheres	19,39		20,12	
Homens	19,58		20,30	

Fonte: Elaboração própria.

O grau de escolaridade dos pais e das mães dos ingressantes se revelou bastante elevado, conforme podemos constatar na Tabela 3.

TABELA 3
Grau de escolaridade dos pais e das mães dos estudantes ingressantes do primeiro e do segundo semestre de 2019

Grau de escolaridade	1º semestre				2º semestre			
	Pais		Mães		Pais		Mães	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não sabe informar	0	0%	0	0%	2	4,17%	1	2,08%
Ensino fundamental I: 1º ao 5º ano	1	1,80%	1	2%	4	8,33%	0	0%
Ensino fundamental II: 6º ao 9º ano	2	3,50%	0	-	1	2,08%	0	0%
Ensino médio	12	21,10%	9	16%	13	27,08%	8	16,67%
Ensino superior Graduação, somente	14	24,60%	14	25%	13	27,08%	17	35,42%
Ensino superior Pós-graduação	28	49%	33	57%	15	31,25%	22	45,83%

Fonte: Elaboração própria.

A maioria cursou todo o ensino médio em escola privada, enquanto a minoria cursou todo o ensino médio em escola pública (Tabela 4). A maior parte deles fez curso pré-vestibular e ingressou na universidade por meio de exame vestibular. Apenas 14% no primeiro semestre e 17% no segundo semestre ingressaram via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), segundo a Tabela 5.

TABELA 4
Escola onde cursou o ensino médio

Variável	1º semestre		2º semestre	
	Nº	%	Nº	%
Escola onde cursou o ensino médio				
Metade em escola pública e metade escola privada	0	0%	1	2%
A maior parte em escola privada	3	5%	5	10%
Todo em escola privada	52	91%	36	75%
A maior parte em escola pública	0	0%	1	2%
Todo em escola pública	2	4%	5	10%

Fonte: Elaboração própria.

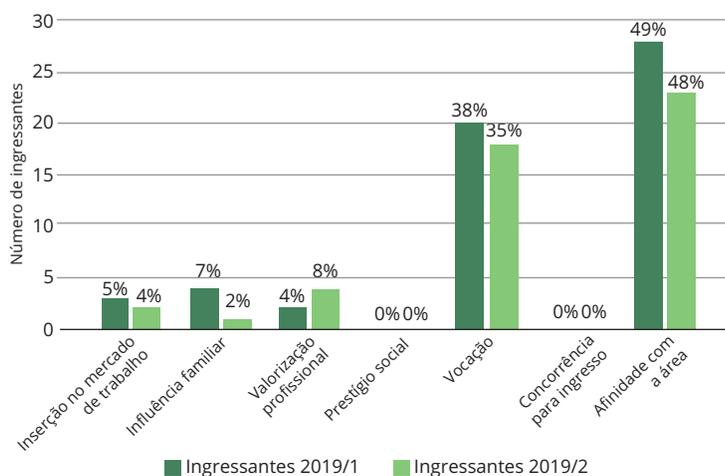
TABELA 5
Forma de ingresso na universidade

Variável	1º semestre		2º semestre	
	Nº	Percentual de estudantes	Nº	Percentual de estudantes
Fez curso pré-vestibular?				
Não fez	13	23%	4	8%
Fez	44	77%	44	92%
Forma de ingresso na universidade				
Vestibular	49	86%	40	83%
Enem/Prouni 100%	8	14%	8	17%

Fonte: Elaboração própria.

Passemos agora para uma apresentação dos resultados coletados da segunda seção. No Gráfico 1, há uma exposição dos motivos que levaram o estudante a optar pelo curso de Medicina. As respostas com os maiores índices em ambos os semestres foram os itens “afinidade com a área” (49% e 48%)¹ e “vocação” (35% e 38%), seguidos de outros motivos com menor percentual, como a “valoriza o profissional” (4% e 8%), a “influência familiar” (7% e 2%) e a “inser o no mercado de trabalho” (5% e 4%). As op es “prestígio social” e “concorrência para o ingresso” não foram selecionadas pelos estudantes.

GRÁFICO 1
Motiva es para escolha do curso dos estudantes
ingressantes no curso de Medicina de uma universidade
privada do Distrito Federal em 2019



¹ Referentes, respectivamente, ao primeiro e ao segundo semestre. Leia-se aqui e nos casos seguintes.

² Referentes, respectivamente, ao primeiro e ao segundo semestre. Leia-se aqui e nos casos seguintes.

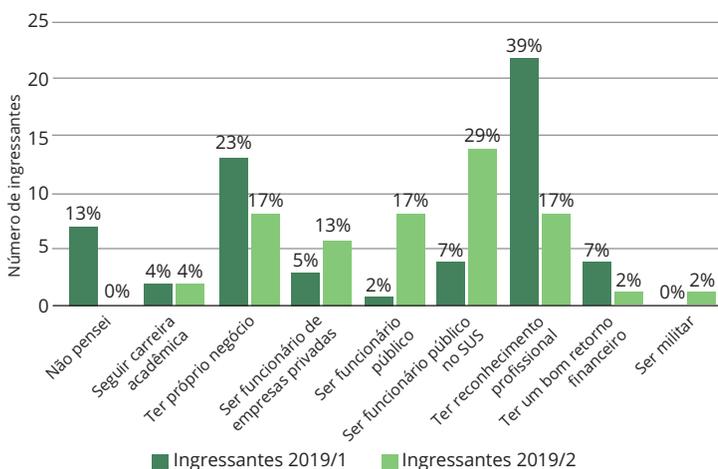
Fonte: Elabora o própria.

No Gráfico 2, temos uma exposi o das expectativas de atividade profissional dos estudantes ingressantes no curso de Medicina. As respostas com os maiores índices em ambos os semestres foram os itens “ter reconhecimento profissional” (39% e 17%)², “ser funcionário público do SUS” (7% e 29%), “ter o próprio negócio” (23% e 17%) e “ser funcionário público” (2% e 17%), seguidos de outros motivos

com menor percentual como “seguir carreira acadêmica” (4% e 4%), “ser funcionário de empresa privada” (5% e 13%), “ter um bom retorno financeiro” (7% e 2%) e “ser militar” (0% e 2%). Vale destacar que 13% dos estudantes do primeiro semestre dizem não ter pensado sobre as expectativas quanto à carreira profissional, contrastando com nenhuma opção para este item no segundo semestre.

GRÁFICO 2

Expectativa de atividade profissional dos estudantes ingressantes no curso de Medicina de uma universidade privada do Distrito Federal em 2019

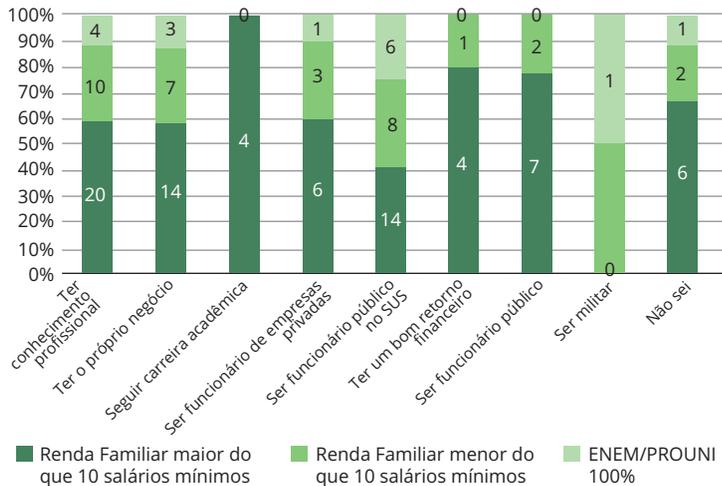


Fonte: Elaboração própria.

Por fim, o Gráfico 3 apresenta a expectativa de atividade profissional em relação à renda familiar e ao ingresso pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) dos estudantes de um curso de Medicina. Nele podemos destacar, entre outros aspectos, o de que somente querem seguir carreira acadêmica na área os estudantes de Medicina cujas famílias possuem renda familiar superior a dez salários mínimos. Os estudantes de Medicina do Prouni possuem uma expectativa de serem funcionários públicos do Sistema Único de Saúde (SUS). Após o Gráfico 2, faremos problematizações sobre alguns dos diversos dados apresentados.

GRÁFICO 3

Expectativa de atividade em relação à renda familiar e ao ingresso pelo Prouni dos estudantes de um curso de Medicina de uma universidade privada do Distrito Federal em 2019



Fonte: Elaboração própria.

Tomar o perfil dos ingressantes dos cursos de Medicina como um ponto de partida pode ser revelador das oportunidades e dos paradoxos dessa área de conhecimento e de seus futuros profissionais, quando consideramos os desafios que o País possui no campo da equidade e da justiça social. As diretrizes que regulam a educação médica no Brasil preconizam uma formação geral e humanista, conforme descrito no artigo 3 das DCN:

Art. 3º O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (Brasil, 2014).

Se no campo da formação inicial desses profissionais as suas diretrizes curriculares apontam para a necessidade de uma formação com centralidade na “responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania”, na atuação profissional, o futuro médico encontrará no SUS um campo expressivo para o seu exercício profissional.

Amparado pela Constituição Federal de 1988, que determina que a “saúde é um direito de todos e um dever do Estado”, o SUS se constituiu como um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo. Um sistema complexo, com relevantes desafios de gestão, mas com uma importância social singular, em especial num país com tamanha desigualdade como Brasil.

Esses três elementos citados, quais sejam, a perspectiva social presente nas diretrizes curriculares, o SUS e a realidade de desigualdade do Brasil, servirão como base para a análise do perfil dos ingressantes da IES pesquisada e de suas expectativas sobre a atividade profissional.

É mister apontar que, se tratando de um grupo de ingressantes, não se evidenciam aqui os efeitos do próprio curso sobre a percepção e as expectativas dos estudantes, pelo contrário, o que se busca com este trabalho é verificar as peculiaridades presentes nos alunos ingressantes, suas perspectivas e motivações. Dessa forma, será possível provocar, mesmo de maneira embrionária, o encontro entre o que os estudantes esperam do curso e da profissão e o que o curso e o País esperam deles.

As aproximações e as distâncias entre essas duas expectativas podem revelar aspectos importantes para uma reflexão maior: os paradoxos e as possibilidades da educação superior para os avanços no campo da equidade e da justiça social em nosso País.

Os estudantes matriculados na educação superior do Brasil são majoritariamente mulheres, segundo o Censo da Educação Superior de 2016, o qual apresenta o percentual de 57,2% (Brasil, 2018). Essa tem sido uma tendência geral confirmada em diversos estudos, como o de Assumpção

(2014), e, especificamente sobre os ingressantes no curso de Medicina, Fiorotti, Rossoni e Miranda (2010). Nos dados arrolados do estudo deste capítulo sobre a faixa etária dos acadêmicos de Medicina pesquisados, igualmente se aproximam a média de idade dos ingressantes encontrada na literatura por Meirelles, Fernandes e Silva (2019), que é de 19,5 anos.

Na pesquisa de Ristoff (2014), tomando como base os dados do Enade de 2012, evidenciou-se que a população acadêmica brasileira não reflete a realidade populacional revelada pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013: 51% de pretos e pardos contra 48% de brancos. Ao considerarmos o caso dos cursos de Medicina do País, temos um percentual registrado de brancos de 74%, perdendo apenas para Medicina Veterinária, com 80%. O percentual de 74% de brancos entre os acadêmicos de Medicina explicita um percentual de 26% acima do percentual da população branca brasileira, conforme o Censo do IBGE de 2010, que é de 48%. Na IES pesquisada, se mantém a maioria dos brancos entre os acadêmicos de Medicina, com um percentual de 66,6%, o que equivale a 18,6% acima do percentual nacional. Os pardos e negros representam, no curso de Medicina em tela, apenas 30,4%.

Vale ressaltar, ainda conforme Ristoff (2014), que a série histórica dos estudantes de graduação em Medicina tem se tornado cada vez menos branca, enquanto tem havido um pequeno aumento do percentual dos estudantes de cores preta e parda no período de 2004 a 2012. Os percentuais de 68% e 64,6% de brancos encontrados no primeiro e no segundo semestre, no qual se vinculam os acadêmicos de Medicina da IES desta pesquisa, são consideravelmente superiores ao percentual nacional de brancos (48%). Os pardos e negros representam franca minoria. Há outros estudos que se alinham aos achados da pesquisa de Ristoff, quanto a uma diminuição do número de brancos no número de estudantes de Medicina, como a pesquisa de Cardoso Filho *et al.* (2015, p. 35) que, ao estudarem os acadêmicos de

Medicina da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, encontraram um percentual de 48,6% de brancos e 38,9% de pardos.

De acordo com Ristoff (2014), podemos observar uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes de Medicina. Com base na comparação entre a renda familiar dos estudantes em 1991, que era de 67 salários mínimos e que passou para 44 em 2012, constatamos um declínio. Não obstante, a queda permanece ainda em um percentual muito alto, visto que apenas 7% das famílias brasileiras tinham renda superior a dez salários mínimos em 2012. No estudo da IES pesquisada, observa-se que a renda familiar da maioria dos estudantes ainda permanece muito alta. Uma das possíveis razões para tal alto percentual seria o fato de se tratar de uma IES privada da capital federal, na qual, conforme o IBGE no ano de 2017, há a maior renda *per capita* do País, no valor de R\$ 2.548, que corresponde ao dobro da média nacional.

Outros dados revelam um perfil elitizado, em sua maioria, como o fato de 86% e 83% dos estudantes terem ingressado no curso por meio de exame vestibular, dos quais 77% e 92% fizeram curso pré-vestibular, normalmente pago. Todavia, cabe observar que, mesmo assim, 14% e 17% dos estudantes conseguiram o ingresso por meio do Enem.

Vale destacar que, em um cenário de desigualdade socioeconômica, o dado de ingresso de 32% e 33,3% dos estudantes com renda familiar menor que dez salários mínimos, dos quais se declaram pardos 25% e negros 7%, no primeiro semestre, e 29,2% pardos, no segundo semestre, evidencia uma mudança, com a entrada de novos sujeitos nesse cenário elitizado. Indubitavelmente aqui se encontram frutos de políticas de inclusão e permanência, tais como o Prouni e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), ou ainda a concessão de bolsas permanência, sem as quais esses estudantes não teriam como custear seus estudos.

Sobre o alto grau de escolaridade dos pais dos acadêmicos de Medicina pesquisados, evidencia-se o que Bourdieu indicava quanto às atitudes dos membros das

diferentes classes sociais em relação à educação e ao “futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social” (Bourdieu, 2015 p. 51). A relação entre pais mais escolarizados e uma cultura escolar mais aquinhoadá está diretamente ligada às atitudes e aos hábitos dos filhos nesse ambiente.

Outras pesquisas, como a de Daros, Potmteier e Wessling (2012), constataram que pais mais escolarizados conseguem comprar mais bens para o aprendizado dos filhos; geralmente têm parceiros com o mesmo grau de escolarização, bem como alimentam expectativas em relação à escolarização deles. Uma outra investigação realizada por Silva *et al.* (2017) indicou que o grau de escolaridade do pai e da mãe tem influência positiva na nota do Enem dos candidatos, sugerindo uma relação do tipo quanto maior a escolaridade do pai e da mãe, maiores as notas dos filhos. A maioria dos pais dos acadêmicos de Medicina em tela possuem um perfil socioeconômico elevado, bem como uma alta escolaridade (com curso superior), muito acima da média encontrada no País, em torno de 9,3 anos de escolaridade (IBGE, 2019).

Conforme Maslow (1970; 1943), as motivações humanas podem ser organizadas em ordem crescente, tendo como base as necessidades fisiológicas, seguidas das necessidades de segurança, sociais e de autoestima, até as de desenvolvimento e alcance do potencial pessoal, traduzido na autorrealização.

Ao tomarmos a assertiva de que a motivação para escolha da profissão é complexa e envolve fatores conscientes e inconscientes e ao relacionarmos tal ideia à amostra analisada, em que se sobressaíram os itens “afinidades com a área” e “vocação”, é relevante o percentual que alcançou essas duas opções. Resultados correlatos também foram obtidos em um estudo sobre ingressantes de uma universidade privada do interior de Minas Gerais, de Meireles; Fernandes;

Silva (2019), bem como em outras pesquisas como a de Ribeiro *et al.* (2011) e Braga; Peixoto e Bogutchi (2001).

Não obstante fugir dos objetivos desta pesquisa compreender a questão do processo de construção das motivações dos acadêmicos de Medicina pesquisados, sugere-se pensar, com base nos dados, que a motivação da maioria do grupo estaria relacionada à autorrealização profissional quando optaram pela afinidade com a área e pela vocação.

Indubitavelmente, o reconhecimento no trabalho é um elemento fundamental para a mente e para uma relação sadia do indivíduo consigo mesmo e com o outro, isto é, os laços sociais no trabalho expressados no reconhecimento dos outros é algo importante evidenciado no fato de que a alternativa mais selecionada pelo grupo (39%) dos acadêmicos do primeiro semestre foi “ter reconhecimento profissional”.

Bourdieu (2015) assinala que os grupos dominantes possuem estratégias de manutenção de suas estruturas e cultura, além do espaço escolar, permeando inclusive seus hábitos e estratégias de ação profissional. Caberia aqui indagar sobre as razões de parte dos acadêmicos de Medicina da IES pesquisada ter acentuado a opção “ter seu próprio negócio ou consultório”. Estariam seguindo a corrente hegemônica da sociedade do consumo ou criando novas formas de ação profissional que não a de mero reforço do *status quo*? Tal questão fica para futuras pesquisas, pois há também opções por serem funcionários públicos e, mais especificamente, do SUS. Mais adiante teceremos comentários sobre essa opção, confluindo com o enfoque temático deste capítulo sobre equidade, justiça social e educação superior.

Se tomarmos as DCN de 2014, que apontam para a formação de um médico humanista, ético, com capacidade crítica e reflexiva, com senso de responsabilidade social, apto para atuar em diferentes níveis de atenção à saúde (Brasil. MEC. CES, 2014), é possível vermos relações confluentes entre essas diretrizes e as motivações e expectativas mais selecionadas pelos ingressantes do curso de Medicina,

sugerindo que elas parecem estar próximas dos princípios, valores e objetivos dessa formação médica almejada.

Alguns itens escolhidos, que possuem percentuais menores, também revelam essa proximidade com os princípios, valores e objetivos de uma formação médica e não só do sucesso individual. Tomando, por exemplo, os percentuais do segundo semestre, apenas 2% dos ingressantes escolheram “ter bom retorno financeiro” como expectativa e somente 4% dos ingressantes assinalaram o mercado de trabalho como principal motivo para a escolha, e nenhum deles declarou-se motivado pelo prestígio social. Se cruzarmos esses percentuais com os percentuais de outros itens escolhidos, como 29% para “ser funcionário público do SUS” (o maior índice) e 17% para os itens “ter seu próprio negócio”, “ser funcionário público” e “ter reconhecimento profissional”, é possível retratar aproximações com um ideário de serviço à comunidade, ainda que precisemos, em outras pesquisas caracterizar melhor essas intencionalidades.

Outro dado que merece destaque é o de que apenas 4%, em ambos os semestres, pretendem seguir a carreira acadêmica. Ao cruzarmos esse percentual com os percentuais de outros itens escolhidos, como o de renda familiar superior a dez salários mínimos, surge o indicador de que somente entre essa faixa é que encontramos a opção pela docência, fato contrastante com a procura pela formação docente que, no Brasil, geralmente é feita por pessoas de faixa salarial bem menor. Haveria, nesses cruzamentos, indicadores, a serem pesquisados amiúde, de que a docência universitária na Medicina seria para os mais aquinhoados financeiramente?

Para concluir essas problematizações, tomemos o gráfico da expectativa profissional (Gráfico 3). Os ingressantes, quando perguntados sobre as expectativas profissionais, optaram, primeiramente, por “ter reconhecimento profissional”. Considerando a totalidade dos dois grupos de ingressantes, 29% fizeram opção por essa categoria, que foi seguida pela opção “ter o próprio negócio”, com 20% dos ingressantes, e “ser funcionário público no SUS”, por

17% dos ingressantes. As outras opções ficaram com os percentuais variando entre 9% a 1%.

Numa primeira aproximação, encontramos essas três categorias como as mais relevantes relacionadas às expectativas dos ingressantes: “ter reconhecimento profissional”, “ter o próprio negócio” e “ser funcionário público no SUS”. Nas outras aproximações feitas, explorando agrupamentos específicos, essas três opções sempre aparecem destacadas, mas em ordens distintas. Essas distinções ficam mais evidentes quando os ingressantes são reagrupados em subgrupos por renda familiar e por formas de ingresso, destacando os estudantes que acessaram a IES via Prouni.

Inicialmente, o grupo de ingressantes foi subdividido em dois grupos por faixa de renda: estudantes com até dez salários mínimos de renda familiar e estudantes com a renda familiar acima de dez salários mínimos. No primeiro grupo, encontramos 34 estudantes com a renda familiar de até dez salários mínimos e no segundo grupo, 71 estudantes.

No grupo de maior renda, as opções seguem a mesma ordem do resultado geral, 28% desse subgrupo escolheu a opção “ter reconhecimento profissional”, 20% “ter o próprio negócio” e 14% “ser funcionário público no SUS”. Percebe-se uma mudança nessa ordem quando isolamos o subgrupo com menor renda entre os ingressantes.

No grupo com renda familiar de 1,5 salário mínimo até dez salários mínimos, a primeira opção continua sendo “ter reconhecimento profissional”, mas a segunda opção, com 24% da amostra, é “ser funcionário público do SUS”, seguida pela alternativa de “ter o próprio negócio”, com 20%.

A mudança mais expressiva acontece quando isolamos o subgrupo que entrou na IES via Prouni. O programa de concessão de bolsas integrais e parciais foi criado em 2004 pelo Governo Federal e possibilita o acesso de estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas ou estudantes que cursaram escolas privadas como bolsistas integrais e com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos.

Dos 105 ingressantes participantes desta pesquisa, 16 estudantes ingressaram com bolsas integrais pelo Prouni e fizeram a seguinte opção ao serem perguntados sobre a expectativa da atividade profissional: 38% escolheram “ser funcionário público do SUS”, 25% escolheram a opção “ter reconhecimento profissional” e 19% escolheram “ter um negócio próprio”.

A opção “ser funcionário público do SUS” sofre a seguinte variação: no grupo geral dos 105 ingressantes, 17% escolheram essa opção, no subgrupo com renda familiar acima de dez salários mínimos, 14% fizeram a escolha pelo SUS, no subgrupo com renda familiar abaixo de dez salários mínimos, a escolha subiu 24% e, no grupo que acessou a IES via Prouni, chegou a 38%.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Iniciamos nosso capítulo considerando uma ideia de Piketty (2014), na qual assevera que a história da desigualdade possui relações com as percepções dos diversos atores sociais sobre o que é justo ou injusto, tanto em termos econômicos quanto políticos. Um dos elementos decisivos para esse discernimento é a educação recebida por esses sujeitos, que os habilitará a serem críticos e protagonistas de transformação ou reprodutores do *status quo* da sociedade.

O quanto o perfil de um grupo de ingressantes no curso de Medicina possui o potencial para nos ajudar na compreensão dessa tensão paradoxal da educação entre as perspectivas da reprodução e da transformação da sociedade, a partir do referencial da equidade e da justiça social? Essa foi a questão central deste trabalho.

Bourdieu (2015) nos auxiliou, em seus suportes analíticos de uma sociologia da educação, no cotejamento e na análise dos dados apresentados, nos quais se infere que o perfil dos acadêmicos de Medicina da IES pesquisada faz parte de um retrato não representativo da maior parte da população brasileira, tanto nos aspectos de ordem econômica, por ter mais da metade da renda familiar acima

de dez salários mínimos, quanto em outros, como a não representação étnica predominante no Brasil. Trata-se de um perfil constituído de acadêmicos de Medicina, ainda majoritariamente branco, ricos, cujos pais possuem altos índices de escolarização. Nesse sentido, constatamos nas palavras de Bourdieu (2015, p. 53) que “em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios”.

Todavia, a complexidade do real não pode ser matizada apenas por uma cor, pois é multicolorida e com matizes cambiantes aos ventos, que nesse contexto podem mover moinhos. Se, por um lado, em meios aos dados que evidenciam uma reprodução das desigualdades da sociedade, nos distanciamos da equidade e da justiça social, por outro lado, há sinais de mudanças, ainda que de forma lenta, quanto ao acesso à educação superior em Medicina de acadêmicos pardos e negros, advindos das camadas populares da sociedade. Cabe, entretanto, retomarmos o alerta de Rosa (2019) quanto à dinâmica social em uma sociedade da aceleração, isto é, ações de equidade tardias em uma sociedade acelerada perdem seu potencial de correção histórica das desigualdades que deseja combater.

Diante disso, ainda que não caiamos no pessimismo absoluto, essa realidade retratada evidencia não apenas a permanência da desigualdade social secular do Brasil, com raízes da escravidão, como também nos alerta para uma situação preocupante, frente aos atuais movimentos do cenário nacional, para os que consideram a educação como um elemento estratégico de e para a superação das desigualdades. Nesse sentido, o lento movimento de mudança da cor e de tudo que ela representa em um país tão desigual como o nosso, vistos nos frutos de políticas de inclusão e permanência, programas como o Prouni e o Fies, ou ainda a concessão de bolsas permanência, sem as quais esses estudantes não teriam como custear seus estudos continuará em um ritmo célere? Como vimos, o ritmo das mudanças em uma sociedade de aceleração passa a ser, também, um fator de justiça ou injustiça social.

Referências

ASSUMPTÃO, A. S. B. M. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil*, Rio de Janeiro, v. 3, n.6, jul./dez. 2014.

BECK, U. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani).

BOURDIEU, P. *Poder simbólico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set.1990. Seção 1, p. 18055.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Na era das máquinas, o emprego é de quem?* Estimação da probabilidade de automação de ocupações no Brasil. Brasília: IPEA, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018*: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CES nº4, de 7 de novembro de 2014. Câmara de Educação Superior (CES). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2014. Seção 1, p. 38.

CARDOSO FILHO, F. A. B. et al. Perfil do Estudante de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2013. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 32-40, mar. 2015.

DAROS, F. P.; POTMTEIER, S.; WESSLING, L. A estrutura familiar e a educação. *Revista Técnico-Científica do Instituto Federal de Santa Catarina*, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 578-586, dez. 2012.

FIOROTTI, K. P.; ROSSONI, R. R.; MIRANDA, A. E. Perfil do estudante de Medicina da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 355-362, set. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua)*: 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, [S.l.], v. 50, n. 4, p. 370-396, jul. 1943.

MEIRELES, M. A. C.; FERNANDES, C. C. P.; SILVA, L. S. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação médica: expectativas dos discentes do primeiro ano do curso de medicina de uma instituição de ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 67-78, jun. 2019.

NASSIF, A. C. N. *Escolas médicas do Brasil*. [Internet]. [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://www.escolasmedicas.com.br/estatisticas-nacionais.php>>. Acessado em: 11 maio 2020.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RIBEIRO, M. F. F. et al. A Opção pela Medicina e os Planos em relação ao Futuro Profissional de Estudantes de uma Faculdade Pública Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Médica*, n35 (3) : 405-411; 2011.

ROSA, H. *Aceleração – A transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SCHEFFER, M. *Demografia Médica no Brasil 2018*. São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP; Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo; Conselho Federal de Medicina, 2018.

SILVA, A. C.L. et al. A influência da escolaridade dos pais e da renda no desempenho dos candidatos do Enem. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), 37., 2017. Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: Associação Brasileira de Engenharia de Produção, 2017.

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.

Nota autobiográfica

Ricardo Spíndola Mariz, doutor em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), é coordenador da Área de Missão e Gestão da União Marista do Brasil (Umbrasil) e da pesquisa Cartografias dos territórios de aprendizagem – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Universidade Católica de Brasília (UCB). Idealizador do Canal Esquina do Pensamento e conselheiro do Movimento de Educação da Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Atuou na docência e gestão da educação básica, foi reitor pro tempore da UCB, membro da Comissão de Justiça e Paz de Brasília e vice-presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação do Brasil (ForGrad).

Fabiana Nunes de Carvalho Mariz, doutoranda do Programa de Ciências Médicas da Universidade de Brasília (UnB), é professora dos cursos de Biomedicina e Medicina da Universidade Católica de Brasília (UCB); pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Formação e Integração Ensino-Serviço-Comunidade (Gefiesco); coordenadora dos projetos de pesquisa Formação em Saúde: Integração ensino-serviço-comunidade e Infecções sexualmente transmissíveis em universitários do Distrito Federal e do Projeto de Extensão Equipes Rondon UCB.

Carlos Ângelo de Meneses Sousa, doutor em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universidade de Bonn (Alemanha) e pós-doutorado em Educação na Universidade de Lisboa (Portugal), é professor na graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e pesquisador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade nessa Universidade. Publicou livros e artigos sobre temáticas relacionadas aos jovens, uso de tecnologias, história da educação brasileira, antropologia e sociologia da educação. Sobre essas temáticas, também coordena projetos de pesquisa.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: expansão,
políticas de acesso e equidade
no contexto da Universidade Federal
do Oeste da Bahia (Ufob)*

JANETE PALAZZO
SIMONE LEAL SOUZA COITÉ
KELLI CONSUÊLO ALMEIDA DE LIMA QUEIROZ

*Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa
Educatio – Políticas Públicas e Gestão
da Educação e ao Grupo de Estudos e Políticas
de Avaliação da Educação Superior (Gepaes/FE)
da Universidade de Brasília (UnB).

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a3>

Resumo

Desde o início da década de 1990, o Brasil vem ampliando o acesso à educação superior que, até então, era destinada a uma camada elitizada da população. Essa desigualdade histórica levou o governo brasileiro a tomar diversas iniciativas na tentativa de democratizar o acesso universitário, entre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e as políticas de ação afirmativa, como a que estabelece reserva de metade das vagas das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Nesse cenário, este texto tem por objetivo discutir a expansão da educação superior no Brasil, bem como as políticas de acesso e equidade no contexto da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). As fontes dos dados quantitativos, analisados pela estatística descritiva, foram o Censo da Educação Superior e os relatórios de gestão da universidade e as dos dados qualitativos, os documentos

históricos da criação da Ufob. Os resultados do estudo revelaram que a democratização do acesso de fato vem ocorrendo no País, com destaque para a região Nordeste. Na Ufob, nota-se uma curva ascendente no aumento da quantidade de matrículas de estudantes egressos de escolas públicas, representados por diversas etnias, pessoas com deficiência, baixa renda, entre outras. No entanto, é preciso reforçar a necessidade de políticas para a permanência e a consequente diplomação desses estudantes.

Palavras-chave: Educação superior; democratização da educação; expansão do ensino superior; ação afirmativa; equidade em educação. ◆

Abstract

Higher education: expansion, access policies and equity in the context of the Federal University of Western Bahia – Ufob

Since the early 1990s, Brazil has been expanding access to higher education, which, until then, had been intended for the elite. This historical inequality led the Brazilian government to attempt several initiatives to democratize university access, including the Program to Support Federal University Restructuring and Expansion Plans (Reuni) and affirmative action policies, such as the one that sets aside half of public universities seats for students who attended high school entirely in public schools. In this scenario, this paper aims to discuss the expansion of higher education in Brazil, as well as access and equity policies in the context of the Federal University of Western Bahia (Ufob). The sources of quantitative data, analyzed by descriptive statistics, were the Higher Education Census and the university management reports and, of the qualitative data, the historical documents of the creation of Ufob. The results of the study revealed that the democratization of access has indeed been taking place in the country, especially in the Northeast Region. At Ufob, there is an upward curve in the number of students from public school,

represented by several ethnic groups, people with disabilities, low income, among others. However, it is necessary to reinforce the need for policies for the permanence and consequent graduation of these students.

Keywords: Affirmative action; democratization of education; equity in education; expansion of higher education; higher education. ◆

Resumen

Educación superior: expansión, políticas de acceso y equidad en el contexto de la Universidade Federal do Oeste da Bahia – Ufob

Desde principios de la década de 1990, Brasil ha estado ampliando el acceso a la educación superior, que hasta entonces estaba dirigida a un segmento de élite de la población. Esta desigualdad histórica llevó al gobierno brasileño a adoptar varias iniciativas en un intento por democratizar el acceso a la universidad, incluido el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni) y las políticas de acción afirmativa, como la que establece una reserva de la mitad de las vacantes de las instituciones federales de educación superior vinculadas al Ministerio de Educación para estudiantes que hayan concluido la educación secundaria en escuelas públicas. En este escenario, este texto tiene como objetivo discutir la expansión de la educación superior en Brasil, así como las políticas de acceso y equidad en el contexto de la Universidad Federal del Oeste de Bahia (Ufob). Las fuentes de los datos cuantitativos, analizados por la estadística descriptiva, fueron el Censo de la Educación Superior y los informes de gestión de la universidad y las de los datos cualitativos, los documentos históricos de la creación de la Ufob. Los resultados del estudio revelaron que la democratización del acceso de verdad está siendo producida en el país, con énfasis en la región Nordeste. En la Ufob, se observa una curva ascendente en el aumento de la cantidad de matrículas de estudiantes egresados de escuelas públicas, representados

por diferentes etnias, personas con discapacidad, bajos ingresos, entre otros. Sin embargo, es necesario reforzar la necesidad de políticas para la permanencia y la consecuente graduación de estos estudiantes.

Palabras clave: Educación superior; democratización de la educación; expansión de la educación superior; acción afirmativa; equidad en la educación. ◆

INTRODUÇÃO

Os dados históricos mostram que o Brasil vem ampliando o acesso à escolarização em todos os níveis. No entanto, ainda há amplas desigualdades no que se refere à qualidade da educação e ao grau de democratização (Gomes, 2010). No caso da educação superior, segundo Palazzo e Gomes (2012, p. 879), a democratização acontece de forma paulatina, “preenchendo ao mesmo tempo duas hierarquias conjugadas de escaninhos”: a de cursos e a de instituições, já que a tendência é que os mais favorecidos ingressem nos cursos mais prestigiados das instituições mais concorridas e os menos aquinhoados ocupem as vagas mais acessíveis daquelas menos requisitadas.

Essa desigualdade histórica de oportunidades educacionais levou o governo brasileiro a tomar diversas iniciativas na tentativa de democratizar e ampliar o acesso à educação superior, aumentando a inclusão e a equidade, tais como: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 2001, para oferecer a estudantes a oportunidade de financiar cursos superiores não gratuitos; o Programa Universidade para Todos (Prouni), institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudos parciais e integrais a alunos de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições participantes, em

troca de renúncia fiscal; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual tem como um de seus objetivos a ampliação do acesso e da permanência de estudantes nas universidades federais, a partir da criação de cursos, vagas (especialmente no turno noturno), *campi* (interiorização) e universidades mantidas pelo governo federal; e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu reserva de metade das vagas das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas.

Nesse contexto de interiorização das universidades federais, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) foi criada em 2013 para possibilitar o acesso universitário a estudantes do oeste baiano que, até então, precisariam se mudar para grandes metrópoles, afastando-se de suas famílias, para obter um curso superior. Dessa forma, este texto tem por objetivo geral discutir a expansão da educação superior no Brasil, bem como as políticas de acesso e equidade no contexto da Ufob. As fontes dos dados quantitativos, analisados por meio de estatística descritiva, foram o Censo da Educação Superior e os relatórios de gestão da universidade e as dos dados qualitativos foram os documentos históricos da criação da Ufob.

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, discute-se a expansão da educação superior brasileira, da região Nordeste e do estado da Bahia. Na segunda, são apresentados dados sobre a criação da Ufob no contexto do Reuni. Na terceira, analisam-se os programas de reserva de vagas da Ufob no âmbito da democratização do acesso à educação superior, especialmente as cotas para estudantes egressos do ensino médio, em escolas vinculadas à rede pública. Por último, apresentam-se algumas considerações finais acerca do estudo.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO

A quantidade de matrículas na educação superior brasileira vem apresentando grande crescimento desde a década de 1970 (Dias Sobrinho, 2010; Barreyro, 2008; Moehlecke; Catani, 2006). Antes disso, a formação universitária, especialmente ofertada por instituições públicas, era restrita a um público composto principalmente pela nova classe média, caracterizada por ter uma formação escolar prévia de qualidade (Durham, 2005). O Gráfico 1 destaca o crescimento da quantidade de matrículas nos cursos de graduação (inclusive educação a distância, a partir do ano 2000) no Brasil, no período de 1980 a 2018, por categoria administrativa.

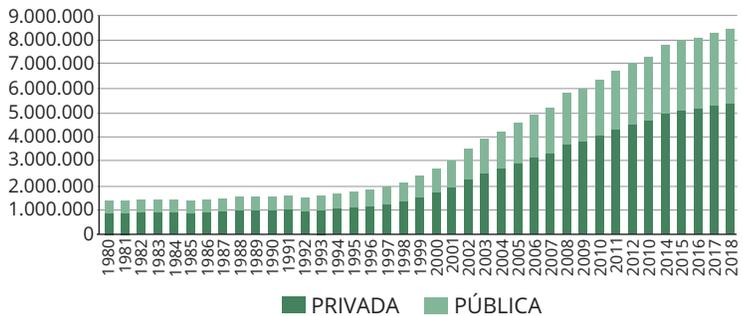


GRÁFICO 1

Evolução do número total de matrículas em cursos de graduação - Brasil - 1980-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Brasil. Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Os dados revelam uma grande expansão na quantidade de matrículas a partir do final da década de 1990. Nesse período de expansão significativamente acelerada, a diferença de representatividade entre o setor público e o privado no total de matrículas sofreu um distanciamento, mostrando que o crescimento no acesso à educação superior ocorreu principalmente por meio das instituições privadas (Palazzo, 2015). Nos últimos vinte anos, a quantidade de matrículas em instituições públicas dobrou, enquanto nas privadas, quase

quadriplicou. Em 2018, o Brasil tinha 8.450.755 matrículas em cursos de graduação, das quais a maioria (75,4%) era em estabelecimentos privados, ou seja, para cada aluno matriculado em instituição pública de educação superior, três estudavam em instituição privada (Brasil. Inep, 2019). Das matrículas em instituições públicas, 63,8% se concentravam em federais, 31,8% em estaduais e 4,4% em municipais.

De acordo com Marques e Cepêda (2012), a expansão da universidade pública de modo a aumentar a democratização e reduzir as desigualdades pode ocorrer de diversas formas: 1) expansão quantitativa, a partir da criação de novos cursos, vagas e *campi* em instituições existentes ou por meio da implantação de novas delas; 2) expansão geográfica, com a interiorização das instituições e a criação de novas, em regiões mais afastadas das metrópoles, regiões menos desenvolvidas e áreas de fronteiras (internas e externas); 3) expansão de acesso, mediante estabelecimento de novos procedimentos de avaliação e de seleção para ingresso e por meio de políticas de cotas, reservas de vagas e seleção especial para grupos marginalizados, caracterizados por desigualdades econômicas e culturais.

No contexto nacional, em 2013, teve início a expansão da rede federal de educação superior, por meio da interiorização dos campi das universidades federais. Desse modo, registrou-se um avanço significativo no que se refere à quantidade de municípios atendidos pelas universidades que, de 2003 a 2011, passou de 114 para 237, ou seja, mais que dobrou no período. De acordo com Carmo *et al.* (2014), desde o princípio do processo de expansão, foram instituídas 19 novas universidades federais e mais de uma centena de novos *campi* no Brasil. De 2003 a 2018, houve um aumento de 43,2% na quantidade de universidades públicas federais. De 2014 em diante, não houve a criação de nenhuma instituição. O crescimento do número de universidades possibilitou o aumento do número de vagas, bem como a criação de novos cursos de graduação. O Gráfico 2 apresenta os dados do

crescimento no número de universidades públicas federais no Brasil no período de 2003 a 2018.

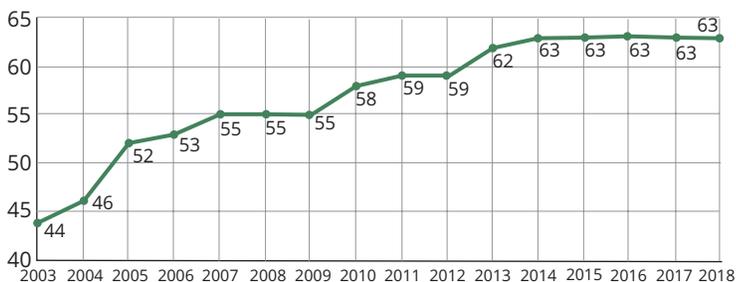


GRÁFICO 2
Evolução da quantidade de universidades públicas federais Brasil - 2003-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Brasil. Inep (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

A educação a distância é outro meio pelo qual se constata o processo de expansão e de democratização da educação superior no Brasil, visto que o custo-aluno é mais baixo, por exigir menos instalações e funções docentes. Nas palavras de Giolo (2010, p. 1292), a “EaD promete ser a modalidade mais revolucionária em termos de expansão das oportunidades de educação superior, com economia de tempo e de recursos”, especialmente no contexto de recessão econômica vivenciado pelo País.

O Gráfico 3 exibe o crescimento da quantidade de matrículas em cursos de graduação no Brasil, presenciais e a distância, de 2008 a 2018. A evolução da educação a distância no período estudado foi de 182,5%. Em números absolutos, incrementou mais matrículas que a graduação presencial, apesar de a representatividade da EaD em relação ao total de matrículas ter aumentado 11,8%. No último ano da série histórica, as matrículas em EaD equivaliam a quase um quarto do total. A educação presencial, por sua vez, após curva ascendente até 2014, passou a registrar decréscimo nos anos seguintes. Dos mais de 2 milhões de matrículas

em educação a distância, em 2018, 39,8% eram em curso da área de Educação, isto é, quatro em cada dez estudantes de cursos de graduação EaD eram dessa área, confirmando que essa modalidade está funcionando, antes de mais nada, para formar professores (Palazzo; Gomes, 2014).

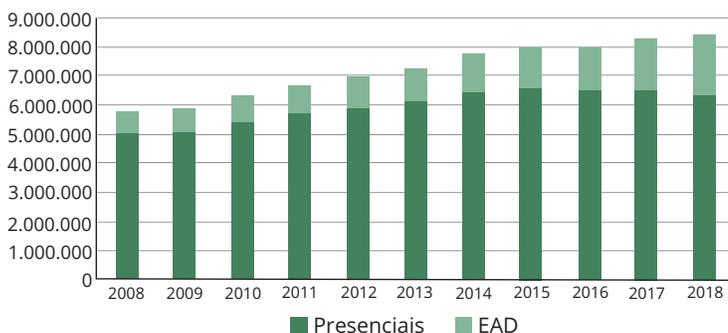


GRÁFICO 3
Quantidade total de matrículas em cursos de graduação, presenciais e a distância - Brasil - 2008-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Brasil. Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

No que tange à região geográfica, em 2018, o Sudeste era onde predominava a maior parte das matrículas brasileiras (44,4%), seguido do Nordeste (21,3%), Sul (16,9%), Centro-Oeste (9,2%) e Norte (8,2%). No período de 2007 a 2016, as regiões com maior concentração de matrícula eram a Sudeste e a Sul. No entanto, desde 2017, o Nordeste passou a figurar em segundo lugar em quantidade de matrículas no Brasil. O Gráfico 4 mostra a representatividade de cada região geográfica em relação ao total de matrículas em cursos de graduação presenciais. Verifica-se que a região Sudeste sempre concentrou a maior parte das matrículas, porém, no período analisado, vem apresentando uma curva descendente, assim como a região Sul. A região Nordeste foi a que mais cresceu em representatividade, enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste cresceram timidamente.

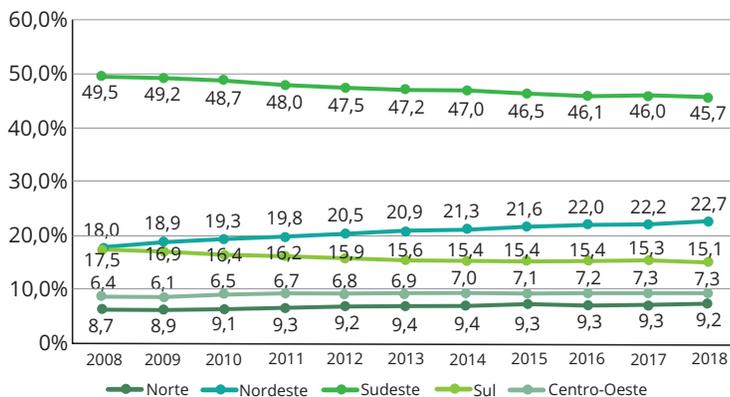


GRÁFICO 4
Representatividade das regiões geográficas em relação ao total de matrículas em cursos de graduação presenciais - Brasil - 2008-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Brasil. Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Entre 2008 e 2018, a região geográfica que mais incrementou matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, em números absolutos, foi a Nordeste, com 59,0%, seguida das regiões Norte, com 45,4%, e Centro-Oeste, com 32,9%. A região Sudeste aumentou 16,2% no período; enquanto a Sul, apenas 8,5%. Esses dados comprovam um crescimento absoluto, além de resultados progressivos na tentativa de uma distribuição regional mais equitativa (Palazzo; Gomes; Santos, 2019). No entanto, o Nordeste, que concentra 27,2% da população brasileira (IBGE, 2019), tem sua representatividade na educação superior ainda abaixo do esperado.

Das 1.799.609 matrículas situadas no Nordeste em 2108, 33,9% eram em instituições públicas, das quais 67,3% eram federais. A Bahia era o estado dessa região com maior quantidade de matrículas (24,5%), conforme Tabela 1. De fato, era o mais povoado da região Nordeste e o quarto mais povoado do Brasil (IBGE, [2010]). Nesse estado, as matrículas em instituições federais representavam 57,4% da quantidade

total das matrículas públicas nos cursos de graduação, proporção ligeiramente menor que a do País (63,8%).

TABELA 1
Quantidade total de matrículas na região Nordeste,
por estado – Brasil – 2018

Estado	Matrículas totais (N)	Percentual (%)
Bahia	441.195	24,5
Ceará	299.991	16,7
Pernambuco	282.641	15,7
Maranhão	183.452	10,2
Paraíba	156.834	8,7
Piauí	129.159	7,2
Rio Grande do Norte	117.823	6,5
Alagoas	106.751	5,9
Sergipe	81.763	4,5
Total	1.799.609	100,0

Fonte: Inep (2019).

O Gráfico 5 apresenta a evolução da quantidade de matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) de instituições públicas federais nos estados da região Nordeste no período de dez anos – de 2008 a 2018 – e evidencia um crescimento de 106,0%, passando de 199.252 para 410.495. O estado do Maranhão foi o que mais expandiu (244,5%), seguido da Bahia (167,6%), de Alagoas (126,2%) e do Piauí (117,9%). Outros estados não chegaram a dobrar o número de matrículas nesse período: Pernambuco cresceu 62,4%; Sergipe, 77,8%; Paraíba, 78,9%; Ceará, 83,3%; e Rio Grande do Norte, 85,6%. De qualquer maneira, trata-se de uma ampliação considerável do acesso à educação superior.

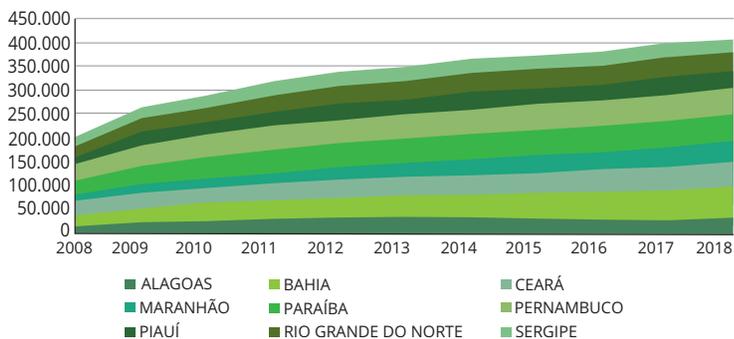


GRÁFICO 5
Evolução da quantidade de matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) em instituições públicas federais, por estado da região Nordeste - Brasil 2008-2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Brasil. Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

No que se refere ao estado da Bahia, a Tabela 2 mostra que a quantidade de matrículas em cursos de graduação em instituições públicas federais cresceu 55,4% no período de 2012 a 2018, quase três vezes mais que o aumento de 20,9% registrado na região Nordeste e de 21,8% no Brasil. O período de crescimento mais expressivo foi entre 2014 e 2015, com um incremento de 14,6% no número de estudantes nessas instituições baianas, apesar de o estado ter registrado um decréscimo de 0,3% nas matrículas no período, quando consideradas as instituições das demais categorias administrativas e organizações acadêmicas, principalmente as privadas, cuja redução foi de 2,0%.

TABELA 2
Quantidade total de matrículas em instituições federais – Bahia – 2012-2018

Instituição	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Universidade Federal da Bahia	27.465	28.436	27.789	32.798	35.400	36.611	37.032
Universidade Federal do Oeste da Bahia	-	1.132	1.534	2.052	2.688	2.591	2.918
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	7.210	8.444	9.069	9.700	9.924	9.574	8.990
Universidade Federal do Sul da Bahia	-	-	765	1.392	2.194	2.929	3.488
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	713	938	1.196	1.363	1.563	1.582	1.709
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Bahiana	3.046	3.304	4.412	3.956	4.666	5.066	5.549
Total	38.434	42.254	44.765	51.261	56.435	58.353	59.686

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Brasil. Inep (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Essa expansão ocorreu no contexto da criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia a partir de 2013 e da Universidade Federal do Sul da Bahia a partir de 2014, instituições que têm um importante papel na democratização da educação superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA E SUA CRIAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

A Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) está situada na região Oeste da Bahia. Atualmente, seus cinco *campi* estão localizados em municípios pertencentes ao sertão do São Francisco: Barra, Barreiras, Luís Eduardo Magalhães, Santa Maria da Vitória e Bom Jesus da Lapa. Exceto este último *campus*, os demais pertencem ao território denominado Oeste Baiano ou Além São Francisco. Ademais, os municípios que sediam *campus* da Ufob compõem o chamado Oeste Baiano.

O Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS) foi implantado no município de Barreiras, em outubro de 2006, por meio da inauguração do *Campus* Professor Edgard Santos, e o objetivo era a promoção e o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão na região Oeste da Bahia. A criação do ICADS resultou da articulação entre diferentes níveis de governo e efetivações de parcerias institucionais com vistas às condições necessárias à implantação e à manutenção desse instituto, tendo como premissas o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. A implantação do ICADS representou um avanço significativo para a evolução educacional, social, econômica e política nessa região. Entre os objetivos principais, destaca-se o estabelecimento de parcerias com instituições ligadas ao meio ambiente, com órgãos das administrações públicas nas esferas municipal e estadual, com outras instituições de educação superior e entidades que desenvolviam atividades voltadas para ações sociais.

Em 23 de outubro de 2006, tiveram início as atividades acadêmicas no ICADS, por meio da implantação de seis cursos de graduação: Administração, Ciências biológicas, Engenharia sanitária e ambiental, Geografia, Geologia e Química, com a oferta de 40 vagas por ano. Em julho de 2007, houve a criação do curso de graduação em Física e, em janeiro de 2008, foram aprovadas as criações dos cursos de Engenharia civil, Matemática e Bacharelado interdisciplinar em ciências e tecnologia. Em seguida, no ano de 2009, foram criados os cursos de História e Bacharelado interdisciplinar em humanidades.

Em 2007, ocorreu um fato histórico, a proposição do desmembramento do *Campus* Professor Edgard Santos, sendo aprovado por unanimidade pela Congregação do ICADS e por aclamação pelos conselhos superiores da Universidade Federal da Bahia (UFBA). De acordo com o projeto de desmembramento, o foco principal seria a contribuição para o desenvolvimento econômico, tendo em vista a interiorização da educação superior na Bahia, possibilitando à população da região Oeste do estado o acesso a esse nível de ensino em instituição pública. Vale mencionar que a Bahia possui extensa dimensão territorial e, até então, havia apenas duas universidades federais: a Universidade Federal da Bahia, localizada em Salvador, capital do estado, e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em Cruz das Almas, ambas distantes da região Oeste da Bahia, o que dificultava o acesso dos jovens dessa região.

A Ufob foi criada pela Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013, resultado do desmembramento do ICADS da UFBA. A Ufob é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação, sediada no município de Barreiras, Bahia, e é organizada em multicampi, sendo cinco *campi*. Em Barreiras, estão implantados 22 cursos de graduação: Administração, Bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia, Bacharelado interdisciplinar em humanidades, Ciências

biológicas (bacharelado e licenciatura), Direito, Engenharia civil, Engenharia sanitária e ambiental, Farmácia, Física (bacharelado e licenciatura), Geografia (bacharelado e licenciatura), Geologia, História (bacharelado e licenciatura), Matemática (bacharelado e licenciatura), Medicina, Nutrição e Química (bacharelado e licenciatura); cinco de pós-graduação *stricto sensu*: Ciências ambientais, Química pura e aplicada, Ciências humanas e sociais, Mestrado profissional em matemática e em propriedade intelectual e Transferência de tecnologia para a inovação; e dois de pós-graduação *lato sensu*: Gestão da inovação tecnológica e social e Análise territorial e ensino de geografia.

No município de Barra, funcionam os cursos de Agronomia e Medicina veterinária, enquanto no Centro Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa, estão alocados os cursos de Engenharia elétrica e Engenharia mecânica. Em Luís Eduardo Magalhães, as graduações ofertadas são Engenharia de biotecnologia e Engenharia de produção. No Centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória, os cursos de graduação são Artes visuais e Publicidade e propaganda e o curso de especialização *lato sensu* em Artes e Ação cultural.

A Ufob é uma instituição pública e gratuita que prima pela formação de cidadãos críticos, com foco na produção e difusão do conhecimento, no desenvolvimento da cultura, das artes, das humanidades e das tecnologias, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, a Ufob tem uma missão desafiadora por ser a primeira universidade federal que apresenta na sua concepção a premissa de contribuir para a promoção de formação, produção e difusão do conhecimento com qualidade social. Assim, tornam-se fundamentais o envolvimento e o comprometimento institucional com questões de cunho social, político, cultural e econômico, tanto no âmbito local quanto nos contextos estadual, nacional e internacional.

A Ufob reserva, desde 2014, 50% das vagas ofertadas

dos cursos de graduação para estudantes egressos do ensino médio público, incluindo pretos, pardos, índios e renda *per capita*, em conformidade com a Lei nº 12.711/2012. Além de atender às exigências previstas nessa lei, a Ufob possui ação afirmativa própria, instituída e regulamentada pela Resolução Conepe nº 4/2016, denominada Critério de Inclusão Regional, que reserva 30% das vagas destinadas ao processo seletivo Sisu para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas ou privadas situadas nos municípios baianos distantes até 150 quilômetros de algum dos *campi* da universidade, assegurando, desse modo, a democratização regional da educação superior.

No Relatório de Gestão da Ufob concernente ao ano de 2018, a visão institucional remete a um panorama futuro, por meio da apresentação de diretrizes e perspectivas de médio e longo prazos. No referido documento, consta o compromisso da universidade com a região Oeste da Bahia, sendo consolidado por sua inserção nos diferentes municípios que a compõem, denominados de Território Ufob – composto por 80 municípios do estado da Bahia, num raio de proximidade de até 150 km de uma das unidades. Os valores explícitos no documento estão alinhados aos princípios norteadores da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, os quais orientam as diretrizes, as políticas e as ações nessa universidade.

Dessa forma, a atuação da Ufob fundamenta-se em promover uma educação superior pautada na qualidade e na relevância social, de modo a proporcionar o desenvolvimento econômico, social e ambiental, tanto local quanto regional, com a oferta de melhores condições para que os cidadãos permaneçam na região e tenham acesso à educação superior. Assim, essa universidade assume o compromisso da inclusão social e de um ensino crítico, plural e científico (Ufob, 2018).

Nesse sentido, ao anunciar em um documento institucional que a Ufob possui esse compromisso, afirma-se,

entre outros significados da expressão compromisso social, a responsabilidade com o contexto social mais amplo, que abrange uma sociedade mais justa e igualitária quanto ao acesso ao conhecimento acadêmico e à formação profissional e cidadã. Ademais, nutrida com o valor da equidade, a universidade pública precisa trabalhar para diminuir as desigualdades sociais de sua região, estado e país.

A LEI Nº 12.711/2012 E SEUS EFEITOS NO ACESSO DE ESTUDANTES À UFOB

A elaboração e a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, foram processos emblemáticos pela forte densidade política, social e ideológica inerentes aos seus propósitos, especialmente na correlação de força entre defensores e não de cotas, bem como as possibilidades de efeitos e impactos gerados no âmbito do ingresso aos cursos de graduação em instituições públicas no País.

Criada após a aprovação dessa lei, a Ufob, no que diz respeito ao ingresso de estudantes, tomou decisões importantes, quais sejam: (i) adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) via Sistema Unificado de Seleção (Sisu) como única forma de acesso aos cursos de graduação; (ii) reserva de metade das suas vagas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, fazendo, de imediato, o cumprimento da norma legal.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência

na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2016, art. 3º).

Destaca-se a autonomia responsável e comprometida da Ufob pela adesão imediata à reserva de 50% de suas vagas, uma vez que o dispositivo legal possibilitava a reserva gradual de vagas de modo a cumprir integralmente a lei no prazo máximo de quatro anos.

A proposta de adesão ao programa de reserva de 50% das vagas foi objeto de apreciação do então Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe), com amplas discussões. Em síntese, os destaques para encaminhar a aprovação expressaram a necessidade de correção histórica da exclusão de jovens e adultos de determinados grupos no nível superior, do reconhecimento da Lei nº 12.711/2012 como ação afirmativa, de a universidade colaborar para a democratização do acesso à educação superior, entre outras questões vinculadas aos direitos sociais.

Com unanimidade de votos no Copene, a Ufob aderiu ao propósito dessa lei, a qual foi colocada em prática no primeiro processo seletivo ocorrido na segunda edição do Sisu em 2014. Essa decisão foi formalizada no projeto político-pedagógico institucional da Ufob.

Nesse documento, ainda foi sinalizada a possibilidade de ações afirmativas próprias da Ufob na direção de ampliar o processo de democratização do acesso de estudantes nos cursos de graduação (Ufob, 2016a). Tais proposições são possíveis no âmbito da universidade, pois sua categoria acadêmica permite que delibere sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, conforme artigo 51 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A ampliação do acesso e da equidade na formação pautada na qualidade ocupa lugar de destaque da política

educacional. Na visão de Dias Sobrinho (2013), o princípio da equidade se alicerça em uma sociedade democrática. Dessa forma, é um valor a ser agregado nos processos direcionados à democratização da educação superior com qualidade pública e social. Essa visão é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, justa, educada e transformada culturalmente.

Ademais, em se tratando de uma instituição que possui autonomia didático-científica, a produção de políticas institucionais próprias em prol da inclusão de jovens e adultos em cursos de graduação representa um avanço na democratização do acesso ao nível educacional que, entre outras finalidades de natureza cultural, científica, política, tecnológica, pretende formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para ingressar no mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira (Brasil, 1996). Ristoff (2015, p. 287) argumenta que a autonomia só encontra respaldo na busca institucional “pela qualidade, pela pertinência, pela eficácia, pela transparência e pela responsabilidade social”. É, portanto, uma questão de identidade universitária materializada nas atividades fins de ensino, pesquisa e extensão que visam à formação dos indivíduos, ao desenvolvimento do pensamento crítico, na promoção dos direitos humanos e na coesão e igualdade social.

Tedesco (2006) assegura que a democratização do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das capacidades indispensáveis à sua produção são aspectos fundamentais à coesão social. Nessa ótica, a educação e o conhecimento tornam-se elementos decisivos para o progresso social e os processos de formação para a cidadania. Para tanto, faz-se necessária a promoção de educação com qualidade condizente com os desafios da sociedade atual (Coité, 2017).

Na contemporaneidade, a busca pelo conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais, a educação como

bem público e a necessidade de ampliação das competências e habilidades para inserção no mundo do trabalho são elementos que têm contribuído significativamente para expandir a procura pela educação superior. Dias Sobrinho (2013) adverte que a educação se configura como um bem público e direito social, sendo assim, um direito de todos e dever do Estado. Portanto, cabe a este garantir condições efetivas para a promoção de uma educação com qualidade, por meio da democratização do seu acesso e da promoção da justiça social. O autor acrescenta ainda que a finalidade essencial da educação é a formação de sujeitos conscientes, por conseguinte, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade. Assim, a educação como bem público e direito social atribui grande responsabilidade às instituições universitárias quanto à “formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade” (Dias Sobrinho, 2013, p. 110).

Os estudos realizados por Santos (2017) indicam que o processo de interiorização do ensino superior se configura como um meio de inclusão social, pela democratização espacial de acesso ao ensino. O autor afirma que a interiorização do *campus* da UFBA em Barreiras, seu processo de desmembramento e implantação da Ufob, refletiu na proposição de mudanças para a região Oeste da Bahia. Essa afirmação consiste no fato de que a Ufob possibilitou o acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade para uma população de um pouco mais de um milhão de pessoas (Santos, 2017). Isso corresponde à ampliação de 70,0% no quantitativo de vagas para o ensino superior federal nessa região, ou seja, a democratização do acesso ao ensino público com combate às desigualdades sociais e com a promoção da equidade e da justiça social.

Ora, neste século, a universidade contemporânea está vivenciando crises. Na visão de Coité (2017), evidenciaram-se sentidos, significados, contextos e atribuições diferenciados, com a finalidade de atender às demandas advindas dessa nova

dinâmica social, política, cultural e econômica. O paradigma dominante, configurado pelo estabelecimento de verdades absolutas, cede lugar para o paradigma emergente, que se define pela incerteza, provisoriedade e transitoriedade da verdade. Nesse sentido, é basilar a busca pela promoção de uma educação transformadora, humanizadora e valorativa com vistas à formação plena dos indivíduos e à justiça social (Coité, 2017).

Destaca-se que os termos qualidade e equidade são conceitos indissociáveis e balizadores para a configuração de uma educação superior comprometida com a produção do conhecimento e o desenvolvimento humano e social. Para tanto, são necessárias a implementação de políticas educacionais e as mudanças de paradigmas que imprimam qualidade ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como a atuação de gestores, docentes e profissionais técnicos com compromisso ético e social, contribuindo, assim, para a constituição de uma educação superior inclusiva e socialmente referenciada.

Na opinião de Chauí (1998), a universidade se caracteriza como uma instituição baseada em princípios sociais, científicos e educativos, valores, regras e mecanismos de composição autônoma. Nessa direção, ela assume lugar de destaque na defesa da democracia e na formação de cidadãos comprometidos socialmente, críticos e solidários, em oposição aos valores e práticas individualistas (Coité, 2017).

Destaca-se que, na conjuntura de criação da Ufob, as iniciativas de inclusão foram induzidas pelo conteúdo da Lei nº 12.711/2012. Apesar de inexistir em seu texto um artigo explicitando sua finalidade, identifica-se que é uma ação afirmativa, aqui entendida como “políticas e práticas públicas e privadas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais” (Mayorga; Sousa, 2012, p. 265).

Assim, a inclusão de estudantes egressos de escolas da rede pública, e, nesse grupo, negros, povos indígenas e deficientes, em cursos de graduação para aprender conhecimentos culturais, científicos, artísticos e técnicos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, é um passo à frente no imenso desafio das múltiplas exclusões presentes na sociedade brasileira. Não é possível atribuir à Lei nº 12.711/2012 poder salvacionista, no entanto ela é um instrumento de luta e afirmação em campo de disputa pelo conhecimento.

Com esse contexto, a linha histórica de ingressantes em cursos de graduação dos cinco *campi* da Ufob tem início no Sisu – segunda edição de 2014, conforme dados da Tabela 3.

TABELA 3
Quantidade de ingressantes em cursos de graduação da Ufob – Bahia – 2014-2019

Ano de ingresso	Quantitativo absoluto de estudantes (N)			Quantitativo percentual de estudantes (%)	
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
2014	197	255	422	46,70%	53,30%
2015	399	469	868	46,00%	54,00%
2016	460	489	949	48,50%	51,50%
2017	477	512	989	48,20%	51,80%
2018	485	542	1027	47,20%	52,80%
2019	474	561	1035	45,80%	54,20%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Ufob (2019b).

A Tabela 3 apresenta um quantitativo de 5.123 alunos ingressantes em seis anos de existência da Ufob. No entanto, segundo dados do Relatório – Perfil dos Estudantes de Graduação da Ufob, em julho de 2019, era registrado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) o quantitativo de 3.895 ativos (Ufob, 2019b). A diferença entre o quantitativo de alunos ingressantes e o de ativos

é de 1.228 no período de seis anos de seleção pelo Enem/Sisu, supostamente resultado de evasão, diplomação e ou reingresso pelo uso das vagas residuais. A tabela revela ainda que, no período de cinco anos, a quantidade de ingressantes cresceu 2,4 vezes. Ademais, a participação das mulheres no total de matrículas sempre esteve superior à dos homens. De fato, no Brasil, o nível educacional das mulheres é superior ao dos homens (IBGE, 2014).

É importante destacar que, em 2014, a Ufob ofertou vagas em 12 cursos: Agronomia (45), Artes visuais (45), Engenharia de biotecnologia (45), Engenharia elétrica (45), Engenharia mecânica (45), Engenharia de produção (45), Farmácia (45), História – bacharelado (20), Medicina (40), Medicina veterinária (45), Nutrição (45) e Publicidade e Propaganda (45), perfazendo um total de 510 vagas, sendo 422 preenchidas, isto é, 17,3% das vagas ficaram ociosas. No período de 2015 a 2019, os processos seletivos ocorreram para todos os cursos da universidade, de modo que o crescimento mais expressivo de quantitativo de matrículas foi em 2015, comparado ao ano anterior (105,7%). O ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas também apresentou um aumento significativo ao longo do período, conforme Gráfico 6. No ano de 2019, quatro em cada cinco estudantes cursaram todo o ensino médio em escola pública.

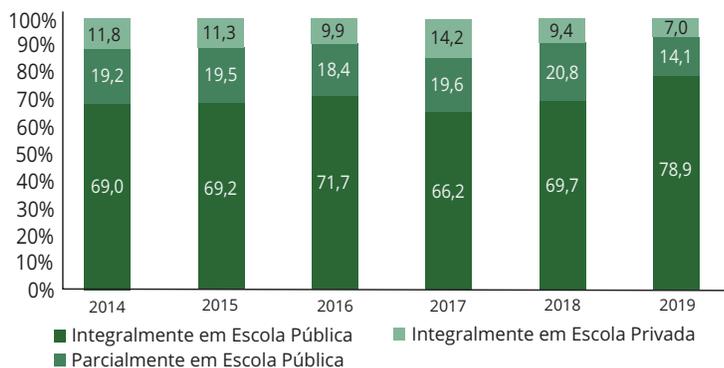


GRÁFICO 6
Percentual de ingressantes na Ufob, por tipo de escola em que concluíram o ensino médio – Bahia – 2014-2019

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Ufob (2019b).

Os dados do Gráfico 6 indicam o efeito da implementação da Lei nº 12.711/2012 no acesso de estudantes que cursaram a educação básica, notadamente o ensino médio, integralmente em escolas públicas. Tais dados são importantes na medida em que anunciam uma nova realidade histórica na reconfiguração dos perfis dos alunos ingressantes nas universidades federais ante a diversidade deles. Vale destacar que, em 2019, de 1.035 estudantes ingressantes na Ufob, 78,9% haviam cursado integralmente o ensino médio em escola pública e 64,3% eram autodeclarados de etnia preto, pardo ou indígena.

Ressalta-se, ainda, que a Ufob¹ aprofundou seu compromisso social e político com o processo de democratização do acesso à educação superior ao instituir, pela Resolução Conepe nº 9/2015, o critério de inclusão regional, cujo objetivo é “estimular o acesso à universidade dos estudantes que tiverem cursado e concluído todo o ensino médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 (cento e cinquenta) quilômetros de qualquer dos *campi* da Ufob” (Ufob, 2015, p. 1).

Após sua criação em 2013, a Ufob constatou que poucos alunos da região faziam parte do corpo discente da instituição. Observou, ainda, que após os primeiros semestres de cada curso da instituição, o número de evasão de alunos oriundos das mais diversas regiões do País era altíssimo. Diante deste quadro, a universidade realizou uma política de ingresso de alunos da região por meio de reserva de vagas (Brasil. AGU, 2017, p. 2).

No ano de 2015, o critério se efetivou mediante um acréscimo de 20% na nota final do candidato ao processo seletivo via Sisu na modalidade ampla concorrência. Esse direito se estendia aos candidatos que atendessem aos critérios eliminatórios de notas mínimas definidas pela Ufob. Em decorrência de judicialização da matéria, em 2016

¹ Outras universidades que instituíram sistemas de cotas regionais foram: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

a universidade alterou a Resolução Conepe nº 9/2015, mediante a aprovação da Resolução Conepe nº 4/2016, a qual passou a vigorar com a redação: “o critério de inclusão regional será a reserva de pelo menos setenta e cinco por cento das vagas destinadas no processo seletivo via Sisu, excluídas as vagas disponibilizadas para o atendimento à Lei nº 12.711/2012” (Ufob, 2016b, p. 1). Ainda em resposta à judicialização, outra modificação foi normatizada pela Resolução Conepe nº 7/2017, ao definir que o critério de inclusão será a reserva “de pelo menos trinta por cento das vagas destinadas para cada curso no processo seletivo via Sisu” (Ufob, 2017, p. 1).

Em termos técnicos, o critério de inclusão regional é uma reserva das vagas no percentual de 50% da ampla concorrência, criando uma categoria de disputa nesse quantitativo para egressos das escolas públicas e privadas que atendam aos critérios da política institucional de cota regional. Diferentemente da outra metade do quantitativo de 50% da Lei nº 12.711/2012 e da Lei nº 13.409/2016, que preveem a reserva de vagas na universidade apenas para egressos da escola pública.

Entende-se que a política do critério de inclusão regional associada à implementação da política nacional representa um forte movimento de uma universidade pública, interiorizada e *multicampi*, na luta pela democratização do acesso ao nível superior. Soma-se a esse processo a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores das instituições federais de ensino.

A título de exemplo, a Tabela 4 apresenta a distribuição das vagas de alguns cursos para o cumprimento dessas leis, considerando edital normativo do processo seletivo Sisu/ Ufob – 2019 para ingresso no primeiro semestre letivo.

TABELA 4
Amostra da distribuição de vagas em cursos de graduação da Ufob – Bahia – 2019

Curso	Grau acadêmico	Turno	AO	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	V2011	Total
Agronomia	Bacharelado	Integral	8	1	7	1	7	1	3	1	2	14	45
Administração	Bacharelado	Integral	6	1	6	1	6	0	1	0	1	10	32
Artes Visuais	Licenciatura	Integral	7	1	5	1	5	1	2	1	2	11	36
Direito	Bacharelado	Vespertino Noturno	6	1	5	1	5	0	2	0	1	10	32
Engenharia de Biotecnologia	Bacharelado	Integral	7	1	5	1	5	1	2	1	2	11	36
Engenharia Civil	Bacharelado	Integral	6	1	6	1	6	0	1	0	1	10	32
Engenharia Elétrica	Bacharelado	Integral	7	1	5	1	5	1	2	1	2	11	36
Geografia	Licenciatura	Integral	3	0	3	0	3	0	1	0	1	5	16
História	Licenciatura	Noturno	3	0	3	0	3	0	1	0	1	5	16
Interdisciplinar em Humanidades	Bacharelado	Noturno	16	3	12	3	12	1	4	1	4	24	80
Matemática	Bacharelado	Integral	3	0	3	0	3	0	1	0	1	5	16
Medicina	Bacharelado	Integral	8	2	6	1	6	1	2	0	2	12	40

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Ufob (2019a).
 Observação: Para legenda dos grupos/categorias, ver nota de rodapé 2.

² A0: ampla concorrência; L1: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L2: candidatos auto-declarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L5: candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L6: candidatos auto-declarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L9: candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado

A tabela expõe a distribuição das vagas em cada curso da Ufob para atendimento às leis citadas, considerando o critério da reserva de 50% para egressos de escolas públicas. Nota-se que as vagas nessa cota são divididas em grupos/categorias² (L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14), com maior quantidade para os candidatos pertencentes aos grupos L2 e L6. As vagas para a ampla concorrência são alocadas nos grupos/categorias AO e V2011. É nesta última categoria que a Ufob materializa o critério de inclusão regional, citado anteriormente, no qual estudantes que comprovem ter concluído todo o ensino médio em escolas públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 quilômetros (perfazendo um total de 80 municípios baianos) de qualquer *campus* da Ufob, possam estudar em um dos cursos de graduação ofertados por essa universidade.

O resultado da política institucional do critério de inclusão regional pode ser observado no Gráfico 7. Este demonstra que, desde a criação da Ufob, os maiores percentuais de matrícula de cursos de graduação são de estudantes naturais de algum município do estado da Bahia ou que, pela cota regional, cursaram o ensino médio em municípios baianos distantes até 150 quilômetros de qualquer dos *campi* da Ufob. Nesse caso, para cômputo dos ingressantes, os estudantes que entraram por essa modalidade são considerados baianos. Destaca-se ainda que, a partir do ano de 2016, há um crescente aumento dessa realidade.



GRÁFICO 7

Naturalidade de estudantes matriculados na Ufob - Bahia - 2014-2019

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Ufob (2019b).

Os menores percentuais são representativos de estudantes naturais de 25 estados brasileiros, com notório destaque para os de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Tais dados atestam que o Enem está possibilitando o tráfego de alunos em todo o território nacional. A universidade também recebe estudantes de outros países, a exemplo de Angola, Benin, Cabo Verde, Gana, Guiné Bissau, Peru, São Tomé e Príncipe, mediante políticas de internacionalização, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Os dados do Gráfico 7 sugerem que a expansão de vagas em universidades públicas, justificada pelas intenções sociopolíticas da democratização do acesso à educação superior, ainda que se constitua um imenso desafio, pois a permanência e a diplomação são movimentos emblemáticos e específicos dessa realidade, permite que os estudantes pertencentes a grupos socialmente vulneráveis concretizem seu projeto de seguimento dos estudos em nível superior. Dessa forma, ações afirmativas precisam ser elaboradas para garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento, para compensar perdas históricas pela negação do direito à educação superior no Brasil.

É importante ressaltar que a promoção dos princípios de qualidade e equidade na educação pressupõe o estabelecimento de ações que ultrapassem apenas o acesso a esta. Outros aspectos devem ser considerados, a exemplo: inclusão das populações minoritárias; inclusão das pessoas com deficiência nos espaços institucionais; e respeito às diversidades cultural, religiosa, étnica e de ideias. Sendo assim, a educação se nutre das relações de democracia, responsabilidade e justiça social. Trata-se da qualidade educacional entrelaçada com a promoção da equidade.

O Gráfico 8 mostra os percentuais de renda de estudantes de graduação da Ufob.

integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L10: candidatos com deficiência auto-declarados pretos, pardos ou indígenas que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L13: candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); L14: candidatos com deficiência auto-declarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016); V2011: candidatos que comprovem ter cursado e concluído todo o ensino médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 quilômetros de qualquer campus da Ufob.

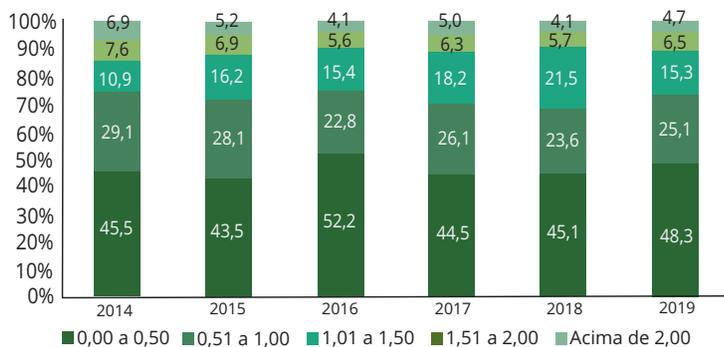


GRÁFICO 8

Renda familiar *per capita* (em salários mínimos) dos estudantes de graduação da Ufob - Bahia - 2014-2019

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Ufob (2019b).

O Gráfico 8 evidencia que, na Ufob, o percentual de estudantes da graduação cuja renda familiar bruta *per capita* era igual ou inferior a 1,5 salário mínimo era altíssimo (atingiu 90,4% em 2016), comprovando a inclusão de estudantes de baixa renda na universidade, ao mesmo tempo que expressa a vulnerabilidade financeira desses jovens e de suas famílias. Ainda que essa situação seja preocupante, visto que demanda políticas de assistência estudantil de âmbito nacional e institucional, as quais visam à permanência e à diplomação dos estudantes, é um retrato da efetividade das políticas de ações afirmativas na superação da histórica marca das universidades públicas brasileiras serem instituições elitizadoras.

Em linhas gerais, os dados oriundos do processo de democratização do acesso de estudantes na Ufob podem ser provocativos de múltiplas relações e análises, dentre elas a responsabilidade da universidade com “os bens públicos que se baseiam nos princípios de equidade, solidariedade e inclusão. O acesso de alguém a um bem público não exclui o direito de outros” (Dias Sobrinho, 2013 p. 114). Nesse sentido, viabilizar o acesso de diferentes estudantes na universidade é ponto positivo na esteira da política de democratização, de

equidade social, bem como na ampliação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos, tecnológicos e técnicos que possibilitem o desenvolvimento das demandas da sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras décadas do século 21 no Brasil, as experiências nacionais no âmbito da educação superior são emblemáticas, ricas e desafiadoras quando se trata do objetivo de democratizar o acesso a esse nível de ensino em universidades públicas. Nesse propósito, o Estado, entre outras responsabilidades, induziu a constituição de novos tipos e modalidades de cursos, a expansão universitária com a criação de novos *campi* e instituições e as políticas de inclusão social e de ações afirmativas. Esse conjunto de políticas é portador de imensos desafios para o campo da educação superior, sobretudo para as universidades públicas, pois são constituídas por referências históricas a serem superadas em face da esmagadora exclusão de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas de inclusão, de reparação social, formalizadas pelas Leis nº 12.711/2012 e 13.409/2016, são desafiadoras quanto à implementação e às expectativas que o Estado e a sociedade civil possuem acerca dos seus efeitos e impactos. De caráter mandatário, são políticas de Estado que carregam o propósito de estabilidade social a longo prazo, as quais requerem muitas ações discursivas e práticas.

Em tal perspectiva, o Estado, em colaboração com as instituições federais de educação superior, assume a responsabilidade coletiva de democratizar o acesso a cursos de graduação com a devida qualidade para a produção e a socialização de conhecimentos que validam o desenvolvimento intelectual dos sujeitos e, por meio da atuação desses atores em seus espaços, da sociedade. No entanto, não se pode inibir o reconhecimento dos limites

do processo de democratização do acesso, uma vez que o estudante que ingressa necessita de condições para sua permanência, seu sucesso escolar e sua diplomação, haja vista as baixas rendas das famílias desses alunos, como demonstrado.

Este trabalho mostrou que o Brasil vem ampliando o acesso à educação superior, seja por meio da interiorização das universidades ou mesmo das matrículas em cursos a distância. A região Nordeste é a que mais tem aumentado a representatividade de matrículas em relação ao total, demonstrando uma tentativa de equidade na distribuição regional. No entanto, espera-se um crescimento ainda mais expressivo, para que a representatividade de estudantes da educação superior nessa região seja equivalente às proporções do povo nordestino na população brasileira.

No caso da Ufob, os dados indicam que a democratização do acesso é uma realidade positiva, com crescente número de matrículas de estudantes egressos de escolas públicas, representados por diversas etnias, pessoas com deficiência, baixa renda, entre outras. Ainda nesse sentido, vale destacar que a implementação das Leis nº 12.711/2012 e 13.409/2016, bem como da política de inclusão regional, está sendo basilar para a inserção e a valorização da diversidade. Contudo, os esforços institucionais, aliados à responsabilidade do Estado, precisam acontecer para que o acesso não seja o teto da democratização. Superar o elitismo das universidades públicas é uma demanda que requer a permanência e a diplomação concretizadas.

O processo de democratização do acesso à educação superior remete, essencialmente, às questões de igualdade e equidade, pois as condições econômicas, étnicas, de gênero, culturais e demográficas não podem ser justificativas para a negação do acesso ao conhecimento, da formação intelectual dos sujeitos sociais. Também, em face da expansão e massificação do nível superior, essas condições não podem ser utilizadas como argumento da má qualidade da formação.

Apesar de os dados serem pontuais da realidade do acesso aos cursos de graduação, são provocativos ao indicar que contingentes de estudantes historicamente excluídos da educação superior, dos cursos de graduação, ingressam na universidade. Uma vez matriculados, essa diversidade de sujeitos amplia a responsabilidade social da Ufob e o compromisso político e ético de não produzir mecanismos de exclusão interna. Esse é o grande desafio.

No entanto, o debate acerca do acesso e da equidade na educação superior ainda deve suscitar indagações e análises voltadas para os seguintes aspectos: (1) a expansão desse nível de ensino tem oportunizado maior acesso à educação superior com equidade e qualidade? (2) De que forma as políticas afirmativas têm impactado a democratização do acesso, a inclusão social e a justiça social? Sem dúvidas, essas questões são desafiadoras e emanam a ação da sociedade atual, das instituições de educação superior e dos gestores. Além disso, indicam caminhos e pistas importantes para o desenvolvimento de futuras pesquisas com foco no processo de democratização do acesso à educação superior com qualidade, equidade e permanência dos estudantes durante seu percurso acadêmico. Assim, a produção do conhecimento com esses parâmetros contribuirá para a diminuição das desigualdades sociais, a formação pessoal, profissional e cidadã, a elevação dos níveis de qualidade de vida dos indivíduos e a consolidação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Referências

ADVOGACIA GERAL DA UNIÃO. PARECER AGU Nº 00007/2017. Disponível em: <<https://sapiens.agu.gov.br/documento/78713564.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, Ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21766681201400200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Praga: estudos Marxistas*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

COITÉ, Simone Leal Souza. *A dimensão axiológica na formação inicial do professor*. 2017. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./ dez. 2010.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? *Educar*, Curitiba, n. 37, maio/ago. 2010.

GOMES, Candido Alberto. *O Brasil e seus futuros*. Brasília: SENAI, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010*. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatística de Gênero: Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<https://>>

servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tabelas de estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2003*. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2004*. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2005*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2006*. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2007*. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2008*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2010*. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2012*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2013*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 out. 2019.

MARQUES, Antonio Carlos Henrique; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas*, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanços e proposições. In: OLIVEIRA, João Ferreira et. al. *Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios*. Brasília: INEP, 2006. (Série Documental. Textos para discussão n. 23).

PALAZZO, Janete. *A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?* 2015. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 877-898, nov. 2012.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Professores de menos, licenciados demais? *Revista Educação Online*, n. 15, jan./ abr. 2014, p. 14-35. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/63>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto; SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Rotas da Educação Superior: para onde vamos? In: PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima; COITÉ, Simone Leal Souza (Org.). *Educação Superior: políticas, gestão e docência*. Curitiba: CRV, 2019. p. 25-37.

RISTOFF, Dilvo. Autonomia, governabilidade e avaliação. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Fórum latino-americano de educação superior*. São Carlos: Pixel, 2015.

SANTOS, Pablo Henrique Lacerda dos. A Expansão e Interiorização do Ensino Superior na Bahia: O caso da UFOB. In: XVI CONGRESSO INTERNACIONAL DO FÓRUM UNIVERSITÁRIO MERCOSUL, 16, 2017, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/1505927940_ARQUIVO_AExpansaoeInteriorizacaoedoEnsinoSuperiornaBahia,OcasodaUFOB.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

TEDESCO, Juan Carlos. Universidade e democratização do conhecimento. In: SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p. 85-93.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. *Resolução CONEPE nº 009 DE 2015*, estabelece o critério de inclusão regional, para

estimular o acesso à UFOB dos estudantes que residem no seu entorno. Barreiras: 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. *Resolução CONEPE nº 004/2016*, altera o critério de inclusão regional da resolução CONEPE 009/2015 e dá outras providências. Barreiras: 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. *Resolução CONEPE nº 007/2017*, altera o critério de inclusão regional da Resolução CONEPE nº 009/2015 e revoga a Resolução CONEPE nº 004/2016. Barreiras: 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. *Projeto Político-Pedagógico Institucional*. Barreiras: 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. *Perfil dos estudantes de Graduação da UFOB: um retrato dos 3.895 estudantes ativos no SIGAA. PROGRAF/CEST*. Barreiras: 2019.

Notas autobiográficas

Janete Palazzo, doutora e mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília, na área de Política e Administração da Educação, é consultora independente de educação. Participante do grupo de pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Simone Leal Souza Coité, doutora em educação, com ênfase em Currículo, Ensino e Formação Docente, é membro dos grupos de pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação (Uneb); Formação de Professor e Currículo (Uneb). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob).

Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz, graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), é doutora em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), Centro das Humanidades.



EQUIDADE DE ACESSO DE ESTUDANTES
AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
E EM PORTUGAL: “situação-limite”
ou “inérito viável”?

KATIA SIQUEIRA DE FREITAS
JOSÉ PEDRO AMORIM
GRAÇA DOS SANTOS COSTA

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a4>

Resumo

Este texto focaliza a equidade de acesso de estudantes ao ensino superior em dois países, Brasil e Portugal. Após uma descrição das políticas que têm sido criadas no sentido de promover um acesso mais equitativo a esse nível de ensino em ambos os países, analisa-se e discute-se o impacto delas na diversificação e democratização dos “públicos” que acedem efetivamente ao ensino superior. Os conceitos de “situação-limite” e de “inédito viável”, de Paulo Freire, são mobilizados para iluminar esse objeto, sua análise e discussão, bem como o caminho que há a percorrer para uma maior equidade no acesso a esse nível de ensino.

Palavras-chave: Acesso à educação superior; equidade em educação; educação de adultos. ◆

Abstract

Equity in the access to higher education in Brazil and Portugal: “limit situation” or “unprecedented viable”?

This text focuses on student access to higher education in two countries, Brazil and Portugal. Following a description of the policies that have been put in place to promote more equitable access to higher education in both countries, their impact on further diversification and democratization of the “publics” that really accede to higher education is analysed and discussed. Paulo Freire’s concepts of “limit situation” and “unprecedented viable” are mobilized to illuminate this object, its analysis and discussion, as well as the path towards greater equity in access to higher education.

Keywords: Access to higher education; adult education; equity in education. ◆

Resumen

Equidad de acceso de estudiantes a la educación superior en Brasil y en Portugal: ¿"situación límite" o "inédito viable"?

Este texto se centra en el acceso de los estudiantes a la educación superior en dos países, Brasil y Portugal. Después de una descripción de las políticas que se han implementado para promover un acceso más equitativo a la educación superior en ambos países, se analiza y discute su impacto en una mayor diversificación y democratización de los “públicos” que efectivamente acceden a la educación superior. Los conceptos de Paulo Freire de “situación límite” e “inédito viable” se movilizan para iluminar este objeto, su análisis y discusión, así como el camino hacia una mayor equidad en el acceso a la educación superior.

Palabras clave: Acceso a la educación superior; equidad en la educación; educación de adultos. ◆

INTRODUÇÃO

Um sistema educacional é considerado equitativo quando proporciona uma política capaz de atender à diversidade e atenuar as desigualdades socioeconômicas existentes na população, de modo a oferecer aos(as) estudantes oportunidades iguais no acesso e na permanência, observando o desempenho acadêmico por meio do acompanhamento da trajetória estudantil, independentemente do contexto social, econômico, cultural ou familiar. Assim, o ensino superior é equitativo quando oferece oportunidades de acesso e de permanência a todos(as), independentemente de idade, sexo, cor da pele, local de residência, ambiente socioeconômico ou outros fatores que possam causar desvantagens educacionais. Dá o papel central das universidades para a justiça social.

A centralidade do ensino superior nas sociedades contemporâneas constitui um fato indiscutível por várias razões: é um bem, um recurso e um direito... Sua contribuição não se limita apenas ao desenvolvimento individual dos sujeitos; sendo a base para a conquista de outros direitos e bens, mas também parte do desenvolvimento social que inclui, entre outros aspectos, a promoção da justiça social. (Suárez; Gairín, 2018, p. 29).

Nesse sentido, são imprescindíveis a revisão e a reorientação de aspectos organizativos, financeiros, pedagógicos e curriculares que atendam, acolham, acompanhem e apoiem a diversidade em suas necessidades e potencialidades, tendo em vista garantir que as características individuais não dificultem ou obstruam as trajetórias acadêmicas. Para efetivar a equidade não é suficiente a ampliação de vagas, mas fomentar, diagnosticar, implantar e avaliar políticas de permanência para a diversidade dos sujeitos que habitam o ensino superior: corpo docente, administrativo e discente. Por isso, a diversidade é apresentada como um aspecto central da equidade no ensino superior.

A atenção à diversidade implicaria os princípios da equidade e da inclusão. Como nos apontam Suárez e Gairín (2018, p. 36):

É essencial que as universidades desenvolvam e implementem mecanismos apropriados para diagnosticar a situação dos estudantes e, sistematicamente, permitam coletar informações atualizadas que respondam pela composição e necessidades dos estudantes.

E, para tal, como enfatiza o Relatório Eurydice (EC. EACEA. Eurydice, 2018), é de suma importância a coleta sistemática de informações e sua análise em cada uma das quatro etapas que compõem a trajetória estudantil na educação superior: acesso, permanência, saída e após alguns anos da graduação. Esse monitoramento sistemático é essencial para o desenho de ações efetivas para a construção da equidade no âmbito universitário: 1) o acesso pode fornecer informações sobre a admissão dos diferentes grupos sociais ao ensino superior; 2) a permanência pode viabilizar dados referentes às taxas de abandono e suas possíveis relações com o perfil dos alunos; 3) a graduação mostra as probabilidades de certos grupos de estudantes concluírem esse nível de ensino; e, finalmente, 4) o acompanhamento de egressos(as) pode ser usado para analisar padrões de emprego de graduados(as) como um todo e de grupos específicos de jovens (EC. EACEA. Eurydice, 2018, 2018, p. 168).

Apesar da pertinência de se considerarem todas essas dimensões, porque a equidade não se esgota efetivamente no acesso, este texto procura desenvolver o argumento de que esse primeiro passo da equidade está longe de ser resolvido, pelo que merece atenção e aprofundamento. Se ao mesmo tempo fossem aperfeiçoados os outros passos – permanência, conclusão e pós-conclusão do ensino superior –, o melhor seria mesmo considerá-los em conjunto, mas o pressuposto, que procura se desenvolver em seguida,

é o de que o acesso se mantém um obstáculo para diversos grupos sub-representados e, por conseguinte, a diversidade é comprometida pelo ingresso reduzido desses “públicos” ao ensino superior.

Este texto propõe, por isso, tomar duas realidades distintas, a do Brasil e a de Portugal, com vista a perceber como é promovida a equidade do acesso de estudantes ao ensino superior nesses países. Existem políticas, nacionais e/ou institucionais, de promoção do acesso de estudantes de grupos sub-representados? Se sim, qual o impacto dessas políticas?

Como refere a Comissão Europeia, o designado Processo de Bolonha implica, por um lado, que o universo estudantil deve refletir a diversidade da população e, por outro, a proveniência e a formação (*background*) de estudantes não devem ter um impacto na sua participação no ensino superior (EC. EACEA. Eurydice, 2018, p. 154). Esse desígnio, uma vez realizado, constituiria um cumprimento efetivo da equidade, que, como mencionado, envolve não só o acesso, mas também o sucesso no ensino superior. Pensando na realidade de cada um dos países e tomando como referente a proposta freiriana, esse horizonte se afigura como um “inédito viável” e/ou como uma “situação-limite” (Freire, 1972)? É essa análise crítica que em subsequência se aprofunda.

A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O século 19 marca o início do ensino superior (ES) no Brasil com as Escolas de Cirurgia da Bahia, em Salvador, de Medicina, no Rio de Janeiro, e, em seguida, duas faculdades de direito, uma em Olinda, Pernambuco, e outra em São Paulo. Esse nível de estudos e ensino foi se consolidando como reduto das classes sociais consideradas à época mais relevantes do ponto de vista econômico e político para o País e para a Coroa Portuguesa, que se abrigou no Brasil, em 1808, fugindo do embate iminente e previsível domínio das tropas francesas sobre as portuguesas.

Embora haja polêmicas com relação ao período de sua fundação, há largo consenso de que a universidade brasileira, propriamente dita, data da primeira metade do século 20, quando o governo federal criou a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1920, embora outras iniciativas voltadas para o ES tenham ocorrido. Historicamente, o acesso ao ES brasileiro permaneceu como privilégio daqueles que pertenciam às classes dominantes, política e financeiramente. A preocupação com a equidade no sistema educacional brasileiro é bem recente e ainda há um longo caminho a ser trilhado até que seja atingida, se é que numa sociedade capitalista eivada de desigualdades econômicas e sociais isso será possível.

Entre 1920 e 1963, havia 20 universidades federais. O golpe militar de 1964 e os acordos educacionais assinados entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte implantaram mudanças no sistema educacional brasileiro e cresceu o número de universidades no País. As mudanças vigoraram tanto no ES quanto nos cursos então conhecidos como ensino primário, ginasial e médio. Os três últimos cursos referidos são atualmente identificados como ensino fundamental e médio (ambos compõem o chamado ensino básico) e constituem pré-requisitos que antecedem a ascensão ao ES. Na década de 1960, a taxa de analfabetismo dos jovens com 15 anos ou mais era 39,7% da população (Brasil. INEP, 2003) e a defasagem idade-série (estudantes com idade superior à definida para a série cursada) também era muito grande (Ribeiro; Caccianali, 2012). Havia déficit educacional em todos os níveis de ensino. Atendendo às recomendações políticas internacionais e aos interesses nacionais, o País tomou a decisão de elevar o nível de escolaridade da população, especialmente mediante as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, ocorrida em Jomtien, Tailândia. Assim, no ano de 2000, cerca de 90% da população de 7 a 14 anos estava matriculada na escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios (Pnad), embora a defasagem idade-série ainda seja uma realidade e o número de analfabetos com 15 anos ou mais atinja 11,3 milhões, ou 6,8% dessa população (IBGE, 2019a). Além do mais, a evasão escolar mesmo no ES continua grande. “Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%”, conforme o próprio *site* do Ministério da Educação (Brasil. MEC, 2016).

Até 1968, o gargalo ou ponto de estrangulamento para ingressar como estudante na universidade pública brasileira era bastante estreito. Os candidatos habilitados, isto é, portadores das credenciais do ensino médio completo, submetiam-se ao “vestibular”, exame que testava os conhecimentos de acordo com os cursos e as carreiras que almejavam estudar e se engajar profissionalmente. Esse exame constituía uma barreira para controle de qualidade dos conhecimentos dos(as) candidatos(as) e de limitação de vagas. Só os aprovados e classificados segundo as vagas definidas teriam acesso ao curso universitário pré-selecionado quando da inscrição ao vestibular. A reforma universitária, ocorrida com a Lei nº 5.692/1971 definiu, entre outras mudanças, o vestibular unificado para racionalizar a oferta de vagas *versus* demanda. Desde então, houve melhor aproveitamento das vagas com maior número de estudantes matriculados. Mas, até a presente data, há um grande número de potenciais estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos fora do ES, por não terem terminado o ensino médio, por falta de interesse em continuar os estudos, por falta de vagas nos cursos e nas instituições que desejam estudar ou por falta de condições financeiras, precisam trabalhar e não conseguem conciliar trabalho e estudos. Os motivos são inúmeros e não serão discutidos neste texto.

Com a reinstalação da democracia no Brasil na década de 1980, a Constituição Federal do Brasil de 1988, considerada a Constituição Cidadã, buscou responder ao clamor da sociedade por uma nação democrática também com relação à questão educacional. A democratização do acesso ao

ensino superior passou a ser pauta com mais veemência nas políticas nacionais. A já referida Constituição de 1988, no artigo 209, e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no seu Capítulo IV, possibilitaram que a iniciativa privada estabelecesse instituições de ensino superior (IES), desde que fossem autorizadas e acompanhadas pelo sistema de avaliação nacional. Essas iniciativas permitiram maior número de vagas nas IES com o estabelecimento de novas instituições privadas.

Os dados estatísticos da época indicavam a contínua concentração de estudantes das classes mais ricas e da etnia branca tanto nos cursos de graduação quanto nos poucos cursos de pós-graduação, especialmente os de caráter *stricto sensu*, embora a população do Brasil seja constituída por várias outras etnias, por exemplo, afrodescendentes, índios, ciganos, japoneses. Acrescido a esse fenômeno social, o número de IES, especialmente as públicas, não era suficiente para que todos(as) os(as) estudantes(as) em potencial obtivessem uma vaga. O vestibular, exame extremamente competitivo e seletivo, encarregava-se de eliminar a maior parte dos(as) candidatos(as) a uma vaga no ensino superior. A situação era politicamente constrangedora e insustentável ante os movimentos sociais nacionais e internacionais e a necessidade de o País fazer face ao novo panorama de desenvolvimento científico e tecnológico do mundo globalizado.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: DO ELITISMO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

A luta pela inclusão e justiça social passou a fazer parte das agendas políticas por demanda/pressão dos movimentos sociais em prol de mais e melhor educação para todos(as). Diante do legado histórico de exclusão social, racial e educativa das camadas desfavorecidas, as reivindicações por políticas de equidade no ensino superior representam

uma medida de reparação das desigualdades de acesso de coletivos oprimidos (Freire, 1972): negros (pretos e pardos), ciganos, transexuais, transgêneros, travestis, quilombolas, indígenas, “pessoas com deficiência”¹, entre outros.

Assegurar a inclusão no ensino superior desses coletivos historicamente excluídos, discriminados e desiguais significa zelar pelo princípio da igualdade, democratizando o acesso à educação para todos(as), independentemente da origem étnica, religiosa, orientação sexual, política ou classe social, procedência nacional, identidade de gênero, idade etc.

No entanto, a implantação das políticas de ação afirmativa vem produzindo debate tenso e com algumas controvérsias. Existem argumentos que tais medidas violam a meritocracia, causando prejuízos aos estudantes mais bem preparados, e acabariam segregando e gerando preconceitos em relação aos coletivos “beneficiados”. Argumenta-se, outrossim, que essas políticas são uma forma de favorecer a iniciativa privada, promovendo a “desresponsabilização” do Estado quanto ao ES.

Muito embora essas críticas tenham sido sinalizadas, existem muitos argumentos favoráveis às políticas de ação afirmativa como medidas temporárias para garantir a equidade, combater ações discriminatórias e democratizar o acesso de coletivos socialmente desfavorecidos. Evidencia-se a necessidade de ampliar a rede de ensino superior pública e de aprimorar tais medidas para garantir a permanência dos estudantes.

Na década de 2000, as discussões sobre equidade resultaram em várias iniciativas concretas com a criação de leis que permitiram a reserva de vagas nas IES para populações específicas até então com pouca representatividade entre os estudantes dessas instituições. Em 2003, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), estabelecida em 1983, inicia com a ação afirmativa, implantando a reserva de cotas para afrodescendentes; em 2004, a Universidade de Brasília, fundada em 1962, foi a segunda instituição a implantá-la; e,

¹ Essa é uma expressão que vale a pena problematizar. Em bom rigor, não são as pessoas que são “deficientes”. Os contextos, mais ou menos apropriados, que as incapacitam. Deve falar-se, *ipso facto*, de “pessoas incapacitadas”.

em 2005, foi a vez da Universidade Federal da Bahia, criada em 1946. Convém notar que as universidades mais antigas, mais tradicionais, foram as mais resistentes a implantar a ação afirmativa.

Em 2010, a publicação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, declara a relevância de superação da discriminação étnica no Brasil. Só em 2012, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior, definiu a reserva de 50% das matrículas nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia para egressos da escola pública. Em 2016, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, redefine a Lei nº 12.711/12, reservando vagas nos cursos técnicos de ensino médio e superior nas instituições federais (IFs) para pessoas incapacitadas (Silva, 2019).

Desde então, várias outras formas de inclusão foram incentivadas e implementadas no Brasil, além das cotas para pessoas incapacitadas, para alunos das escolas públicas, indígenas e ciganos (o Estatuto do Cigano vem sendo discutido com relação aos direitos, inclusive educacionais). Para se habilitarem às cotas, ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Programa Universidade para Todos (Prouni) e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), os(as) candidatos(as) ao ES precisam antes participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, que, além de avaliar a qualidade do ensino, funciona como um pré-requisito ao acesso.

A partir de 2019, a Uneb passou a oferecer mais 5% de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação para atender cotas para transexuais, travestis, quilombolas, ciganos, pessoas incapacitadas, com autismo e altas habilidades. No conjunto, fazem jus às cotas os alunos provenientes de escolas públicas com renda familiar mensal de, no máximo, quatro salários mínimos. Quanto às vagas, 60% se destinam a atender os não cotistas e 40%, os cotistas. Dados de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que aumentou o acesso de pessoas negras no ES entre os anos

de 2005 e 2016, conforme publicado no *site* da Agência Brasil, em 13/11/2019:

A proporção de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos no ensino superior passou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018. Entre os brancos, a proporção é de 78,8%. Na mesma faixa etária, o número de pretos e pardos com menos de 11 anos de estudo e que não estavam frequentando a escola caiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, enquanto o indicador para a população branca é de 17,4% (Nitahara, 2019).

Há maior probabilidade de os(as) jovens concluírem o ensino básico e o nível “superior completo” quando os pais o concluíram. Relação positiva foi observada entre a conclusão do ensino médio de jovens e o nível educacional dos pais com ensino superior. O impacto positivo da educação da mãe no desempenho dos filhos foi pesquisado por Naércio Aquino Menezes Filho, do Instituto de Ensino e Pesquisa, que identificou uma relação entre o melhor desempenho escolar dos jovens no ensino médio e a formação universitária das mães (Escolaridade..., 2007).

Dados do Censo da Educação Superior de 2018 indicam que, com um total de 2.537 IES, públicas e privadas, o Brasil apresenta 8.450.755 alunos matriculados, evidenciando um aumento no número de matrículas nesse nível de ensino (Brasil. INEP, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, já definia educação como um direito de todos(as). Desde então, esse tem sido o entendimento das políticas internacionais e nacionais, especialmente, a partir de 1990, após a reunião de Jomtien, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e as demais iniciativas como a Agenda/2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que, entre seus 17 objetivos, define educação de qualidade (Objetivo 4) e redução das desigualdades (Objetivo 10) (ONU, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, composto por 20 metas, reconhece, na Meta 12, que boa parte dos jovens brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos, considerada própria para participarem da educação superior, está fora das instituições que a oferecem e declara a intenção de elevar o número de jovens entre 18 e 24 anos no ES.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Ainda que esses números fossem alcançados, como o desafio da permanência bem sucedida no ES seria vencido? Esse ainda constitui um dos grandes desafios para gestores, planejadores e demais profissionais da educação.

Como pode ser observado, há o esforço de políticas no Brasil para a inclusão de diversos sujeitos que ainda estão excluídos do ensino superior. Mas, diferentemente de Portugal e de outros países, como será visto na continuidade do texto, não há referência aos adultos e idosos que já passaram da idade considerada “própria” para ingresso nesse nível de ensino, ou seja, os maiores de 24 anos (no caso do Brasil). Contudo, as políticas internacionais discutem e recomendam o direito à educação de qualidade para todos(as), sem qualquer tipo de discriminação, o que continua na mira da Agenda/2030 da ONU, reforçando o direito à educação para todos(as) e durante toda a vida. Vale ressaltar que, desde a década de 1970, Edgar Faure (1973) já divulgava a relevância da educação permanente. Com frequência, no Brasil, as referências à educação de adultos estão voltadas para as fases que vão desde a alfabetização até a conclusão do ensino médio, por meio de programas chamados de Educação de Jovens e adultos (EJA) e EJA-Ensino Médio, raramente se refere ao ES.

HISTÓRIA BREVE DAS POLÍTICAS PORTUGUESAS DE ACESSO DE ESTUDANTES “MADUROS(AS)” AO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior português tem uma longa história. A Universidade de Coimbra, uma das mais antigas do mundo, foi fundada em 1290, conquanto se tenha fixado na cidade de Coimbra, de modo definitivo, no século 16. Até a Revolução de Abril de 1974, que pôs fim à mais longa ditadura do século 20 na Europa Ocidental, com duração de 48 anos, o acesso ao ensino superior foi extremamente reduzido. Foram quase 700 anos de elitismo. Durante o Estado Novo, por exemplo, esse elitismo é bem visível: a percentagem da população adulta que logrou obter um diploma do ensino superior foi sempre inferior a 1%: 0,65%, em 1940, e 0,90%, em 1970. Para as mulheres, então, era algo acessível a uma pequeníssima elite: nos anos 40 do século 20, apenas uma mulher em cada 556 conseguia um desses diplomas e, nos anos 70, a proporção era de uma mulher em cada 200.

Importa referir, no entanto, que as primeiras “experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público”, determinadas ou autorizadas pelo Ministério da Educação Nacional, foram previstas pelo Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967 (Portugal, 1967). Uma dessas experiências consistiu na criação de exames *ad hoc*, que possibilitavam o acesso ao ensino superior de pessoas com mais de 25 anos e sem “a adequada habilitação escolar”, número 1 do Decreto-Lei nº 198/79, de 29 de junho (Portugal, 1979). Curioso é notar, de novo, que, a despeito de essas experiências virem a ser feitas há algum tempo, isso segundo a legislação mencionada, só no final da década de 70 essa via especial de acesso ao ensino superior surge consagrada num texto legal: o referido Decreto-Lei nº 198 de 1979. Este reconhecia, por um lado, a “justiça” dessa “via de acesso”, mas, por outro, requeria que a ausência de “habilitações escolares” fosse compensada pela demonstração de “conhecimentos mínimos indispensáveis”, assim como “capacidade,

experiência e maturidade” necessárias para realizar com sucesso uma educação de nível superior (Portugal, 1979).

Em 1994, a exigência subjacente à seleção de candidatos(as) passou a estar expressa, de forma inequívoca, na designação que as provas passaram a ter: “exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior”, segundo Portaria nº 122/94, de 24 de fevereiro (Portugal, 1994). A primeira etapa desse exame era composta por uma prova escrita de língua portuguesa, que eliminava a maior parte dos(as) candidatos(as). No período entre 1995 e 2004, para o qual conseguimos encontrar estatísticas, a taxa de reprovação nessa prova de língua portuguesa variava entre 62% e 74% – três candidatos(as) em cada quatro. As outras etapas, uma entrevista e uma prova específica, eliminavam quase metade dos poucos candidatos(as) que tinham resistido à primeira etapa. No final, a taxa de aprovação em todas as etapas do “exame extraordinário” variava, nesse período, entre 12% e 18% (Amorim, 2018).

Ainda que seletiva e excludente, essa via de acesso permitiu, no referido período, a entrada de uma média anual de 600 estudantes no ensino superior. Se admitirmos que possam ter entrado cerca de 500 candidatos nos 40 anos de vigência dessa política, estaremos a falar de um conjunto de cerca de 20 mil estudantes (Amorim, 2013). Mas talvez por serem uma minoria tão pouco expressiva permaneceram quase invisíveis. Quase não existem estatísticas disponíveis, as que existem são contraditórias, e a investigação sobre esse “público” do ensino superior é praticamente inexistente.

Não surpreende, por isso, o entusiasmo gerado pela entrada em vigor de uma nova lei, que anunciava a prossecução de uma “política do ensino superior [visando à] promoção de igualdade de oportunidades no acesso [ao ensino superior], atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida” (Portugal, 2006). Esse entusiasmo pôde se ver na imprensa, entre responsáveis pela governança das instituições de ensino superior (Fragoso;

Valadas, 2018), mas também no interesse que subitamente gerou enquanto tema de investigação, ao contrário do que até aí acontecera. Uma pesquisa por “novos públicos” e “ensino superior” nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal devolve 118 resultados, com datas compreendidas entre 2009 e 2019 (RCAAP, 2020).

A expressão “novos públicos” não é, contudo, neutra e consensual. Como dissemos antes, a novidade que anuncia é capciosa. Embora seu uso se tenha generalizado já no presente século, a entrada de estudantes mais velhos(as) no ensino superior, por exemplo, ocorria desde a década de 1960. Por conseguinte, não é verdadeiro assumir que os “públicos” são “novos”. E serão “públicos”? Este se trata, na verdade, de

um conceito pouco claro, arbitrário, artificial e que engloba, ou que se confunde, com designações muito diversas e igualmente indefinidas, como sejam estudantes adultos não tradicionais (*non-traditional students*), *mature students*, grupos sub-representados (*under-represented groups*), mas também estudantes de primeira geração, de níveis socioeconômicos desfavorecidos, que não possuem as qualificações formais habituais, minorias étnicas, imigrantes, cidadãos incapacitados, mulheres, adultos mais velhos (*older adults*), estudantes a tempo parcial ou que participam em formações de curta duração e não conferentes de grau, trabalhadores-estudantes, entre outros. (Amorim, 2013, p. 17-18).

De Sanctis (1984) lembrara que o significado de “público” no contexto da educação ao longo da vida era incerto e de difícil definição, dada a inexistência da sua dimensão coletiva e pública, de fato, e a prevalência da individuação, da passividade e da esfera privada. Aqui poderíamos nos referir aos propósitos individuais e socialmente dispersos de quem procura se educar, como defendia De Sanctis (1984), mas também à privatização e à mercadorização da educação. Fragoso critica o conceito de “novos públicos”, quer pela

passividade e pelo estatuto clientelar a que remete esse grupo de estudantes, quer pelo teor gestor e neoliberal do discurso que lhe está associado (Fragoso, 2016; Fragoso; Valadas, 2018).

Não obstante, e como dizia De Sanctis (1984), quanto mais “públicos” se tornarem esses “públicos”, “mais se reforçará o seu caráter coletivo e a afinidade de algumas necessidades” (Amorim, 2013, p. 198). Dada a confusão semântica, recorremos a um dicionário (Infopédia, 2020) e verificamos que o sentido criticado por Fragoso será o de “assistência”, isto é, alguém que assiste a um espetáculo, por exemplo, sobre o qual não tem qualquer espécie de controle e do qual não participa, de fato, e o acesso a ele se faz mediante a disponibilidade de lugares e, muito frequentemente, a compra de bilhete. Mas “público”, enquanto substantivo, pode ser também um “grupo de pessoas com características ou interesses comuns”. Esse significado estaria mais próximo do salientado por De Sanctis (1984): a natureza coletiva que o público deve ter e as “necessidades” comuns. Ainda como substantivo, “público” é, outrossim, o “povo”. Nesse sentido, encontraria fundamento a “‘esperança’ de que os ‘novos públicos’ tragam ou provoquem a mudança – principalmente do ensino superior” (Amorim, 2013, p. 17) –, isto é, a democratização e o alargamento – e não apenas aumento, como distinguiu Osborne (2003) – do acesso e da participação de estudantes maduros(as) nesse nível de ensino.

Ainda que na fórmula em análise o vocábulo não seja um qualificativo mas um nome, vale a pena olhar para esse significante enquanto adjetivo. Tem os sentidos, desde logo, de “pertencente ou relativo ao povo”, “que é de todos”, “que se faz diante de todos”, “aberto ou acessível a todos”, “conhecido de todos”, “notório”, “que não é secreto” e “comum”, o que parece reforçar, na medida em que os “novos públicos” sejam efetivamente “públicos”, o anúncio de democratização que, por vezes, é associado a eles.

O adjetivo “público” tem ainda outro significado – “relativo ou pertencente ao governo de um país” – que merece atenção e discussão. Como referem Magalhães e Santiago (2012, p. 249), desde o final da década de 1990, a Nova Gestão Pública (NGP) tem ocupado o centro das políticas públicas em Portugal. O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), publicado em 2007 (Lei nº 62 de 10 de setembro de 2007), é um dos expoentes máximos dessa influência da NGP nas políticas públicas, privilegiando:

a competição por estudantes, o fortalecimento dos constrangimentos orçamentais, a regulação vertical dos sistemas através da fixação explícita de objetivos, o estabelecimento de contratos baseados no desempenho, no financiamento da investigação com base em mecanismos de mercado, na perspectiva de que a ‘gestão deve gerir’, no fortalecimento das funções gestionárias dos(as) reitores(as), diretores(as) de faculdade/escola/departamento, na centralidade da eficiência e da equação custo/benefício, no desenvolvimento de administrações centrais fortes e no enfraquecimento da representação dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes na gestão do ensino superior. (Veiga *et al.*, 2014, p. 9).

Esse mesmo RJIES possibilitou às instituições de ensino superior a opção por um regime de direito público ou por um estatuto de fundação pública com regime de direito privado. Nos dez anos seguintes, as principais universidades públicas portuguesas optaram pela natureza fundacional, o que significa, em diversos sentidos, uma privatização de fato. Será que as restantes conseguirão resistir? Aos poucos, têm sido várias aquelas que não conseguem.

Sendo políticas contemporâneas, é provável que a política “maiores de 23” (M23) esteja mais próxima, na verdade, da NGP e do gerencialismo do RJIES do que da concepção realmente “pública” dos diversos grupos sub-representados no ensino superior, discriminados em função não só da idade, mas também do gênero, da orientação

sexual, de uma dada incapacidade, da proveniência ou “etnia”, entre outros fatores. O foco deste texto são, no entanto, os(as) estudantes maduros(as) no ensino superior, designação que preferimos à expressão “não tradicionais”, que os(as) define de forma negativa e por oposição ao que serão os(as) estudantes “tradicionais”. É um fato que os(as) candidatos(as) identificados(as) no preâmbulo da política M23 não terão tido percursos lineares – e, desse ponto de vista, “tradicionais” – de educação. Isso, porém, não significa “ser menos”, mas antes um “ser mais”, como diria Paulo Freire (1972), composto por experiências, uma abordagem do estudo que é tendencialmente mais aprofundada, uma motivação intrínseca, entre outros aspectos (Amorim, 2013).

CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DA POLÍTICA M23

A política M23, como se tornou conhecida a via de acesso criada pelo já mencionado Decreto-Lei nº 64 de 21 de março de 2016, veio introduzir uma mudança significativa no processo de seleção de candidatos(as), na medida em que aboliu o caráter centralista da política anterior (Portugal, 2006). Antes, a prova de língua portuguesa realizada no âmbito do “exame extraordinário” era nacional, isto é, elaborada e classificada por um júri nacional nomeado pelo ministro da Educação, nº 1 do artigo 9º da Portaria nº 122 de 24 de fevereiro de 1994 (Portugal, 1994). Atualmente, a política M23 transferiu para as instituições de ensino superior a responsabilidade pela definição dos seguintes aspectos:

- 1 Forma das provas: as instituições de ensino superior devem privilegiar “as formas que sejam consideradas mais adequadas para cada curso e para cada perfil de candidato” (artigo 4º). Há, no entanto, componentes obrigatórias: i) “apreciação do currículo escolar e profissional”, ii) “avaliação das motivações” (e.g., entrevista) e iii) “provas teóricas e/ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao

ingresso e progressão no curso”. Com frequência, essa prova é eminentemente teórica e constitui, ao invés do disposto na legislação, a primeira fase do processo de seleção (Tonin, 2018).

- 2 Artigo 14: Regulamento das provas, especificando prazos, informações sobre as componentes da prova, composição do júri e critérios de classificação, *inter alia* (Portugal, 2016).
- 3 Artigo 10: Critérios de avaliação e classificação atribuída a cada candidato(a), ou seja, seriação e seleção de candidatos(as) (Portugal, 2016).
- 4 Artigo 18: Distribuição de vagas, cumprindo determinados critérios que vale a pena esmiuçar (Portugal, 2016).

O que a lei determina, na verdade, é que cada instituição tem de abrir anualmente um número de vagas para M23, que “não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos desse estabelecimento de ensino para o regime geral de acesso” (Portugal, 2006). Importa esclarecer, todavia, que por estabelecimento de ensino se entende a instituição maior, isto é, a universidade e não a faculdade, o instituto politécnico e não uma das suas escolas. Distinta é a definição do limite máximo, que é imposto ao par estabelecimento/curso: 20% “para o conjunto dos concursos especiais e dos regimes de reingresso, mudança de curso e transferência” (Portugal, 2006). É verdade, porém, que esse limite pode ser excedido, se as vagas do concurso geral não forem preenchidas e se a instituição “requerer, excepcional e fundamentadamente, o aumento” desse limite (Portugal, 2006).

Dito de outro modo, as instituições gozam de autonomia considerável para organizarem e conduzirem o processo de seleção de estudantes M23 como lhes parecer mais adequado. É verdade que há regras definidas pela legislação de âmbito nacional, mas o concurso é efetivamente

local, definido no seio de cada instituição. Uma investigação realizada por Tonin (2018) e Tonin, Amorim e Menezes (2016) mostrou como as provas feitas por curso, numa mesma universidade, eram muito distintas entre si. Se em determinados cursos havia uma valorização daquilo que as pessoas adultas aprenderam ao longo da vida, nos mais diversos contextos, noutros, o que se fazia era emular as provas específicas de âmbito nacional de uma determinada disciplina. Tomemos como exemplo a matemática: o que se pedia a candidatos(as) M23 era que resolvessem uma prova de conhecimentos matemáticos similar àquela realizada pelos estudantes que acediam ao ensino superior por meio do concurso geral, muito frequentemente jovens com cerca de 18 anos provenientes diretamente do ensino secundário (ensino médio no Brasil). O concurso geral é de âmbito nacional e, em algumas instituições e cursos, altamente disputado (Nata; Pereira; Neves, 2014).

IMPACTO DA POLÍTICA M23

O impacto – e, desse ponto de vista, o sucesso – da política M23 foi muito significativo se comparado com o insucesso do “exame extraordinário”. Trata-se de um aumento de cerca de vinte vezes do número de estudantes maduros(as) que conseguem aceder ao ensino superior (Amorim, 2018). Talvez esse fato justifique os ganhos de visibilidade que esse grupo granjeou quanto à minoria quase inexistente que entrava ao abrigo da política especial de acesso anterior.

É bom notar, ainda assim, que o sucesso nas provas para M23 vem decaindo de forma muito considerável: se em 2007 (ou seja, no segundo ano de vigência da política) o número de aprovados atingiu 17.306 estudantes, passados seis anos, caiu para menos de metade, abrangendo 7.641 estudantes (Amorim, 2018). Infelizmente, o acompanhamento desse processo tornou-se bem mais difícil (e, em alguns aspectos, impossível), uma vez que a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) só publicou estatísticas mais

pormenorizadas sobre o acesso de estudantes M23 até ao ano 2013/14. No ano seguinte, e tanto quanto conseguimos apurar, a DGEEC não publicou qualquer estatística relativa a M23. Desde 2015/16, tem disponibilizado números absolutos de inscritos(as) M23 em todos os cursos de ensino superior. É informação muito menos pormenorizada do que a disponibilizada nos primeiros anos, que compreendia a frequência absoluta e a percentagem de vagas para M23, bem como o número de pessoas inscritas nas provas, o número daquelas que haviam realizado todas as componentes da avaliação e, finalmente, o número de candidatos(as) aprovados(as). Ademais, esses dados surgiam desagregados por instituição e curso, mas também agregados para os quatro subsistemas do ensino superior: universidades públicas, politécnicos públicos, universidades privadas e politécnicos privados.

É verdade que o portal Infocursos do Ministério da Educação apresenta também dados relativos às formas de ingresso, mas são números em bruto e que agregam dois anos letivos, o que dificulta o processo de cálculo (Amorim, 2018).

Ainda assim, os dados disponíveis permitem perceber em que cursos e instituições, e por que via, entram as pessoas candidatas ao ensino superior num determinado ano. Com essa perspectiva sobre a população de ingressantes, e não apenas uma amostra, é possível perceber quais os cursos e as instituições mais ou menos permeáveis a estudantes M23.

Em primeiro lugar, as estatísticas do acesso mostram diferenças consideráveis em relação ao subsistema de ensino superior. No período entre 2006/07 e 2012/13, as instituições privadas acolheram três vezes mais estudantes M23 do que as públicas. Entre os quatro subsistemas, os politécnicos privados foram os que atingiram percentagens de M23 (quanto ao total de estudantes inscritos no primeiro ano pela primeira vez) mais elevadas, enquanto as universidades públicas registraram as percentagens mais baixas – estas chegaram a ser seis vezes mais baixas do que aquelas. A

taxa de aprovação nas provas M23 é duas vezes superior nos politécnicos privados, quando comparada à das universidades públicas (Amorim, 2018).

Em segundo lugar, os dados mostram diferenças em relação ao prestígio das instituições de ensino superior. Nos anos letivos de 2012/13 e 2013/14, as IES com mais de 5% de estudantes M23 são majoritariamente os politécnicos ou as universidades longe dos maiores centros urbanos (algures no interior de Portugal continental ou até nas ilhas), onde a taxa de ocupação (isto é, o número de estudantes inscritos(as) a dividir pelo número de vagas multiplicado por 100) é igual ou inferior a 75%. Ao invés, todas as universidades mais prestigiadas (Lisboa, Porto, Coimbra, Aveiro e Braga) apresentam percentagens de M23 inferiores a 5%, enquanto suas taxas de ocupação ultrapassam os 91% (Amorim, 2018).

A esse propósito, importa notar o seguinte: nas universidades mais prestigiadas, a percentagem de M23 está abaixo do limite inferior definido pela legislação. O que acontece é que o articulado legal se refere à percentagem de vagas e não de pessoas inscritas. No limite, as instituições podem “oferecer” 5% de vagas, realizar as provas para M23, reprovar todos(as) os(as) candidatos(as) e preencher as vagas com candidatos(as) “tradicionais”. Outro aspecto merecedor de nota, que temos evidenciado também em estudos anteriores, tem relação com o fato de uma boa parte dos(das) selecionados(as) por meio desse concurso especial de acesso serem candidatos(as) altamente qualificados(as), que o escolhem por ser mais viável e porque o decreto não os impede (Amorim; Tonin; Menezes, 2019; Tonin; Amorim; Menezes, 2017). Não raras vezes, pessoas com um percurso acadêmico já firmado (e.g., com pós-doutoramentos e experiência de investigação) disputam o lugar com pessoas que não concluíram o ensino secundário e estão afastadas do sistema formal de educação há algum tempo. Não é difícil prever o desfecho da contenda, por muito “permeáveis” à experiência de vida que sejam os critérios.

O que se observa, então, é que há instituições que aproveitam os(as) candidatos(as) M23 para preencher os lugares que, de outra forma, ficariam vazios, enquanto outras procuram selecionar os(as) candidatos(as) que já tenham um percurso acadêmico ou um elevado desempenho em provas de conhecimento que os(as) equiparam a estudantes que concluem o ensino secundário e realizam os exames nacionais de determinada disciplina.

Em terceiro lugar, há diferenças ainda em relação à área do saber. Os cursos de “Ciências, Matemática e Informática”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Agricultura” têm sido os mais inacessíveis, ao contrário dos de “Educação”, “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Serviços” (Amorim, 2018).

No estudo de caso realizado, foi possível evidenciar as diferenças entre faculdades, com as humanidades, o desporto e as artes a registrarem as percentagens de M23 mais elevadas e a medicina, as engenharias e as ciências, as mais reduzidas. Mesmo dentro de cada faculdade se registram diferenças, verificando-se a existência de mais estudantes M23 no curso de Educação do que no de Psicologia, no de Criminologia do que no de Direito (com zero, neste caso), entre diversos outros exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num pequeno texto sobre os “clássicos”, Italo Calvino dizia: “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira”, “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (Calvino, 2007, p. 11). Por essas razões, entre outras, é justo considerar que a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, escrita há mais de 50 anos, é um clássico, que vale sempre a pena ler e reler, descobrir e redescobrir. Não se esgota, aprende-se sempre algo cada vez que se relê. Nessa

obra, então, e como se anuncia desde o subtítulo deste texto, há dois conceitos que se revelam especialmente pertinentes para pensar a questão que aqui se levanta: “situação-limite” e “inédito viável”. As “situações-limite” são barreiras, obstáculos, desafios. Não são elas próprias, no entanto, que, em si mesmas, geram desesperança ou esperança, mas sim o fato de os seres humanos as perceberem como inultrapassáveis ou ultrapassáveis (Freire, 1972, p. 130). Por sua vez, o “inédito viável” representa esse perceber além das situações-limite (Freire, 1972, p. 130) ou, dir-se-ia, tomar como concretizável algo mesmo quando nunca tenha sido tentado. Com outras palavras ainda: ousar tentar e assumir como possível o que nunca foi experimentado. Socialmente, porém, o “inédito viável” que uns, oprimidos, precisam de concretizar constitui, ou pode constituir, a “situação-limite” que outros, opressores, necessitam evitar (Freire, 1972, p. 135).

Este texto apresenta, como se viu, possibilidades e estratégias distintas para inclusão no ensino superior de pessoas brasileiras e portuguesas que desejam participar dos estudos nas IES e que não o logram devido à inequidade social e à falta de oportunidades. As ações políticas empreendidas por Brasil e Portugal podem ser consideradas bem sucedidas por terem um impacto positivo na promoção do acesso de grupos sub-representados nas IES, mas ainda há espaço para melhorá-las. Há, no entanto, um conjunto de aspectos que vale a pena salientar a esse respeito.

Desde logo, é cedo ainda para se falar de equidade e, até, em muitos casos, de um alargamento efetivo do acesso ao ensino superior. Desse ponto de vista, o Brasil é um exemplo positivo, dada a diversidade de grupos abrangidos pelas cotas: negros (pretos ou partos), indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas incapacitadas, com transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgêneros... Em Portugal, embora haja contingentes especiais no âmbito do concurso nacional de acesso ao ensino superior (candidatos(as) oriundos(as) dos Açores e da Madeira, pessoas incapacitadas) e regimes especiais (naturais

e descendentes de naturais de Timor-Leste), a medida que promove o ingresso de um maior número de candidatas(as) é a “maiores de 23” (Portugal. MEC. DGEEC, [2019]). E, nesse aspecto, o exemplo de Portugal merece atenção.

Há que realizar, no entanto, uma análise crítica do impacto dessas políticas, na medida em que a reserva de lugares não deve funcionar como “descargo de consciência”, isto é, se as IES assumirem que já fizeram sua parte ao definir “cotas” ou “vagas” que as pessoas a quem supostamente se destinariam não tenham condições de as preencher, porque falham os pré-requisitos que as instituições entendem ser necessários para cumprir com sucesso uma educação de nível superior. Como antes mencionado, o Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil, e as provas para “maiores de 23” realizadas pelos cursos e pelas instituições mais prestigiadas, em Portugal, continuam a ser marcadamente seletivos, excludentes e, por conseguinte, altamente discriminatórios. Se essa situação se mantiver, essas são medidas que correm o risco de favorecer a ocupação de lugares que os estudantes ditos “tradicionais” deixam vagos, o que parece estar em linha com propósitos da Nova Gestão Pública, ou seja, o da competição pelos(as) melhores estudantes, no caso de instituições e cursos de elevado estatuto social, e o da sobrevivência daquelas instituições menos procuradas. Dessa forma, o acesso mantém suas características de “situação-limite”, altamente dificultado, o que poderá alimentar sentimentos de desesperança naqueles(as) que poderiam começar a vê-lo como “inédito viável”. Seria importante, por isso, ouvir o que dizem os(as) candidatas(as) que foram excluídos(as) nas provas para “cotistas”, “maiores de 23” ou quejandos, assim como aquelas pessoas que continuam a achar que o ensino superior não é para elas.

Ora, se o propósito é refletir a diversidade da população, as IES têm muito a fazer, designadamente no nível da diversificação e do alargamento dos seus “públicos”: no Brasil, os(as) estudantes maduros(as) são um exemplo, mas, em Portugal, o reforço de políticas que promovam o acesso

da população discriminada, por exemplo, continua a ser muito necessário.

Em qualquer dos casos, Brasil e Portugal – e porque, sempre que possível, o anúncio se deve seguir à denúncia, como tão bem dizia Paulo Freire –, é justo salientar o exemplo de cada uma dessas pessoas que ousou pensar que o ensino superior também era para si, isto é, que fez da possibilidade de realizar um curso superior um “inérito viável”, contrariando probabilidades e um elitismo historicamente enraizado (em ambos os casos também). É justo destacar ainda o papel daqueles(as) que, dentro das instituições, ousam pensar que a “universidade popular” é possível e que a diversidade não atenta contra o rigor e a qualidade do conhecimento produzido – bem ao contrário –, por isso, usam as políticas disponíveis para procurar democratizar um pouco mais o acesso ao ensino superior.

Referências

AMORIM, J. P. *Da “abertura” das instituições de ensino superior a “novos públicos”*: o caso português. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) –Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

AMORIM, J. P. Mature students' access to higher education: a critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education*, London, v. 53, n. 3. Sept. 2018.

AMORIM, J. P.; TONIN, E. C.; MENEZES, I. Do acesso de estudantes maiores de 23 a uma universidade de prestígio em Portugal: será que as universidades “morreram” e já estão a “renascer”? In: MACEDO, E.; MENEZES, I. (Org.), *Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: CRV. 2019. p. 325-348. (Série Temas em Currículo, Docência e Avaliação, 5).

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mapa de analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: Inep, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Censo da Educação Superior. *Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro*. Brasília, DF, 6 out. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>>. Acesso em: 11 set. 2020.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DE SANCTIS, F. M. Problems of defining the public in the context of life long education. *International Journal of Life long Education*, London, v. 3, n. 4. Oct. 1984

ESCOLARIDADE da mãe influencia na nota do filho: pesquisa mostra que ambiente familiar responde por 70% do desempenho dos alunos, mulheres com maior grau de instrução costumam acompanhar os estudos dos filhos. *G1 - o portal de notícias*, [S.l.], 4 abr. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL17989-5598,00-ESCOLARIDADE+DA+MAE+INFLUENCIA+NA+NOTA+DO+FI LHO.html>>. Acesso em: 11 set. 2020.

EUROPEAN COMMISSION (EC). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). Eurydice. *The european higher education are a in 2018: Bologna process implementation report..* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. Chapter 5: opening higher education to a diverse student population. Available in: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_chapter_5_1.pdf>. Access in: 18 set. 2020.

FAURE, E. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1973.

FRAGOSO, A. A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no ensino superior: o 1º ano em debate. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1.º ano*. Braga, PT: Universidade do Minho, 2016. p. 39-63.

FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. Dos “novos públicos” aos estudantes “não-tradicionais” no ensino superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. (Coord.). *Estudantes não-tradicionais no ensino superior*. Coimbra: CINEP, 2018. p. 19-38. (Estratégias de ensino e sucesso académico: boas práticas no ensino superior).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972. INFOPÉDIA: Dicionários Porto Editora. Porto: Porto Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/público>>. Acesso em: 11 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Educação 2018: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 12 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

MAGALHÃES, A. M.; SANTIAGO, R. Governance, public management and administration of higher education in Portugal. In: NEAVE, G.;

AMARAL, A. (Ed.). *Higher education in Portugal 1974-2009: a nation, a generation*. Dordrecht: Springer, 2012. p. 227-247.

NATA, G.; PEREIRA, M. J.; NEVES, T. Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, [S.l.], v. 68, n. 6, p. 851-874, Dec. 2014.

NITAHARA, A. Pela primeira vez, negros são maioria no ensino superior público: segundo o IBGE, as matrículas de pretos e pardos somam 50,3%. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 13 out. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Agenda 2030*. [S.l.], 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*. Paris: ONU, 1948.

OSBORNE, M. Increasing or widening participation in higher education?: a European overview. *European Journal of Education*, Reino Unido, v. 38, n. 1. Mar. 2003. p. 5-24.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 64, de 21 de março de 2006. Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, Lisboa, 21 mar. 2006. Série 1, n. 57, p. 2054.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 198, de 29 de junho de 1979. Cria o exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 29 jun. 1979. Série 1, n. 148, p. 1410.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março de 1967. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. *Diário da República*, Lisboa, 10 mar. 1967. Série 1, n. 59, p. 269.

PORTUGAL. Portaria nº 122, de 24 de fevereiro de 1994. Regulamenta o exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao

ensino superior. Revoga várias portarias. *Diário da República*, Lisboa, 24 fev. 1994. Série 1, n. 46, p. 882.

PORTUGAL. Dados e Estatísticas de Cursos Superiores. *Base de dados*. Disponível em: <<http://infocursos.mec.pt/bds.asp>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). *Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, em cursos de formação inicial no ensino superior por estabelecimento/unidade orgânica, natureza do estabelecimento de ensino, tipo de ensino, NUTS II, ciclo estudos, curso e forma de ingresso no ano letivo de 2018/2019*. Lisboa: MEC, [2019]. Disponível em: <<https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

REPOSITÓRIOS Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). [Lisboa], 2020. Disponível em: <<https://www.rcaap.pt/>>. Acesso em: 11 set. 2020.

RIBEIRO, R.; CACCIANALI, M. C. Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 32, n. 3, jul./set. 2012.

SILVA, J. S. *Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão*. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

SUÁREZ, C. I.; GAIRÍN, J. Equidad y educación superior. In: GAIRÍN, J.; PALMEROS, G. (Coord.). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior*. Madrid: WoltersKluwer, 2018. p. 12-21.

TONIN, E. C. *Os estudantes adultos no ensino superior: o caso dos “maiores de 23” no acesso à universidade em Portugal*. 2018. Tese (Doutorado). – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2018.

TONIN, E. C.; AMORIM, J. P.; MENEZES, I. “Acesso bloqueado?": um estudo de casos múltiplos sobre o acesso de estudantes ‘Maiores de 23’ a uma universidade prestigiada em Portugal. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. de (Org.). *Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos*. Porto: Universidade do Minho, 2017. p. 121-144.

TONIN, E. C.; AMORIM, J. P.; MENEZES, I. Os candidatos adultos “maiores de 23” e a equidade de acesso à educação superior em Portugal. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 2, n. 3, p. 18-30, jul./set. 2016.

VEIGA, A. et al. A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 41, p. 7-23, 2014.

Nota autobiográfica

Katia Siqueira de Freitas, doutora (1982) e pós-doutora (1986) em Administração da Educação – Educational Administration – The Pennsylvania State University, foi professora e pesquisadora aposentada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2000. É professora e pesquisadora da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) – Programa de Políticas Sociais e Cidadania – há 14 anos.

José Pedro Amorim, português, com doutoramento em Ciências da Educação (Universidade Católica Portuguesa, 2013) e pós-doutoramento realizado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), entre 2014 e 2018, é investigador no CIIE/FPCEUP.

Graça dos Santos Costa, professora titular do Departamento de Educação (DEDC- I) da Universidade do Estado da Bahia (1997), doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (2009) e pós-doutora pela Universidade do Sudoeste da Bahia (2017), é pesquisadora da Faculdade de Educação de Universidade de Barcelona no marco do Plano Nacional de Investigação Científica, Desenvolvimento e Inovação Tecnológica do Ministério de Educação Espanhol (2011-2012).

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO
INSTRUMENTO PARA PERMANÊNCIA
E COMO MECANISMO DE EQUIDADE
E JUSTIÇA SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES
FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: o caso
da Universidade Federal de Uberlândia

ELAINE SARAIVA CALDERARI
CLÁUDIO GOMES BARBOSA
JULIANA PEREIRA DA SILVA FAQUIM

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a5>

Resumo

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é um importante mecanismo para garantir inclusão social, promoção da igualdade e de conhecimentos, formação ampliada, diversidade e melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo em situações de retenção e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. O objetivo deste texto é apresentar as ações desenvolvidas e identificar o perfil dos estudantes assistidos através de série histórica na Universidade Federal de Uberlândia. Os dados foram coletados do sistema de gestão e de relatórios, análises e pareceres das equipes técnicas da pró-reitoria de assistência estudantil a partir da solicitação do Ministério da Educação. Os dados quantitativos identificaram os estudantes assistidos em relação a sexo, identificação de gênero e orientação sexual, raça/etnia, renda *per capita* mensal familiar aferida na análise socioeconômica, modalidade de ingresso, taxas de evasão e retenção, áreas

de conhecimento e áreas de atuação do Pnaes. Os resultados permitem refletir sobre a criação de estratégias e políticas que possam colaborar com a permanência e a conclusão, contribuindo para uma universidade inclusiva e democrática. Conclui-se que o contexto da universidade está mais plural e diverso e necessita de um olhar diferenciado para as ações afirmativas, de inclusão social e de conhecimento, estreitamento e diagnóstico sobre esse novo grupo estudantil inserido no contexto universitário, que apresenta outras tipologias de demandas para sua permanência.

Palavras-chave: Assistência ao estudante; educação superior; justiça social. ◆

Abstract

Student assistance policy as means for academic persistence and as a tool for social justice and equity at federal higher education institutions – the case of the Federal University of Uberlândia

The National Student Assistance Program (Pnaes) is an important mechanism that guarantees social inclusion, promoting equality and knowledge, expanding education and diversity as well as improving academic performance and quality of life, acting in situations of retention and evasion due to socioeconomic vulnerability. The purpose of this article is to present projects developed at the Federal University of Uberlândia and to identify the profiles of students who were assisted, using a historiographic approach. Data were collected from the management system and from reports, analyses and statements from the technical staff of the Student Assistance Office, as requested by the Ministry of Education. The quantitative data identified the assisted students in relation to gender identification and sexual orientation, race/ethnicity, monthly per capita family income as stated in socioeconomic analysis, type of admission, evasion and retention

rates, areas of knowledge and areas covered by Pnaes. The result supports deeper reflections on the creation of strategies and policies that help improve permanence and course conclusion rates, contributing to an inclusive and democratic university. It shows that this context is plural, diverse, and needs a different perspective on affirmative actions, social inclusion, knowledge, and diagnosis about this new student group that is inserted in the university and which presents different demands for its permanence.

Keywords: Student assistance; higher education; social justice. ◆

Resumen

La asistencia estudiantil como instrumento para permanencia y como mecanismo de equidad y justicia social en las instituciones federales de educación superior – el caso de la Universidade Federal de Uberlândia

El Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (Pnaes) es un mecanismo importante para garantizar inclusión social, promoción de la igualdad y de conocimientos, formación ampliada, diversidad y la mejora del rendimiento académico y de la calidad de vida, actuando en situaciones de retención y abandono derivadas de las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. El propósito de este texto es presentar las acciones desarrolladas e identificar el perfil de los estudiantes asistidos a través de una serie histórica en la Universidad Federal de Uberlândia. Los datos fueron recolectados del sistema de gestión y de informes, análisis y opiniones de los equipos técnicos de la prorectoría de Asistencia al estudiante a solicitud del Ministerio de Educación. Los datos cuantitativos identificaron a los estudiantes asistidos en relación con el género y su identificación y orientación sexual, raza/etnia, ingresos familiares declarados en el análisis socioeconómico, modo de inscripción, tasas de abandono y retención, áreas de conocimiento y áreas de actuación del Pnaes. Los resultados

permiten reflexionar sobre la creación de estrategias y políticas que puedan colaborar con la permanencia y la conclusión, contribuyendo para una universidad inclusiva y democrática. Se concluye que el contexto universitario es más plural y diverso y necesita una mirada diferenciada a las acciones afirmativas, de inclusión social y de conocimiento, estrechamiento y diagnóstico sobre este nuevo grupo de estudiantes insertado en el contexto universitario, que presenta otras tipologías de demandas para su permanencia.

Palabras clave: Asistencia al estudiante, educación universitaria, justicia social. ◆

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um breve panorama histórico e os resultados sobre a implementação de políticas públicas, com enfoque na permanência do estudante na educação superior como instrumento para a viabilização da promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

A permanência é indicada pela implantação da assistência estudantil como ação do Estado brasileiro para reduzir as desigualdades sociais, promovendo justiça social e equidade de oportunidade por meio do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes matriculados em curso presenciais nas instituições federais de ensino superior (Ifes), de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e concretizada por meio de programas e projetos em diversas áreas de atuação, benefícios sociais e acompanhamento do aluno.

Sabemos que a educação como direito de todos, dever do Estado, da família e assegurado pela sociedade, está presente no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, no qual é definido que “a educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim como o artigo 206, que indica como princípio do Estado a promoção da “igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, é estabelecida uma metodologia para a formação de banco de dados capaz não apenas de apresentar informações sobre as ações, as atividades e a prestação de contas, mas, principalmente, capaz de identificar o perfil dos estudantes assistidos ao longo dos últimos anos e a criação de uma série histórica, por meio da identificação das principais atividades e áreas de atuação que marcam a assistência estudantil. Tal ação é significativa, pois promove uma melhoria da eficiência de aplicação dos recursos, trazendo a assertividade e o cumprimento das metas junto ao público-alvo, e funciona como mecanismo de planejamento para o reconhecimento do papel sociocultural das universidades públicas e suas interfaces com a sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar as ações desenvolvidas e identificar o perfil dos estudantes assistidos através de uma série histórica na Universidade Federal de Uberlândia, tendo por referência a assistência estudantil como instrumento para permanência e como mecanismo de equidade e justiça social. Para isso, o texto apresenta um breve panorama histórico e os resultados sobre a implementação de políticas públicas com enfoque na permanência do estudante no ensino superior, como instrumento para a viabilização na promoção da igualdade de oportunidades e inclusão social.

Traz um panorama da assistência estudantil no Brasil e um recorte específico na UFU nos anos 2016, 2017 e

2018. Apresenta as distribuições de recursos orçamentários, atendimentos e benefícios em cada área de atuação do Pnaes, e, a partir desses elementos, faz uma análise de dados e informações do sistema de gestão (SG) da Universidade, com o recorte das variáveis: modalidade de ingresso, sexo, raça/etnia e renda per capita mensal familiar aferida na análise socioeconômica. Além disso, elabora a análise do cruzamento de informações de áreas de conhecimento, tempo de curso, situação do discente e taxas de evasão e retenção dos estudantes assistidos.

O texto ainda apresenta a metodologia de formação de banco de dados e informações para análise e série histórica, indicando as diretrizes de atuação, como estratégia para melhoria da eficiência de aplicação dos recursos na UFU pela Proae e suas diretorias.

PANORAMA HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A trajetória percorrida pela implantação de políticas públicas referentes à permanência ainda é marcada por diversas ações na estruturação da educação superior do Brasil. Destacam-se alguns episódios relevantes nessa temática: a inauguração da Casa do Estudante, em Paris, em 1928; a inauguração da Casa do Estudante e do restaurante popular (futuro restaurante universitário – RU) no Rio de Janeiro, em 1930; e a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, que historicamente marcam a criação e a defesa da assistência estudantil como política de Estado (Imperator, 2017).

Em 1931, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, a assistência estudantil começa a ser regulamentada no País, com o artigo 157, §2º, o qual prevê recursos através de um fundo que: “[...] se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas

de estudos, assistência alimentar, dentária e médica” (Brasil, 1931).

Na década de 1970, a partir da criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), foram propostas tipologias de bolsas de trabalho e de estudos como incentivos à permanência estudantil, além de alguns programas com ênfase na alimentação, moradia e assistência médico-odontológica, como o Programa de Assistência Estudantil – PAE (Imperatori, 2017).

A partir da década de 1990, o PAE foi submetido a uma limitação de recursos e foi fragmentado, além de disponibilizados os recursos financeiros em algumas Ifes, sendo extinto posteriormente. Em 1999, foram criadas iniciativas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ampliado em 2004 com o objetivo de conceder financiamento para cursos de graduação em instituições privadas e, em 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que objetiva conceder bolsas integrais ou parciais de estudos em instituições de educação superior privadas para discentes de baixa renda, a fim de evitar a evasão e o abandono na educação superior (Imperatori, 2017).

Em 2001, é importante destacar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta como um dos objetivos:

estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrarem bom desempenho acadêmico. (Brasil, 2001).

Em 2002, destacam-se a inclusão da assistência estudantil na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a proposta de Emenda à Lei de Educação Superior, em defesa da construção de um plano nacional de assistência estudantil (Brasil, 2001; Imperatori, 2017).

No entanto, é em 2007 que houve a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujo destaque é a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil, constituído por meio da Portaria Normativa MEC nº Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, como instrumento normativo de distribuição de recursos para a assistência estudantil nas Ifes e com o objetivo de garantir subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais nas Ifes em nove áreas de atuação: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico (Brasil. MEC, 2007).

E é em 2010 que o Decreto-Lei nº 7.234 foi assinado como Pnaes, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes matriculados em curso de graduação presencial, prioritariamente oriundos de escolas públicas. Inicia-se, então, um investimento significativo para a implementação da assistência estudantil, assim concebida como uma política pública de direito, e também implementação do Decreto-lei nº 7.416, de 3 de dezembro de 2010, que regula as bolsas de permanência para a promoção do acesso e da continuidade de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.

O Pnaes se torna um importante mecanismo para garantir a potencialização da inclusão social na promoção da igualdade, com valorização e respeito à formação ampliada, à produção de conhecimentos, à diversidade e à melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida, agindo preventivamente nas situações não adequadas de retenção e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica e das desigualdades sociais presentes na comunidade estudantil e propõe atuação em dez áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico

e acesso; participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010a).

Além disso, inicia-se uma articulação da assistência estudantil como composição do tripé “acesso, permanência e êxito formativo”, que acontece de maneira plena se for ancorada transversalmente no tripé da educação constituído pelos pilares de ensino, pesquisa e extensão.

É importante destacar também o lançamento do Projeto-Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso às Ifes, como instrumento de consolidação e fortalecimento da assistência estudantil (Brasil, 1996).

Além das ações de permanência, outro marco importante foi a regulamentação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Lei de Cotas), estabelecendo a reserva de 50% de suas vagas para as cotas e garantindo a legalidade das cotas para Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs).

Assim como a incorporação da necessidade especial como uma legislação específica por meio do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, contemplando cinco grupos: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla. Outra normativa relevante para a temática é a criação da Portaria Normativa MEC nº 389, de 9 de maio de 2013 (Programa de Bolsa Permanência), com a finalidade de minimizar desigualdades étnico-raciais de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, com foco em discentes indígenas e quilombolas. Até 2017, os estudantes com cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias também podiam concorrer a concessão do benefício (Brasil, 2004).

Na trajetória da assistência estudantil no Brasil, é importante destacar a criação de duas instâncias de

discussões e proposições sobre a temática: o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições (Andifes). As duas instâncias vêm realizando pesquisas significativas na perspectiva do direito social e da prevenção da retenção e da evasão escolar por motivos socioeconômicos.

A Andifes, em parceria com o Fonaprace, vem elaborando pesquisas periódicas para identificar o perfil dos graduandos nas Ifes e para estabelecer estratégias de ações necessárias para melhoria do sistema de educação superior no Brasil. Pesquisas foram realizadas em 1996, 2003, 2010, porém, a mais recente, de 2018, teve ampla abrangência nacional com participação das 65 instituições federais, sendo sistematizadas as respostas de 1.200.300,00 milhões de estudantes matriculados, ou seja, 35,34% da comunidade universitária do país (Andifes, 2018).

Dessa forma, é possível traçar um retrato dos graduandos nas Ifes e afirmar que as universidades estão passando por transformações, ficando com a “cara” do nosso País, mais diversas e plurais e, portanto, atendendo às políticas públicas de inclusão social e de ações afirmativas.

Um resultado significativo, apontado pela pesquisa, indica que mais da metade dos estudantes vivem em famílias com renda *per capita* mensal familiar de até um salário-mínimo, sendo que a porcentagem nacional chega ao índice de 70,2%. Essa informação apresenta a crescente incorporação de graduandos das faixas socioeconômicas C, D e E à educação superior pública, ou seja, a universidade pública brasileira não é um local reservado para as camadas sociais com rendas mais altas, para a elite brasileira ou para os “privilegiados” (Andifes, 2018).

Assim, os dados apresentam claramente a desconstrução de teses, hipóteses e formulações de que as universidades públicas seriam frequentadas apenas pelas

elites culturais e econômicas do País e desmitifica a ideia de que as ações de assistência estudantil não se tornaram um dos pilares da universidade pública enquanto ferramenta de justiça social na sociedade brasileira.

Outro levantamento aponta que 64,7% dos estudantes são oriundos da escola pública e que há aumento da população de cor/raça preta e parda, bem como uma quase duplicação de número de estudantes pretos quilombolas entre os anos 2003 e 2018, reafirmando a relevância das políticas públicas referentes às cotas sociais para candidatos oriundos de escolas públicas, negros e pardos, deficientes e baixa renda (Andifes, 2018).

Um diferencial desta edição da pesquisa é ter acesso aos dados referentes à diversidade sexual, relacionados aos indicadores de identidade de gênero, orientação sexual e sexo. Como também afirmar que a maioria dos estudantes são do sexo feminino, em torno de 54,6%, em crescente aumento, desde de 2003 (Andifes, 2018).

Em relação ao perfil cultural dos graduandos, os dados apresentaram uma melhoria significativa nas ações e nas atividades que possam potencializar as vivências universitárias e o papel sociocultural dos espaços da universidade. Assim, garantindo as transformações desses espaços também como equipamentos urbanos de destaque, como espaço social e econômico, como grandes vetores de crescimento e desenvolvimento local e regional, por meio da interação e do compartilhamento com atividades e funções urbanas, para fortalecimento da diversidade, da intensidade de usos e atividades e da vitalidade na construção de condições físico-espaciais, culturais, sociais e políticas nos municípios e regiões de localização dos *campi* universitários (Calderari, 2017).

Os resultados indicam que os investimentos na assistência estudantil ainda são deficitários. A média brasileira apresenta apenas 30% dos estudantes com alguma tipologia de benefício direto ou indireto, considerando um universo

de quase 70% de discentes que se encontram exatamente dentro do perfil estipulado pelo Pnaes. Também apresentam as áreas de atuação que requerem ampliação, como esporte e cultura, além das áreas prioritárias, como moradia, alimentação e transporte, bem como atenção especial e significativas melhorias no apoio pedagógico, na cultura e na saúde do estudante, especialmente no atendimento psicológico (Andifes, 2018).

Outro resultado significativo é a comprovação do investimento na área esportiva e de lazer para melhoria da qualidade de vida do estudante e também como grande indicador de benefícios na promoção da saúde mental, com ações que se integram ao conjunto de atividades que valorizam a interação estudantil em articulação com a contínua promoção esportiva nas academias, ações de lazer, competições e outras atividades. Assim como ações de intervenção que garantam a segurança alimentar dos estudantes por meio da promoção dos restaurantes universitários que possam oferecer aos alunos de baixa renda a qualidade alimentícia necessária à continuidade dos estudos.

Dessa forma, as pesquisas de perfil dos graduandos nos apresentam fortes indicadores para melhoria na eficiência da gestão de recursos públicos voltados à assistência estudantil, pois permitem a criação de estratégias e políticas que possam atingir de forma assertiva as ações necessárias para garantirmos a permanência e a conclusão dos discentes, contribuindo para uma universidade inclusiva e democrática.

Esses indicadores sociais e culturais demonstram que temos ainda um grande caminho a ser trilhado para garantirmos o atendimento adequado à população em vulnerabilidade social e, dessa forma, atender uma população de segmentos sociais que não tinha expectativas de entrar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nesse contexto, analisamos a Universidade Federal de Uberlândia, que é uma fundação pública, integrante da administração federal indireta, vinculada ao MEC. A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978, com sede na cidade de Uberlândia/MG. Encontra-se atualmente estruturada em quatro *campi*: Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória e ainda em três *campi* avançados na cidade de Ituiutaba/MG, Monte Carmelo/MG e Patos de Minas/MG, conforme apresentado na Figura 1 (UFU, 2019a).



FIGURA 1

Localização da UFU, no Brasil, e localização dos *campi*

Fonte: UFU (2019a).

É importante ressaltar que a universidade apresenta uma atuação regional no desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, sendo destaque como principal centro de referência em Ciência e Tecnologia de uma ampla região do Brasil central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o Noroeste e partes do Norte de Minas, o Sul e o Sudoeste de Goiás, o Norte de São Paulo e o Leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso (UFU, 2019a).

Além disso, possui atividades e ações em três fazendas experimentais: Fazenda do Capim Branco, Fazenda Água

Limpa e Fazenda do Glória, em uma reserva ecológica (Estação Ecológica do Panga) e em uma moradia estudantil no Bairro Tibery, em Uberlândia. Possui duas unidades administrativas: Engenheiro Diniz (inativada) e Duque de Caxias, nas quais funcionam algumas atividades relacionadas à gestão administrativa e financeira, mas que estão sendo progressivamente transferidas para os *campi* (UFU, 2019a).

A UFU ainda conta com duas unidades especiais de ensino: Escola de Educação Básica (Eseba) e Escola Técnica de Saúde (Estes), que oferecem educação infantil, ensino fundamental, educação para jovens e adultos, e educação profissional de nível médio, com formação inicial e continuada de trabalhadores da área de saúde, meio-ambiente, segurança do trabalho e outras (UFU, 2019a).

A compreensão da dimensão, da abrangência de atuação e da estrutura física é fundamental para estabelecer os desafios a serem alcançados quando falamos em mecanismos na promoção de equidade e justiça social, pois se trata de estabelecer ferramentas “não-padronizadas”, ou seja, ações e atividades capazes de atender identidades, culturas e especificidades locais e regionais, mas também de garantir as particularidades de cada indivíduo, em sua trajetória psicoeducativa, pedagógica, econômica, esportiva, cultural, social, que compõem não apenas a trajetória da universidade, mas as vivências e as experimentações de cada discente e do corpo técnico envolvido.

Na UFU, a política de assistência estudantil¹ foi constituída em 2009 e apresenta um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida (UFU. CONSUN, 2009).

Em destaque, é importante verificar o cumprimento do art. 3 e dos inc. I e VII, como objetivos na promoção do “acesso,

¹ É importante destacar que este trabalho é fruto das ações e atividades desenvolvidas pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, portanto apresenta dados/informações e reflexões realizadas nas atividades cotidianas, executadas pelos profissionais da área e sistematizadas pela gestão.

a permanência e a conclusão de curso dos estudantes da UFU, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino” e de “preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade e democracia” (UFU. CONSUN, 2009).

Como espaço administrativo para implementação da política, foi criada a Proae em 2016, por meio da dissociação da Diretoria de Assuntos Estudantis (Dires), da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Proex), com a composição de duas diretorias e cinco divisões: Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (Dirve), com a Divisão de Restaurante Universitário (Divru), Divisão de Saúde (Disau) e Divisão de Esportes e Lazer (Diesu), como também a Diretoria de Promoção, Inclusão e Assistência Estudantil (Dires), com a Divisão de Assistência e Orientação Social (Diase) e a Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional – Dipae (UFU. CONSUN, 2016).

E em 2020, foram criadas a Divisão da Moradia Estudantil, para acompanhamento específico dos estudantes residentes e para manutenção das estruturas físicas; a Assessoria da Assistência Estudantil, para monitoramento e controle orçamentário e financeiro; o manual de processos e rotinas, indicadores e o Painel da Transparência da Proae e a Comissão Permanente de Acompanhamento do Estudante Assistido, para estimular a integração do estudante ao contexto universitário e o seu perfil socioeconômico, cultural e acadêmico.

A FORMAÇÃO DE BANCO DE DADOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFU

A Proae vem seguindo suas metas, em especial no que compete à permanência com qualidade e à conclusão com sucesso dos estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFU. Entende que os recursos alocados pelo Pnaes têm sido de fundamental importância para a implementação dos programas de

assistência estudantil no âmbito da UFU, mas que ainda são insuficientes em detrimento do aumento de demandas (UFU. CONSUN, 2009).

Os recursos se iniciaram em 2007, após o lançamento da portaria normativa, ocorrendo em 2010 e 2011 o recebimento de aportes significativos e a partir de 2012 uma linha ascendente de investimentos, considerando que de 2015 a 2016 os recursos do Pnaes sofreram um aumento significativo e compatível com a demanda identificada na universidade.

A Gráfico 1 apresenta que a partir de 2017 os recursos foram reduzidos, chegando a 19% de redução entre 2017 e 2018, sendo importante indicar que é nesse exato momento que a universidade também apresenta a consolidação prevista na legislação que norteia o ingresso de cotas, chegando à proporção, em torno de 40% de estudantes oriundos de modalidades de ingresso social e a outra metade em ampla concorrência, onde também é identificado uma parcela de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

PLANEJAMENTO

RECURSOS PNAES

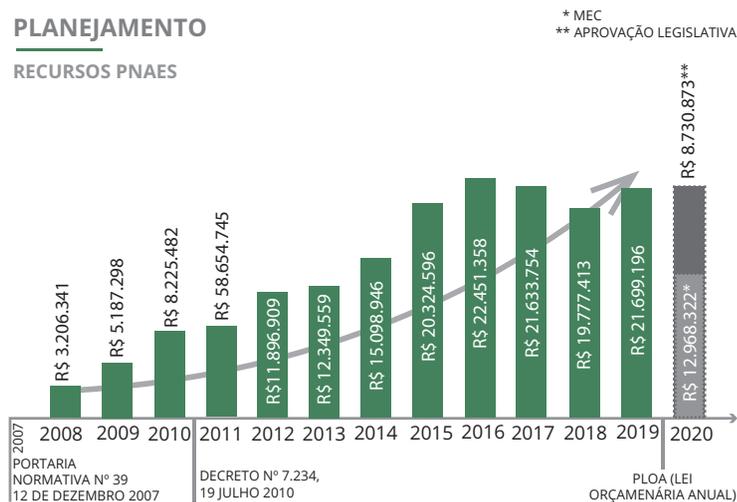


GRÁFICO 1
Recursos Pnaes na UFU

Fonte: UFU (2019a).

Os investimentos compreendem duas categorias: benefícios diretos, ou seja, auxílios financeiros diretos aos estudantes, em rubrica específica para concessão de auxílios em pecúnia, e benefícios indiretos, em rubricas específicas de custeio ou capital, ou seja, a liberação do uso de estruturas, serviços e/ou atividades promovidas pela pró-reitora e os recursos são oriundos do Tesouro Nacional em Orçamento de Outros Custeio e Capital (OCC) e os recursos do Tesouro Nacional oriundos do Pnaes. Enquanto a primeira fonte não possui especificidade de financiamento em relação a outras demandas da universidade, é com essa fonte de financiamento que se custeia o funcionamento, as manutenções e as adequações nos equipamentos sociais, como restaurante universitário, centros esportivos e moradia universitária.

Vários desses investimentos também se encontram diluídos nos recursos da própria universidade com determinado serviço, como limpeza, vigilância, energia, água, internet e outros. Por outro lado, o financiamento com recursos do Tesouro Nacional oriundos do Pnaes está disposto na Lei Orçamentária Anual (LOA) e constitui o núcleo mais importante do financiamento da assistência estudantil na UFU, cuja designação orçamentária pode ser rastreada em cada uma das áreas de atuação da assistência estudantil.

Dessa forma, compreender a origem e a finalidade dos recursos financeiros destinados às ações e atividades da assistência estudantil é fundamental para estabelecermos prioridades, parâmetros e limites de atuação, considerando que a estruturação tanto administrativa quanto executiva é diretamente relacionada ao financiamento da assistência estudantil na UFU e conseqüentemente determina os limites das ações e das atividades para o atendimento às demandas solicitadas e aos parâmetros para captações de recursos, sejam internos ou externos, por meio de parcerias ou outros.

Outro fator importante para o cumprimento das demandas é a formação de um banco de dados de informações

e levantamento das estatísticas de atendimentos versus recursos no contexto universitário. Três linhas de análise foram realizadas para mapeamento e compilação de dados, sendo elas: i) “Perfil”: os dados referentes aos discentes de uma forma geral e o recorte da assistência estudantil, ou seja, o conhecimento do perfil dos estudantes assistidos; ii) “Atendimentos/Investimentos”: compilação dos dados referentes ao número de atendimentos e aos investimentos em cada área de atuação determinada pelo Pnaes/MEC; e iii) “Demandas”: estabelecimento de uma metodologia para o recebimento de demandas dos principais interessados, ou seja, os discentes, por meio de um processo participativo/colaborativo, formatado em documento-memória para acompanhamento ou justificativa para o cumprimento das atividades e ações.

Os dados foram coletados e sistematizados em 2017 e 2018 a partir da solicitação do Ministério da Educação em relação às informações sobre a execução do Pnaes, nos anos de 2016, 2017 e 2018, sendo que a grande parte dos dados foram coletados do sistema de gestão da universidade e também dos relatórios, análises e pareceres das equipes técnicas da Proae.

É importante destacar que os dados são inéditos e demandaram grande esforço da equipe técnica e de servidores e colaboradores² das áreas envolvidas para que pudéssemos chegar a dados confiáveis e sistematizados para, de fato, trabalharmos a eficiência do programa nacional, a aplicação dos recursos e seus impactos diretos e indiretos na categoria estudantil.

Em relação ao “Perfil”, os dados quantitativos de discentes na universidade nos apresentam uma média de mais de 26.000 estudantes matriculados entre os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. No Gráfico 2, é possível visualizar a consolidação de novas tipologias nas modalidades de ingresso, via políticas de inclusão (cotas), em contrapartida a outras modalidades³, ampliando em torno de 24% em

² A servidora Allyne Rodrigues Ribeiro Felix e o colaborador Hugo Amaral realizaram as compilações de dados e sistematizações de informações com apoio da equipe técnica Proae.

³ A UFU utiliza como outras modalidades de ingresso, portanto dentro da variável denominada de ampla concorrência, também as seguintes modalidades: Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (Paes), Programa de Ação Afirmativa de

2016; 30% em 2017, 35% em 2018, chegando a 38% em 2019 de estudantes “cotistas”. Também foi possível identificar a porcentagem de estudantes assistidos atualmente em duas categorias de permanência: os benefícios diretos e os indiretos⁴.

O Gráfico 2 demonstra o recorte no atendimento da permanência dos discentes, quando apenas 11% são beneficiários diretos da assistência estudantil e em torno de 70%, nos benefícios indiretos, em 2019. Dessa forma, também é relevante destacar que as políticas para ingresso nas cotas de escola pública, PPIs, renda *per capita* mensal familiar (até 1,5 salário-mínimo) e portadores de deficiência, não possuem correlação direta com a garantia de benefícios de permanência do estudante na universidade, mesmo entendendo que essa também é uma política de inclusão social que busca a equidade e a justiça social. A permanência é vinculada a outro programa nacional (Pnaes), conforme já mencionado neste trabalho e que abrange parcialmente as necessidades dessa parcela de estudantes.

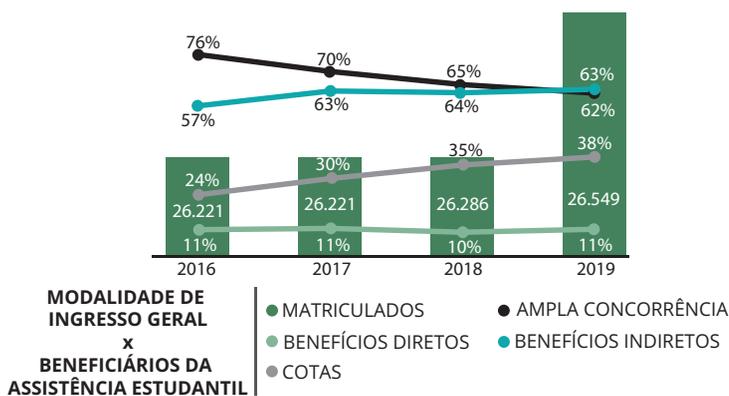


GRÁFICO 2
Relação de modalidade de ingresso versus beneficiários da assistência estudantil

Fonte: UFU (2019a).

Os dados apresentados em seguida são um recorte da comunidade universitária, com foco apenas na parcela de

Ingresso no Ensino Superior (Paaes), transferências e portador de diploma.

⁴ Na Universidade Federal de Uberlândia, oferecemos como benefícios diretos as modalidades de I – Moradia; II – Alimentação (para os *campi* que não possuem infraestrutura de restaurante universitário, ou seja, nos *campi* de Monte Carmelo e Patos de Minas); III – Transporte Urbano (para as cidades que não oferecem transporte público gratuito aos estudantes, ou seja, *Campus* PONTAL); IV – Transporte Intermunicipal; V – Creche; VI – Acessibilidade; VII – Mobilidade Nacional; VIII – Mobilidade Internacional; IX – Apoio Estudantil em Eventos e Apoio Esportivo em Competições; e X – Apoio em Atividades Culturais. Como benefícios indiretos são definidos os auxílios de assistência estudantil: I – Plantão Social; II – Acolhimento e Atendimento e

estudantes assistidos, e decorrem dos anos de 2016, 2017 e 2018, sendo indicado o sexo, a raça/etnia e a renda *per capita* mensal familiar aferida na análise socioeconômica nos benefícios diretos, totalizando, em 2016, o quantitativo de 2.763 estudantes assistidos, 2.790 em 2017 e 2.696 em 2018. Nos benefícios diretos, a queda no percentual de estudantes se deve à diminuição de recursos financeiros destinados à temática.

Em contrapartida aos benefícios indiretos, tivemos, em 2016, 15.067 estudantes assistidos; em 2017, 16.442 e, em 2018, 16.847 e em 2019, 16.980 estudantes. Esse aumento progressivo se deve principalmente ao aumento da demanda nos restaurantes universitários e ao aporte extra, com recursos de funcionamento da própria universidade para manutenção e funcionamento do equipamento universitário, conforme apresentado na Gráfico 3.

Atenção à Saúde (psicológico ou saúde); III – Atividades Esportivas e Lazer; IV – Atividades Culturais; V – Apoio Pedagógico; VI – Acesso ao Restaurante Universitário; VII – Vaga na Moradia Estudantil; VIII – Instrumental Odontológico como apoio de material didático; e IX – Transporte Urbano (recargas de transporte público via empresa contratada da prefeitura municipal).

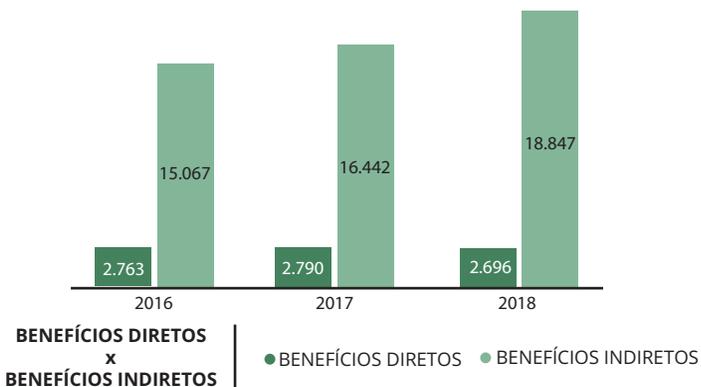


GRÁFICO 3
Número de estudantes assistidos - diretos e indiretos

Fonte: UFU (2019a).

Para analisarmos o perfil do discente amparado pela assistência estudantil, especialmente em relação às ações afirmativas e inclusão social, em 2017, foi iniciada a sistematização de informações e dados por meio de três variáveis contidas no sistema de gestão acadêmica:

modalidade de ingresso, sexo e raça/etnia e uma variável determinada pela renda *per capita* mensal familiar aferida pela análise socioeconômica⁵, realizada pela equipe técnica da Proae.

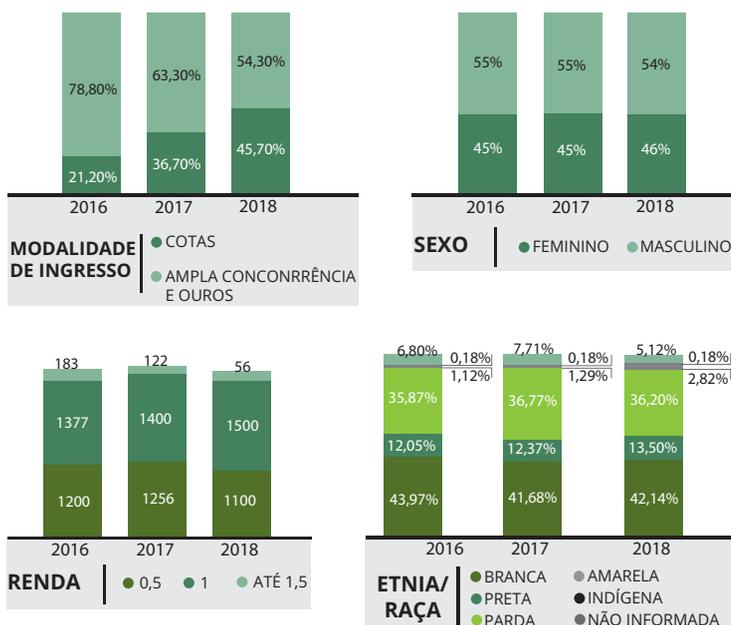


GRÁFICO 4

Modalidade de ingresso, sexo, renda *per capita* mensal familiar e etnia/raça dos beneficiários diretos da assistência estudantil

Fonte: UFU (2019a).

As análises apresentam um aumento significativo de discentes ingressantes pelo sistema de cotas, assim como discentes assistidos pela universidade, passando de 21,2% em 2016 para 36,7% em 2017 e chegando a 45,7% em 2018. Esses dados são importantes para verificarmos que as fragilidades encontradas para o ingresso na educação superior também são relevantes para a garantia de permanência e o conseqüente êxito em sua conclusão.

Em relação aos índices referentes ao sexo feminino e masculino, foi identificado a predominância do sexo feminino,

⁵ Os valores indicados são nominais.

sendo 55% em 2016 e 2017 e 54% em 2018. Em relação à raça e etnia declarada, verificou-se um aumento gradual de estudantes declarados pretos, sendo 12,05% em 2016 e 13,5% em 2018, bem como na população declarada parda, de 35,81% para 36,20% em 2018, mas que ainda apresenta um pequeno crescimento. No caso da população indígena também foi verificado um pequeno aumento de 1,12% em 2016 para 2,82% em 2018.

No tocante às variáveis, apesar de relevantes, verificou-se que tanto o quesito sexo como raça e etnia, apresentados em números, não são indicadores que refletem nossa realidade, uma vez que sexo/raça/etnia apenas, *stricto sensu*, não conseguem definir todas as implicações sociais dos sujeitos público-alvo das estatísticas. Outros quesitos, como gênero, identificação de gênero e orientação sexual avançam nas discussões e ultrapassam o indicador “sexo”⁶, assim como o indicador “raça” tem sido um critério utilizado em pesquisas delimitando os sujeitos em tons que não abrangem as questões pessoais e sociais imbricadas em sua origem social.

Para composição da faixa de renda mensal familiar *per capita*, foi utilizada uma metodologia de análise socioeconômica, considerando outros indicadores sociais que levam em consideração, para além da renda: a procedência escolar do estudante no ensino médio; a sua situação de moradia; a condição de moradia da família; situação ocupacional do grupo familiar do estudante, onde é possível identificar o grau de segurança que aquela ocupação oferece à família e ao estudante; a renda *per capita* bruta; os bens patrimoniais/financeiros e as posses de veículos (carros ou motos).

Portanto, a renda é um desses indicadores e compõe um método desenvolvido com base em estudos e pesquisas feitas por profissionais do serviço social da equipe técnica Proae, por entender que apenas a análise de renda é um

⁶ Para caráter informativo, em 2019, iniciamos um piloto para o mapeamento específico, com a inserção de outras variáveis (não catalogadas no SG-UFU), em um recorte de amostragem apenas para os discentes da assistência estudantil, com benefícios diretos concedidos a partir de 2019, primeiro e segundo semestre. O processo deverá ser implementado institucionalmente em 2020.

dado superficial, dada a complexidade da realidade social. Na variável de renda, é importante destacar a diminuição significativa no atendimento à faixa socioeconômica C, com renda *per capita* mensal familiar de até 1,5 salário-mínimo, em decorrência das reduções de recursos disponibilizados e da definição de prioridades no atendimento à faixa socioeconômica D (com até um salário-mínimo) e E (com até meio salário-mínimo)⁷.

Outro cruzamento de dados relevante foi a análise da situação do estudante no Gráfico 5, que apresenta uma síntese das taxas de evasão e retenção dos discentes assistidos. A retenção no ensino superior é uma expressão utilizada para se referir ao processo que resulta na permanência prolongada do estudante em um curso de graduação (Pereira, 2013), já a evasão ocorre quando o aluno deixa o curso de graduação sem concluí-lo (Gaioso, 2005). Para o cálculo da taxa de evasão e retenção, foram utilizadas as seguintes definições conceituais:

- a) Índice de Retenção do Estudante Assistido⁸: quantifica o percentual de estudantes assistidos com benefícios diretos e que não conseguiram concluir a graduação na duração média de 5 (cinco) anos.

Esse índice é mensurado pela avaliação da fração de estudantes com assistência estudantil que mantiveram vínculo com a instituição nos últimos cinco anos em relação ao número de estudantes assistidos e matriculados no ano de referência. O tempo de cinco anos é um valor médio entre os cursos da Universidade e foi estimado como se a quantidade de novos auxílios do primeiro e do segundo semestres fossem iguais. Os resultados desse índice apontam para o aumento da retenção nos últimos anos, e essa é uma informação significativa para orientar ações e atividades para a resolução dessa questão.

⁷ No texto, há contribuição dos servidores da UFU: Klênio Sousa e Clara Rodrigues.

⁸ É importante destacar que a Proae-UFU vem aprimorando seus dados e informações anualmente, no entanto, de forma limitada perante as ferramentas disponíveis. É relevante constar nesse estudo, para memória e indicação, que algumas questões podem ser aprimoradas na construção do índice de retenção, em momento futuro e oportuno, por meio da criação de um sistema digital/virtual de acompanhamento do estudante assistido, com os seguintes itens, por exemplo: a) O tempo de vínculo do estudante em específico, e não o valor médio aproximado de cinco anos; b) A definição de um

índice de provável retido (estudante que não cumpre a carga prevista no projeto pedagógico do curso, mas que mantém o vínculo com a instituição) e definição de qual o índice após o início da condição de assistido (considerando que diversos estudantes não conseguem a condição de assistido desde o início do seu curso); c) O monitoramento do tempo que esse estudante foi assistido antes de ser considerado retido, e se ele estava na condição de provável retido antes do início da assistência estudantil (considerando que a eficiência da ação de assistência está correlacionada, entre outros fatores, com a alteração do desempenho acadêmico após a concessão dos benefícios; e d) O acompanhamento, para geração da análise, deverá ser realizado conforme a periodicidade do curso acadêmico, em semestral e/ou anual, devido à possibilidade de dois ingressos anuais distintos em alguns cursos acadêmicos da instituição.

b) Índice de Evasão do Estudante Assistido: quantifica o percentual de estudantes assistidos com benefícios diretos que evadiram no ano de referência.

Esse índice é mensurado pela avaliação da fração de estudantes com assistência estudantil que perderam o vínculo com a instituição antes da formatura em relação ao número de alunos assistidos e com vínculo no ano de referência.

O Gráfico 5 mostra que, de 2016 a 2019, vem sendo verificado um aumento gradual nos índices de retenção, ou seja, de 3,55 % em 2016, aumentou para 10,89 % em 2019. Há também uma queda significativa nas taxas de evasão, de 7,60 % em 2016 para 1,21% em 2019. No entanto, é notável que a verificação de uma taxa de mais de 70% de discentes com a permanência de vínculos com a Universidade tem relação direta com a concessão de benefícios de permanência. Os resultados desse índice apontam para a redução da evasão nos últimos anos, com aumento do número de formandos no período ou aumento da retenção.

Além disso, a taxa de evasão apresenta a especificidade de que a troca de curso acadêmico, com o reingresso do estudante na mesma instituição ou em outra, mais próxima (localização) da sua família, pode diminuir ainda mais esse percentual.

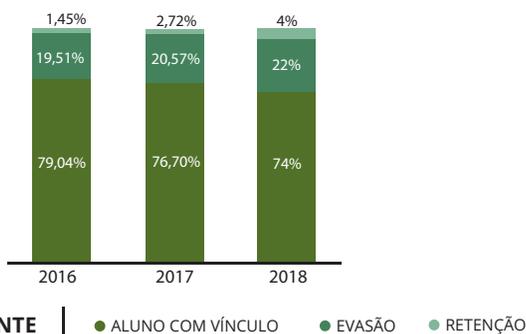
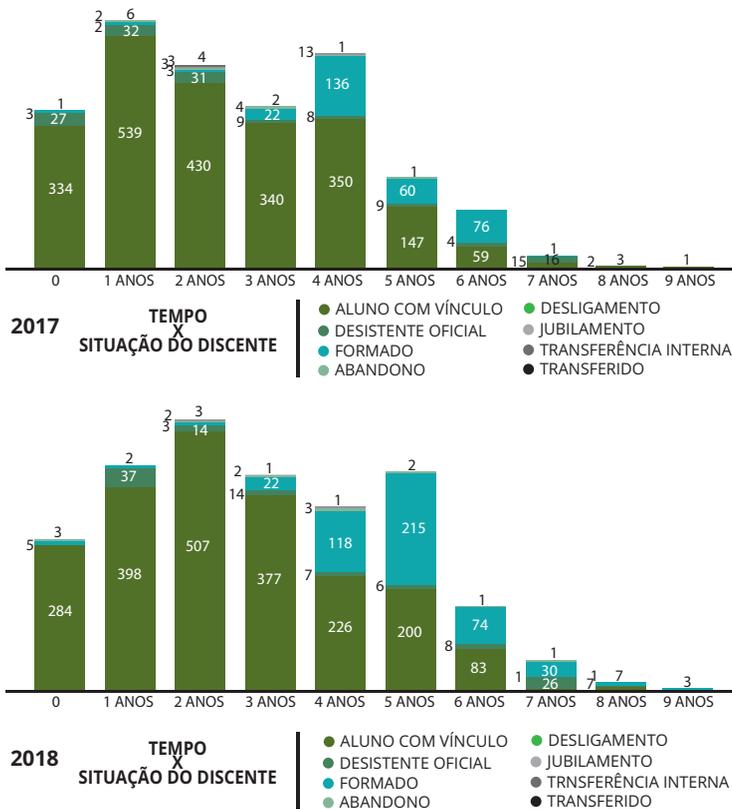


GRÁFICO 5
Taxas de evasão e retenção dos estudantes assistidos pela UFU

Fonte: UFU (2019a).

A relação do tempo de curso dos estudantes assistidos e sua atual situação (abandono, formado, transferido, aluno com vínculo, jubramento, desistente oficial e transferência interna) é relevante para identificarmos o tempo de formação do estudante e a verificação de transferências/reingressos em outros cursos. O Gráfico 6 demonstra que grande parte dos estudantes assistidos finaliza o curso com êxito e dentro do tempo regular previsto, ou seja, em torno de quatro a cinco anos, com exceção do curso de Medicina, o qual o tempo regular é em torno de seis anos.



Fonte: UFU (2019a).

Também foi possível verificar que a partir de 2017 houve uma queda significativa de desistentes oficiais no

primeiro ano de graduação e gradualmente nos demais anos. Com a compilação desses dados, também foi intensificado o número de estudantes formados, com base na identificação antecipada dos possíveis formandos e das dificuldades encontradas para o êxito acadêmico, a partir da atuação da pró-reitoria junto aos discentes.

Outra informação relevante foi a identificação dos estudantes assistidos em suas respectivas áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁹, a partir do levantamento da matrícula e do curso acadêmico em graduação presencial, conforme apresentado no Gráfico 7.

Essa análise buscou identificar especificidades e particularidades dentro das áreas de conhecimentos, além de estabelecer prioridades de ações e atividades para pró-reitoria. Como resultado, os estudantes assistidos estão concentrados em uma parte significativa nas áreas de Engenharias (23%), Exatas (15%) e Ciência Sociais Aplicadas (14%) e seus índices de participação no programa permaneceram contínuos nos últimos anos. É importante destacar a baixa participação nas áreas de Linguística, Letras e Artes (5%), como também em Ciências Biológicas (9%) e de Saúde (8%), em 2018.

⁹ A Capes classifica as áreas do conhecimento conforme hierarquização de níveis, de acordo com sua finalidade, métodos, tipologias de investigação e outros, no intuito de sistematizar e obter informações para os órgãos gestores.

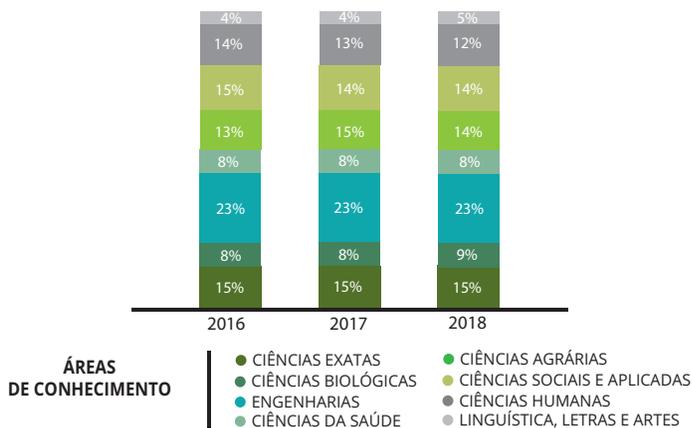


GRÁFICO 7
Relação de modalidade de ingresso versus beneficiários da assistência estudantil

Fonte: UFU (2019a).

Como continuidade do trabalho, foram estabelecidos os cruzamentos entre os dados de áreas de conhecimentos e as taxas de evasão/retenção dos estudantes assistidos, no intuito de identificar possíveis correlações e fragilidades relacionadas às vulnerabilidades psicossociais e pedagógicas dos discentes, a partir de dificuldades acadêmicas, curriculares e de afinidades em seus respectivos cursos.

Os dados apresentaram uma mudança significativa nas taxas de evasão. Em 2016, as maiores taxas foram em cursos relacionados às áreas de Ciências Biológicas, Exatas e da Terra, sendo que em 2018 passaram para as Ciências Sociais Aplicadas e uma elevação significativa nos cursos de Ciências da Saúde.

Já em relação às taxas de retenção, destaca-se o aumento significativo e gradual nas Engenharias e Ciências Agrárias, principalmente em 2018, conforme apresentado no Gráfico 8.

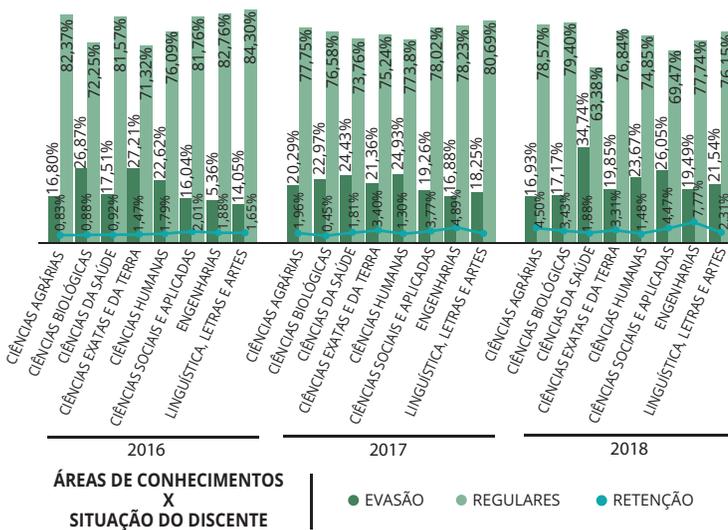


GRÁFICO 8

Relação de modalidade de ingresso versus beneficiários da assistência estudantil

Fonte: UFU (2019a).

Em relação aos “Atendimentos/Investimentos”, foram estabelecidas estratégias de definição de prioridades para o cumprimento das metas estabelecidas, sendo elas:

- atendimento efetivo ao Decreto Pnaes, por meio das áreas prioritárias: moradia, alimentação e transporte;
- atendimento às demandas urgentes e emergenciais: saúde, acessibilidade e promoção de igualdades;
- atendimento às demandas estruturais: esporte e apoio pedagógico; e
- atendimento às demais demandas solicitadas: creche, mobilidade, cultura, inclusão digital e outras.

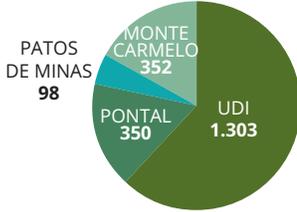
No que se refere à assistência em moradia, destacam-se duas tipologias de benefícios: auxílio moradia e moradia estudantil. O Gráfico 9 apresenta a distribuição dos números de benefícios concedidos e os números de discentes atendidos em cada tipologia. A primeira oferece aos estudantes selecionados em situação de vulnerabilidade econômica a concessão de um auxílio mensal com o objetivo de garantir a não evasão; a segunda tipologia é a garantia da residência temporária ao estudante na UFU, com 150 vagas distribuídas em 26 apartamentos mobiliados.

Dessa forma, foi estabelecido como prioridade a manutenção do número de auxílios existentes, que representam entre 70% a 77% do valor total destinado para rubrica de auxílios em pecúnia.

A ocupação integral da moradia estudantil foi possível com a destinação de recursos para melhorias, desde a infraestrutura, com reformas, internet, bicicletários, infiltrações e outros, bem como a criação de ações e atividades de interação e integração para promoção de vivências e aproximação dos moradores, como, por exemplo, as ações psicoeducativas individuais e de grupos de crescimento, como: expectativa e frustrações; prevenção ao suicídio; diversidades/adversidades; integração e acolhimento de novos moradores e suporte social.

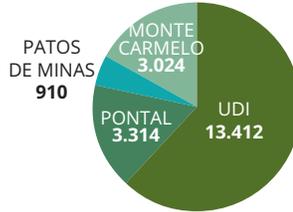
2017

ALUNOS ATENDIDOS



TOTAL: 2.103

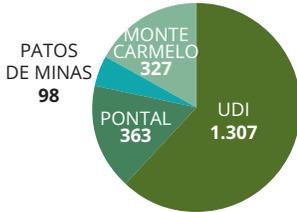
BOLSAS CONCEDIDAS



TOTAL: 20.660

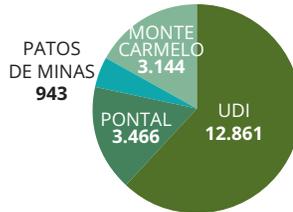
2018

ALUNOS ATENDIDOS



TOTAL: 2.095

BOLSAS CONCEDIDAS



TOTAL: 20.414

OCUPAÇÃO DE VAGAS



NOVIDADE DE 2017 - OCUPAÇÃO INTEGRAL DA MORADIA ESTUDANTIL

GRÁFICO 9

Síntese de atendimentos na área de atuação da moradia estudantil

Fonte: UFU (2019a).

Na área de alimentação, destacam-se duas tipologias de benefícios: os restaurantes universitários, que são unidades de distribuição de refeições, considerados como estrutura central de assistência da universidade e que representam em torno de 90% do valor destinado à rubrica de custeios; e, como segunda tipologia, a concessão de auxílios mensais de alimentação (nos *campi* avançados que não possuem RU), que representam em torno de 10 a 13% para rubrica de auxílios em pecúnia, conforme apresentado no Gráfico 10.

Em edital, definiu-se a concessão de uma ou duas refeições diárias para os estudantes selecionados em processo de análise socioeconômica, de acordo com sua origem (local ou de outra cidade/região) e moradia (moradia familiar ou outras tipologias).

A priorização de investimentos foi indicada para o funcionamento dos restaurantes universitários, que vêm passando por aumento de demanda gradual e significativa ao longo dos últimos anos. Para isso, foram realizadas diversas melhorias de infraestrutura, na mudança do modelo de acesso, na criação de sistema de pagamentos digitais, entre outras.

R\$ 226.338,88 MIL RECURSO ...	REFORMA DO ENTORNO DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO SANTA MÔNICA
R\$ 60 MIL RECURSO ...	PINTURA DOS RESTAURANTES UNIVERSITÁRIOS UMUARAMA E PONTAL
R\$ 30 MIL RECURSO ...	REFORMA E AMPLIAÇÃO DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO EMERGENCIAL GLÓRIA
R\$ 300 MIL / R\$ 20 MIL RECURSO ...	COMPRA DO EQUIPAMENTO DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO MONTE CARMELO
R\$ 150 MIL RECURSO ...	TROCA DE MODELO PISTAS <i>SELF SERVICE</i> DOS RESTAURANTES UNIVERSITÁRIOS SANTA MÔNICA, UMUARAMA E PONTAL

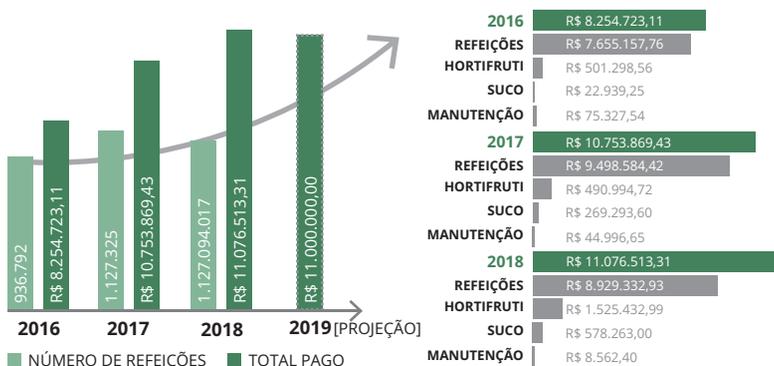


GRÁFICO 10
Síntese de atendimentos e investimentos na área de atuação da alimentação

Fonte: UFU (2019a).

Na área de transporte, são oferecidas duas tipologias, sendo a primeira como concessão de auxílios mensais aos estudantes selecionados em processo de avaliação socioeconômica, recursos financeiros (nos *campi* fora de sede) ou passes escolares para transporte coletivo urbano e intermunicipal de acesso aos *campi* da UFU.

Já a segunda tipologia é destinada ao transporte de estudantes para eventos e para mobilidade (nacional), via edital contínuo anual, por meio da disponibilização de veículos para participação em eventos acadêmicos, científicos, esportivos e culturais. Também oferece aos estudantes que possuem auxílios de assistência estudantil as passagens para apresentação de trabalhos em eventos nacionais.

Atualmente, a primeira tipologia representa em torno de 9 a 10% do valor total destinado para rubrica de auxílios em pecúnia e em torno de 8% a 10% do valor destinado ao custeio dessa temática, conforme apresentado no Gráfico 11. A segunda tipologia representa em torno de 0,5% da rubrica de funcionamento da pró-reitoria.

O programa de assistência estudantil ainda apresenta outras ações que buscam cumprir os objetivos preconizados pelo Pnaes e pela política de assistência estudantil da universidade, de forma a atender as demandas solicitadas. Dentre elas, destacam-se:

- Creche: oferece recursos financeiros mensais para contribuir nas custas da paternidade ou maternidade dos estudantes com filho, selecionados em processo de análise socioeconômica, em torno de 0,30 a 0,50% do valor total destinado para rubrica de auxílios em pecúnia.
- Mobilidade: oferece aos estudantes selecionados em processo de análise socioeconômica e em processo de mobilidade internacional recursos financeiros mensais para cobrir as necessidades de moradia, alimentação e transporte nos locais em que realizarão seus cursos, em torno de 0,17% a 0,30% do valor total destinado para rubrica de auxílios em pecúnia.
- Acessibilidade: oferece recursos financeiros mensais para reduzir as oportunidades de evasão e retenção dos

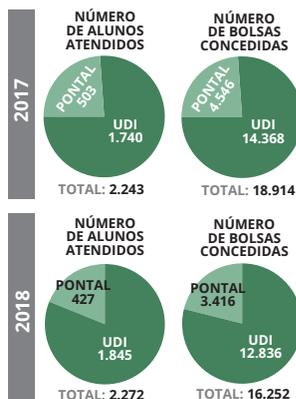
estudantes portadores de deficiência e selecionados em processo de análise socioeconômica, ainda em torno de 18 a 20% da rubrica específica do Programa Incluir.

BOLSA TRANSPORTE MUNICIPAL

NÚMERO DE BENEFÍCIOS



VALOR DOS BENEFÍCIOS



BOLSA TRANSPORTE INTERMUNICIPAL

NOVIDADES 2018
INSERÇÃO DOS CAMPI AVANÇADOS NO EDITAL

NÚMERO DE BENEFÍCIOS



VALOR DOS BENEFÍCIOS

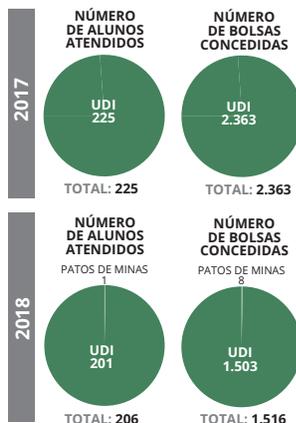


GRÁFICO 11

Síntese de atendimentos e investimentos na área de atuação do transporte

Fonte: Elaboração própria.

Outros programas como de saúde, esporte, apoio pedagógico e cultura são atendidos como benefícios indiretos. Nessas dimensões, realiza-se um conjunto amplo de ações e atividades ao longo do ano; entre elas, destacam-se a assistência à saúde e a atuação no esporte.

Na atenção à saúde, são desenvolvidos programas e projetos que atendam à comunidade discente da UFU em suas necessidades de saúde e seus reflexos na vida pessoal e acadêmica, por meio da realização de atendimentos, ações preventivas e de promoção da saúde, que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades do estudante e da sua qualidade de vida (UFU, 2019).

As ações são subdivididas em projetos de atendimento psicológico e projetos de ações psicoeducativas. No atendimento psicológico, é oferecido o acolhimento psicológico, com o objetivo de auxiliar os estudantes a lidar com as dificuldades emocionais e contribuir para a melhoria de qualidade de vida do aluno no ambiente acadêmico, também há o atendimento psicológico que acontece em um único encontro para oferecer informação, orientação e encaminhamentos para a rede pública e convênios.

Conforme apresentado no Gráfico 12, a demanda de orientações e acolhimentos cresce anualmente de forma significativa. Diante desse contexto, foram criadas ações psicoeducativas para promoção e prevenção em saúde mental, dando enfoque em campanhas nacionais e internacionais, como o Janeiro Branco e o Setembro Amarelo (UFU, 2019a).

ORIENTAÇÕES E ACOLHIMENTOS PSICOLÓGICOS

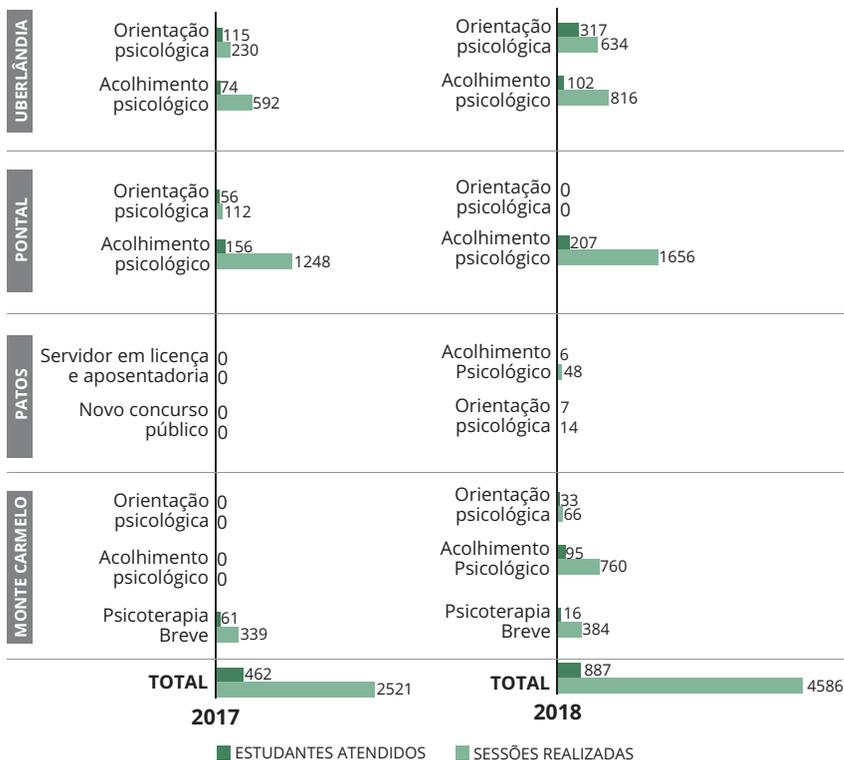


GRÁFICO 12

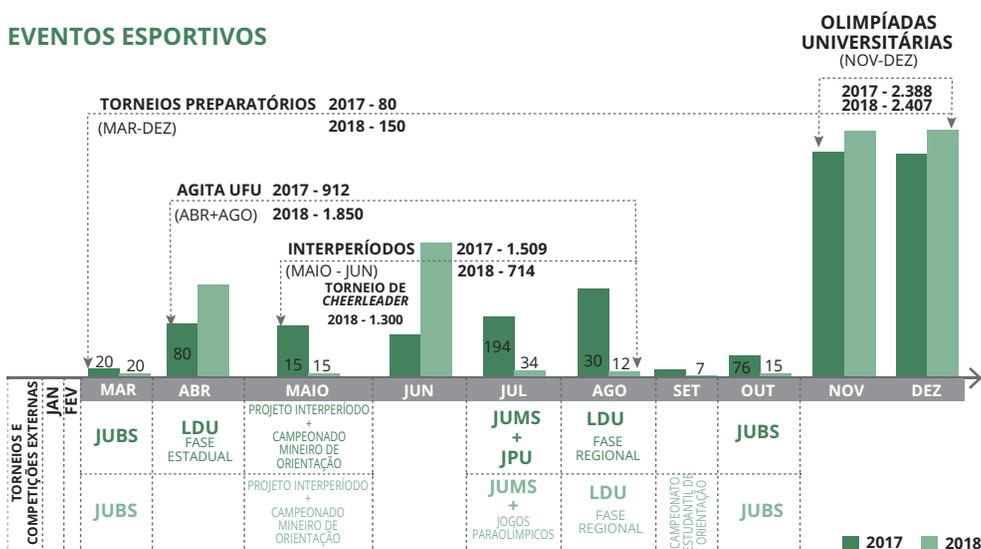
Síntese de atendimentos na área de atuação de assistência à saúde

Fonte: Elaboração própria.

A área do esporte busca promover, apoiar e incentivar as atividades esportivas e de lazer de toda comunidade universitária, contribuindo, dessa forma, na formação integral e na qualidade de vida do universitário (UFU, 2019a). Os principais projetos desenvolvidos são: equipes de treinamento, participação em campeonatos, torneios e competições, academias universitárias, gestão dos centros esportivos, apoio aos projetos esportivos estudantis e organização de eventos esportivos, como “Agita UFU”, “Corrida 5K”, torneio de *cheerleaders* e olimpíadas universitárias, conforme apresentado na Gráfico 13 (UFU, 2019).

As olimpíadas universitárias se destacam pela adesão e pela participação dos estudantes, chegando a mais de 2.400 discentes-atletas e até 5.000 pessoas na abertura do evento. Mais do que um evento esportivo, busca desenvolver valores como honestidade, lealdade, autocuidado, disciplina e autoaperfeiçoamento para enriquecer a vida profissional e pessoal. O evento busca no esporte uma ferramenta para o equilíbrio do corpo e da mente, mas também a aplicação de sua função social de promover a integração e a sociabilização de seus alunos e garantir a identificação com a universidade e o seu compromisso com a sociedade.

EVENTOS ESPORTIVOS



179

GRÁFICO 13

Síntese de atendimentos na área de atuação de esportes

Fonte: UFU (2019a).

Como metodologia de formação de banco de dados/informações, em relação às “Demandas”, destaca-se a realização do Fórum de Assuntos Estudantis (FAE), criado em 2016 como um órgão consultivo, convocado semestralmente de forma ordinária ou sempre que necessário de forma extraordinária. O FAE tem como objetivos: possibilitar ao

corpo discente espaço permanente de debate, proposição, negociação e reivindicação de políticas de assistência estudantil e encaminhar demandas ao Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (UFU, 2016).

No entanto, em 2018, foi criada uma metodologia para promover o debate coletivo entre as diversas entidades estudantis e os *campi* da UFU sobre cada temática propostas pelo Pnaes e suas ações/atividades na Universidade Federal de Uberlândia, possibilitando criar espaços que de fato busquem ouvir e sistematizar as demandas apontadas em cada versão.

- Espaços que promovam a troca de experiências e vivências, dando voz aos estudantes de forma individual e coletiva, buscando uma visão multidisciplinar das necessidades, dos desejos e das limitações, reconhecendo as propostas de cada um e também se colocando no lugar do outro, para definição e tomada de decisões. Além disso, é o momento de verificar as *fake news* e ter acesso à fonte de informações e dados.
- Espaços que estimulem a participação e a contribuição sob diferentes olhares, ideologias e necessidades, para a construção de caminhos assertivos. Como também projete soluções por meio de uma série de ações operacionais, estratégicas e culturais, que sejam capazes de distinguir a desejabilidade, a viabilidade e a prioridade.
- Espaços de observação e de experimentação para materializar o campo das ideias para a prática do mundo real, buscando a criação de solução inéditas, fruto do compartilhamento, da somatória e da multiplicação de propostas, para a tomada de consciência, de decisões e conseqüentemente de resultados melhores e mais assertivos.

A metodologia busca garantir a oportunidade de participação de todos, bem como a opinião pessoal de cada participante, possibilitando uma forma de construção de propostas de maneira participativa e colaborativa. Além disso, busca aproximar o corpo discente da equipe técnica da Proae, colaborando para que as ações e suas atividades estejam compatíveis com as reais necessidades, anseios e desejos dos estudantes da UFU.

A metodologia proposta para o Fórum de Assuntos Estudantis foi estruturada em mesas e painéis temáticos, conforme Figura 3. Em cada mesa temática, um membro da equipe técnica da Proae e/ou convidado da área de atuação assumiu a posição de mediador com o objetivo de coletar, esclarecer e sistematizar os questionamentos indicados. É importante destacar que o mediador estava à disposição para dúvidas e esclarecimentos, no entanto foi orientando a interferir minimamente na atuação dos participantes, com o intuito de fazer prevalecer as opiniões e os questionamentos deles.



FIGURA 2
Mesa temática e painel da área do esporte, no Fórum de Assuntos Estudantis

Fonte: UFU (2019a).

Como resultado desse processo foi produzido um catálogo com a compilação de todas as informações discutidas e debatidas nas mesas temáticas, como também a

sistematização dos painéis temáticos, como um documento-memória oficial, para acompanhamento dos discentes e das entidades estudantis referente às demandas solicitadas e às prioridades definidas.

Dessa forma, o FAE cumpre o seu papel e os discentes se tornam protagonistas no planejamento das ações e atividades, apontando as potencialidades e as fragilidades nas áreas de atuação da política de assistência estudantil na Universidade Federal de Uberlândia. De forma coletiva, apresentam propostas e soluções de encaminhamentos para nortear e/ou reestruturar o uso dos recursos orçamentários e financeiros preestabelecidos pelo Pnaes na universidade.

Como resultado expressivo, destaca-se a produção do calendário temático da Proae, conforme apresentado na Figura 3, após diversos apontamentos dos estudantes relacionados à dispersão, desconexão e visibilidade dos eventos, além da falta de atratividade e demanda para eles. Ao longo das edições dos fóruns foram verificadas diversas demandas de ações e eventos que não ganhavam visibilidade e adesão dos estudantes.



FIGURA 3

Catálogo do Fórum de assuntos estudantis – sistematização das discussões sobre alimentação

Fonte: UFU (2019a).

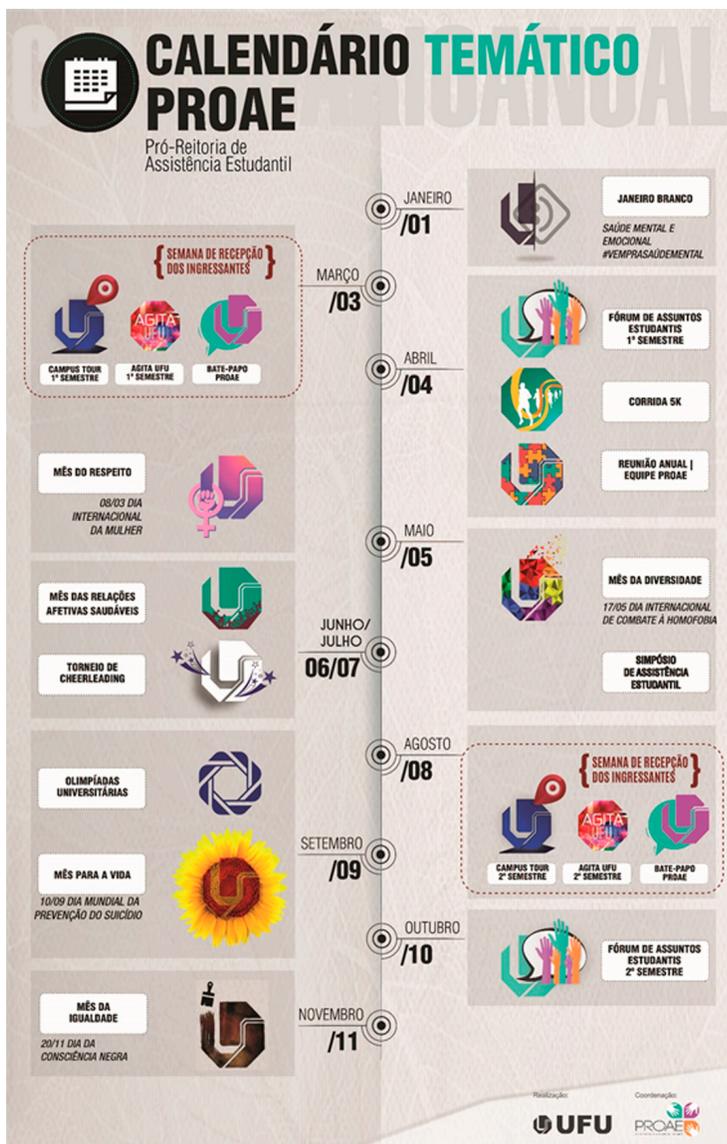


FIGURA 4
Calendário temático/agenda da assistência estudantil

Fonte: UFU (2019a).

Assim, foram realizados alguns eventos-teste ao longo de 2017 para verificação e análise das temáticas que haviam maior demanda e apelo da comunidade universitária, para conscientização e sensibilização da sociedade. Em 2018,

de modo parcial, e em 2019 em sua totalidade, buscando garantir uma universidade inclusiva e plural, foram propostas as temáticas relacionadas ao respeito, à diversidade e à igualdade.

Na área de prevenção e promoção à saúde dos estudantes, foi proposto o fortalecimento de campanhas nacionais e internacionais (Janeiro Branco e Setembro Amarelo), assim como datas específicas, como junho, em que os relacionamentos são realçados por datas comemorativas.

O calendário temático ainda conta com algumas importantes ações da Dipae, divisão da Proae que se dedica às ações de integração do aluno ao ambiente universitário, como, por exemplo, ações afirmativas contra preconceitos, diferenças e desigualdades, promoção da igualdade e apoio ao estudante, zelando pela permanência e conclusão de curso dos alunos com dificuldades no processo de escolarização, bem como as minorias: negros, mulheres, LGBTQI+, quilombolas, estrangeiros, entre outros. Para isso, a Dipae coordena, elabora, supervisiona e avalia estudos e pesquisas da área de psicologia educacional, pedagogia, racismo, sexismo e homofobia.

Nesse sentido, com o intuito de criar espaços para esse debate no âmbito universitário, destacam-se: o Mês do Respeito, comemorado em março; Mês da Diversidade, em maio; e Mês da Igualdade, em novembro. O objetivo dessas ações afirmativas de igualdade de gênero, étnico-racial e de diversidade sexual é criar espaços de debate institucional envolvendo os *campi* de Uberlândia, Patos de Minas, Pontal e Monte Carmelo, desenvolvendo atividades de acolhimento e combate, de maneira sistemática, de toda forma de racismo, violência contra a mulher e homofobia.

O Mês do Respeito é organizado pela Proae/UFU, Escritório de Assessoria Jurídica Popular e Coletivo Todas por Ela. O objetivo é promover espaços de discussão em diversos formatos sobre a luta das mulheres por direitos, condições

de trabalho e ocupação de cargos de decisão na política e nas instituições; e contra a violência, assédio sexual nas relações de trabalho e na universidade. São propostas ações que envolvem palestras e rodas de conversas com temas como feminismo, histórico da luta feminina por direitos, inclusão das mulheres em diferentes áreas da sociedade e contra preconceito.

A violência contra as mulheres se manifesta de diversas formas. O próprio conceito definido na Convenção de Belém do Pará (1994) aponta esta amplitude, definindo-a como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. Segundo a Organização Mundial da Saúde (2006-2010), o Brasil está entre os dez países com maior número de homicídios femininos. Mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais sofrem violência em função de orientação sexual desde agressões físicas, verbais, psicológicas, preconceitos até violências dentro de instituições, ambientes de trabalho e serviços de saúde.

A mulher tem o direito de não sofrer agressões no espaço público ou privado, ser respeitada e ter acesso aos serviços da rede de enfrentamento à violência. É dever do Estado e uma demanda da sociedade enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres. Coibir, punir e erradicar todas as formas de violência devem ser preceitos de um país que preze por uma sociedade justa e igualitária entre mulheres e homens (Brasil, 2019).

O Mês da Diversidade acontece em maio, pois no mesmo mês, o dia 17 é definido como o “Dia Internacional do Combate à Homofobia e Transfobia”. O Mês da Diversidade tem parceria com diversos coletivos, como o Teatro de Viés, Graça do Aché, Bruxas de Salem e DiversaUfu. O objetivo é promover visibilidade e debate sobre homofobia e transfobia dentro e fora do contexto universitário. A agenda reúne

palestras, rodas de conversas, apresentações, passeata, hasteamento da bandeira do Movimento LGBTQI+, sarau com talentos LGBTQI+, concurso de hinos, apresentação de artes circenses, oficinas de confecção de cartazes e cine-debates.

A atuação institucional é uma atitude de enfrentamento da Lgbtphobia, legitimação da diversidade sexual em nossa sociedade e respeito às diferenças. A diversidade está presente em nossas raízes culturais, na pluralidade de ideias e interações cotidianas.

O Atlas da Violência 2018 revela que o Brasil é um dos países mais violentos do mundo. Em relação à população transgênero, o relatório da organização não governamental *Transgender Europe* indica que o país ocupa a primeira posição no *ranking* mundial de países com mais assassinatos relacionados à transfobia entre 2008 e 2016. Intolerância, preconceito, discriminação e violência em razão de orientação sexual e identidade de gênero tem reduzido drasticamente a expectativa de vida dessa população. A expectativa de vida do transexual é de 35 anos, menos da metade da média brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Santos; Sposato, 2019; IBGE, 2018).

Pesquisas apontam que, a cada dois dias, uma morte por motivos homofóbicos é denunciada no Brasil, que é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo (GGB, 2018). Trazer para a pauta institucional esse debate pode colaborar com a redução da violência, estruturação de relações de tolerância e ajudar vítimas oferecendo instrumentos de apoio.

Por último, o Mês da Igualdade acontece em novembro em decorrência da comemoração no dia 20 do Dia Nacional da Consciência Negra, e visa à promoção de igualdade racial e relações étnico-raciais no ambiente universitário. Estes debates trazem sensibilização e permitem direcionar ações afirmativas com relação ao público negro da universidade.

A Proae em parceria com a Pró-reitoria de Extensão e Cultura/Proexc, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

(Neab-Ufu) e conjunto Graça e Axé promovem o evento que tem como objetivo discutir temas voltados à comunidade negra, como preconceito, luta histórica, racismo, cotas raciais e representatividade negra na comunidade acadêmica.

Segundo o IBGE, mais da metade da população brasileira (54%) é de pretos ou pardos, a cada dez pessoas, três são mulheres negras. A Organização das Nações Unidas alerta que a população negra é a mais afetada pela desigualdade e violência no Brasil. No mercado de trabalho, pretos e pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, igualdade salarial e são mais vulneráveis ao assédio moral, afirma o Ministério Público do Trabalho. De acordo com o Atlas da Violência 2017, a população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios (Martins; Martins, 2019).

A cada 23 minutos um jovem negro morre no Brasil, segundo dados do *Mapa da Violência 2016 – Homicídios por Armas de Fogo no Brasil*, os negros e jovens entre 19 a 25 anos são os que mais morrem no Brasil (Dupas; Romero, 2018).

O feminicídio, assassinato de mulheres por seu gênero, também tem cor no Brasil: atinge principalmente mulheres negras. Entre 2003 e 2013, o número de mulheres negras assassinadas cresceu 54%, o de brancas caiu 10% no mesmo período. Os dados são do Mapa da Violência 2015, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Estudos Sociais. Uma evidência de que as políticas de enfrentamento à violência de gênero não podem fechar os olhos para o componente racial. As mulheres negras são mais vitimadas pela violência doméstica: 58,68%, de acordo com informações do Ligue 180 – Central de Atendimento à Mulher, de 2015. Elas também são mais atingidas pela violência obstétrica (65,4%) e mortalidade materna (53,6%), de acordo com dados do Ministério da Saúde e da Fiocruz (Martins; Martins, 2019).

Criar espaços de debate institucional sobre questões raciais colabora com a consciência na luta pela igualdade

racial, fim das desigualdades e com as políticas afirmativas nas relações étnico-raciais no ambiente universitário.

Todas essas ações afirmativas de igualdade de gênero, étnico-racial e de diversidade sexual são promovidas pela Proae/Dipae em parceria com uma rede de coletivos. Os coletivos se apresentam como novas formas de mobilização, lutam por questões de gênero, orientação sexual, relações de trabalho diferenciadas e contra o racismo. São representações não hierárquicas, horizontais, de maior autonomia, perfil democrático e estimulam a comunicação, o posicionamento e a crítica.

Para César Migliorin (2012), um coletivo é a formação de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências a que pessoas aderem. O coletivo é criado porque pessoas compartilham uma intensidade de trocas maiores entre elas em um dado momento. O coletivo, assim, é mais que um, e é aberto. Como sistemas hidráulicos, os coletivos existem atravessados por fluidez e abertura, disponíveis a novas conexões, mas ao mesmo tempo dependem de pontos de convergência.

As agendas do Calendário Temático promovidos pela Proae/Ufu, os coletivos e suas parcerias, em especial, dos meses do Respeito, Diversidade e Igualdade seguem os princípios norteadores das ações da Proae/Ufu relacionados à formação ampliada do desenvolvimento dos estudantes, garantia da democratização, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, pensamento, arte e saber, orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania, em favor da justiça social, pluralismo de ideias, reconhecimento da liberdade como valor ético e eliminação de todas as formas de preconceitos.

Em relação à consolidação das atividades e ações da Proae na recepção dos ingressantes, foram definidas três ações principais: o “Agita UFU”, o “CampusTour” e o “Bate-papo PROAE”. Além disso, buscou-se estabelecer os meses

reservados para os fóruns de assuntos estudantis e versões pré-fórum focadas nas demandas dos *campi* avançados e para os eventos esportivos, que buscam garantir espaços que estimulem as atividades físicas, mas que também promovam a interação/integração e melhoria na qualidade de vida dos estudantes, com as olimpíadas universitárias, a “Corrida 5K” e o torneio de *cheerleading*.

A proposta de concentração de atividades temáticas compatibilizadas com meses temáticos do calendário acadêmico, buscaram não apenas concentrar atividades, mas também garantir que todos os eventos sejam realizados simultaneamente em todos os *campi* da universidade, incluindo os *campi* avançados, e estabelecer ações preventivas na promoção, prevenção, conscientização, bem como nos conhecimentos e nas divulgações.

Após a sistematização das três linhas de trabalho, é possível não apenas criar um banco de dados e de informações, mas estabelecer a identificação das potencialidades e fragilidades de cada área de atuação, bem como estabelecer as ferramentas de apoio e auxílio na definição de prioridades de atendimento às demandas solicitadas como princípio de planejamento de ações e atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, compreender as trajetórias de democratização da educação superior é relevante para verificação das fragilidades relacionadas às vulnerabilidades socioeconômicas dos discentes e seus impactos diretos na promoção de igualdades e inclusão social, influenciando de maneira significativa nas dificuldades de permanência e conclusão da trajetória acadêmica, seja no desempenho acadêmico ou na sua qualidade de vida.

No entanto, as estatísticas têm um papel importante na veiculação de informações, principalmente tratando-se de estatísticas de serviço público de interesse da população.

O papel da informação na formação e na construção de uma sociedade justa e igualitária é fundamental para que se estabeleça a eficiência das políticas públicas.

Entretanto, números “falam” para quem os contextualiza e para quem faz uma leitura justa e acurada deles como fatos. Além disso, a recepção da informação e sua posterior interpretação é algo que deve ser precedido da formação e da contextualização e, *a posteriori*, o receptor necessita do auxílio na reinterpretação e ressignificação desses números.

Os resultados compilados nos apresentam uma nova universidade, mais plural e diversa, que necessita de um olhar diferenciado para a continuidade das ações afirmativas e de inclusão social e, principalmente, de conhecimento, estreitamento e diagnóstico sobre esse novo grupo estudantil, inserido no contexto universitário, que apresenta outras tipologias de demandas para sua permanência.

Conforme demonstrado ao longo deste trabalho, a relação entre demanda, recursos e atendimentos é diversificada e crescente ao longo dos anos. Diante dessa situação, três diretrizes são fundamentais para o funcionamento assertivo das políticas de assistência estudantil até então.



FIGURA 5
Estratégias de atendimento às políticas da assistência estudantil

Fonte: Elaboração própria.

- Estruturação: como espaço administrativo, por meio da integração de processos e fluxos de ações e atividades de cada diretoria e divisão, desde a alocação de recursos financeiros, sua materialização em espaço físico, composição de equipes, compra de equipamentos, construções e reformas, entre outros.
- Transparência: estabelecer uma linguagem acessível e prática de acesso às informações por meio da formação de banco de dados históricos, mediante compilação e cruzamentos do perfil do estudante (sexo, raça/cor, renda e outras variáveis); situação do aluno e sua relação com o tempo de curso e desempenho acadêmico; e áreas do conhecimento em relação aos índices de evasão e retenção para subsidiar as ações e atividades, além da implementação do processo de acompanhamento do estudante assistido.
- Diálogo: estabelecer uma gestão colaborativa e participativa entre a administração e as unidades acadêmicas, entre os setores administrativos e acadêmicos, entre as diretorias e as divisões da equipe técnica e principalmente entre a pró-reitoria e os discentes é de fundamental importância para o êxito na aplicação de recursos.

Portanto, como resultados desta pesquisa, foram iniciados dois processos: de acompanhamento e de mapeamento do perfil do estudante assistido. O primeiro processo, em andamento, busca identificar questões referentes ao desempenho acadêmico de alunos com dificuldades, formação ampliada dos alunos (ética, cidadã etc.) e divulgação da assistência estudantil da UFU.

O segundo processo, também em andamento, busca, por meio da construção de um questionário disponibilizado

aos discentes contemplados nos benefícios diretos, a compreensão de questões individuais e o conhecimento da equipe técnica, de forma antecipada, em relação às prováveis dificuldades que possam interferir em seu desempenho acadêmico, bem como na sua qualidade de vida e no contexto universitário.

Os processos buscam compreender o perfil do estudante contemplado com os auxílios de assistência estudantil, mas também sua correlação com o desempenho acadêmico na instituição. As ações da assistência estudantil, como previsto no Decreto nº 7.234, e a igualdade de oportunidades contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico e agem, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2010).

Além disso, é importante destacar que a assistência estudantil no Brasil ainda passa por muitos desafios, não apenas de definição do público-alvo, a partir de vulnerabilidades psicossociais, pedagógicas, culturais, alimentares, de origem, entre outras, e não apenas a análise de renda *per capita*, mas também a expansão dessa tipologia de auxílios para além da educação superior, como na educação básica, técnica e tecnológica, pós-graduação, entre outros.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *V Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras - 2018*. Brasília: ANDIFES, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconômico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1 de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 ago. 1996a. Seção 1, p. 14471.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5800.

BRASIL. Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 ago. 1969. Seção 1, p. 6945.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.416, de 3 de dezembro de 2010. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2010b. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que "autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 maio 1978. Seção 1, p. 7775.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Seção 1, p. 18769.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências (PBP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2013. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

CALDERARI, E. S. *(Des)continuidades e rupturas nos espaços urbanos contemporâneos: reflexões sobre o papel dos novos campi universitários*. 2017. 783 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

DUPAS, E.; ROMERO, T. G. Violência no Brasil: as cores que morrem. *Revista Libertas Direito UFOP*, Ouro Preto, v. 3, n. 2, p. 1-9, fev./mar. 2018.

ENFRENTAMENTO de todas as formas de violência contra as mulheres. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. *Observatório Brasil da igualdade de gênero*. [2019?]. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/violencia>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *Relatório 2018: população LGBT morta no Brasil*. Salvador: GGB, 2018. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/homicidios-de-lgbt-no-brasil-em-2018/>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Tábuas completas de mortalidade*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

MARTINS, R.; MARTINS, M. *Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil*. Carta Capital, [S.l.], 20 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

MIGLIORIN, C. O que é um coletivo. *Liv & Ingmar*: teia, dizer o indizível, Rio de Janeiro, n. 12, p. 306-313, dez. 2012.

PEREIRA, A. S. *Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e erradicar a Violência contra a mulher*. [S.l.], 1994. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-61.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SANTOS, K. A. A.; SPOSATO, K. B. Um olhar sobre a violência LGBTifóbica no Brasil. *Conhecer*: debate entre o público e o privado, Fortaleza, v. 9, nº 22, p. 8-21, jan./jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *Conheça a UFU*. In: UFU. Institucional. Uberlândia, 17 ago. 2018a. Disponível em: <<http://www.ufu.br/institucional>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *Relatório de gestão*: 2018. Uberlândia: UFU, 2019a. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/relatorio_de_gestao_2018.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *IV Fórum Estudantil PROAE*. Uberlândia: UFU, 2018b. Catálogo do evento. Disponível em <http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/mediadocumento/catalogo_iv_1_compressed.pdf>. Acesso em 16 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). *V Fórum Estudantil PROAE*. Uberlândia: UFU, 2019b. Catálogo do evento. Disponível em <http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/catalogo_v_forum_compressed.pdf>. Acesso em 16 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução n° 6, de 29 de abril de 2016*. Dispõe sobre a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2016-6.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Conselho Universitário (CONSUN). *Resolução n° 15, 26 de junho de 2009*. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-15.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

Nota autobiográfica

Elaine Saraiva Calderari, técnica em edificações (1999 – Centro Paula Souza – RP-SP), graduada em Arquitetura e Urbanismo (2006-UFU), é mestre em Engenharia Urbana (2012-UFU); Doutora em Arquitetura e Urbanismo (2018-USP), docente da Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design (2007-2009-UFU), coordenadora de projetos (2010-2015- Dipro-Prefe-UFU), pró-reitora de assistência estudantil (2017-2020- Proae-UFU).

Cláudio Gomes Barbosa, graduado em educação física (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia (2004-2008), é Técnico em Assuntos Educacionais, com o cargo de Técnico em Desporto (Classe E - Nível Superior) e está à frente da Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante da Pró-reitoria de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Uberlândia (2008). Pós-graduado em Fisiologia do Exercício e Ciências do Esporte pela mesma instituição. Doutor pelo programa de pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista (Unesp, *campus* Rio Claro -SP). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia do Esporte (Lepespe/Unesp).

Juliana Pereira da Silva Faquim, doutora em saúde pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP), é docente na Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia e Diretora de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (Proae-Dires-UFU- 2019-2020). É pesquisadora do Centro

Colaborador do Ministério da Saúde em Vigilância da Saúde Bucal (FSP/USP) e avaliadora externa do Ministério da Saúde do Programa de Melhoria de Acesso e Qualidade dos Centros de Especialidades Odontológicas (PMAQ/CEO). Coordena projetos de extensão e pesquisa na área de inclusão social e produtiva de pessoas encarceradas e egressas do Sistema Prisional.



O DILEMA E O DESAMPARO DOS
ALUNOS E DOS EGRESSOS DOS CURSOS
SUPERIORES DE TECNOLOGIA

FERNANDO LEME DO PRADO
JOSÉ CARLOS MENDES MANZANO

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a6>

[...] o fator negativo mais forte, [...] para uma instalação mais confortável e segura dos tecnólogos no mercado escolar e no mercado de trabalho, foi a existência, [...] da cultura “academicista” ou “bacharelesca” no país [...]. Barbosa (2009, p. 71).

201

Resumo

Este artigo traz um breve relato da trajetória dos cursos superiores de tecnologia, sob um título que, embora provocativo, revela a situação dos alunos e egressos dessa modalidade de ensino, que, ainda hoje, enfrentam problemas de aceitação e preconceito, tanto na academia como na sociedade. Tendo em vista dados atuais, acreditamos que, em futuro breve, com as medidas adequadas, eles poderão ocupar um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro e no mundo do trabalho. Criados em 1969, os cursos renasceram no início deste século e apresentaram um crescimento excepcional; respondem, atualmente, por 20% das matrículas do ensino superior em instituições públicas e privadas. Nesse período, foram muito contestados e atualmente ainda sofrem restrições por terem uma imagem indefinida, em que pese o esforço de muitos para oferecer a seus alunos e egressos a mesma segurança profissional de outros cursos de graduação. Analisamos os motivos para isso com um breve retrospecto histórico, além de apontar

ações possíveis para a promoção e o reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia, sobretudo diante da realidade atual, na qual os tecnólogos possam ter um papel relevante, reconhecidas as suas peculiaridades e o conjunto de habilidades e competências adquiridas na formação.

Palavras-chave: diploma de tecnólogo; educação profissional; ensino da tecnologia; tecnologia e didática. ◆

Abstract

The dilemma and helplessness of students and alumni of higher education technologist programs

This article briefly relates the trajectory of undergraduate technology courses, under a title that, although provocative, portrays the situation of students and alumni of these courses, which are still rejected and prejudiced against both in society and academia. Given current data, however, we believe that, if appropriate measures are taken, they will soon occupy a prominent place in the Brazilian educational scenario and work force. First created in 1969, these courses re-emerged at the beginning of this century and grew exponentially, currently accounting for 20% of higher education enrollment in public and private institutions. At this period, courses were much contested and questioned and, even today, they are restricted due to their undefined image; despite the efforts of many to offer their students and alumni the same professional security enjoyed by those in other undergraduate courses. Through a brief historical background, we analyzed the reasons for this and pointed out possible actions for the promotion and recognition of higher education technology courses; especially in view of the current reality, in which technologists may come to fill a relevant role, should their peculiarities and set of skills and competences gathered in training be recognized.

Keywords: *professional education; technology education; technologist degree; technology and teaching.* ◆

Resumen

El dilema y el desamparo de los estudiantes y de los graduados de cursos superiores de tecnología

Este artículo se propone a presentar un breve estudio de la trayectoria de los cursos superiores de tecnología, con un título que, aunque parezca provocativo, revela la situación de los alumnos y de los formados en esta modalidad de enseñanza, que, todavía hoy, enfrentan problemas de aceptación y prejuicio, tanto en la universidad como en la sociedad. Teniendo en cuenta los datos actuales, creemos que en un futuro cercano, con las providencias adecuadas, ellos podrán ocupar un puesto destacado en el escenario de la educación brasileña y en el universo laboral. Creados en 1969, los cursos resurgieron en el inicio de este siglo y presentaron un crecimiento excepcional; hoy son responsables por el 20 % de las matrículas de la educación superior en instituciones públicas y privadas. En este período, fueron muy contestados y actualmente aún sufren restricciones por no tener una imagen definida, aunque haya un gran esfuerzo de la comunidad interesada para ofrecer a sus alumnos y formados la misma seguridad profesional que tienen otros cursos equivalentes. Hemos analizado los motivos para eso con una breve retrospectiva histórica, además de señalar acciones posibles para la promoción y el reconocimiento de los cursos superiores de tecnología, sobre todo frente la realidad actual, en la que los tecnólogos puedan tener un papel relevante, reconocidas sus peculiaridades y el conjunto de habilidades y competencias adquiridas en su formación.

Palabras clave: tecnología y didáctica; enseñanza de la tecnología; educación profesional; diploma de tecnólogo. ◆

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se a história da educação no Brasil é pouco conhecida, a história da educação profissional é menos ainda. Apesar de trabalhos acadêmicos terem se dedicado ao tema, o impacto dos estudos realizados é muito reduzido para a compreensão do atual cenário educacional do ensino superior, principalmente com relação aos cursos superiores de tecnologia, que, apesar de todas as barreiras e dissabores, tiveram um significativo crescimento na última década; acontecimento relevante, tendo em vista que a oferta dos cursos de formação de tecnólogos é muito recente, considerando a tradição dos bacharelados e das licenciaturas.

O Censo da Educação Superior de 2018 (Brasil. Inep, 2019) apontou que quase 60% dos ingressantes nos cursos de ensino superior escolheram um bacharelado; no entanto, em dez anos, de 2008 a 2018, o número de ingressos nos cursos tecnológicos dobrou, registrando o maior crescimento em termos percentuais: 102,9% em relação aos bacharelados e às licenciaturas.

A origem dos cursos superiores de tecnologia no Brasil

[...] está atrelada à ampliação do parque industrial no período do “milagre econômico”, que demandava profissionais com um perfil diferenciado dos graduados em engenharia. A necessidade de realizar a formação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho em expansão levou o Ministério da Educação, juntamente com os pesquisadores da área de produção, a avaliar as possibilidades de adequação dos currículos dos cursos de engenharia que, além de extensos possuíam alto custo de manutenção. Essa avaliação resultou na proposta de criação dos cursos de engenharia de operação, que tinham como característica o foco na formação de um profissional especializado, com capacidade para solucionar problemas e assumir cargos de comando na manutenção e superintendência, além do encurtamento do tempo de duração do curso, que passou a ser de três anos [...] (Barbosa, 2009, p. 15).

Criados pelo Decreto-Lei nº 547/1969 e denominados cursos profissionais superiores de curta duração, tiveram vida efêmera durante quase três décadas. Quase no limiar do século 20, graças a um conjunto de fatores, entre os quais a aprovação da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), receberam um forte impulso:

A formação dos tecnólogos [...] está dividida em duas fases: a 1ª fase corresponde ao período de 1969, início efetivo, no Brasil, dos então denominados cursos de técnicos de nível superior, até 1996; a 2ª fase, a partir de 1996, (...) com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, (...) até os dias de hoje, quando se percebem mudanças positivas na concepção dos cursos, mas que ainda não se refletem efetivamente na situação de trabalho e na inclusão social do tecnólogo (Moreira, 2011, p. 3).

Outro aspecto de alto relevo é o fato de a LDB ter retirado da educação profissional a pecha de supletiva que sempre a acompanhou. O Parecer CNE/CEB nº 17/1997 (Brasil.MEC.CNE, 1998, p. 1), em determinado trecho, dispõe que:

[...] pela primeira vez, consta em uma lei geral da educação brasileira um capítulo específico sobre educação profissional. Refletindo uma concepção moderna e ampla, preceitua que a educação profissional integre-se e articule-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Preconiza a oferta de educação profissional a jovens e adultos, trabalhadores em geral, tendo como referência a educação regular - ensino fundamental, médio e superior - ou, de forma mais livre e circunstancialmente necessária, sem qualquer condicionamento em relação à escolaridade.

Além disso, a LDB estabeleceu que a educação profissional e tecnológica abrangeria: os cursos de formação

inicial e continuada ou qualificação profissional; os de educação profissional técnica de nível médio; e os de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Após um início claudicante, os cursos superiores de tecnologia, com a promulgação da LDB, em 1996, passaram a ser mais ofertados, mesmo que essa oferta ainda não representasse a redenção do tecnólogo, que sempre enfrentou e ainda enfrenta restrições de caráter profissional.

Esse novo *status* incentivou as instituições, que mantinham em sua oferta regular cursos técnicos, a migrarem para o ensino superior, atuando em áreas nas quais haviam desenvolvido um considerável conjunto de conhecimentos e competências. Assim, a oferta de cursos superiores de tecnologia, tanto na esfera privada como na pública, aumentou expressivamente, levando muitos a acreditarem que eles estavam “nascendo” naquele momento. Pensava-se que era uma nova modalidade de ensino, apesar de sua origem, muitas décadas atrás. Esses cursos, ainda que repaginados, conservavam seus objetivos anteriores, com foco nos avanços tecnológicos observados no mercado de trabalho, metodologicamente estruturados para o saber fazer e com um quadro curricular específico que viabilizava a formação em um tempo menor.

O sucesso quase imediato fez com que os cursos superiores de tecnologia, que representavam um percentual insignificante na oferta de ensino superior, passassem a se destacar nos censos e nas estatísticas educacionais. Muitas instituições de ensino resolveram incluir entre as suas ofertas de bacharelados e licenciaturas também os cursos de formação de tecnólogos. Esse processo, como era de se esperar, não ocorreu sem turbulências. Houve um questionamento inicial se os cursos tecnológicos eram de fato cursos superiores. Ainda que, desde a sua criação e tendo em vista a legislação superveniente, não houvesse nenhum indicativo que justificasse essa dúvida, ela se instalou negativamente. Em função disso, a então denominada

Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC) promoveu um considerável número de seminários e palestras em quase todos os estados brasileiros, com o objetivo principal de reafirmar a legalidade dos cursos superiores de graduação tecnológica.

Na primeira década do século 21, surgiram algumas entidades que se dedicaram a estudar, desenvolver e oferecer subsídios para reafirmar que a graduação tecnológica era legítima e atendia à nova LDB que, pela primeira vez, tornava a educação profissional uma modalidade de ensino. Destacam-se a Associação Nacional da Educação Tecnológica (Anet), que reunia instituições educacionais mantidas pela iniciativa privada, e o Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo (Fepesp), que congregava representantes de instituições dedicadas à educação profissional em seus diferentes níveis. Essas entidades promoveram, em parceria com órgãos de classe e com órgãos públicos e privados, inúmeras reuniões – principalmente com o Ministério da Educação (MEC), por meio de sua secretaria específica – sobretudo para reafirmar a validade e a legalidade da graduação tecnológica, assim como as prerrogativas que seus diplomas conferiam.

Os tecnólogos “[...] eram, portanto, profissionais de nível superior graduados nos cursos superiores de tecnologia [...], com formação voltada para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços” (Barbosa, 2009, p. 17). A graduação permitia ainda que os egressos dos cursos superiores de tecnologia pleiteassem frequentar cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, o que nem sempre era possível, tendo em vista que os estatutos de algumas universidades restringiam o acesso para esse público, com justificativas nem sempre razoáveis, mas, principalmente, devido à existência de uma forte dose de preconceito.¹

As características das entidades que lutaram para reafirmar a validade da graduação tecnológica eram diversas. A Anet representava instituições que buscavam oferecer cursos

¹ É importante destacar que a legislação que regulamenta a matéria dispõe que são cursos superiores de graduação os bacharelados, as licenciaturas e os que formam tecnólogos.

com foco efetivo no mercado, desenvolvendo metodologias, organização curricular, material didático, e, sobretudo, valorizando a aprendizagem significativa. Essa forma de trabalhar o processo educativo estava fundamentada em alguns pilares da construção do conhecimento, como o pensamento complexo, de Edgar Morin, o paradigma ecossistêmico, de Maria Cândida Moraes e Saturnino De La Torre, e a teoria geral dos sistemas, de Mário Augusto Bunge. O resultado desse trabalho possibilitou à Anet assumir papel de interlocutora com os sistemas de regulação existentes, em oposição às exigências de caráter essencialmente academicista que identificavam o ensino superior no Brasil.

O Fórum da Educação Profissional, por sua vez, nasceu da ideia de dar continuidade a uma proposta inicial do MEC, que realizou diversos desses fóruns em vários estados. Em São Paulo, encontrou eco em diferentes instituições com histórico ligado às mais diversas modalidades da educação profissional. Formado por um grupo de estudiosos e entusiastas dessa modalidade de educação, e ativo até hoje, organiza seminários semestrais sobre os mais variados temas ligados à formação, ao funcionamento, ao desenvolvimento e à estrutura, prospectando permanentemente os rumos da educação profissional. É, possivelmente, um dos poucos organismos que estuda, discute e propõe caminhos para a educação profissional no Brasil, em todos os seus níveis, continuamente.

Se na área da regulação havia muitas incertezas, na formação e no acesso ao mercado as tendências eram muito diversas. O crescimento consistente e as relações com o mundo do trabalho avançavam de modo significativo. Os dados atuais do Censo da Educação Superior 2018 (Brasil. Inep, 2019), conforme já assinalado, apontam que a consolidação dos cursos superiores de tecnologia segue avançando. Respondem, atualmente, por um quinto das matrículas no ensino superior, mesmo percentual das

licenciaturas, sendo que seu crescimento permanece maior que o das demais modalidades de ensino superior.

Esses números poderiam nos fazer acreditar que os cursos tecnológicos superaram seus problemas de imagem e que a sua aceitação é plena e pacífica, mas não é bem assim. Um estudo patrocinado pelo departamento nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e coordenado por Barbosa (2009) revela que, no final da década passada, os tecnólogos aceitavam ocupar posições intermediárias e eram vistos, em muitas empresas, apenas como mão de obra operacional.

Como afirma ainda Moreira (2011, p. 49), do Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo, “[...] os tecnólogos [...], em alguns casos, são subutilizados, ou seja, contratados para atividades nas quais não assumem as responsabilidades próprias de um graduado, ou, em outros casos, são contratados como se fossem técnicos.”

Embora haja grande reconhecimento da competência e respeito pela contribuição significativa desses profissionais nos setores produtivos, ainda há restrições, algumas, inclusive, de ordem corporativa.

Chieco (2006, p. 74), ao refletir sobre a questão, afirma que:

[...] é preciso considerar a presença e o papel essencial dos profissionais que exercem funções complementares à dos engenheiros, que são os técnicos de nível médio e os tecnólogos. A expansão da indústria no Brasil, em particular a partir da década de 40, tornou necessária uma gradual especialização que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: os engenheiros, predominantemente, nas funções de planejamento, projeto, direção, inovação, qualidade e produtividade; os técnicos apoiando os engenheiros nas funções de desenho de projetos, assistência técnica e manutenção. Os mais experientes assumem liderança de equipes de produção, manutenção e assistência técnica; os tecnólogos, em fase mais

avançada da produção de bens e serviços, exercem funções de gestão, supervisão e constante melhoria dos processos produtivos. São, também, responsáveis pela introdução de inovações tecnológicas garantidoras da competitividade das organizações. Enquanto a demanda e a oferta de técnicos de nível médio são vistas com naturalidade, como complementares aos engenheiros, a presença de tecnólogos vem encontrando obstáculos. Embora respondam a reais demandas por profissionais mais afeitos aos problemas práticos e operacionais, formados em tempo mais curto, as corporações, os conselhos profissionais e as próprias instituições de ensino resistem em reconhecer o papel e a importância do tecnólogo no processo produtivo, em espaço definido e necessário de atuação. Contribuem para essas incompreensões as anomalias do mercado de trabalho, sobretudo em fases de baixo crescimento, quando engenheiros chegam a ocupar posições e aceitar salários de tecnólogos ou técnicos [...].

Apesar da expansão, os tecnólogos ainda enfrentam as agruras decorrentes dos fatores referidos. Apresentam-se ao mercado de trabalho e enfrentam uma situação ambígua: são reconhecidos como profissionais com sólida formação, o que se aplica inequivocamente à área da indústria, por exemplo, mas, ao mesmo tempo, carecem de reconhecimento social e valorização profissional.

Tendo em vista o exposto até aqui, este artigo objetiva recuperar, em linhas gerais, alguns aspectos históricos da trajetória dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, refletir sobre o seu estado atual, com foco na questão da equidade e da justiça social. Alunos e egressos ainda enfrentam dilemas e desamparo devido a diversos fatores, com destaque para a inadequação dos currículos, as práticas pedagógicas desvinculadas do universo do tecnólogo, o perfil demasiadamente acadêmico dos docentes e o processo de avaliação dos cursos realizado pelos órgãos públicos. Pretendemos, ainda, discorrer sobre a importância dos

tecnólogos para o desenvolvimento do País, e, finalmente, propor alguns caminhos para a superação dos preconceitos acadêmicos e do mercado de trabalho, condição *sine qua non* para o restabelecimento da justiça social e da equidade, que devem beneficiar os alunos e os egressos dos cursos superiores de tecnologia.

ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Para entender como são avaliados, aos olhos da sociedade, os cursos superiores de tecnologia nos dias de hoje, é fundamental revisitar rapidamente a história da educação profissional no Brasil. Longe de servir de desestímulo à continuidade da leitura deste artigo, essa revisão nos ajudará a entender como é difícil oferecer cursos de educação profissional, em todos os seus níveis. Desde os tempos coloniais, passando por diversos períodos da história, esses cursos ou programas sempre sofreram com os preconceitos vinculados à nossa herança escravocrata, em que o “fazer” era sempre associado a ações mecânicas, desprovido de importância social e destinado às camadas mais pobres. Um exemplo é o Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente da República Nilo Peçanha, que, no artigo 6º, estabelecia que seriam admitidos nos cursos “preferencialmente os desfavorecidos da fortuna” (Brasil, 1909).

De fato, a educação profissional e os cursos tecnológicos sempre representaram o lado desprestigiado do sistema educacional brasileiro, que em nenhum momento alcançou o *status* das demais formações, sobretudo do ensino superior. Todo curso de graduação prepara para algum exercício profissional, nenhuma área do conhecimento propõe alguma formação que prescindia dessa finalidade; entretanto, só os cursos tecnológicos recebem este “carimbo”, injustificadamente e depreciativamente – são cursos curtos e de importância secundária. Esse fenômeno não ocorre em

outros países, em que a formação profissional, inclusive a de nível médio, confere aos seus egressos posição profissional e social equivalente às demais formações acadêmicas. Portanto, a superação dessa condição no Brasil é absolutamente necessária.

As condições de oferta dos cursos de graduação tecnológica devem, apesar de tudo, preservar seus objetivos iniciais, com propostas metodológicas centradas na aprendizagem e no saber fazer, com cursos estruturados e organizados de modo próprio, fugindo aos recortes dos bacharelados, que caracterizavam muitos dos denominados cursos sequenciais, que foram confundidos como de formação de tecnólogos. Aliás, deve-se ressaltar que os cursos sequenciais são de nível superior, mas não são cursos de graduação, além disso, só podem ser acessados pelos egressos do ensino médio por meio de processo seletivo. Essa foi mais uma “jabuticaba” dentre as muitas existentes na normatização educacional, que só gerou confusão e pouco contribuiu para a evolução do ensino superior no País. A confusão muitas vezes se dava em decorrência da duração dos cursos sequenciais, que era de dois anos; como havia muitos cursos superiores de tecnologia com a mesma duração, a confusão se estabeleceu e ficou difícil esclarecer a questão aos interessados – para eles os cursos de curta duração eram todos iguais.

Essa situação, de certo modo, decorreu da forma como os “novos” cursos de graduação tecnológica foram entendidos nas diferentes estruturas escolares que atuavam no País no nível superior. De um lado, as instituições com suas origens na educação profissional, que adotaram nomes como Fatec ou Cetec, buscaram oferecer cursos com foco nas necessidades observadas no mundo produtivo, com estruturas curriculares para atender à “novidade” em menos tempo; de outro, as escolas que tradicionalmente ofereciam bacharelados e licenciaturas, que, diante do crescimento acentuado das

instituições mencionadas e da própria demanda, buscaram também oferecer a formação tecnológica à sua maneira.

A Anet, cumprindo a função de defender os cursos tecnológicos em sua essência, promoveu inúmeras reuniões com os mais diversos setores do MEC, incluindo o próprio ministro da educação, alertando para os riscos decorrentes da descaracterização da graduação tecnológica com excesso de regulação, mais disciplinas teóricas do que práticas, professores sem experiência profissional, exigências incompatíveis e deslocadas que, muitas vezes, facilitavam a proliferação dos cursos intermediários com aparência de “minibacharelados”.

A esse processo se somou outro fenômeno: a oferta indiscriminada de cursos denominados tecnológicos, mas que não atendiam minimamente à proposta de uma formação desejável. Eram cursos sem nenhuma estrutura nas mais diversas áreas, muitos dos quais sequer poderiam ser caracterizados como cursos técnicos de nível médio. Foi preciso então um posicionamento do MEC aumentando os mecanismos de regulação, que resultou na elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Havia um objetivo subjacente à iniciativa, que era, além da regulação, possibilitar aos interessados e à sociedade uma orientação segura ao optar pelos cursos. O catálogo, lançado em 2006, foi construído coletivamente por especialistas de todas as áreas, em geral docentes das instituições federais de ensino, além de convidados de instituições ligadas à educação profissional. Os autores fizeram parte dos grupos constituídos e puderam testemunhar o caráter plural e democrático dos trabalhos desenvolvidos.

Segundo o Brasil. MEC (2018),

o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, [...], é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores,

instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica. O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade. [...].

O grande mérito inicial do catálogo foi reduzir a oferta para apenas 96 cursos, separados em áreas definidas, delimitando os pré-requisitos básicos para o funcionamento e respectivas cargas horárias, expurgando todos aqueles que mais confundiam do que iluminavam os interessados.

Com a organização obtida com o catálogo, os cursos de tecnologia passaram a participar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº 10.861, de 14/04/2004. O início dessa participação se deu pela Portaria do MEC nº 1, de 10/01/2007, que incluiu os cursos de tecnologia nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no triênio 2007-2009.

Logo após o lançamento, o MEC promoveu diversas reuniões com entidades vinculadas à oferta de cursos de tecnologia e instituições de ensino superior para verificar o grau de aceitação da nova proposta. Houve certa unanimidade por parte dos ofertantes desses cursos, que consideraram o trabalho realizado muito positivo, principalmente por ter criado um referencial adequado às propostas de formação que asseguravam confiabilidade aos cursos de graduação tecnológica. A reação, de certo modo, surpreendeu o próprio MEC, que considerou uma vitória o aval dado de forma expressiva. Esse entusiasmo foi tão grande que o Ministério resolveu estender a experiência para os cursos de técnicos de nível médio e iniciou imediatamente as tratativas para a elaboração do catálogo correspondente.

Entretanto, mesmo depois da edição do catálogo dos cursos de tecnologia e da credibilidade garantida –

uma vez que já não se questionava mais se eram cursos de nível superior – muitas instituições, sobretudo as que ofereciam bacharelados consagrados, continuaram a ver os tecnólogos como cursos menores, de curta duração e com prestígio aquém das chamadas formações plenas. As áreas da Engenharia, que já haviam proporcionado embates com os denominados engenheiros operacionais nas décadas de 1970 e 1980, estabeleceram inúmeros limites para os cursos tecnológicos nessa área, alegando não se tratar de uma formação plena, ainda que a legislação educacional vigente não fizesse nenhuma menção a esse tipo de formação.

Era comum encontrar quem mantivesse cursos nos quais em alguns anos se obtinha o diploma de tecnólogo que, somados a outros anos de escolaridade, proporcionavam a tal plenitude de formação. Inegavelmente essa proposta inadequada fez com que os alunos dos cursos de graduação tecnológica questionassem a própria formação obtida. Muitos almejavam concluir os cursos de tecnologia e transitar para as engenharias, o que foi facilitado pelas inúmeras ofertas já referidas; mesmo quem não enfrentava problemas de restrição no mercado de trabalho sonhava em ser engenheiro. No estudo já citado de Barbosa (2019, p. 66), constatou-se que as empresas buscam, em sua definição e classificação de cargos, fugir dos títulos acadêmicos. Apenas para ilustrar esse aspecto, é bastante significativo que, entre os próprios tecnólogos, o diploma, que não correspondia a uma profissão regulamentada, tinha pouco ou nenhum significado do ponto de vista social. Em sua grande maioria, os egressos não retiravam seus diplomas que, mesmo registrados, permaneciam estacionados nas prateleiras dos arquivos das escolas em que se formaram. Apesar de tudo isso, a velocidade dos avanços tecnológicos no setor produtivo fez com que as empresas encontrassem nos tecnólogos a mão de obra adequada às suas necessidades, graças ao foco e às metodologias utilizadas na formação desses profissionais.

Essa curta digressão, mesmo que tenha apenas tangenciado o problema, mostra o quanto é difícil superar paradigmas consagrados: cursos superiores de tecnologia, mesmo que comprovadamente em expansão e com seus egressos valorizados pelas empresas, ainda enfrentam problemas decorrentes da nossa tradição academicista e bacharelesca, que reserva a eles um lugar secundário cuja causa fulcral é a nossa herança histórica.

O ESTADO ATUAL DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: A EQUIDADE, A JUSTIÇA SOCIAL, O DILEMA E O DESAMPARO DOS ALUNOS E EGRESSOS

A polissemia permeia o meio educacional, e, muitas vezes, para expressar com clareza o que se pretende, é preciso recorrer à insistência, para que determinados conceitos não se sobreponham, dificultando o adequado entendimento daquilo que está sendo apresentado.

Esse preâmbulo, aparentemente pretensioso e impertinente, justifica-se quando abordamos temas ligados à Educação e à Tecnologia. A educação tecnológica pode ser entendida como um processo educativo que inclui diferentes tecnologias de comunicação: a substituição dos tradicionais suportes, como lousa e giz, por projetores multimídia, por exemplo, ou, mais recentemente, pelos aplicativos nos celulares. Essa é uma visão limitada, que mascara, na verdade, o denominado instrucionismo, que é utilizado de forma ampla e generalizada, limitando-se à transmissão dos conteúdos com uma roupagem mais atrativa. Aulas com o uso de projetores e *slides* formatados em *PowerPoint* são a base das atividades de sala de aula em incontáveis cursos e escolas.

Isto posto, é importante separar a educação tecnológica, voltada para o processo educativo desenvolvido com o uso de tecnologias, e a educação tecnológica para o uso de tecnologias; alguns devem aprender como

desenvolver as tecnologias e outros como utilizá-las. Os tecnólogos se encaixam nas duas possibilidades. Na realidade, a educação tecnológica envolve outras questões. É uma proposta de mudança paradigmática, na qual, com a utilização de metodologias ativas, em um processo interativo, professores e alunos desenvolvem uma construção coletiva do conhecimento.

Os denominados instrucionistas, ou conteudistas, acreditam que ver e ouvir alguém ou alguma coisa (que é como as aulas são geralmente oferecidas) é suficiente para que a aprendizagem “entre em marcha”, no entanto, não é o que ocorre. No limite, esses procedimentos permitem uma retenção temporária de memória, mas não podem ser considerados como aprendizagem. A mediação pedagógica ocorre em vários estágios, que começam com a transformação do conhecimento do docente em informações para que possam ser transmitidas. Conhecimentos *stricto sensu* são intransmissíveis, uma vez que reúnem não só as informações, mas, também, todas as experiências e componentes socioemocionais, que possibilitam sua participação no repertório de conhecimentos que cada indivíduo constrói e detém.

É preciso muita clareza para entender que informação não é conhecimento e que a mensagem emitida pelo professor só poderá se transformar em conhecimento para o aluno se for ressignificada, como nos termos da Psicologia Cognitiva de David Ausubel (1980). Somente ao dar o seu significado à informação recebida, o aluno começa o processo de aprendizagem. O ensino, sobre o qual o professor tem domínio, é exógeno, age de fora para dentro; entretanto, a aprendizagem, sobre a qual o docente não tem nenhum controle, é endógena, ocorre internamente no aluno. A construção do conhecimento é pessoal e intransferível.

Desse modo, é imprescindível que os docentes de cursos não generalistas (aqueles focados na prática, que objetivam formar para a entrada imediata no mercado de

trabalho, atendendo às áreas de atuação identificadas no setor produtivo) tenham a formação que lhes assegure a fundamentação teórica, mas, também, suficiente experiência profissional para atender às exigências das atividades de sala de aula, mediados por um conjunto de metodologias, que possibilitem a integração entre teoria e prática, independentemente do tempo médio de formação.

Longe de pretender lecionar sobre o assunto, trata-se apenas de uma aproximação, mesmo porque o ato de ensinar dificilmente pode ser regulado por regras: “[...] ensinar parece mais um exemplo de *saber como* [...] trata-se antes de um *saber fazer* do que de conhecer certas regras e aplicá-las” (Azanha, 1987, p. 76). O que pretendemos foi apenas aflorar o assunto para mostrar que a especificidade do tecnólogo passa também por determinadas singularidades que envolvem a postura do docente, a sua prática, o domínio de métodos de ensino adequados, sua titulação etc. Aliás, esse aspecto é absolutamente relevante e foi objeto de mais um dos muitos embates significativos entre a Anet e os diversos órgãos regulatórios do MEC, especialmente em relação aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Qual deveria ser a qualificação dos docentes dos cursos tecnológicos, que efetivamente atendessem às expectativas dos alunos e às propostas de formação das instituições que ofereciam os cursos? Entendiam os avaliadores (quase todos oriundos da academia, devidamente orientados) que, por se tratarem de cursos superiores, as exigências de titulação acadêmica, atendendo aos percentuais de mestres e doutores, deveria ser a mesma para todas as instituições; no entanto, a realidade dos ofertantes de cursos tecnológicos havia demonstrado que a titulação acadêmica, sem uma experiência profissional na área da disciplina específica, conduzia a aulas maçantes, teóricas e desprovidas de qualquer atrativo pedagógico, em total oposição à proposta de formação daqueles cursos.

É importante ressaltar que não havia (e não há) uma formação específica para o magistério superior voltada para atuar em cursos de graduação tecnológica, do mesmo modo que é bastante recente a inclusão, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, da oferta de disciplinas pedagógicas, como didática e metodologias. Essa mudança se deve ao fato de que o maior campo de trabalho para mestres e doutores é a docência, e não a pesquisa, que tem sido o foco tradicional da pós-graduação; no entanto, essas constatações não alteraram as exigências de titulação, obrigando os ofertantes de cursos tecnológicos a adequar a prática necessária às competências essencialmente teóricas dos professores, só pelo fato de serem titulados.

Era usual, da parte dos avaliadores do MEC, não questionar quais competências eram desejáveis para atender ao caráter prático que a docência nos cursos tecnológicos exigia. Insistiam no cumprimento das normas definidas para cursos superiores, que não distinguiam as diferentes modalidades. Assim, nas visitas, destacaram-se alguns episódios que são representativos dessa situação. Como o de uma comissão de avaliadores que estranhou, em uma escola do Senai de São Paulo, que era submetida à renovação de reconhecimento para um curso de mecatrônica, a existência, na faculdade, de muitos laboratórios e poucas salas de aulas. Outro exemplo clássico se refere a um curso de gastronomia que não encontrava um *pizzaiolo*, docente indispensável para a formação referida, com uma graduação completa, quanto mais com título acadêmico. Esses exemplos curiosos revelam o absoluto descompasso entre as exigências para a atuação docente e a realidade das escolas e dos cursos, nos quais a experiência profissional deveria valer mais do que a titulação.

Além disso, as mesmas dificuldades que os ofertantes de bacharelado tinham em entender que os cursos tecnológicos não eram uma etapa intermediária das formações plenas também estavam presentes nos avaliadores do MEC quando a visita incluía cursos tecnológicos. Contaminados pelo

academicismo, demonstravam, talvez sem terem a verdadeira percepção disso, as mesmas restrições dos tempos coloniais em relação à educação profissional.

As faculdades de tecnologia, inclusive para atender aos regionalismos e às características dos setores produtivos locais, caracterizam-se por estruturas adequadas ao atendimento dessas realidades e têm seu tamanho regulado dessa forma. O Brasil vivencia neste século uma expansão expressiva dos grandes grupos educacionais, que se afastam consideravelmente deste tipo de proposta. Diante da necessidade de homogeneizar sua oferta em todos os territórios que atuam, essas faculdades preferem ampliar as disciplinas teóricas, propondo modelos muito mais aplicáveis aos bacharelados e às licenciaturas do que aos cursos tecnológicos. Este é mais um elemento, dentre outros, que tem influenciado a oferta de cursos de tecnologia.

Além disso, em tempos recentes, mais um fenômeno pode ser observado na educação de nível superior no Brasil: o crescimento vertiginoso da educação a distância, denominada EaD. Essa modalidade impactou todos os tipos de cursos e, em especial, os tecnológicos. Para entender melhor, é preciso reconhecer que a oferta predominantemente noturna de muitos cursos de graduação sofre de diversos males, desde a inadequação até os custos. Para a iniciativa privada, sobretudo, esses cursos têm que se adaptar às características dos alunos, assim, cursos com menos dias de aulas, mais curtos, e, principalmente, mais baratos, proliferam. Não vamos entrar no mérito da qualidade dessa forma de ensino, acreditando que, em essência, atendem à legislação e aos anseios dos alunos.

Os alunos de EaD são, geralmente, muito diferentes dos alunos dos cursos presenciais. A necessidade de um razoável autodidatismo, indispensável nessa forma de ensino, no mais das vezes não faz parte do repertório daqueles que se iniciam na educação a distância, provocando dificuldades de aprendizagem muitas vezes intransponíveis. O reflexo

mais evidente são os altíssimos índices de evasão escolar verificados na modalidade.

Curiosamente, a expansão do EaD passa, nesta década, pelos mesmos desafios que os cursos superiores de tecnologia enfrentaram na década anterior. Inicialmente, o descrédito. Várias campanhas foram necessárias para enfatizar que a validade do diploma de EaD era a mesma do presencial. Depois, ofertas intermediárias. Até cursos semipresenciais surgiram, o que é um *nonsense*, porque o conceito não se aplica. No País só há duas modalidades: presencial ou a distância. Se não é presencial, compreendendo aulas regulares em locais determinados, é a distância; mas, para aumentar a credibilidade, são apresentados nessa forma, diríamos, “híbrida”.

Nos cursos tecnológicos, em função do princípio do “aprender a fazer fazendo”, a presença muitas vezes é requerida e indispensável, afinal, não há curso de natação teórico nem a distância, e “só se aprende a nadar nadando”. Desse modo, a modalidade nem sempre atende às especificidades da formação, entretanto, a oferta existe de forma ampla e crescente por atender àqueles princípios elencados anteriormente.

Com as características da oferta de cursos tecnológicos mudando em função de diversos fatores, muitos deles deslocados das melhorias, adequações e atualizações que seriam efetivamente necessárias, a formação pode ter perdido qualidade, os cursos podem ter se afastado do seu caráter prático e ficado mais teóricos, aproximando-se dos recortes do bacharelado e dos antigos cursos sequenciais, aumentando o dilema e o desamparo dos alunos e egressos, que, com uma formação sem os pré-requisitos que caracterizam a educação tecnológica, têm as perspectivas de empregabilidade e de ascensão social diminuídas, o que resvala na falta de equidade em relação aos demais cursos superiores.

A IMPORTÂNCIA DOS TECNÓLOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PAÍS

Inquestionavelmente, um país que demorou a se libertar das amarras coloniais e de todos os preconceitos decorrentes desse atraso histórico não poderia entrar no século 21 sem enfrentar grandes desafios educacionais. Nada disso, no entanto, se compara às dificuldades gigantescas para vencer os desafios tecnológicos determinados pela tendência à globalização, associada a uma vertiginosa velocidade das mudanças em todos os setores, inclusive na educação. Essas mudanças, muitas delas paradigmáticas, requerem um grau de percepção da realidade ao qual as estruturas escolarizadas são, particularmente, resistentes. A própria sociedade ainda é essencialmente tradicionalista em relação à escola, assim, como temos destacado neste artigo, novas modalidades de ensino, mesmo que não sejam efetivamente novidades, são vistas com desconfiança e propiciam diferentes interpretações, boas e más.

Ressaltamos em diversos momentos que a relação dos tecnólogos com o mercado de trabalho é diferenciada, não seguindo a mesma lógica dos sistemas educacionais, e há muitos motivos para isso. Começando pelo foco em atividades identificadas no mundo produtivo. Comparando com os bacharelados tradicionais, que formam os mesmos profissionais por décadas (incluindo lenta e gradualmente novas tecnologias e novas metodologias), os tecnólogos têm que ser extremamente ágeis, formados para uma realidade mutante, se possível em tempo real. Nesse caso, o papel do professor com experiência profissional, como já destacado, é fundamental. O mundo da produção tem que incorporar novas tecnologias e inovações rapidamente por uma questão de sobrevivência. As evidências dos fenômenos da descontinuidade determinada pela tecnologia (*disrupting*), da inteligência artificial e da indústria denominada 4.0, entre outros, demonstram que as empresas devem se adaptar às novas tecnologias e aos novos paradigmas velozmente

e, para isso, precisam de profissionais não só capacitados para implantar e operar o novo, mas também para pensar dessa forma. Esperar por muito tempo a formação de um profissional, desvinculado da prática, para atender a essa realidade, pode ser a diferença entre ser competitivo ou não. Os tecnólogos com formação específica e formados em menos tempo podem ser mais úteis e efetivos.

Tecnólogo é o profissional formado em consonância com as velozes transformações que ocorrem no mundo de hoje, em função do avanço das novas tecnologias que impulsionam o desenvolvimento industrial, pedindo, a curto prazo, profissionais multiespecializados para atender à diversificação e complexidade do mundo do trabalho. Não se trata de um profissional intermediário, mas um sujeito capaz de desenvolver tarefas próprias em uma determinada área profissional. Enquanto as demais graduações formam para a concepção, com ênfase na parte teórica e em largo espectro de atuação, o tecnólogo tem formação mais específica, voltada à gestão, desenvolvimento e difusão de processos tecnológicos (Prado, 2006, p. 267).

O descompasso econômico que vivenciamos no Brasil, sobretudo nesta última década, não permite que abduquemos do desenvolvimento tecnológico para enfrentarmos a competição globalizada que tomou conta de todos os setores produtivos. Não é mais possível esperar pelas condições ideais para voltar a crescer de forma sustentável. Da agricultura à indústria de ponta, a agilidade e a competência têm que seguir juntas, em um processo harmônico e evolutivo, com profissionais com conhecimentos e habilidades que viabilizem uma cultura focada no desenvolvimento, que nos recolocque no cenário mundial. O tecnólogo pode representar a mão de obra especializada que possibilite essa proposta de enfrentamento da realidade rumo a um futuro promissor. Em resumo, eles são muito importantes para o desenvolvimento econômico do País.

ALGUNS CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DOS PRECONCEITOS ACADÊMICOS E DO MERCADO DE TRABALHO EM RELAÇÃO AOS TECNÓLOGOS

Superada a descrença em relação à validade dos diplomas emitidos pelas escolas que oferecem cursos de graduação tecnológica, resta ainda um longo caminho para transformar os tecnólogos em portadores de um grau universitário que seja aceito na academia, no mundo produtivo e na sociedade em geral. O acesso à pós-graduação, direito de todo graduado, ainda é um objetivo distante para os tecnólogos, mesmo após a conscientização de que não há restrição para ingresso dos concluintes da graduação tecnológica nessa modalidade de ensino, conforme já assinalado. Trata-se de um paradoxo: houve a exigência para oferta do curso, para justificar que se trata de ensino superior, para depois desconsiderar os direitos advindos dessa formação. Por tudo o que foi exposto, pensamos que o primeiro grande passo para procurar reverter esse quadro deve vir dos próprios tecnólogos, que devem se posicionar no mercado como graduados efetivos, recusando a proposta intermediária que se quer impor. Se a imagem do tecnólogo for negativa para ele mesmo, acreditando que sua formação é parcial e destinada a um mercado de trabalho secundário, não haverá muito o que fazer.

Já abordamos neste artigo que, ainda nos tempos em que era preciso convencer as pessoas e as escolas que o tecnólogo era possuidor de diploma de nível superior, já havia no mercado de trabalho, no início deste século, uma aceitação considerável dos concluintes da graduação tecnológica cuja formação era feita em menos tempo, focada em áreas definidas dos setores produtivos e com uma visão prática, que atendia às necessidades imediatas das empresas. Esse sucesso profissional permanece em muitos setores, sobretudo nos que atravessam fases de profundas mudanças com a incorporação de novas tecnologias, apesar de algumas ações corporativas e acadêmicas que visam desestabilizar

essa formação, buscando regulações e normatizações que limitem os campos de atuação e as prerrogativas dos tecnólogos.

Questionando o tempo de formação, que consideram insuficiente, a quantidade de horas, e até a ausência de disciplinas de formação geral, buscam interpretar e, se possível, legislar sobre um tema consagrado pela atual LDB, que define expressamente o tecnólogo como uma modalidade de ensino superior. Não é um curso aligeirado, de curta duração, intermediário, um recorte do bacharelado, ou outras caracterizações dessa mesma ordem; os reflexos são observáveis nos próprios tecnólogos, na sociedade e, em menor escala, no próprio mundo do trabalho.

Cabe aos órgãos reguladores uma verificar a adequação dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, bem como a exigência de que o corpo docente da instituição ofertante comprove mais experiência profissional do que titulação acadêmica. Esse pressuposto de que os portadores de título acadêmico são naturalmente bons professores é absolutamente falso e há infindáveis exemplos disso. Por outro lado, os profissionais candidatos à docência devem ser preparados para essa atividade com metodologias que os aperfeiçoe. Ousamos afirmar que é mais fácil preparar pedagogicamente um profissional experiente do que ampliar a experiência profissional de um titulado com vivência exclusivamente acadêmica.

Deixamos aqui uma sugestão: os órgãos reguladores deveriam pontuar a experiência profissional com o mesmo peso que são pontuados os títulos acadêmicos. Essa proposta está alinhada a tantas outras que visam à valorização do tempo de sala de aula, diante de uma visão bacharelesca, que só contempla a produção acadêmica como fator positivo de desempenho docente. Novos tempos, novos paradigmas. A escola, notadamente conservadora, deve rever seus conceitos caso pretenda continuar a participar do processo

educativo nos novos tempos. Se insistir em desprezar os avanços tecnológicos e a necessidade de se adequar a eles, poderá ser substituída por tecnologias (muitas já existentes e que assombram o sistema escolarizado), como aconteceu com consagradas empresas, que, mesmo não tendo feito nada de errado, simplesmente desapareceram.

Em resumo, os caminhos para a superação dos preconceitos acadêmicos e das restrições do mercado de trabalho em relação aos tecnólogos passam pela autovalorização desses profissionais e, principalmente, pela revisão de muitos procedimentos de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos muitos dos assuntos aqui abordados e somos entusiastas dos cursos superiores de tecnologia, por tudo que representam e, sobretudo, pelo que podem representar no cenário educacional brasileiro. Entendemos que a valorização desse profissional é relevante no atual momento, por isso insistimos que os cursos de graduação tecnológica devem preservar suas características de formação “da teoria aprendida na prática”, com o foco contínuo na aprendizagem. O uso das metodologias adequadas é fator essencial para a consecução desses objetivos, e os cenários da prática devem fazer parte constante das relações do aluno com a instituição. O corpo docente deve mesclar titulação acadêmica com experiência profissional, com prevalência e valorização da última. Não é possível “inflar” um curso essencialmente prático com excessos de teoria, tampouco aumentar sua carga horária para que atenda a uma suposta valorização do nível superior. É preciso que os órgãos reguladores tenham sensibilidade e discernimento de avaliar cada modalidade de ensino dentro das suas características, suas propostas pedagógicas e seus modelos de aprendizagem.

Modelos baseados nas estruturas de universidades podem contribuir para a desfiguração dos cursos superiores

de tecnologia, ignorando sua singularidade; isso é exatamente o que fazem as instituições que oferecem formação de tecnólogos como recortes do bacharelado, para viabilizar a continuidade em cursos, em geral, de Engenharia. Seria um retrocesso desconcertante, pois estaríamos prescindindo da formação da mão de obra que o mundo produtivo mais requer e necessita. Estaríamos oferecendo profissionais generalistas às empresas, ao invés de especialistas, assim como estaríamos demorando muito mais tempo para formar pessoas, indo na contramão das necessidades emergentes de um setor produtivo que está exigindo cada vez mais profissionais afinados com as novas tecnologias, formados para uma realidade mutante e capazes de se adaptar aos novos paradigmas dos sistemas produtivos.

Durante o período de elaboração deste artigo, pudemos nos informar sobre aspectos recentes da oferta de cursos tecnológicos e constatar que, apesar da expansão alvissareira referida no início, alguns dados auspiciosos já não se confirmam, havendo, em algumas áreas, uma retração ou migração para cursos na modalidade EaD. Esse movimento aumenta o dilema e o desamparo dos alunos e egressos em decorrência de todos os fatores elencados: exigências incompatíveis com as propostas pedagógicas; docentes inadequados para as características e necessidades de formação dos tecnólogos, passando (com impactos inevitáveis) pelo modelo de negócio dos grandes grupos educacionais; novas modalidades, como o EaD; além da enorme resistência histórica, inconsciente, talvez, mas muito presente com relação à educação profissional.

A proposição de políticas públicas que contemplem as necessidades e as características dos cursos superiores de tecnologia passa a ser essencial para que esta modalidade de ensino não deixe de atender a seus propósitos, o que traria grande prejuízo para todos os setores organizados de nossa economia. Como já afirmado, acreditamos que, em futuro breve, com as medidas adequadas, os tecnólogos poderão

ocupar um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro e no mundo do trabalho. O reconhecimento da competência e o respeito pela contribuição significativa que eles prestam nos setores produtivos ainda sofrem restrições e incompreensões, algumas, como também já dissemos, de ordem corporativa, que precisam ser superadas.

Reafirmamos, todavia, nossa crença permanente (com base na nossa trajetória pessoal, militando, durante décadas, na educação profissional) de que os cursos superiores de tecnologia representam um avanço na formação de profissionais diferenciados, com foco na realidade emergente, identificada no mundo da produção e na preparação de pessoas com perspectivas de inserção no mundo do trabalho pelas qualidades, habilidades e competências construídas nos cursos de graduação tecnológica.

É preciso reverter urgentemente a cultura academicista ou bacharelesca, para elidir um dos fatores negativos mais fortes, conforme a citação em epígrafe, que é superar o dilema e o desemprego dos alunos e dos egressos dos cursos superiores de tecnologia com relação à sua aceitação social, profissional e acadêmica.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

AUSUBEL, D. P. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Ed. Nacional, 1987. (Atualidades Pedagógicas, v. 135).

BARBOSA, M. L. O. *Estudo sobre o campo de atuação do tecnólogo*. Brasília: SENAI/DN, 2009. (Estudos Educacionais, n. 5).

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 abr. 1969. Seção 1, p. 3377.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 13 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 13 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional da Educação (CNE). Parecer CNE/CEB n.º 17/97. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jan. 1998. Seção 1, p. 1.

BUNGE, M. A. *Treatise on basic philosophy*. Dordrecht: D. Reidel Publ., 1977. v. 3.

CHIECO, N. W. Os quadros complementares: técnicos e tecnólogos. In: INSTITUTO EUVALDO LODI (IEL). *Inova engenharia: propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil*. Brasília: IEL; SENAI, 2006.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C.; DE LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, D. *Ser ou não ser tecnólogo, eis a questão: o que você precisa saber sobre os tecnólogos*. São Paulo: LCTE, 2011.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. *O Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 10-14, abr. 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Portugal: Universitária & Europa-América, 1996.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

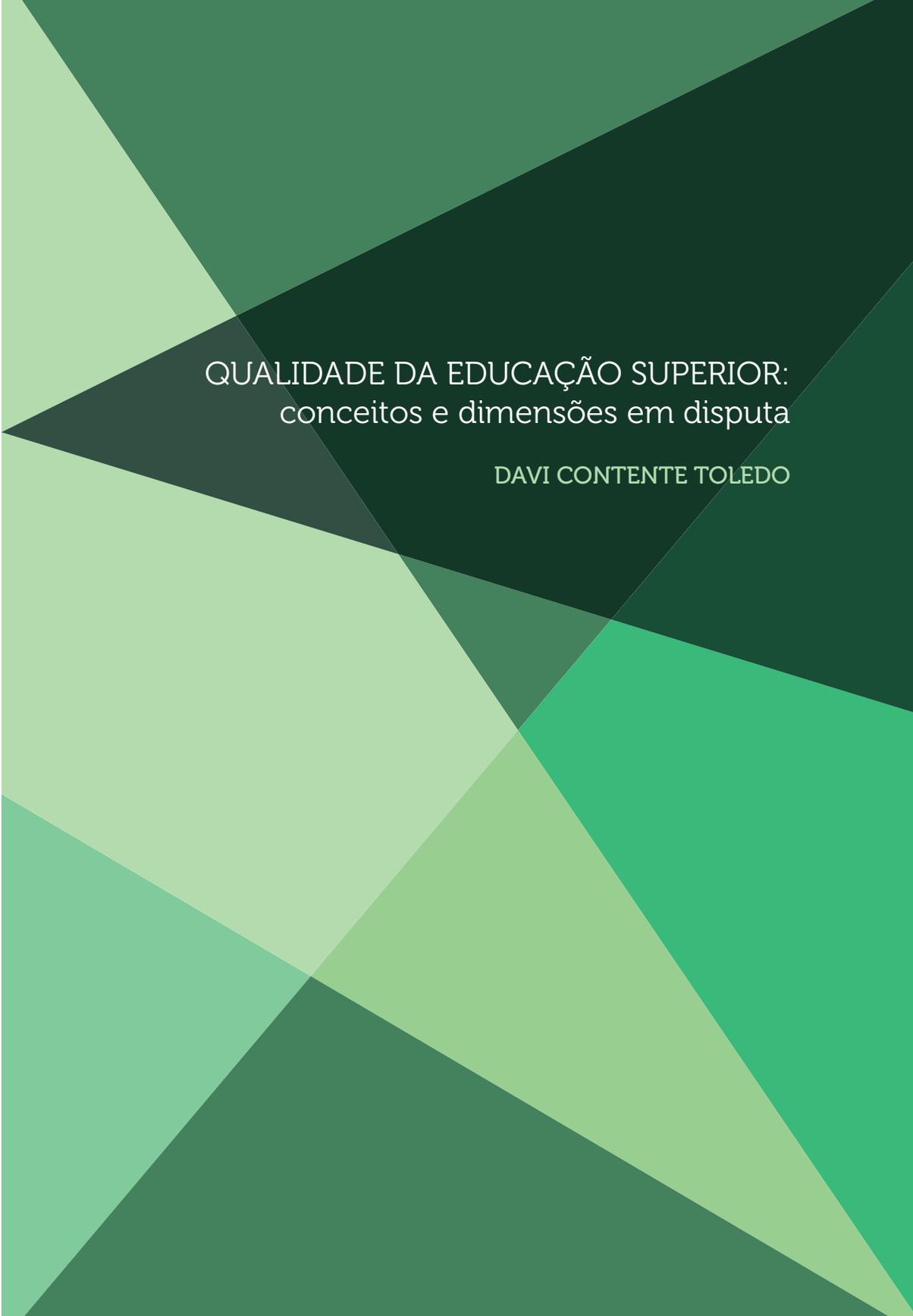
PRADO, F. L. *Os novos cursos de graduação tecnológica: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática*. Curitiba: OPET, 2006.

PRADO, F. L. *Metodologia de projetos*. São Paulo: Saraiva, 2011.

Nota autobiográfica

Fernando Leme do Prado, doutor em educação (PUC-SP), mestre em Educação (Unicamp), licenciado em Matemática, Física e Pedagogia, é assessor pedagógico e professor do programa de mestrado e doutorado da Faculdade de Medicina de Jundiaí. Autor de: "Os novos cursos de graduação tecnológica" e "Metodologia de projetos". Ex-Presidente da Associação Nacional da Educação Tecnológica (Anet), é membro fundador do Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo.

José Carlos Mendes Manzano, mestre em educação (USP), licenciado em História, Sociologia e Pedagogia, ex-Auditor educacional do Senai de São Paulo, é professor universitário e coordenador de cursos de pós-graduação. Membro de banca examinadora; atuou em instituições como Fundação Carlos Chagas, Fundação Vunesp, Secretaria da Educação de São Paulo e MEC. É membro fundador do Fórum da Educação Profissional do Estado de São Paulo.



QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
conceitos e dimensões em disputa

DAVI CONTENTE TOLEDO

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a7>

Resumo

O presente trabalho é uma revisão de literatura a respeito das concepções de qualidade na educação superior (ES). São apresentadas concepções de qualidade de diferentes países e contextos socioculturais, que se constroem a partir de diferentes pressupostos conceituais e filosóficos sobre as funções da ES. Nessa discussão emergem duas grandes categorias: educação como direito fundamental e educação como serviço. À luz dos conceitos básicos apresentados e das categorias destacadas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é analisado criticamente. Nas considerações finais, defende-se a educação como direito fundamental, assim como a necessidade de convergência dos conceitos de qualidade educacional e dos valores democráticos e de busca por justiça social.

Palavras-chave: Análise conceitual, contexto político, Educação Superior. ◆

Abstract

Quality in Higher Education : concepts and dimensions colliding

This is a literature review on the conceptions of quality in higher education (HE). The conceptions of quality in higher education of different countries and socio-cultural contexts are presented, which are developed from different conceptual and philosophical assumptions on the functions of HE. Two major categories emerge from this discussion: education as a fundamental right and education as a service. In light of the basic concepts presented and of the categories highlighted herein, the National System of Higher Education Assessment (Sinaes) is critically assessed. At the final considerations, there is a defense of education as a fundamental right, as well as the need to converge concepts of quality in education, democratic values and the search for social justice.

Keywords: Conceptual analysis; political context; Higher Education. ◆

Resumen

Calidad de la educación superior: conceptos y dimensiones en disputa

El presente trabajo es una revisión de literatura sobre las concepciones de calidad en la educación superior (ES). Se presentan concepciones de calidad de diferentes países y contextos socioculturales, que se construyen a partir de diferentes presupuestos conceptuales y filosóficos sobre las funciones de la educación superior. De esta discusión surgen dos grandes categorías: la educación como derecho fundamental y la educación como servicio. A la luz de los conceptos básicos presentados y de las categorías destacadas, se analiza críticamente el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes). En las consideraciones finales, se defiende la educación como un derecho fundamental, así como la necesidad

de convergencia de los conceptos de calidad educativa y de los valores democráticos y de búsqueda por justicia social.

Palabras clave: análisis conceptual; contexto político; educación superior. ◆

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da qualidade na educação superior (ES) vêm ganhando força nos trabalhos e pesquisas, principalmente, a partir da década de 1980 (Bertolin, 2007). No Brasil, a temática ganha mais espaço com as políticas de avaliação da ES iniciadas na década de 1990, como o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, em seguida, com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em 2004.

Os debates sobre qualidade na ES caminham, nos anos 1980 e 1990, com diferentes matizes a depender do contexto político e social em que se dão essas construções (Esquisani; Dametto, 2018). Os países, em conjunto com os blocos econômicos que eles compõem, passam a realizar discussões sobre os sistemas de ES, sua identidade e objetivos. A União Europeia, por exemplo, pauta sua discussão sobre qualidade educacional com base nos preceitos do Processo de Bolonha e foco na internacionalização, mobilidade, padronização de dados, informações e processos avaliativos (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, 2005), enquanto os países da América do Sul debatem as respostas necessárias às suas questões sociais e a função das instituições de ensino superior (IES) nesse processo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), enquanto responsável pela operacionalização das avaliações da ES, assume um papel fundamental nas discussões sobre qualidade nessa etapa de ensino, conforme se estabelece no Anexo I do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007:

Artigo 1º [...]

VI – Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos, pesquisas e recomendações decorrentes dos indicadores e das avaliações da educação básica e superior;

Assim, cabem ao Inep ações fundamentais para a consecução do que estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seus artigos 205, 206 e 209:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006):

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII garantia de padrão de qualidade;
- VIII piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

[...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

[...]

II autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A busca pela qualidade educacional se apresenta também no artigo 1º da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes:

§ 1º O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Impõe-se, então, um complexo constitucional, legal, normativo e institucional do Estado brasileiro para (entre outras ações) acompanhar/construir/fomentar uma educação de qualidade no País.

No seio dessa macroestrutura se apresentam pressupostos básicos sobre os objetivos do estado democrático brasileiro, como os direitos e garantias fundamentais e os direitos sociais. No entanto, revelam-se também contradições e ruídos na conceituação de alguns elementos básicos da educação no País, como a falta de uma perspectiva oficial sobre o que se entende por qualidade na educação.

Considerando o contexto legal e constitucional relativo às políticas de educação no País, o presente trabalho realizará uma análise dos diferentes conceitos e perspectivas sobre qualidade educacional e dos elementos que a compõem.

Com esse fim, será necessário apresentar os atuais insumos para avaliar a qualidade dos cursos de graduação e das IES no País e, em seguida, uma síntese com nosso posicionamento sobre o assunto.

A trajetória reflexiva proposta atravessará diferentes variáveis sociais, históricas, econômicas e políticas que participam das concepções sobre qualidade em ES. É importante ressaltar que o trabalho não almeja um esgotamento do tema ou o estabelecimento de um “conceito oficial” sobre qualidade na ES, mas tão somente subsidiar avanços e um amadurecimento institucional nas questões relativas ao tema.

Para que nos aproximemos dos objetivos (que serão expostos a seguir), é fundamental que apresentemos diferentes perspectivas sobre o tema e o compreendamos em suas condicionantes sociais, históricas e políticas, aceitando que a educação, enquanto campo de disputa, jamais será neutra ou puramente técnica em seus conceitos e definições.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos sua sustentação metodológica, contexto e peculiaridades; em seguida, adentramos nas discussões propriamente ditas sobre as políticas da ES e as diferentes abordagens do tema da qualidade educacional nessa etapa de ensino, destacando alguns pontos do sistema brasileiro. Concluimos o trabalho com a síntese dos principais pontos e posicionamento sobre o tema.

METODOLOGIA

Nesta sessão, apresentamos o âmbito em que se dá a pesquisa e a escolha teórico-metodológica. Na metodologia, expomos os caminhos técnicos e teóricos que fundamentam a proposta. Esses caminhos devem ser articulados aos objetivos do trabalho, assim como ao contexto maior em que ele se insere.

Como contextualização do trabalho, é fundamental que se explicita que todo o processo de pesquisa se dá no

Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Na esteira dessa informação, vale destacar que o autor é servidor pertencente à carreira de pesquisa do Instituto. Este contexto de pesquisa difere do acadêmico, implicando diferenças de formato, objetivos, tempos e formas de disseminação. O trabalho tem como objetivo sistematizar algumas perspectivas sobre o tema da qualidade na ES, contribuindo para as discussões a respeito das mudanças necessárias no atual sistema avaliativo.

A investigação consiste em uma revisão da literatura a respeito do tema da qualidade na ES. Enquanto revisão de literatura, é fundamental que se definam algumas etapas do processo de construção de conhecimento.

Foram levantados 63 artigos acadêmicos publicados em periódicos vinculados às temáticas de educação, avaliação e administração; três documentos técnicos de organismos internacionais; um livro/coletânea sobre ES na América Latina; uma publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e alguns *sites* de institutos e agências internacionais que trabalham com o tema. As palavras-chave utilizadas foram: educação, educação superior, avaliação e qualidade na educação superior.

Considerando a necessidade de resgate histórico de conceitos e a utilização de alguns autores clássicos da temática da educação, não foi estabelecido o período de publicação dos trabalhos selecionados.

Para a escolha e classificação dos artigos, foram lidos os resumos (ou *abstracts*) dos trabalhos levantados. Após a leitura, foram realizadas as classificações temáticas e a hierarquização dos trabalhos conforme a relevância e a conexão com o tema preconizado nos objetivos. Dessa ação foram excluídos alguns trabalhos, enquanto outros priorizados. Assim, foram lidos 18 artigos, dois capítulos de livros, trechos da coletânea do IBGE e informações dos *sites* de duas agências de controle e gestão de qualidade educacional.

Considerando que a produção de conhecimento jamais se dá de maneira neutra ou descolada de suas origens sociais e históricas, o trabalho é inescapavelmente autoral, mesmo que alicerçado nos cuidados exigidos pela técnica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentados os principais conceitos e aspectos das reflexões a respeito da qualidade na ES, levantadas a partir da leitura dos trabalhos mencionados. Em seguida, serão relacionadas as dimensões, os aspectos e as propriedades da qualidade educacional, relevantes para as proposições finais do trabalho.

Qualidade na educação superior: um conceito em disputa

As definições da palavra “qualidade” transitam desde a essência de algo, ou sua adequação a determinados parâmetros, até sua comparação com outros objetos/elementos semelhantes. Nos textos pesquisados, destaca-se a polissemia da palavra, principalmente de conceitos relativos à qualidade educacional nas diferentes etapas de ensino. Os trabalhos que se propõem a discutir a noção de qualidade educacional buscam, de praxe, um breve resgate histórico de perspectivas de qualidade de autores consagrados e contextualização dos sistemas educacionais de referência (Bertolin, 2007; Davok, 2007; Vieira, 2017; Esquinsani; Dametto, 2018).

Harvey e Green (1993), em discussão a respeito das diferentes conceituações sobre qualidade na ES, sintetizam-nas em cinco grandes eixos discursivos sobre a ideia de qualidade.

A primeira conceituação é sobre a ideia de qualidade na ES como exclusividade, distinção. Nesse conceito não há questionamento dos elementos ou dos processos envolvidos na formação superior, visto que essa qualidade é tomada

como garantida de antemão por ser um produto que oferece *status* às elites que possuem acesso a esse nível educacional. Tal concepção tradicional de qualidade na ES está vinculada à busca de privilégios e exclusividade (por conseguinte, excludente) por um setor social específico.

A segunda concepção consiste na verificação de cumprimento de determinados parâmetros no processo formativo da ES. Há a busca de fundamento científico do controle de qualidade, em que os parâmetros são discutidos com diferentes atores interessados na ES. Esses parâmetros (*standards*) podem ser negociados e alterados ao longo do tempo, oferecendo movimento às instituições que buscam cumprir com esses critérios e obter o reconhecimento da “qualidade educacional”.

A terceira concepção consiste na adequação a um propósito. Nesta concepção, um produto/serviço é avaliado por se adequar ou não a determinados propósitos e objetivos. Dentro desta perspectiva, por um lado, há a defesa de que esses propósitos devem ser estabelecidos pela própria instituição em seu processo de planejamento e consolidação; por outro, há a defesa de que tais propósitos devem ser construídos pelos estudantes/clientes.

A quarta concepção compreende a qualidade como valor financeiro, relacionada aos valores investidos no setor, mediante orçamento público ou subsídio por mensalidades e taxas pagas pelos estudantes, ou seja, envolve uma relação direta entre dinheiro/investimentos e qualidade educacional.

A quinta concepção apresenta a qualidade como capacidade de as instituições realizarem transformação em seus estudantes, seja por meio da ideia de valor agregado (o que um curso de graduação pode “adicionar” ao estudante em termos de conhecimentos, competências e habilidades), seja com a ideia de empoderamento do estudante, que tem foco no processo de formação crítica.

Harvey e Green (1993) apontam ainda que a discussão sobre a qualidade na ES coincide com o período de abertura de mercado para essa etapa educacional, quando houve

aumento no número de IES e diversificação da população atendida. Assim, as discussões sobre qualidade vieram à tona quando a qualidade na ES não mais era um pressuposto, uma premissa social, mas algo a ser avaliado, controlado, buscado. A abertura de mercado e o aumento no número de IES permitiram que não ficasse limitado às elites tradicionais o acesso à ES. Assim, as discussões sobre o assunto ganham força com a transição da concepção tradicional de qualidade para as demais concepções.

Um aspecto fundamental sobre o(s) conceito(s) de qualidade educacional evidenciado a partir dos textos escolhidos é seu caráter social, histórico, político e ideológico. O debate sobre o que é qualidade na educação se insere no campo de disputa mais amplo da educação. Assim, diversos atores sociais, com diferentes origens, interesses, visões de mundo e projetos de sociedade, participam dessa teia de tensões e contribuem com as discussões sobre qualidade educacional (Filippakou, 2011; Esquinsani; Dametto, 2018).

Os citados autores aprofundam o aspecto ideológico e político, destacando que o conceito de qualidade é poderosa ferramenta no campo de disputa educacional. Filippakou (2011) destaca que as perspectivas sobre qualidade na ES se relacionam com as expectativas a seu respeito, que papel ela deve cumprir para a sociedade e para seus estudantes. Países com um perfil neoliberal mais acentuado criam expectativas específicas a respeito da ES, relacionando-a a impactos na economia e à necessária inserção dos graduados no mercado de trabalho; assim, as instituições de maior prestígio tendem a ser aquelas que respondem às necessidades de mercado de forma mais efetiva.

Esquinsani e Dametto (2018) ressaltam a importância de compreender que as ideias sobre qualidade na educação são construções discursivas e que nos debates sobre o tema é fundamental buscar a desnaturalização de alguns pressupostos. Alertam que elementos concebidos como naturais no processo de avaliação da qualidade educacional são, por vezes, fruto de perspectivas que se cristalizaram por

mera reiteração acrítica e sem aprofundamento histórico-social. De praxe, essas perspectivas reiteradas, quase naturalmente reproduzidas nos debates sobre qualidade educacional, possuem origem em setores sociais de grande poder político ou econômico.

Contextos de qualidade: influências históricas e políticas nos parâmetros de qualidade da educação superior

A existência de vários parâmetros para avaliação e gestão da qualidade na ES ganha contornos mais evidentes a partir, por exemplo, do *survey* realizado com o apoio da Unesco a respeito das medidas de gestão e garantia de qualidade dessa educação em diversos países (Martin; Parikh, 2017). O estudo, realizado em 94 países, trouxe informações importantes para a compreensão dos múltiplos perfis, objetivos e políticas de gestão da qualidade na ES nos continentes.

Segundo o estudo de Martin e Parikh (2017), as IES norte-americanas apresentam (em comparação às outras regiões do mundo) menor preocupação com a imagem externa, assim como menor aspiração à internacionalização. De acordo com os autores, as duas características estão relacionadas a vetores de controle institucional de valores neoliberais e de mercado. Esse perfil das IES norte-americanas deve ser compreendido dentro de contexto político, econômico e histórico mais amplo. Em um primeiro momento, esses dados causam estranhamento, principalmente tomando-se como referência o contexto acentuadamente neoliberal dos EUA. No entanto, lembramos que as universidades dos EUA e Canadá, por exemplo, se consolidaram como referências nos processos de internacionalização de instituições de outros países e gozam de imagem associada à excelência no cenário internacional.¹

O mesmo estudo aponta que as IES da América Latina e Caribe conferem alta importância ao aspecto relacionado à imagem externa para direcionamento de

¹ Para mais detalhes sobre a construção do poder hegemônico das IES estadunidenses e de língua inglesa, ver Marginson (2004).

suas políticas de controle de qualidade. Já as instituições asiáticas possuem severos instrumentos de controle governamentais (requerimentos de sistema nacional de controle de qualidade, parâmetros de qualificação nacionais e políticas governamentais de desenvolvimento), além de se preocuparem também com a imagem externa e a busca por internacionalização (Martin; Parikh, 2017).

Martin e Parikh (2017) observam, ainda, a tendência de programas de garantia de qualidade de muitas IES seguirem padrões do ISO 9000, com foco nos aspectos burocrático-administrativos, empresariais e na qualidade de produtos e satisfação de clientes.

Em estudo sobre as políticas de estímulo à qualidade na ES em Cingapura e na Malásia, Mohsin e Kamal (2012) detalham o esforço dos dois países para a melhoria da qualidade de suas instituições. Os autores destacam que o avanço se deu primeiramente por meio de uma integração das políticas da ES com os objetivos econômicos de outros setores, como o de desenvolvimento tecnológico, trabalho e emprego. Destaca-se nos dois casos, ainda, um massivo investimento do Estado nas políticas de fortalecimento das IES, além da criação de estândares de qualidade educacional para todas as instituições.

Em consonância com os dados apontados no *survey* de Martin e Parikh (2017), Mohsin e Kamal (2012) mencionam o movimento de busca por internacionalização das universidades de Cingapura e da Malásia. O processo de internacionalização das IES desses países incluía a possibilidade de os estudantes acompanharem aulas em instituições parceiras na Europa ou nos EUA, por exemplo.

A transparência e a confiança são aspectos também estimulados tanto nas IES públicas quanto nas privadas dos dois países pesquisados por Mohsin e Kamal (2012), levando o conceito de qualidade não apenas para o processo pedagógico, mas também para os processos de gestão, governança e tomada de decisão.

A perspectiva empresarial e a garantia de excelência são também aspectos encontrados nos documentos da Quality Assurance Agency (QAA) do Reino Unido. A QAA é uma agência independente responsável pela elaboração dos parâmetros de qualidade da ES no Reino Unido, além de oferecer suporte aos governos sobre qualidade e excelência nesse nível educacional. Sua atuação abrange desde a formulação de documentos de referência para instituições, governo e sociedade sobre as políticas de garantia de qualidade educacional (como o *Quality Code for Higher Education, atualizado periodicamente*), até treinamentos, pesquisas, consultorias e recebimento e tratamento de reclamações de estudantes de graduação nos países do Reino Unido. O foco do discurso da agência é garantir a excelência e o reconhecimento internacional das IES do Reino Unido. Sua atuação não abrange quaisquer ações de regulação da ES.

Na mesma toada, verificamos as ações da Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), agência de controle e gestão da qualidade da ES na Austrália. Assim como a QAA, esta é uma agência independente, com o objetivo de proteger a reputação internacional das IES do país. Apoiando as políticas regulatórias australianas, suas ações se baseiam fortemente em avaliações de risco e busca por competitividade internacional. Da mesma forma que a QAA, a TEQSA elabora documentos que servem de parâmetro para a qualidade na ES, como o *Higher Education Standards Framework (Threshold Standards)* – 2015.

Os documentos de referência mencionados das duas agências atuam como guias gerais para as IES em suas políticas de garantia de qualidade. O *Quality Code for Higher Education*, do Reino Unido, é documento bastante sintético e objetivo, contendo estândares gerais para ações como admissão e projetos em conjunto com grupos externos às instituições. Já o *Higher Education Standards Framework* australiano é produto mais detalhado sobre os processos de acreditação, qualificação do corpo docente e categorias de instituições existentes no território australiano.

Esses documentos são oficiais e utilizados por diferentes atores dos sistemas educacionais dos dois países e são revistos periodicamente, de acordo com o momento político e os objetivos governamentais mais amplos. As duas agências citadas compõem sistemas de acreditação, modelo adotado em parte da Europa, que se alastrou por outros sistemas educacionais do mundo.

Em busca de uma perspectiva crítica a respeito do sistema educacional do Reino Unido, Gidley *et al.* (2010) destacam que o aumento no acesso à ES não implicou na diminuição das desigualdades sociais e econômicas. Como hipótese explicativa desse fenômeno, os autores discorrem a respeito da existência de hierarquias entre as IES britânicas. Mencionam que, por um lado, há um fortalecimento da busca pela excelência e internacionalização das IES tradicionais, voltadas para o atendimento das elites britânicas e, por outro, há uma segunda categoria de instituições voltadas ao atendimento da massa social que historicamente se via impossibilitada de acessar o ensino superior.

No mesmo sentido, os autores (Gidley *et al.*, 2010) ampliam seu campo de análise e afirmam que, no campo internacional, o movimento de busca por excelência e globalização das instituições tradicionais de países centrais (da Europa e EUA, por exemplo) cria maiores disparidades com relação às instituições de países periféricos. Afirmam que o aumento da competitividade e da lógica de mercados transnacionais na ES acentua a distância entre a educação oferecida nos países centrais e nos periféricos. Assim, os autores sustentam que a adoção de estratégias de mercado para o campo da ES reforça tanto as desigualdades internas de cada país (cristalização dos estratos sociais) quanto as desigualdades no campo internacional (distanciamento entre os países centrais e os periféricos).

Gidley *et al.* (2010) defendem que o mero acesso de populações vulneráveis ou em desvantagem (como minorias étnico-raciais, populações rurais, pessoas com deficiência etc.) à ES não implica, necessariamente, diminuição

das desigualdades sociais. Os autores criticam, ainda, a expectativa de diminuição das desigualdades por meio do “efeito gotejamento”, típica dos discursos liberais.² Em síntese, defendem que as políticas de qualidade na ES não podem ser desvinculadas da busca pela equidade e justiça social.

Lázaro (2015) discute em profundidade as ideias de qualidade no cenário da ES na América Latina e no Brasil. O autor alerta para o perigo que correm os países periféricos se pautarem por parâmetros estabelecidos pelas universidades de países centrais. Sua perspectiva converge com o que propõem Gildey *et al.* (2010) quando alerta para as armadilhas que resultam da incompreensão das necessidades das populações locais e da cega adequação aos parâmetros instituídos pelo mercado global.

Para a construção de parâmetros de qualidade na ES em países latino-americanos, é essencial que se reconheçam as persistentes desigualdades existentes no interior de cada um dos países da região. Traçar políticas de qualidade para essa etapa educacional no Brasil exige que se leve em consideração o passado de escravidão no país e o racismo que segue até os dias atuais; é necessário que se compreenda a situação dos povos originais e as várias situações de exclusão social e preconceito a que estão cotidianamente submetidos; é essencial que se perceba o cenário das políticas educacionais também a partir da redemocratização recente, que trouxe transformações profundas para o País (Lázaro, 2015).

Desta feita, qualquer conceito de qualidade que se pautar apenas por parâmetros objetivos estabelecidos por países hegemônicos, se omite sobre a busca por justiça social por meio da educação. Defende o autor (Lázaro, 2015), que ações em busca de equidade, pertinência e justiça social devem compor qualquer conceito ou matriz de referência para a avaliação da qualidade das IES brasileiras e latino-americanas.

Leal, Moraes e Oregioni (2018), questionando as políticas de internacionalização como pressupostos de qualidade na ES, trazem a perspectiva histórica da relação entre os países centrais e os periféricos. Afirmam que

² O “efeito gotejamento” é a ideia de que o aumento na produção e o enriquecimento das camadas mais abastadas de uma sociedade implicam necessariamente na melhoria de vida das populações mais pobres.

as ações de internacionalização seguem parâmetros e regras estabelecidos prioritariamente pelos países norte-americanos e europeus, retirando o protagonismo de países latino-americanos e africanos. As políticas de internacionalização tendem a reiterar assimetrias históricas entre os países centrais e periféricos. Isso se dá, por exemplo, na forma como os currículos das IES latino-americanas passam por processo de homogeneização para que sejam inseridos nos projetos de internacionalização. Ações como essa anulam e apagam a diversidade epistêmica produzida pelos países do Sul, exaltando as produções europeias e norte-americanas.

Outra expressão da desigualdade no processo de internacionalização é o fenômeno apelidado de “fuga de cérebros”. O fenômeno ocorre quando os estudantes de melhor desempenho acadêmico das IES de países periféricos são atraídos para as instituições dos países centrais, mas o inverso não ocorre: os estudantes que se destacam nos países centrais permanecem nas IES de prestígio em suas regiões de origem. O fluxo viciado dessa mobilidade acadêmica se destaca ainda pela coincidência entre o poder econômico, o poder político e a capacidade dos países em atrair estudantes (Leal; Moraes; Oregioni, 2018).

Vieira (2017) realizou análise das perspectivas de qualidade na ES presentes em documentos da Unesco e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em sua pesquisa, o autor sublinha que as perspectivas trazidas por esses organismos internacionais se voltam para aspectos utilitaristas, como crescimento econômico e formação para o mercado. Ressalta, ainda, que as produções de outros organismos internacionais, como a União Europeia, produzem documentos que defendem a adoção do modelo europeu como referência mundial de qualidade.

Sousa (2009), em seu trabalho sobre a concepção de gestores de IES brasileiras sobre de qualidade na educação, ressalta algumas perspectivas que delegam ao mercado a avaliação dessa qualidade. Alguns dos gestores

de IES privadas defenderam que a qualidade da instituição é reconhecida por seus estudantes-clientes, de forma que aquelas de maior qualidade teriam a tendência para atrair mais clientes e ganhar destaque no mercado educacional.

No mesmo trabalho, Sousa (2009) destaca que os gestores poucas vezes apresentam critérios de qualidade para além das avaliações propostas pelo Sinaes. Em alguns casos, os resultados das políticas avaliativas são compreendidos e assimilados com base no contexto de mercado: os resultados servem como mais um elemento de fomento e estímulo à competitividade comercial, evidenciando a captura da política avaliativa pela lógica neoliberal.

As constatações de Leal, Moraes e Oregioni (2018), Vieira (2017) e Sousa (2009) convergem com o posicionamento de Lázaro (2015) a respeito das armadilhas presentes na adoção de critérios de países centrais na determinação das políticas de ES. Os alertas apresentados pelos autores indicam cuidado básico com relação à definição de educação: ela deve ser tratada como direito fundamental, e não reduzida a mera mercadoria (Pizetta, 2012).

Em publicação que sintetiza alguns dos principais indicadores sociais do Brasil, o IBGE apresentou informações que ilustram e evidenciam a desigualdade no País com relação ao acesso à ES. O estudo aponta que no Brasil, apenas 17% da população brasileira entre 24 e 64 anos de idade possui alguma graduação, enquanto a média dos países da OCDE para essa faixa etária é de 30,3%. A desigualdade se apresenta ainda entre as diferentes Unidades da Federação: o Distrito Federal é a que possui maior proporção de pessoas graduadas com mais de 25 anos, 33,2%, enquanto no Estado do Maranhão essa proporção cai para 7,4% (IBGE, 2018).

Nesta seção foram apresentadas algumas perspectivas de qualidade na ES, utilizadas em alguns países asiáticos, europeus, de língua inglesa, e uma crítica a esse cenário, lembrando a necessidade de um olhar sensível sobre o contexto histórico e político do Brasil e da América Latina, com vistas à construção de critérios de qualidade da ES.

Dessa forma, a educação enquanto direito fundamental da população é pressuposto básico para que as políticas de qualidade na ES possuam a pertinência necessária para o desenvolvimento do País, considerando a necessidade de amparo dos grupos sociais desfavorecidos e buscando na equidade e na justiça social guias para quaisquer ações.

Dimensões, aspectos e propriedades da qualidade na educação superior

Vários são os elementos apresentados como fundamentais para a sustentação da qualidade da ES. Bertolin (2007) destaca algumas das missões dessa etapa de ensino que devem ser consideradas para quaisquer definições posteriores:

- i resposta às necessidades econômicas e de mercado;
- ii desenvolvimento sociocultural pluralista e
- iii equidade, justiça e coesão social.

A partir desses três eixos, o autor (Bertolin, 2007) destaca quatro propriedades da qualidade na ES a serem consideradas:

- i eficácia;
- ii relevância;
- iii equidade e
- iv diversidade.

Estas quatro propriedades devem relacionar-se com três aspectos sistêmicos:

- i entrada;
- ii processo e
- iii resultado.

A relação entre as propriedades da qualidade na ES e os aspectos sistêmicos se apresenta da seguinte maneira no desenho matricial:

QUADRO 1

Relação entre propriedades da qualidade e aspectos sistêmicos da educação superior

Propriedades da Qualidade	Aspectos Sistêmicos		
	Entrada	Processo	Resultado
Eficácia			
Relevância			
Equidade			
Diversidade			

Fonte: Elaboração própria a partir de Bertolin (2007).

Davok (2007) e Vieira (2017), ambos citando Pedro Demo, apresentam dois diferentes aspectos da qualidade educacional:

- i Qualidade formal: relativa a meios e instrumentos, formas e técnicas.
- ii Qualidade política: relativa a resultados – construção de sujeitos com capacidade de compreender seu papel histórico, compreender de forma crítica a sociedade e ser capaz de responder aos desafios sociais e históricos.

Davok (2007), recorrendo ainda a Pedro Demo, apresenta os aspectos da qualidade da ES:

- i Qualidade acadêmica: relativa à forma como o docente constrói com os estudantes a noção de ciência, de originalidade na pesquisa científica, de conhecimento científico.
- ii Qualidade social: capacidade de as IES se relacionarem com seu contexto social e comunitário; prática desenvolvida por meio da extensão universitária; criação em seus discentes da capacidade de compreender o desenvolvimento social e o papel deles nesse processo.

iii Qualidade educativa: formação do cidadão; construção das ferramentas para participação na democracia; compreensão da multiplicidade de papéis sociais e políticos que compõem uma democracia.

Além dos aspectos mencionados, destacamos que, nos diferentes momentos históricos, recorreu-se a diferentes concepções de qualidade educacional (Esquisani; Dametto, 2018), a saber:

- i Qualidade como acesso;
- ii Qualidade como fluxo escolar adequado;
- iii Qualidade como *performance* em avaliações externas;
- iv Qualidade como insumos (aspectos de infraestrutura, material, práticas pedagógicas, etc.);
- v Qualidade como investimento financeiro ideal;
- vi “Qualidade total”: “metodologia de otimização gerencial/empresarial, baseada na diminuição de gastos, aumento da lucratividade, atendimento da expectativa da clientela”.

Vale destacar que as diversas concepções de qualidade educacional listadas coexistem em diferentes tempos históricos, não havendo necessariamente desaparecimento de uma concepção para a ascensão de outra. Compreendemos que a adoção dessas diferentes concepções depende também do perfil da instituição e de sua categoria administrativa (públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos).

Assim, as diferentes concepções emergiam para responder a problemas sociais específicos de um período. À medida que os desafios eram vencidos e novos problemas ganhavam visibilidade, novas concepções de qualidade surgiam como resposta.

Os conceitos, concepções, aspectos e dimensões da qualidade educacionais se apresentam como conceitos

vivos, em relação direta com as produções acadêmicas, os discursos sociais preponderantes, a característica política e econômica do momento e a resposta a determinadas pressões internacionais, normalmente feitas por organismos como Banco Mundial e OCDE (Barreto; Leher, 2008).

Dimensões de qualidade, Sinaes e atuais indicadores da educação superior

A melhoria da qualidade da ES é um dos objetivos do Sinaes. Ao elaborar o texto-base da Lei, o grupo de especialistas em avaliação deixou claro que um processo avaliativo não se dá de forma neutra e em um contexto estático, e sim atua como uma ferramenta de transformação do universo investigado em direção ao que se compreende como melhoria na qualidade educacional.

Esse sistema de avaliação atua por meio de um tripé avaliativo: avaliação das instituições de ES, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes de graduação.

Os processos de credenciamento de instituições e de autorização e reconhecimento de cursos de graduação criam os primeiros crivos que subsidiam a emissão dos atos autorizativos pelo Ministério da Educação.

A avaliação das IES possui dez dimensões de qualidade a serem consideradas, de acordo com a Lei do Sinaes:

- i missão e plano de desenvolvimento institucional;
- ii política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, produção acadêmica, bolsas de pesquisa, monitoria e demais modalidades;
- iii responsabilidade social da instituição;
- iv comunicação com a sociedade;
- v políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

- vi organização e gestão da instituição;
- vii infraestrutura física;
- viii planejamento e avaliação;
- ix políticas de atendimento aos estudantes;
- x sustentabilidade financeira.

Com base nessas dez dimensões preconizadas em Lei, foram estabelecidos para o instrumento de avaliação institucional cinco eixos de avaliação *in loco*: planejamento e avaliação institucional; desenvolvimento institucional; políticas acadêmicas; políticas de gestão e infraestrutura. A partir da avaliação de cada um dos eixos destacados no instrumento, gera-se o Conceito Institucional (CI), expresso em cinco níveis.

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação são estabelecidas três dimensões no instrumento para avaliação *in loco*: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial e infraestrutura. Desta avaliação resulta o Conceito de Curso (CC), também apresentado em cinco níveis.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2004, quando da instituição do Sinaes, o País possuía ao todo 2.013 IES, sendo 224 públicas (entre federais, estaduais e municipais) e 1.789 privadas. Essas IES abrigavam um universo de 18.644 cursos de graduação presenciais. Em 2018, temos ao todo 2.537 IES, sendo 299 públicas e 2.238 privadas, abarcando um total de 37.962 cursos de graduação. De acordo com o Sinaes, os cursos de graduação teriam de ser avaliados a cada três anos, ou seja, uma média de 6.215 cursos avaliados por ano em 2004 e 12.654 em 2018. Dessa forma, a avaliação do sistema federal de ensino se apresentava como uma tarefa hercúlea, necessitando de altos e diversos recursos para sua execução.

A solução apresentada para avaliar um sistema de educação dessas proporções foi a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), viabilizando a avaliação *in loco*. O processo ocorreria por meio da dispensa de avaliação

in loco para os cursos que obtivessem CPC nas faixas 3, 4 e 5. O CPC tem como principal insumo a nota do Enade, juntamente com o Indicador de Diferença entre Desempenhos Esperados e Observados (NIDD), a proporção de professores mestres e doutores, o regime de trabalho dos docentes e a percepção dos estudantes a respeito de seu processo formativo, coletado por meio do Questionário do Estudante (Fernandes *et al.*, 2009).

O CPC foi instituído pela Portaria MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, sendo calculado pela primeira vez no ano de 2008. Desde sua instituição, o CPC passou por ajustes e adequações metodológicas sem, no entanto, passar por reestruturações profundas.

Juntando as notas contínuas do CPC de cada um de seus cursos com as notas dos conceitos Capes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as IES têm calculado seu Índice Geral de Cursos (IGC). São considerados ainda o quantitativo de matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* da instituição.

Em síntese, CC e CI são conceitos que resultam de avaliação *in loco*, enquanto CPC e IGC são indicadores compostos que possuem como insumo mais relevante o desempenho dos estudantes junto ao Enade.

É importante salientar que os resultados do Sinaes estão vinculados à matriz orçamentária das instituições federais de ES e à possibilidade de as IES privadas aderirem a programas como o Fies³ e o Prouni.⁴

O Enade, instituído também pela Lei nº 10.861/2004, é exame considerado componente curricular obrigatório para os cursos de graduação, havendo a previsão de dispensa oficial pelo Ministério da Educação. O Enade avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e demais referências oficiais relevantes, considerando ainda o perfil e as competências esperadas para os egressos dos cursos de ES.

³ De acordo com a Lei nº 10.260/2001, os cursos poderão aderir ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) apenas se possuírem conceito maior ou igual a 3 no Sinaes.

⁴ De acordo com a Lei nº 11.096/2005, os cursos que obtiverem desempenho insuficiente no Sinaes serão desvinculados do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Tendo como referência a construção teórica de Bertolin (2007), o Sinaes enaltece as missões da ES relacionadas ao desenvolvimento sociocultural pluralista, equidade, justiça e coesão social, deixando as necessidades de mercado em segundo plano. Tomando ainda como base a proposta de Bertolin (2007), as quatro propriedades de qualidade da ES são consideradas no texto original do Sinaes.

Ao analisarmos as metodologias desenvolvidas para a execução da política avaliativa, verificamos que os aspectos sistêmicos relativos à entrada (*inputs*) e resultado (*outputs*) se evidenciam nos indicadores desenvolvidos. Os aspectos de entrada dizem respeito aos insumos que constituem (em princípio) um processo educacional de qualidade como, por exemplo, a formação acadêmica dos professores, sua carga horária, infraestrutura e recursos pedagógicos oferecidos pelas IES. Os aspectos de resultado convergem para o desempenho dos estudantes no Enade, apresentando-se também na concepção do NIDD.

O texto do Sinaes, em especial o parágrafo 1º do artigo 1º, apresenta ao leitor as finalidades da lei, assim como as concepções do legislador a respeito do tema, apontando para algumas das propriedades de qualidade da ES destacadas por Bertolin (2007):

§ 1º O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua *eficácia institucional* e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos *compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.* (grifo nosso)

As propriedades de qualidade da ES destacadas por Bertolin (2007) presentes no texto da Lei são: eficácia; relevância; equidade e diversidade. Os termos “eficácia” e

“diversidade” estão expressos, enquanto os demais podem ser deduzidos, vinculados a determinado sistema de valores e objetivos a serem perseguidos pelas IES. Relevância pode ser associada aos compromissos sociais da IES: sua existência deve criar impactos não somente para seu corpo de estudantes, mas para seu contexto social. A ideia de equidade é provocada quando do resgate dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade.

Com relação às concepções de qualidade apresentadas por Esquisani e Dametto (2018), o texto do Sinaes se apresenta fortemente vinculados às categorias de qualidade como *performance* em avaliações externas e como insumos. O desempenho dos estudantes junto ao Enade é a principal fonte de informações para o cálculo dos indicadores de qualidade, que são compostos também pela percepção dos estudantes sobre seu processo formativo, o que inclui infraestrutura, laboratórios, bibliotecas, acessibilidade e ferramentas pedagógicas ofertadas pelos cursos. O peso dos insumos se apresenta fortemente também nas concepções que balizam as avaliações *in loco*, ou seja, reitera-se o pressuposto de que determinados *inputs* configuram um cenário ideal para a aprendizagem.

A despeito das concepções que atravessam tanto a lei do Sinaes quanto a composição dos indicadores de qualidade da ES, muitas das críticas a respeito da operacionalização do sistema se baseiam no fato de que o peso dado ao desempenho dos estudantes é ainda muito alto, repetindo os mesmos problemas tão criticados no Exame Nacional de Cursos (Barreyro, 2008).

O peso excessivo dado ao desempenho dos estudantes, a normatização dos resultados e a distribuição destes em faixas (1 a 5) facilita a apropriação tanto pela mídia quanto pela perspectiva mercadológica, transformando os resultados em *rankings* e produtos publicitários das IES. Assim, os resultados simplificados, sintéticos e palatáveis atuam como mais uma ferramenta de *marketing* e valorização/desvalorização no contexto de mercado (Barreyro, 2008).

Considerando que os resultados do Enade e do Sinaes se constituem como elementos caros para as IES, tanto no posicionamento de mercado quanto no acesso a benefícios fiscais (vinculados ao Fies e ao Prouni), assume-se que são avaliações de alto risco para as IES. Avaliações que possuem seus resultados vinculados às políticas de regulação e supervisão das instituições podem se tornar alvos de manipulações e falseamento de dados. Assim, os processos de inscrição de estudantes no Enade vêm se tornado objeto de denúncia em várias instituições – principalmente privadas.

As avaliações de alto risco e suas repercussões são objeto de estudo de Nichols e Berliner (2005), da Universidade do Arizona, que, tomando como base a Lei de Campbell⁵ (1976), fizeram um amplo levantamento dos métodos utilizados pelas instituições educacionais nos EUA para corromper determinados indicadores utilizados na distribuição de recursos ou na progressão de carreira, salário e gratificações dos professores, por exemplo. Os problemas supramencionados enfrentados pelo Sinaes e pelo Enade muito se assemelham aos relatos de Nichols e Berliner (2005), em especial: o afinilamento do currículo, a exclusão de estudantes da amostra e os erros administrativos (prestação de dados e informações incorretas aos sistemas oficiais).

A apropriação dos resultados do Sinaes pela lógica de mercado, assim como os inexoráveis riscos envolvidos na elaboração de indicadores educacionais/sociais para tomada de decisões, criou um distanciamento do espírito da Lei nº 10.861/2004. Os casos envolvendo manipulações e irregularidades no Enade enfraquecem o sistema avaliativo como um todo e contribuem para uma distorção do cenário da ES no País.

Ciente dos diversos problemas resultantes das manipulações envolvendo o Enade, o Inep e o MEC constituíram grupo de trabalho (GT) para discutir caminhos possíveis para a mitigação de tais problemas. Como resultado do GT foi publicada a Portaria MEC nº 1.442, de 9 de dezembro de 2016, que visa estabelecer protocolo para apuração

⁵ De acordo com a Lei de Campbell (1976), quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para tomada de decisões, maior é o risco de esse indicador ser corrompido e a realidade social estudada/monitorada ser distorcida.

das denúncias e, em última instância, diminuir quaisquer ações que visem distorcer ou manipular os resultados do exame. Infelizmente algumas das manipulações ocorrem nas lacunas da lei e da arquitetura normativa do Sinaes, criando empecilhos para o processo de responsabilização e punição.

PROPOSTAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos apresentados anteriormente discutem não apenas diferentes perspectivas e aspectos da qualidade educacional, mas diversos contextos históricos e políticos em que se inserem as políticas de ES. Os casos de Cingapura e Malásia, assim como as perspectivas trazidas por instituições como a Quality Assurance Agency (QAA), do Reino Unido, ou a Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), da Austrália⁶, ou as discussões sobre o sistema brasileiro, apontam diversas formas de inserção das políticas educacionais nos objetivos sociais e econômicos dos países.

Os direcionamentos das políticas educacionais dos países citados se inserem em contextos políticos mais amplos, atravessando diversos outros setores. A escolha pelas interlocuções nas instâncias governamentais se apresenta também como indicador das concepções de qualidade a serem adotadas. A aproximação das políticas educacionais com os setores produtivos, comércio e emprego, por exemplo, citam programas de qualidade mais afinados com as necessidades de mercado, compreendendo que as IES devam se inserir de forma competitiva, concebendo os estudantes como clientes que, ao buscarem um determinado bem para consumo ou compra, devem se sentir satisfeitos. Por outro lado, a aproximação das ações educacionais com entidades representativas de grupos populacionais desfavorecidos, ou com políticas de redistribuição de renda e redução da desigualdade, indica concepção de qualidade educacional mais alinhada aos preceitos da justiça social e da concepção da educação enquanto direito humano fundamental.

Compreendemos que as concepções de qualidade educacional que fundamentam uma política e, principalmente,

⁶ Australian Universities Quality Agency (AUQA) até 2011.

um desenho avaliativo são poderosas ferramentas de transformação social. Assim, concepções humanistas, que realcem as responsabilidades democráticas das IES, atuam como forças motrizes para que o contexto educacional se redesenhe, priorizando aspectos do currículo e das diretrizes que considerem os desafios de ordem social e econômica do País e do mundo (Sobrinho, 2010).

Retomando o pressuposto de que nem a educação nem a pesquisa em educação são territórios neutros, apresentamos a seguir a defesa de concepções de qualidade que convergem para as concepções de educação como um direito fundamental, e não um serviço a ser ofertado pela mediação do capital. De acordo com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

Artigo 26:

- 1 Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
- 2 A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Desta feita, compreendemos que quaisquer que sejam as concepções defendidas sobre qualidade na ES, não podemos prescindir do ideário da educação como direito humano. Essa concepção leva necessariamente a objetivos educacionais ligados à justiça social e à busca por equidade.

Compreendendo a importância, o alcance e a complexidade de um conceito de qualidade educacional,

propomos alguns eixos que, diante de tudo o que foi exposto neste trabalho, fundamentem a construção de um conceito, uma matriz ou um guia de qualidade na ES, alicerçada nos princípios dos direitos humanos. A figura, a seguir, apresenta breve síntese dos valores e objetivos relacionados à educação, constantes nos documentos centrais a serem considerados nos eixos defendidos.

QUADRO 2

Instrumentos legais e seus respectivos valores e objetivos

Instrumento	Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26)	Constituição Federal (Artigos 205 e 206)
Valores	Universalidade	Igualdade
	Igualdade	Pluralismo de ideias
	Mérito	Democracia
	Liberdade	
Objetivos	Expansão da personalidade humana	Pleno desenvolvimento da pessoa
	Reforço dos direitos do homem	Preparo para o exercício da cidadania
	Fortalecimento de compreensão, tolerância e amizade entre povos e grupos religiosos e raciais	Qualificação para trabalho
	Manutenção da paz	

Fonte: Elaboração própria.

Defendemos, então, que esses valores e objetivos devem permear todas as propriedades e aspectos da qualidade na ES no País que se comprometam com os princípios democráticos.

Esta proposta sintetiza elementos importantes dos textos utilizados, assim como as referências legais relevantes. O quadro deixa evidente o pertencimento das ações, cujo foco é a busca pela qualidade educacional com equidade e justiça social.

Para a proposta, pensamos ainda ser fundamental que a construção das informações a respeito dos processos

das IES se dê da forma mais ampla e democrática possível, buscando diferentes perspectivas dos diferentes atores envolvidos no processo. Dessa forma, propomos que os dados sejam buscados não apenas por meio dos questionários para estudantes e coordenadores de curso, mas também entre os professores e representantes da gestão geral das IES. Os modelos de diversificação na coleta de dados podem ser encontrados em políticas de avaliação da qualidade educacional⁷ de países como Costa Rica, Argentina, Bolívia, Colômbia, México, El Salvador e Honduras.

O presente trabalho apresentou um panorama das perspectivas de qualidade utilizadas e discutidas em diferentes cenários. A análise ofereceu as ferramentas visando à proposição de um posicionamento específico a respeito da qualidade educacional, que permitiu a sensibilização de olhares aos pontos específicos que se mostram relevantes para uma ES responsável pelo povo e pela democracia. Esclarecemos que não foi possível apresentar um conceito inequívoco do que seja qualidade na ES, visto que esse anseio corroeria os próprios valores que enaltecemos, como a defesa da pluralidade.

⁷ Nos países mencionados, a avaliação de qualidade educacional se dá na educação básica.

Referências

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-592, set./dez. 2008.

BARREYRO, G. B. De Exames, rankings e mídia. *Avaliação*, Campinas. v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da educação superior Brasileira. *Avaliação: revista de avaliação da educação superior*, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior*: sinopse estatística – 2004. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489202>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2010. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.442, de 9 de dezembro de 2016. Disciplina os procedimentos para apuração de denúncias de irregularidades praticadas pelas Instituições de Educação Superior - IES no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2016. Seção 1, p. 12.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. *Avaliação*: revista de avaliação da educação superior, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018.

FERNANDES, R. et al. Avaliação de Cursos na Educação Superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009. (Série Documental Textos para Discussão, 32).

FILIPPAKOU, O. The idea of quality in Higher Education: a conceptual approach. *Discourse: studies in the Cultural Politics of Education*, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 15-28, 2011.

GIDLEY, J. M. et al. From access to success: an integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 123-147, 2010.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. (Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, 39).

LÁZARO, A. A qualidade na educação superior: desigualdades, diversidades e diálogo internacional. In: MOROSINI, M. (Org.). Fórum Latino-Americano de educação superior. São Carlos-SP: Editora Pixel, 2015. p. 192-231.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Hegemonia e Contra-Hegemonia no Contexto da Internacionalização da Educação Superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. *Integración y Conocimiento*, [S.l.], v.2, n. 7, p. 106-132, 2018.

MARGINSON, S. Competition and Markets in Higher Education: A 'glonacal' analysis. *Policy Futures in Education*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 175-244, 2004.

MARTIN, M.; PARIKH, S. *Quality management in higher education: developments and drivers – results from an international survey*. Paris: International Institute for Educational Planning from United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017. Available in: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260226>>. Access in: 25 jun. 2020.

MOHSIN, M.; KAMAL, A. Managing quality higher education in Bangladesh: lessons from the Singaporean and Malaysian strategies and reforms. *International Journal of Business and Management*, [S.l.], v. 7, n. 20, p. 59-70, oct. 2012.

MUDANÇAS atuais na sociedade brasileira e o sistema nacional de educação: qualidade da educação pública como direito humano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 993-995, out./dez. 2014.

NICHOLS, S.; BERLINER, D. *The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing*. Tempe: Arizona State University, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral da ONU em Paris. Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PIZETTA, A. J. Reflexões sobre a qualidade da educação brasileira: desafios do nosso tempo histórico. *Periferia: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, Barcelona, v. 17, n. 1, p. 1-20, jun. 2012.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

SOUSA, J. V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

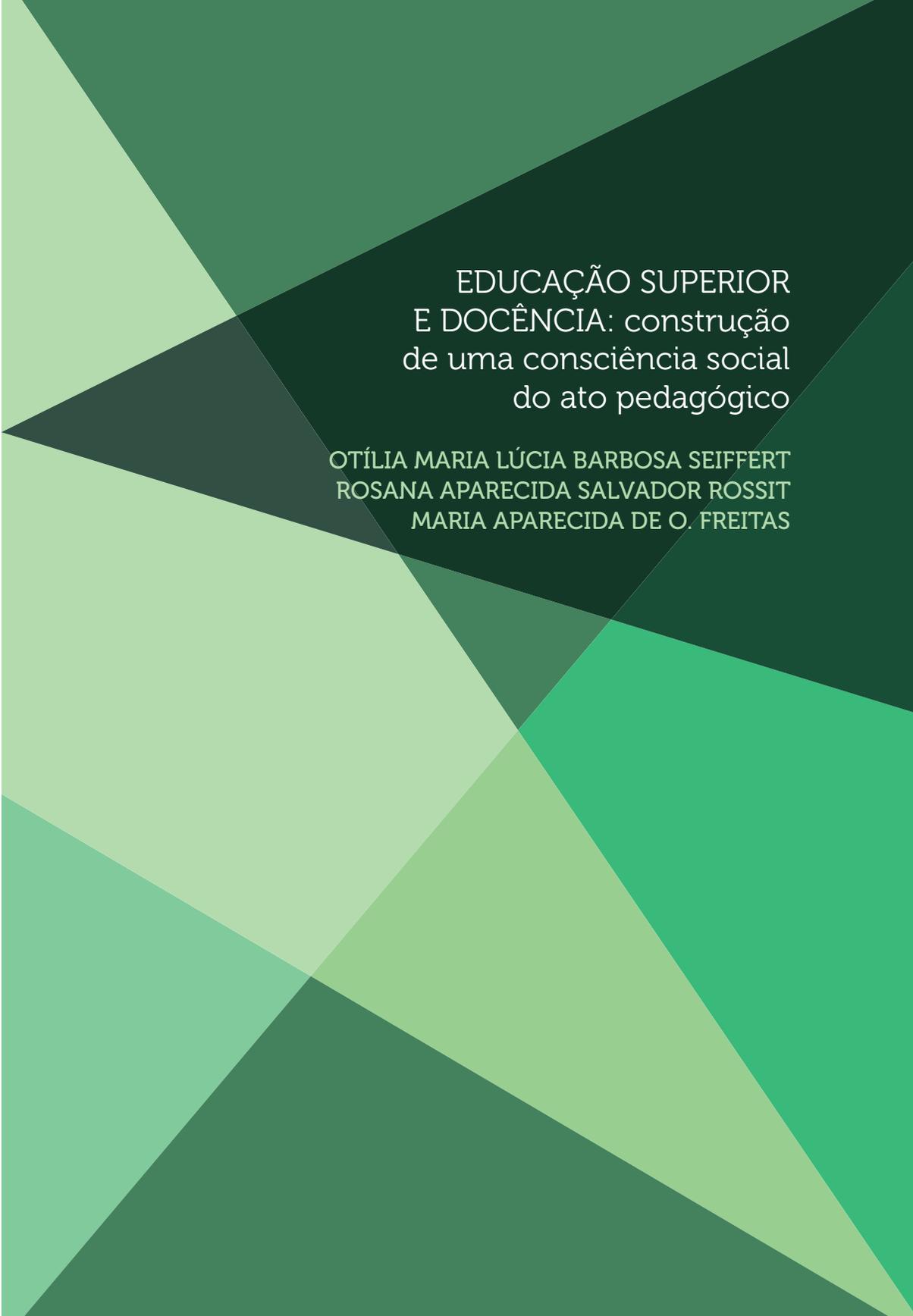
UK STANDING COMMITTEE FOR QUALITY ASSESSMENT (UKSCQA). *The revised UK quality code for higher education*. [S.l.]: UKSCQA, 2018. Available in: <<http://www.qaa.ac.uk/en/quality-code#>>. Access in: 26 jul. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación: los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. 1997. Disponible en: <<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/PERCE1997>>. Acceso en: 13 jul. 2020.

VIEIRA, J. A. Qualidade da educação superior na Perspectiva da Unesco e OCDE. *Educitec: revista de estudos e pesquisas sobre ensino tecnológico*, Manaus, v. 3, n. 5, p. 122-136, 2017.

Nota autobiográfica

Davi Contente Toledo, mestre em processos de desenvolvimento humano e saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (2014), é especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio de Sá (2010) e em Planejamento Educacional pelo IIPE-Unesco (2019). Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2007). Atuou como psicólogo na Secretaria de Estado de Saúde do DF (2009-2013). Atualmente - trabalha como pesquisador-tecnologista no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).



EDUCAÇÃO SUPERIOR
E DOCÊNCIA: construção
de uma consciência social
do ato pedagógico

OTÍLIA MARIA LÚCIA BARBOSA SEIFFERT
ROSANA APARECIDA SALVADOR ROSSIT
MARIA APARECIDA DE O. FREITAS

<http://dx.doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a8>

Resumo

Este artigo desenvolve uma discussão crítico-reflexiva sobre a formação da docência para a educação superior em Ciências da Saúde. Problematisa o papel da educação superior na atualidade e no contexto brasileiro, com foco nas políticas públicas e nas diretrizes para a organização desse sistema. Com base nos princípios constitucionais, destaca os fundamentos das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em saúde e os modelos curriculares emergentes relacionados às políticas da área. À luz desse cenário, situa o desenvolvimento da/para docência, valorizando a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade e os aspectos humanistas, tendo em vista a formação de profissionais da saúde. Articula a reflexão com uma experiência de formação didático-pedagógica consolidada na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Palavras-chave: paradigma da aprendizagem; educação superior; graduação em Ciências da Saúde; formação docente; Universidade Federal de São Paulo. ◆

Abstract

Higher education and teaching: developing a teaching related social conscience

This paper discusses critically and reflectively the formation of teachers for higher education in the field of health sciences. It problematizes the role of higher education recently and in the Brazilian context, focusing on public policies and guidelines for the organization of this system. Based on constitutional principles, it focuses on the foundations of the national curriculum guidelines for undergraduate health courses and the emerging curriculum models related to health policies as well. In the light of this scenario, it situates the qualification of/for teaching, valuing interdisciplinary, inter-professional and humanistic aspects as a framework of health professionals' education. It articulates the reflection with a consolidated teacher-education experience at the Federal University of São Paulo - Unifesp.

Keywords: Federal University of São Paulo; health sciences undergraduate education; higher education; learning paradigm; teacher education. ◆

Resumen

Educación superior y docencia: construcción de una conciencia social del acto pedagógico

Este artículo desarrolla una discusión crítica reflexiva sobre la formación de la enseñanza para la educación superior en Ciencias de la Salud. Además, problematiza el papel de la educación superior en la actualidad y en Brasil con un enfoque en políticas públicas y directrices para la organización de este sistema. Basado en principios constitucionales, se enfoca en los fundamentos de los modelos curriculares nacionales para cursos de graduación en salud y modelos curriculares emergentes relacionados con políticas de salud. A la luz de este escenario, sitúa el desarrollo de/para la enseñanza, valorando la interdisciplinariedad,

la interprofesionalidad y los aspectos humanísticos, en vista de la formación de profesionales de la salud. Articula la reflexión con una experiencia de formación didáctico-pedagógica consolidada en la Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Palabras clave: educación superior; formación docente; grado en ciencias de la salud; paradigma del aprendizaje; Universidade Federal de São Paulo. ◆

INTRODUÇÃO

Neste mundo globalizado, com a acelerada revolução tecnológica, a educação tem sido considerada eixo estruturante para qualquer atividade humana. Tem papel crucial no desenvolvimento das pessoas e está interligada ao bem-estar individual e coletivo, às oportunidades de uma vida melhor, bem como às relações que se estabelecem entre Estado e sociedade. Nesse aspecto, é fundamental que, além de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País, a educação seja entendida e exercitada como bem comum. Afinal, “a educação busca a construção do presente e do futuro, e outra coisa não pode ser que a construção de um presente e de um futuro melhor para todos” e, conseqüentemente, favoreça o desenvolvimento e o fortalecimento da cidadania e da democratização da sociedade (Dias Sobrinho, 2013, p. 109).

A qualidade e o valor da educação nas últimas décadas têm sido objeto de debates, pesquisas e preocupação de acadêmicos, gestores e da própria sociedade. Tratando-se da educação superior, coloca-se como foco, entre tantos temas, o papel das instituições formadoras no desenvolvimento dos estudantes de graduação, especificamente as oportunidades para favorecer a aprendizagem ou os ganhos cognitivos relacionados à profissão e à formação para a cidadania.

Inúmeros fatores concorrem para esses processos, desde os fatores externos à formação acadêmica aos

internos, relacionados às distintas experiências durante a graduação. Importante considerar que a formação de nível superior implica o desenvolvimento de competências do estudante para adquirir conhecimentos, descobrir, criar, inovar e produzir para se posicionar diante do mundo numa perspectiva pedagógica emancipatória.

Barr e Tag (1995) apresentam importantes contribuições para se pensar e agir sobre os rumos da educação superior, ancorados em pressupostos pedagógicos que podem favorecer a consolidação de processos formativos sólidos e emancipatórios de estudantes de graduação. Defendem a premissa de que as instituições de educação superior (IES) precisam superar o paradigma de prover o ensino para produzir a aprendizagem. O paradigma da aprendizagem, além da centralidade no educando, prevê que a própria instituição seja aprendiz, fortalecendo continuamente a produção do conhecimento nas diferentes etapas de formação dos estudantes. Os autores consideram que muitos educadores sentem desconforto com o verbo “produzir”, contudo, fazem uso por evocar com bastante ênfase que a IES assuma a “responsabilidade” pela aprendizagem dos seus estudantes.

Nessa linha de reflexão, é possível questionar o que significa formação. Conforme argumenta Chauí (2003, p. 12), formação compreende,

[...] antes de mais nada, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Impõe-se cada vez mais o debate sobre o sentido da educação superior num cenário de profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Há de se pensar sobre o perfil dos jovens que ingressam ou planejam ingressar na educação superior e os docentes que devem organizar e mediar os diversos processos de aprendizagem. Torna-se indispensável superar a docência da transmissão e o adestramento profissional, cujos fundamentos pedagógicos se mostram alheios à formação intelectual cidadã dos graduandos. Afinal, nessa lógica, evidencia-se a ausência do traço substancial da docência: a formação (Chauí, 2003).

Severino (2009) argumenta que o sistema de educação superior brasileiro, além das suas dificuldades históricas, enfrenta vicissitudes, como: espaço privilegiado de produção, sistematização e disseminação do conhecimento. Permanece o desafio para esse sistema rever com criticidade, criatividade e competência sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não somente como produto, ponderando-o como mediação dos processos formativos e estes como mediação da cidadania e da democracia. O lugar e o papel da educação superior precisam ser permanente e expressamente revistos e redimensionados, considerando seu compromisso ético e político diante da sociedade. Isso significa que um sistema educativo de qualidade, indispensável para a construção de uma sociedade democrática e avançada econômica, intelectual e eticamente, só pode subsistir se os atores sociais responsáveis por sua consolidação tiverem boas condições de formação pedagógico-científica e para a prática profissional (Dias Sobrinho, 2013).

Nesse sentido, inúmeros questionamentos podem ser levantados sobre a qualidade da educação superior e os fatores associados, conforme Barr e Tag (1995), Pascarella e Terenzini (2005), Mayhew *et al.* (2016) nos ajudam a refletir: quais conhecimentos, talentos e habilidades os graduandos precisam para viver e se integrar ao mundo do trabalho?

O que eles devem fazer na graduação para dominar esses conhecimentos, talentos e habilidades? O que eles encontram na graduação que os ajudam a se tornar competentes, capazes e cidadãos? O que fazem com o que aprendem? E o que acontece com aqueles que pouco ou não aprendem sobre a profissão e o “estar no mundo” como sujeitos críticos e autônomos? O que afeta os estudantes na passagem pela graduação? Essas indagações são complexas e impossíveis de serem respondidas numa única produção científica. Torna-se crucial a busca por evidências que possam explicar os singulares processos de formação na graduação e o papel dos distintos atores sociais.

Diante desses desafios, inquietações e considerando o mosaico de fatores que podem influenciar a formação do graduando, focamos na formação da docência para a educação superior na área das Ciências da Saúde, com base nas seguintes indagações: quais os desafios da docência frente às expectativas e necessidades que se colocam no cenário atual do sistema de educação superior no País? Que formação docente acreditamos e fazemos?

Este artigo está organizado em três seções, além da introdução e das palavras finais. A primeira seção apresenta um breve panorama da educação superior no País, com destaques aos marcos legais e à expansão do sistema. A segunda parte discute as bases legais para os cursos de graduação em Ciências da Saúde e a docência. A terceira e última parte apresenta uma experiência de formação para o magistério da educação superior para a área da saúde.

PERCURSO METODOLÓGICO

A construção deste artigo compreendeu uma aproximação à literatura para as reflexões sobre a educação superior na atualidade e o magistério para a educação superior, bem como para o estudo da legislação que trata de políticas públicas para a educação superior e a saúde no País

desde a Constituição Federal (CF) de 1988; a sistematização de dados estatísticos referentes à expansão do sistema da educação superior; e a análise de documentos e pesquisas relacionadas à experiência de formação didático-pedagógica para docência na saúde na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – FRAGMENTOS ENTRELAÇADOS DE UMA HISTÓRIA

Ao considerarmos os princípios constitucionais brasileiros, é possível afirmar que uma educação democrática deve abranger expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos. São exigências éticas e políticas implicadas na educação como bem público, além das técnicas e científicas, pois são essenciais ao desenvolvimento de sujeitos sociais, à consolidação de uma sociedade democrática e com processos de inclusão socioeconômica (Dias Sobrinho, 2013). Em outras palavras, a educação é um direito social e, para se concretizar, à medida que possibilita o acesso à população, caracteriza-se como um dever do Estado. Para tanto, devem-se estabelecer relações com as instituições públicas e privadas para assegurar equilíbrio entre a oferta da educação superior e a demanda de crescimento da população (Griboski; Fernandes, 2012).

Conforme sintetiza Fernandes (2017), admite-se que a educação superior é um bem público e como tal deve consolidar processos inerentes às suas atividades-fim com qualidade e transparência das ações dos atores sociais envolvidos. A avaliação da qualidade do sistema deve ser referenciada em valores éticos, o que requer articulação entre a comunidade acadêmica, a sociedade e o Estado. Para tanto, deve-se assumir uma noção de avaliação em movimento, como a ação que antes de requerer a mera adequação dos sujeitos avaliados a critérios definidos externamente – aos quais não cabem questionamentos – indica, pelo seu caráter

formativo e emancipador, postura crítica e possibilidades de potencializar as ações acadêmicas.

Na década de 1990, a educação superior percorreu diferentes concepções e modelos, que se estendem desde orientações para o desenvolvimento de uma universidade eficiente, empreendedora e sustentável até a constituição de uma universidade de caráter transnacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN apresenta reflexos desses movimentos e se constitui um marco para a educação superior com implicações na expansão, no redesenho do modelo do sistema e na definição dos fundamentos em que devem ser ancoradas as arquiteturas dos cursos de graduação.

Quanto ao magistério da educação superior, a LDBEN regulamenta de que maneira deverá ocorrer a formação dos docentes, indicando que as universidades devem contemplar, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, conforme o inc. II do art. 52 (Brasil, 1996). Vale salientar que, desde o Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, e dispositivos legais subsequentes, a formação para a docência deve acontecer nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Cury, 2005).

Nos destaques que fazemos das políticas públicas para a educação superior, um marco importante decorrente da própria CF e da LDBEN/1996 é a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que regulamenta a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011), que tem como alguns de seus objetivos a “elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência [...]” (Brasil, 2001). Entre as 22 metas para a educação superior, cabe destacar: a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década; o estabelecimento de uma política de

expansão; a garantia efetiva de autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas; a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, englobando os setores público e privado para promover a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica; a diversificação do sistema superior de ensino; o estabelecimento, em nível nacional, das diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade dos cursos de graduação; o estímulo à consolidação e ao desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades; e a promoção do aumento anual do número de mestres e doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% (Brasil, 2001).

Apesar dessas metas, Saviani (2010) argumenta que esse Plano representou a corroboração da política educacional em curso pelo Ministério da Educação à época, implicando o encolhimento dos gastos públicos e a transferência de responsabilidade. Por conseguinte, coube ao governo federal o controle, a avaliação, a direção e o apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. Assim, transmutou-se em instrumento de introdução da racionalidade financeira da educação.

O segundo PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta três metas para a educação superior: elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida para 35% da população de 18 a 24 anos, devendo ser garantida a qualidade da oferta e da expansão; elevação da qualidade pelo incremento da proporção de docentes com pós-graduação *stricto sensu*; e o aumento gradual da matrícula em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, fator que pode contribuir para a qualidade do sistema de educação superior (Brasil, 2014).

Mas quais têm sido os movimentos da expansão projetada desde o primeiro PNE? A Tabela 1 apresenta a

participação das esferas pública e privada nesse processo. No ano de implantação do PNE I (2001), contava-se com 1.391 IES – 183 públicas (13%) e 1.208 privadas (87%). Foram oferecidas 1.408.492 vagas, sendo 256.498 nas IES públicas (18%) e 1.151.994 nas privadas (82%). O sistema contava com 12.155 cursos – 4.401 em IES públicas (36%) e 7.754 em privadas (64%) –, com um total de 3.030.754 matrículas – 939.225 em IES públicas (31%) e 2.091.529 em privadas (69%). Esses dados evidenciam a esmagadora participação da rede privada na configuração do sistema de educação superior do País, tendência dos anos anteriores por força da própria LDBEN/1996.

Dez anos após a implantação do PNE I, continua-se a observar a expansão do sistema, resultando em 70% de crescimento de IES (2.365), 150% de cursos de graduação (30.420), 316% de vagas ofertadas (4.453.431) e 222% de matrículas (6.739.689). Em 2017, ocorreu um aumento de 3,5% de IES (2.448); 16,3% de cursos (35.380), 92,1% de vagas (8.555.093) e 23% de matrículas (8.286.663).

TABELA 1

Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância), segundo categoria administrativa – Brasil – 2001-2011-2017

ANO	Organização administrativa	Públicas				Privadas	Total geral	Taxa de crescimento (%)	
		Federais	Estaduais	Municipais	Total			Públicas	Privadas
2001	Instituições	67	63	53	183	1.208	1.391	.	.
	Cursos	2.115	1.987	299	4.401	7.754	12.155	.	.
	Vagas	123.531	101.805	31.162	256.498	1.151.994	1.408.492	.	.
	Matriculados	502.960	357.015	79.250	939.225	2.091.529	3.030.754	.	.
2011	Instituições	103	110	71	284	2.081	2.365	55	72
	Cursos	569	3.359	783	9.833	20.587	30.420	123	165
	Vagas	300.808	163.510	67.171	531.489	3.921.942	4.453.431	107	240
	Matriculados	1.032.936	619.354	121.025	1.773.315	4.966.374	6.739.689	89	137
2017	Instituições	109	124	63	296	2.152	2.448	4	3,5
	Cursos	6.353	3.487	585	10.425	24.955	35.380	6	21
	Vagas	380.618	194.428	79.987	655.033	7.245.027	8.555.093	19	85
	Matriculados	1.306.351	641.865	97.140	2.045.356	6.241.307	8.286.663	14	25

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil. Inep (2002, 2012, 2018b).

Esse panorama da expansão sinaliza que a definição das políticas para o sistema da educação superior no País tem como uma de suas características marcantes o incentivo à esfera privada com implicações cruciais para a diminuição do apoio ao setor público.

Assim, problematizamos sobre a qualidade da educação superior, cuja avaliação e supervisão se processam pela gestão federal por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Esse sistema tem por finalidade aperfeiçoar a qualidade da educação superior, o direcionamento da expansão do sistema dessa modalidade de ensino, o aumento constante da sua força institucional e seu valor acadêmico e social, e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições de educação superior, valorizando sua missão pública, da elevação dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Consequentemente, essa abordagem ampliada do Sinaes favorece a criação de indicadores e informações para subsidiar os processos de regulação do sistema de educação superior, além de apresentar de maneira transparente os dados referentes à sua qualidade (Brasil, 2004).

Nessa direção, é fundamental considerar que “qualidade”, além de ser um conceito polissêmico, mostra-se em disputa pelos diversos atores, ou grupos de atores, que, direta ou indiretamente, manifestam interesse pela educação superior, ingerindo-se em suas políticas e nas agendas dos órgãos públicos (Sousa; Seiffert; Fernandes, 2016).

Evidencia-se que, na educação superior brasileira, a faceta mais explícita no julgamento da avaliação da qualidade das IES, dos cursos e, conseqüentemente, da formação dos estudantes de graduação, tem sido o indicador “Conceito Preliminar de Curso”, com maior sensibilidade ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Contudo, é importante reconhecer que, entre os atores sociais que estão em cena, é o corpo docente que pode sinalizar a qualidade da formação profissional em cursos de graduação. Na composição de indicadores do Sinaes, o corpo docente é avaliado pela titulação, regime de trabalho, experiência com o magistério da educação superior, experiência profissional, relação entre o número de docentes e número de vagas, produção científica, cultural, artística ou tecnológica e pela experiência com educação a distância (Brasil. Inep, 2015a) – indicadores levantados na realização da visita *in loco* (Brasil. MEC, 2018). Ademais, os estudantes também avaliam, direta e indiretamente, os docentes quando respondem ao Questionário do Estudante (Brasil. Inep, 2018a) na realização do Enade, com foco no desenvolvimento das atividades curriculares, com ênfase no planejamento do processo de ensino-aprendizagem, nas oportunidades de desenvolver o pensamento crítico e a análise de problemas da sociedade, no trabalho em equipe, nas metodologias de ensino, nas experiências de aprendizagem inovadoras, na avaliação, na relação teoria-prática, e na relação professor-aluno (Brasil. Inep, 2019).

Da perspectiva desses indicadores de avaliação, e outros correlatos, há consenso que a formação pedagógica do docente é fator importante para a qualificação da formação acadêmica na educação superior, inclusive por contribuir para a revisão de paradigmas pedagógicos que orientam a estrutura e a dinâmica do projeto político-pedagógico dos cursos e para o próprio desenvolvimento das distintas atividades curriculares.

DESENVOLVIMENTO PARA/DA DOCÊNCIA NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE

A Constituição Federal contribuiu com princípios fundamentais para a LDBEN/1996, a qual valorizou a formação da cidadania, destacando a flexibilização curricular e as fronteiras da ciência no exercício profissional. Incluiu pela primeira vez na história brasileira artigos relacionados

à saúde e criou o Sistema Único de Saúde (SUS), o que pode ser considerado uma das grandes conquistas da população.

Segundo esse entendimento, a definição de saúde, em seu sentido mais abrangente, é reconhecida como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde, sendo resultado de formas de organização social que podem gerar grandes desigualdades.

No contexto histórico de uma sociedade, a saúde deve ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas. O SUS tem como princípios organizativos: a universalidade, a integralidade e a participação popular. A saúde passa a ser um direito de todos e um dever do Estado, “garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988). As ações e os serviços públicos de saúde passam a integrar redes, constituindo-se em um sistema único na perspectiva do atendimento integral. Ao SUS compete, também, ordenar a “formação de recursos humanos na área de saúde” (Brasil, 1990).

Como ordenador da formação, o SUS desencadeia um movimento de repensar o profissional da saúde. Indaga-se: quais competências é preciso desenvolver para que os profissionais, atuantes nos serviços de saúde e aqueles em formação, estejam alinhados às demandas da população? A reorientação da formação profissional em saúde deve preparar a força de trabalho para atender às demandas loco-regionais e à complexidade crescente dos problemas de saúde, tendo como referencial o conceito ampliado, que, para além das questões biologicistas, avança teórico-conceitualmente na compreensão da saúde como determinante multifatorial.

Provocados por essas reflexões, outros questionamentos emergem: como atender a essas premissas da Constituição Federal e do SUS? A educação superior, da forma como está instituída, tem condições de atender

a essas demandas formativas? Essas e outras inquietações têm mobilizado a comunidade científica e acadêmica nas últimas décadas.

Com a intenção de contribuir para a consolidação e para o fortalecimento do SUS no Brasil, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as profissões da saúde (Brasil. MEC. CNE, 2001, 2002), com o objetivo de oferecer uma formação que possibilitasse a qualificação do cuidado na assistência à saúde, contemplando os princípios doutrinários do SUS. As DCN resultaram de um processo que envolveu aspectos políticos, institucionais, culturais e educacionais (Costa *et al.*, 2018).

Além de priorizar uma formação de profissionais autônomos e flexíveis, a graduação passou a ser entendida como um período inicial do processo de formação, que deve ter um “caráter contínuo para enfrentar a permanente mudança na produção de conhecimentos e uma formação que incorpore os processos de aprender a aprender e que busque atender às demandas da sociedade” (Costa *et al.*, 2018, p. 1184).

As DCN dos cursos da saúde trazem elementos que indicam um processo de ensino-aprendizagem inovador, na medida em que recomendam uma visão crítica, reflexiva e criativa da aprendizagem, em que o estudante é considerado um sujeito ativo nesse processo, com ideias relativas à educação para a cidadania e estímulo à reflexão sobre a realidade social. Nessa perspectiva, as “capacidades de aprender a aprender, a fazer, a saber, a conviver, a ser e a trabalhar em grupos aparecem vinculadas à interação de coletivos e às relações interpessoais” (Costa *et al.*, 2018, p. 1188).

Essa orientação segue a perspectiva sociocultural e humanística da aprendizagem, na qual o estudante é visto como aquele que constrói o conhecimento de forma autônoma, não mais numa perspectiva de reproduzir informações, e sim de transformar, repensar, numa lógica da educação para a cidadania e da participação na sociedade, com possibilidades reais de estabelecer as interfaces entre

a prática vivenciada nos cenários de atenção à saúde e a teoria, a qual é construída com base nos encontros com outros colegas e com os docentes, que assumem papel de facilitadores e mediadores dos processos de ensino-aprendizagem.

Para Costa *et al.* (2018), as DCN avançam na especificação da inovação pedagógica, apontando para uma concepção de aprendizagem crítico-reflexiva. O papel do docente é caracterizado como aquele que facilita e faz a mediação dos processos de construção e compartilhamento de saberes, instigando os estudantes a assumir um papel ativo nesses processos, superando uma postura de receptores passivos e se apropriando do papel de autores na/da construção do conhecimento.

As DCN apontaram as competências comuns aos profissionais da saúde: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente, bem como competências específicas de cada área de atuação na saúde (Brasil. MEC. CNE, 2001). Essas competências devem, intencionalmente, estar expressas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação para possibilitar a formação de profissionais preparados para atender às necessidades de saúde, com vistas à melhoria da qualidade da atenção e à maior resolutividade das demandas de saúde para o fortalecimento do SUS.

Motivados pelas atuais DCN do curso de Medicina (Brasil. MEC. CNE, 2014), a maioria dos cursos da saúde está revendo e publicando novas diretrizes, que trazem elementos que desafiam e impulsionam uma formação diferenciada. Esse movimento desencadeia processos de mudança nas IES para a implementação de programas de desenvolvimento docente, com a finalidade de qualificar a docência e criar estruturas que viabilizem, na formação dos profissionais de saúde, o desenvolvimento ou o aprimoramento de competências comuns aos profissionais da saúde, tais como:

[...] corresponsabilizar-se pela própria formação inicial, continuada e em serviço, autonomia intelectual, responsabilidade social;

[...] aprender a aprender, como parte do processo de ensino-aprendizagem, identificando conhecimentos prévios, desenvolvendo a curiosidade e formulando questões para a busca de respostas cientificamente consolidadas, construindo sentidos para a identidade profissional e avaliando, criticamente, as informações obtidas, preservando a privacidade das fontes;

[...] aprender com autonomia;

[...] aprender interprofissionalmente, com base na reflexão sobre a própria prática e pela troca de saberes com profissionais da área da saúde e outras áreas do conhecimento, para a orientação da identificação e discussão dos problemas, estimulando o aprimoramento da colaboração e da qualidade da atenção à saúde;

[...] Trabalho em Equipe, de modo a desenvolver parcerias e constituição de redes, estimulando e ampliando a aproximação entre instituições, serviços e outros setores envolvidos na atenção integral e promoção da saúde. (Brasil. MEC. CNE, 2014, p. 3).

Tais competências apontam para uma formação em saúde que valoriza a participação social, a integração entre ensino-serviço-comunidade, o compromisso com os princípios humanísticos, éticos, sanitários e econômicos na saúde.

É importante salientar que para viabilizar as mudanças curriculares, que contemplem o estreitamento da relação entre ensino-serviço-comunidade, é essencial que se identifiquem as possibilidades de parcerias entre as IES e as redes de serviços (saúde, educação e campo social). Essas parcerias podem contribuir para uma formação diferenciada dos profissionais, direcionada às demandas sociais e políticas, potencializando ações para o cuidado em saúde com base nessas necessidades. Considera-se, nessa perspectiva, a capacidade de promover o desenvolvimento loco-regional

no enfrentamento aos problemas de saúde prevalentes, na produção de conhecimentos e na qualificação da prestação de serviços, com vistas ao fortalecimento do SUS.

Para Maia (2014), as DCN de cada área norteiam a elaboração de currículos dos cursos superiores e, na área da saúde, valoriza-se um perfil de competências profissionais alinhadas às necessidades de saúde do País.

Essas mudanças requerem docentes preparados com referenciais teórico-conceituais e metodológicos, bem como estratégias pedagógicas que atendam, além das necessidades sociais da população, às características dos novos currículos, às expectativas formativas dos novos profissionais, ao perfil dos egressos desenhado pelas IES e às características dos estudantes do século 21.

Ao longo das últimas décadas, os Ministérios da Saúde e Educação do Brasil, por intermédio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) criou diversas políticas indutoras da formação (Pró-Saúde I, II e III; Pró-Ensino na Saúde; Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde – PET-Saúde). Essas políticas têm impulsionado as IES a produzir mudanças importantes na reestruturação da educação superior na área da saúde, por meio da implantação de novos cursos e novos currículos alinhados aos pressupostos das DCN vigentes e desencadeando movimentos institucionais de (re)pensar e (re)ver os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em saúde, no sentido de alinhar as matrizes curriculares aos desafios apresentados para formar profissionais em atenção às especificidades das propostas atuais.

A SGTES foi criada em 2003 com o desafio de definir políticas orientadoras de formação e desenvolvimento profissional, de planejamento, gestão e regulação da força de trabalho em saúde, para o efetivo desempenho do SUS, e de assumir papel estratégico nas diretrizes intersetoriais que envolvam o desenvolvimento de uma política nacional de recursos humanos em saúde (Pierantoni *et al.*, 2008).

Nesse sentido, observamos um movimento de transformação dos modelos, caminhando das denominadas

“grades curriculares”, com característica inflexível, disciplinar, conteudista, fragmentada e centrada no professor, para um modelo que valoriza as inovações curriculares, a flexibilidade, a interdisciplinaridade, as metodologias ativas e interativas de ensino-aprendizagem, o ensino e a avaliação orientados por competência, a avaliação centrada no estudante, assim como o incentivo para a utilização das tecnologias educacionais. Essa perspectiva de compreender e implementar uma formação profissional diferenciada e inovadora produziu reflexões para construir “matrizes curriculares”, entendidas como um conjunto de conteúdos que se articulam e passam a constituir diferentes desenhos curriculares na educação superior.

Paralelamente a esse movimento de mudanças no cenário educacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 do Sinaes, investe na qualificação de avaliadores para implementar processos avaliativos das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, os quais subsidiam os processos de supervisão e regulação da educação superior. Essa qualificação permite que os cursos de graduação sejam avaliados e acompanhados em relação às pertinências e garantias dos aspectos didático-pedagógicos, corpo docente, infraestrutura institucional e atendimento às normativas de abordagem às temáticas étnico-racial, ambiental, indígena, acessibilidade às pessoas com necessidades especiais, entre outros atributos.

Em 2004, a política pública de expansão das universidades federais no cenário nacional desencadeou momentos importantes de reflexão, discussão e proposição de novos cursos e novos *campi*, com a interiorização da educação superior e a possibilidade de levar a instituição pública para perto das pessoas, criando oportunidade para que a população brasileira tivesse acesso a esse nível de educação.

Para Heringer (2018), a expansão, na perspectiva da democratização com a ampliação das oportunidades educacionais, compreende o aumento do número de vagas nas instituições públicas, as condições efetivas de trabalho

para atuação do docente no tripé do ensino, pesquisa e extensão, a interiorização das universidades, as condições de acesso e permanência para os estudantes.

Nessa direção, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2008-2012) trouxe inúmeros desafios às IES, aos docentes e aos estudantes que desbravaram caminhos para implantar cursos e formar profissionais para as demandas do século 21.

No Brasil, a convicção sobre a necessidade de maior investimento na formação do professor da educação superior vem ganhando cada vez mais espaço de discussão em diferentes cenários. Troncon *et al.* (2014) destacam a iniciativa do Programa Pró-Ensino na Saúde, que estimulou a realização de projetos de pesquisa e apoio ao ensino na saúde e possibilitou a produção de pesquisas científicas, tecnológicas e a formação de mestres, doutores e estágio pós-doutoral na área do ensino na saúde. A meta do programa foi contribuir para desenvolver e consolidar a formação de professores, considerada estratégica para a consolidação do SUS, por meio da análise das prioridades e das competências existentes, visando à melhoria do ensino de graduação e pós-graduação em saúde.

Em 2015, o PET-Saúde/GraduaSUS teve como temática direcionadora a mudança curricular das graduações na saúde em alinhamento às DCN; qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade; e a formação de preceptores e docentes. Assumiu como pressupostos a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a integração ensino-serviço, a humanização do cuidado, a integralidade da assistência e o desenvolvimento das atividades que considerem a diversificação de cenários de práticas e redes colaborativas na formação para o SUS (Brasil. MS, 2015).

Em 2018, sob o título temático “PET - Saúde Interprofissionalidade”, a iniciativa teve o propósito de estimular mudanças curriculares alinhadas às DCN, de modo a incentivar ações de integração ensino-serviço-comunidade

no território e promover o desenvolvimento de competências colaborativas envolvendo estudantes, docentes, tutores, preceptores em iniciativas implementadas na rede de serviços da saúde (Brasil. MS, 2018).

Essa edição do PET-Saúde Interprofissionalidade estimula a formação de grupos de aprendizagem tutorial no âmbito da atenção primária em saúde, caracterizando-se como um instrumento para qualificação em serviço dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho e vivências dirigidas aos estudantes da saúde de acordo com as necessidades do SUS, tendo como perspectiva a inserção das necessidades dos serviços como momento de problematização das demandas existentes nos territórios e na participação de diferentes atores (profissionais dos serviços de saúde, agentes comunitários de saúde, pessoas sob cuidado, familiares e comunidade). Esses momentos de aprendizagem se caracterizam como espaços promissores para as trocas de experiências, para uma visão crítica e reflexiva sobre as condições de vida da população, como fonte de conhecimentos teórico-conceituais e metodológicos a serem produzidos.

Peduzzi e Agrelli (2018) afirmam que a prática colaborativa e o trabalho em equipe podem contribuir para melhorar o acesso universal e a qualidade da atenção à saúde. Entretanto, a operacionalização do trabalho interprofissional se constitui como um desafio presente nas IES. Diante do atual cenário da educação superior brasileira, a educação interprofissional tem sido uma possibilidade para qualificar o trabalho em equipe durante a formação dos profissionais de saúde.

Conforme apresentado pela Organização Mundial da Saúde, a educação interprofissional caracteriza-se como um processo de aprendizagem entre estudantes de duas ou mais profissões, no qual aprendem uns sobre os outros, com os outros e entre si, possibilitando a formação de profissionais mais qualificados ao efetivo trabalho em equipe, e assim produzindo maior resolutividade das demandas e melhor qualidade da atenção à saúde (WHO, 2010).

Diante das reflexões apresentadas, podemos nos perguntar: como implementar tais mudanças na formação em saúde se o corpo docente não estiver sensibilizado para essas necessidades? Como instrumentalizar o corpo docente com referenciais teórico-conceituais e metodológicos que sustentem as mudanças? As IES têm estrutura para qualificar a docência no sentido de viabilizar a formação de profissionais alinhada às novas demandas da sociedade?

DOCÊNCIA EM SAÚDE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A perspectiva

“Essa disciplina vai me ensinar a dar aula?”; “Vou aprender a ser professor?”. São com essas indagações, desconfiças e expectativas que os pós-graduandos chegam para cursar Formação Didático-Pedagógica em Saúde no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess) da Unifesp. Esses questionamentos refletem alguns dos desafios enfrentados pelos professores responsáveis por essa formação.

Romper com paradigmas estabelecidos quanto ao que é ser docente na universidade – onde a pesquisa tem mais importância do que as atividades de ensino-aprendizagem – mobilizou a implementação da Formação Didático-Pedagógica em Saúde na Unifesp, cujo propósito principal é ofertar um espaço para os pós-graduandos refletirem e debaterem sobre o que é ser docente na educação superior em saúde e o papel que essa docência exerce na formação dos estudantes. Tal proposta ancora-se na premissa de que um aspecto-chave no exercício da docência é o compromisso do educador com a meta de conduzir os estudantes para que aprendam e sejam capazes de desenvolver desempenho acadêmico com qualidade (Más-Torelló; Olmós-Rueda, 2016).

Nesse sentido, para ser docente na educação superior não basta apenas ter excelente qualificação profissional em sua área de atuação; isso é importante, contudo,

não é determinante na qualidade da aprendizagem. É preciso que as atividades de ensino sejam reconhecidas pelo docente como essenciais quando pretendemos que os estudantes aprendam uma profissão e é preciso, ainda, que o docente reconheça que exercer a docência “não comporta apenas uma dimensão técnica, mas pedagógica e política, ou seja, o domínio dos saberes desses campos pode atuar como mola propulsora para o desenvolvimento do compromisso social pelo docente” (Corrêa *et al.*, 2011, p. 84-85).

Assim, exercer a docência assumindo o paradigma da aprendizagem, ao contrário de prover o ensino com foco na entrega dos conteúdos, implica construir um fazer pedagógico com as seguintes características: estudante como protagonista do processo de aprendizagem, construtor de seu conhecimento, imbricando-se numa teia integradora de atividades e atores sociais; ambientes de aprendizagem centrados no educando e por ele regulados; ambientes cooperativos, colaborativos e de suporte à aprendizagem; expansão do campo do processo da aprendizagem e de suas possibilidades; aprendizagem do estudante e seu êxito estabelecem os limites da formação; avaliação em movimento; colhimento de distintas estratégias pedagógicas com desenhos de atividades que se orientam pelos resultados desejados da aprendizagem; constante autoavaliação da proposta curricular e seus resultados; e produtividade medida pela qualidade da aprendizagem em vez do custo, hora de trabalho e de estudo (Barr; Tag, 1995).

Em vista do que Barr e Tag (1995) propõem, é preciso que o docente abandone o paradigma newtoniano-cartesiano, caracterizado pelo ensino fragmentado e conservador, para dar lugar ao que Behrens (2011, p. 14) denominou de paradigma emergente e inovador, cujo eixo central é a construção do conhecimento, superando a “fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações do sistema que integram o planeta”, possibilitando o reconhecimento de que a função de formar

outros indivíduos implica forte compromisso social com o contexto em que se insere.

Para tanto, é fundamental que o docente reconheça e admita que no âmbito do processo de ensino-aprendizagem há uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado e estudo, para assim legitimar a importância das competências pedagógicas para atuar nesse nível de educação, indicando respeito, comprometimento e ética com os estudantes, com seus pares e com o próprio exercício da docência (Freitas; Seiffert, 2007; Almeida, 2012).

Para Más-Torelló e Olmós-Rueda (2016, p. 438-439), “[...] a competência pedagógica do corpo docente é elemento essencial em um processo de ensino-aprendizagem baseado na aquisição de competências profissionais, e a inovação no ensino, elemento inescapável para obter qualidade e melhoria contínua”.

É preciso que o docente reconheça que ensinar não é transmitir conhecimento e que aprender deve ser uma “ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, uma prática social complexa” (Almeida, 2012, p. 81); que seu papel deve ser de mediação e facilitação da aprendizagem para que os estudantes construam conhecimento de maneira criativa, crítica, reflexiva, permanente e autônoma. Nessa perspectiva, o estudante assume o papel de protagonista, trilhando caminhos entremeados de experiências significativas de aprendizagem (Behrens, 2011).

Abandonar a lógica que ainda prevalece de que o professor é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e que os estudantes são coadjuvantes, implica reconhecer as peculiaridades que esse processo tem e que demandam competências específicas para desenvolvê-lo. Além disso, compreender o que consiste em competência é fundamental para o exercício de uma docência comprometida com as novas necessidades formativas.

Más-Torelló e Olmós-Rueda (2016) indicam que as competências profissionais são muito mais que uma simples

acumulação de conteúdo (saber); estão constituídas por habilidades (saber fazer), atitudes e valores (saber ser e estar), experiências e aspectos pessoais.

Tejada Fernández (2013) aponta que os docentes que atuam na educação superior, além possuírem as competências profissionais – que estão diretamente relacionadas ao domínio do conteúdo de sua área de atuação (saber) –, devem possuir competências pedagógicas e sociais que facilitam os processos de ensino-aprendizagem, a integração de funções de treinamento, tutoria, aprendizado colaborativo e a efetiva transferência e construção de conhecimento. Nessa mesma linha de pensamento, Masetto (2003) demonstra a importância dos conhecimentos pedagógicos para os docentes universitários, indicando a necessidade de se reconhecer no papel de docente e, para isso, torna-se necessário desenvolver competências pedagógicas.

Dominar o conteúdo (saber) de sua área de atuação é fundamental para os docentes que atuam na educação superior, especialmente na área da saúde. Nesse sentido, a pesquisa e a produção científica na área assumem importante papel, bem como a prática profissional exercida pelo docente (saber fazer), pois articular teoria e prática é uma das especificidades ao se exercer a docência na área da saúde.

Como indica Perrenoud (2000), saber organizar e mediar o processo de ensino-aprendizagem são competências importantes para a docência e, para tanto, exige-se o domínio: das abordagens pedagógicas; dos fundamentos e das estratégias do planejamento educacional; dos conceitos teóricos do processo de ensino-aprendizagem; das estratégias e dos recursos didáticos; dos pressupostos e instrumentos da avaliação da aprendizagem; além, evidentemente, do conhecimento das políticas educacionais que orientam a educação superior, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), bem como o reconhecimento do perfil dos estudantes que chegam às IES.

A experiência

A LDBEN/1996 especifica que os docentes para o magistério superior devem ser formados prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado oferecidos pelas universidades.

Nesse sentido, a Unifesp, no ano de 1996, reestruturou a disciplina Didática Médica e Pedagogia Especial, obrigatória nos programas de pós-graduação da universidade desde 1988, dando origem à disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde, coordenada pelo Cedess, que oferta anualmente, em média, 15 turmas com 30 pós-graduandos matriculados em cada.

A equipe de docentes que ministra a disciplina e que assume o papel de formadores de outros formadores – desde sua reestruturação até os dias atuais – é composta por médicos, odontólogos, pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, biólogos, nutricionistas, biomédicos, educadores físicos, entre outras áreas, indicando a pluralidade de profissionais com diferentes formações atuando colaborativamente.

A disciplina está estruturada pelos seguintes núcleos temáticos: educação superior; docência em saúde; planejamento de ensino-aprendizagem; desenhos curriculares; ensino e aprendizagem no contexto das principais tendências pedagógicas; estratégias de ensino-aprendizagem; integração ensino-serviço-comunidade; novas tecnologias na formação superior em saúde; e avaliação da aprendizagem. Tem uma carga horária de 60 horas, sendo 30 horas de atividades em sala de aula e 30 horas em atividades de autoaprendizagem. Tem como objetivo principal preparar o pós-graduando para o exercício da função docente em saúde, e não apenas instrumentá-lo tecnicamente, mas possibilitar a reflexão crítica da prática e da realidade onde se concretiza a ação docente (Unifesp. Cedess, [2019]).

Essa formação se desenvolve num modelo híbrido (*blended learning*), movido pela reflexão crítica coletiva e pela vivência de distintas estratégias pedagógicas – método da

problematização, aula invertida, discussão de caso, painel integrado, dinâmicas de grupo, aula expositiva dialogada, fórum *on-line* –, favorecendo trilhas de ensino-aprendizagem que mobilizam os pós-graduandos a compreender, elaborar e ressignificar concepções sobre o que é ser professor da educação superior na área da saúde. Criam-se oportunidades para aprender na prática e reconhecer os desafios que se colocam na formação do profissional da saúde no País e, por conseguinte, ao próprio docente. Com o uso das metodologias ativas e interativas de aprendizagem, considerando o educando o centro do processo de ensino e aprendizagem, há possibilidades para a problematização da realidade da educação e da saúde do País, a fim de compreendê-la e transformá-la.

Construir coletivamente um planejamento de ensino-aprendizagem em saúde tem sido um desafio, tanto para quem ensina como para quem aprende. Na disciplina, essa atividade é desenvolvida em pequenos grupos, com acompanhamento presencial e a distância do docente. Esse processo de planejar uma ação educativa envolve: compreensão da interdependência entre os elementos de um plano de ensino-aprendizagem; negociação de significados conceituais entre os participantes do grupo; definição dos objetivos de aprendizagem; discussão sobre qual estratégia pedagógica utilizar e como avaliar o processo e os resultados projetados; e compreensão do contexto da educação superior e do cenário para o qual a proposta é desenhada. A problematização, processo por meio do qual os estudantes elegem um tema que emerge de suas práticas, sejam elas do contexto da docência ou profissional, estabelece o fio condutor dessa atividade.

É importante salientar que com base no entendimento de que avaliação é um processo interativo e formativo e, como tal, não se dá num único momento, mas ao longo da formação didático-pedagógica, os pós-graduandos são avaliados em relação à: qualidade da participação nas discussões; elaboração do plano de ensino-aprendizagem;

implantação de uma das atividades previstas no plano; e execução de tarefas específicas de cada tema desenvolvido.

Ao considerar as necessidades formativas dos estudantes que ingressam na graduação e as mudanças que ocorrem na educação superior, essa disciplina é continuamente revisada. Um dos marcos dessa revisão foi a inclusão da plataforma Moodle para compor um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (Avea) e a temática envolvendo as TDIC.

Importante ressaltar que essa disciplina tem sido objeto de investigações por parte do corpo docente (Abensur, 2017; Batista *et al.*, 2004; Freitas, 2005; Seiffert; Sonzogno, 2008). Os estudos realizados evidenciam que os pós-graduandos passam a ter visão mais abrangente e consciente do papel da docência no magistério na educação superior; desmistificam a ideia de que ter o conteúdo técnico é suficiente para ser docente e reconhecem o valor e a importância das abordagens e estratégias pedagógicas e da avaliação para o magistério na educação superior em saúde.

É nessa perspectiva que a experiência se desenvolve e se consolida como espaço para se compreender a profissão docente, refletir criticamente sobre as demandas e os desafios da formação de profissionais da saúde e reconhecer a necessidade de se mobilizar continuamente para avaliar e transformar o ato pedagógico na docência.

Qual é a avaliação recente dos pós-graduandos?

Antes de cursar a disciplina, sempre frequentei aulas no modelo tradicional, as fileiras formadas em linha reta, os alunos somente copiando a matéria em silêncio, etc. Pude aprender nessa disciplina que a maneira “moderna” de ensino e aprendizagem pode trazer muito mais benefícios do que a tradicional, por exemplo, para a sedimentação dos conhecimentos. [...] contribuiu em relação às estratégias de ensino e aprendizagem. Por vezes, interpretava que poderia ser “invenções” do professor, mas não... pude ver os fundamentos teóricos por trás dessas estratégias

e, assim, entender a importância de sua incorporação à docência (Turma 15/2019).

Vindo de um ensino tradicional e sendo conservador em alguns pontos, essa disciplina me abriu os olhos para os méritos das metodologias ativas. O que eu via como “viagem” e “coisa da área de humanas”, se transformou em algo papável e aplicável, mesmo em locais conservadores (Turma 15/2019).

[...] não achei que eu fosse aprender tanto nessas aulas que tivemos! Nunca tinha discutido sobre planos de aula, avaliação, recursos e etc. Eu tinha imaginado que eu ia ouvir tudo que eu já tinha ouvido em tantas palestras que eu já tive, mas foi completamente diferente. Eu aprendi que SEMPRE tenho que ter um plano de aula, algo que eu nunca tinha elaborado literalmente (Turma 02/2018).

[...] minha expectativa era aprender técnicas e estratégias de docência, a partir de conceitos teóricos e experimentais. Com o desenvolver das quartas-feiras, percebi que o objetivo do curso era muito mais amplo: compreender a importância do papel do professor e como é complexo o processo de educação. A forma dinâmica, participativa e a estrutura usada para discutir as leituras tornaram o tema atraente e trouxe conceitos que hoje aplico no meu dia-a-dia. Percebi claramente a importância de um planejamento de aula e porque usar mapas conceituais como ferramenta de auxílio e esclarecimento didático (Turma 02/2019).

Organizei melhor o raciocínio em fazer um plano de aula antes de ministrar as aulas. Após o curso minhas aulas na Faculdade ficaram muito melhores. Comecei a incentivar melhor meus alunos a participarem das aulas, não estou mais fazendo aulas apenas expositivas. Estou usando estratégias diferentes como: Aula expositiva-participativa, trabalhos para casa com pesquisa de artigos científicos, aulas-práticas. (Turma 12/2019).

Vi que entender o público e tentar selecionar as estratégias de aprendizagem apropriadas é essencial

para que tudo dê certo. Adorei a forma como a disciplina foi conduzida, com tantas diferenças entre as formações dos alunos conseguiu passar a mensagem, cumpriu o que foi proposto! (Turma 15/2019).

Não sou docente, mas essa disciplina foi a mais proveitosa no meu mestrado. Gostei da forma como foi conduzida e como os conteúdos foram abordados, discutidos e trabalhados, o que facilitou muito o meu aprendizado e tornou-me mais consciente dos problemas da educação superior no país (Turma 13/2019).

Nessa disciplina tomamos consciência que as avaliações tradicionais resultam em apenas NOTAS, pouco contribuem para um aprendizado de qualidade. Esse modo forma estudantes menos críticos, preocupados apenas em decorar, e não conseguindo trazer para o seu dia a dia o conhecimento da sala de aula, logo serão profissionais menos inovadores, que apenas irão repetir o que está escrito em alguma cartilha ou livro. Por isso passei a considerar ser necessário o desenvolvimento de meios de avaliação mais abrangentes como foco no raciocínio crítico, na capacidade inventiva e de improvisar e no como o conhecimento aprendido pode melhorar não só o seu dia-a-dia, mas o do coletivo (Turma 13/2019).

A experiência com a disciplina favoreceu entender o que é ser realmente uma educadora. Fiquei estimulada a não desanimar, mesmo com os problemas da educação no país hoje (Turma 13/2019).

Os depoimentos ilustram que essa experiência de formação da docência para o ensino em Ciências da Saúde tem se constituído, na Unifesp, um importante espaço para aprendizagem de novas formas de vivenciar o trabalho docente, viabilizando o “despertar”, no sentido de proporcionar reflexões sobre a importância e a necessidade de desenvolver as competências pedagógicas tão fundamentais para o exercício da docência na educação superior em saúde.

PALAVRAS FINAIS

Instituir os valores éticos e humanistas no âmbito da educação superior implica assumir a construção de ambientes educativos que consolidam o ato pedagógico da docência comprometida com a construção do conhecimento, a formação para a cidadania e o fortalecimento de uma sociedade justa e democrática.

Torna-se necessário reconhecer que a docência na educação superior se constitui histórica e socialmente, pois traz reflexos de fundamentos pessoais, epistemológicos, políticos e pedagógicos do tempo e espaço a que se vincula.

A formação para a docência na área da saúde, como em qualquer outro campo do conhecimento, não se completa, evidentemente, numa ação educativa pontual como uma disciplina, afinal é um processo complexo e demanda um percurso contínuo de encontros, trocas de saberes e experiências com pares, aproximação a teóricos e, sobretudo, a problematização sobre cada ato pedagógico em diálogo com os educandos. Esse desafio implica reconhecer a complexidade da prática docente e do contexto que se desenvolve, bem como dos saberes específicos que devem constituir uma prática comprometida com a formação do pensamento crítico e de cidadãos.

As reflexões compartilhadas apontam que há uma fragilidade nas políticas educacionais referentes à formação para a docência na educação superior. Ao lado disso, as políticas para formação do profissional da saúde estabelecem fundamentos e diretrizes que tornam a docência um processo cada vez mais complexo e desafiante. Iniciativas isoladas, como a da Unifesp, têm a possibilidade de introduzir o debate sobre o sentido de atuar como formadores, valorizando o processo da educação permanente de uma docência consciente e socialmente comprometida com a formação de futuros trabalhadores da saúde no País.

Assim, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do

outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.23).

Referências

ABENSUR, P. L. D. *Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire*. 2017. 127 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

BARR, R. B.; TAGG, J. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 12-25, Nov./Dec. 1995.

BATISTA, N. A. et al. A disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde na pós-graduação stricto sensu da Unifesp/EPM: uma proposta em foco. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Org.). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac, 2004. p. 203-212.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990. Seção 1, p. 18055.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 9 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior*: 2001. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 out 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior*: 2011. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 out 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*: presencial e a distância. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação*: PNE 2014-2024: linha de base. Brasília: Inep, 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Questionário do estudante*. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/instrumentos>>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior*: 2017. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 out 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota técnica nº 56/2019/CGCQES/DAES*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2018/nt_56-2019_CPC-2018.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 23, de 21 de dezembro 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de

reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 set. 2018. Seção 1, p. 44-49.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 38.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 6, de 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Edital nº 13, de 28 de setembro de 2015. Seleção para o Programa de Educação Pelo Trabalho Para a Saúde: PET-Saúde/GraduaSUS - 2016/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 set. 2015. Seção 3, p. 126.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Edital nº 10, de 23 de julho de 2018. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde PET-Saúde/Interprofissionalidade - 2018/2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2018. Seção 3, p. 78.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CORRÊA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

COSTA, D. A. S. et al. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1183-1195, 2018.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FERNANDES, I. R. *Autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura*. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. O. *Pós-graduação e formação docente: a experiência de formação didático-pedagógica em saúde na Unifesp*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREITAS, M. A. O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em Saúde: uma experiência na Unifesp. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, nov./dez. 2007.

GRIBOSKI, C. M.; FERNANDES, I. R. Avaliação da educação superior: como avançar sem desqualificar. In: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Ed. da UEM, 2012. p. 99-126.

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

MAIA, J. A. O currículo no ensino superior em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac, 2014. p. 101-134.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAS-TORELLÓ, O.; OLMOS-RUEDA, P. El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de Mexico, v. 21, n. 69, p. 437-470, 2016.

MAYHEW, M. J. et al. *How college affects students: 21th century evidence that higher education works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016. v. 3.

PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. T. *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PEDUZZI, M.; AGRELI, H. F. Trabalho em equipe e prática colaborativa na atenção primária à saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 22, supl. 2, p. 1525-1534, 2018.

PIERANTONI, C. R. et al. Gestão do trabalho e da educação em saúde: recursos humanos em duas décadas do SUS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 985-704, 2008.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010.

SEIFFERT, O. M. L. B.; SONZOGNO, M. C. Formação de professores/as da saúde nos cursos de pós-graduação na Unifesp: uma experiência necessária. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JUNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: Editora Universitária UFPA, 2008. p. 15-46.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUSA, J. V.; SEIFFERT, O. M. L. B.; FERNANDES, I. R. Acesso e expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: outros indicadores de qualidade para a educação superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 19-47, out./dez. 2016.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, v. 10, n. 1, p. 170-184, ene. 2013.

TRONCON, L. E. A. et al. A formação e o desenvolvimento docente para os cursos das profissões da saúde: muito mais que o domínio de conteúdos. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 245-248, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess). *Formação Didático-Pedagógica em Saúde (Pedagogia Médica e Didática Especial): história*. São Paulo, [2019]. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/centros/cedess/didatica/did_home.htm>. Acesso em: ago. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. Geneva: WHO, 2010.

Nota autobiográfica

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert, doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP), mestre em Educação e graduada em Psicologia (University of Texas at Austin/Texas), é professora aposentada da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e, atualmente, professora visitante da Unifesp, *campus* São Paulo. Integrante da Rede Universitas/Br, participa de pesquisas sobre educação superior. Consultora especialista em avaliação da educação superior no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud/ONU), via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desenvolvendo estudos sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Rosana Aparecida Salvador Rossit, pós-doutora em Ensino na Saúde (Unifesp), doutora e mestre em Educação Especial – Análise do Comportamento (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), é professora aposentada da Unifesp, *campus* Baixada Santista, e atualmente professora visitante da Unifesp, *campus* São Paulo. Assessora do PET-Saúde Interprofissionalidade – Ministério da Saúde/OPAS. Assessora do Ministério da Educação/Inep/Sinaes. Assessora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Área Ensino.

Maria Aparecida de Oliveira Freitas, pós-doutora em Ensino em Ciências da Saúde (Unifesp), doutora em Ciências (Unifesp) e mestre em Ensino em Ciências da Saúde (Unifesp), é pedagoga aposentada da Unifesp e, atualmente, professora credenciada do quadro permanente do programa de pós-graduação Mestrado Profissional Ensino em Ciências na Saúde do Cedess/Unifesp. Docente colaboradora da disciplina de Formação Didático-Pedagógica em Saúde do Cedess/Unifesp. Docente colaboradora do programa de pós-graduação em Educação e Ciências Matemáticas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (Lappuc), na linha de pesquisa formação de professores, docência no ensino superior e educação básica, metodologias ativas, avaliação e políticas públicas (UFPE).



CC BY-NC

VENDA PROIBIDA

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL