

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO HENRIQUE BATISTA

Os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso
à Educação Superior pelo REUNI (2011-2016)

Uberlândia
2025

RODRIGO HENRIQUE BATISTA

Os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso
à Educação Superior pelo REUNI (2011-2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia para a
obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Uberlândia
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B333e 2025 Batista, Rodrigo Henrique, 1979-

Os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à educação superior pelo REUNI (2011-2016) [recurso eletrônico] / Rodrigo Henrique Batista. - 2025.

Orientadora: Maria Célia Borges.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5513> Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Ensino superior. 4. Estudantes universitários - Condições sociais. 5. Pesquisa educacional. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva Bibliotecária-Documentalista – CRB6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 38/2025/469, PPGED				
Data:	Dezoito de novembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	16 h	Hora de encerramento:	18 h 40 min
Matrícula do Discente:	12213EDU044				
Nome do Discente:	RODRIGO HENRIQUE BATISTA				
Título do Trabalho:	"Os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à Educação Superior pelo REUNI (2011-2016)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e Qualidade"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-celia-borges-2>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores/as Doutores/as: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM; Vânia Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Leonice Matilde Richter - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Gestor de Contrato**, em 18/11/2025, às 20:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas, Usuário Externo**, em 19/11/2025, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/11/2025, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/12/2025, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6792224** e o código CRC **65C83739**.

RODRIGO HENRIQUE BATISTA

Os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso
à Educação Superior pelo REUNI (2011-2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia para a
obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da
Educação.

Uberlândia, 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges (PPGED/UFU)

Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas

Prof.^a Dr.^a Leonice Matilde Richter

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Ferraz Pereira

Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira

Dedico este trabalho ao meu pai Wilson Costa Batista (*in memoriam*) e à minha mãe, Maria das Graças Silva Batista (*in memoriam*).

RESUMO

A investigação foi realizada no Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia (UFU), no Programa de Pós-Graduação (PPGED) em Educação, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. O objeto de pesquisa desta tese é a reflexão do papel do REUNI no acesso ao ensino superior e trajetória dos alunos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), noturno, formados no período de 2011-2016 acerca do REUNI. O programa REUNI permitiu a criação de mais de 15 mil vagas na rede federal de ensino superior. No caso da UFTM, que aderiu ao referido programa em 2007, este trouxe como resultado um aumento de 476% na oferta de vagas, segundo o Relatório Sintético de Acompanhamento do Reuni/UFTM (2010). Assim, a pesquisa buscou compreender se o REUNI influenciou na trajetória educacional dos alunos egressos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, especialmente dos Cursos de Letras e Ciências Biológicas, no período de 2011-2016, amparada teoricamente na perspectiva de Bourdieu acerca da relação entre as desigualdades sociais e o êxito escolar/acadêmico como um efeito da herança cultural e social dos pais, com a utilização dos conceitos de capital, *habitus* e trajetória social, dentre outros. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com a utilização de pesquisa bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário. O questionário *online* foi criado pelo sistema *Google Docs* e enviado aos alunos egressos via *online*, por meio do Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA. Dos 60 alunos egressos previstos, apenas 34 responderam o questionário. Os dados revelaram um perfil demográfico e socioeconômico em que a maioria dos egressos são do sexo feminino (76,5%) e pertencentes à classe média baixa, em que 36,4% revelaram pertencer à classe D e C no período da graduação. A maioria dos respondentes egressos revelou que possui pais alfabetizados (64,7%), enquanto 32,4% dos genitores possuíam curso superior. Metade (50%) dos egressos respondentes cursou o ensino médio em escolas públicas e 79,4% ingressou na UFTM por meio do vestibular. Aqueles que ingressaram via ENEM/SiSU relataram ter sido o processo um facilitador em comparação ao vestibular. Durante o período de graduação, a maioria revelou ter tido acesso a algum tipo de bolsa financeira, como o PIBID, PIBIC e monitoria, bem como recebeu assistência estudantil, sendo a bolsa alimentação a mais predominante (52,9%). Quanto à trajetória profissional, a maioria dos egressos (61,76%) relatou atuar em áreas diferentes da docência, como revisão, tradução, administração pública e enfermagem, cujo fator maior de desestímulo é a baixa remuneração docente, o que leva os profissionais a migrarem para áreas que possibilitam maior estabilidade financeira e melhores rendimentos. Essa desvalorização do trabalho docente (que

concentra capital cultural elevado, na perspectiva de Bourdieu) não se converte satisfatoriamente em capital econômico. A pesquisa revelou que o REUNI, de forma indireta, proporcionou uma ampliação do acesso ao ensino superior por meio do aumento das vagas já existentes e criação de novos cursos, ao passo que a análise do impacto do SiSU se mostrou limitada para esse grupo, visto que a maioria dos alunos egressos (79,4%) revelou ter ingressado na UFTM por meio do vestibular tradicional.

Palavras-chave: egresso; políticas públicas; REUNI; SiSU.

ABSTRACT

The research objective of this thesis is to reflect on the role of REUNI in the access to higher education and the career paths of students graduating from the undergraduate programs in Biological Sciences and Literature at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), nighttime, between 2011 and 2016. The REUNI program enabled the creation of more than 15,000 places in the federal higher education system. In the case of UFTM, which joined the program in 2007, it resulted in a 476% increase in the number of places available, according to the Reuni/UFTM Monitoring Summary Report (2010). Thus, the research sought to understand whether REUNI influenced the educational trajectory of students graduating from the Federal University of Triângulo Mineiro, especially from the Languages and Literature and Biological Sciences programs, between 2011 and 2016, theoretically grounded in Bourdieu's perspective on the relationship between social inequalities and school/academic success as an effect of parental cultural and social heritage, this study utilizes concepts such as capital, habitus and social trajectory, among others. The methodology used was qualitative, utilizing bibliographic research, document analysis, and a questionnaire. The online questionnaire was created using Google Docs and sent to alumni online through the Department of Academic Registration and Control (DRCA). Of the 60 expected alumni, only 34 responded. The data revealed a demographic and socioeconomic profile in which the majority of alumni are female (76.5%) and belong to the lower-middle class, with 36.4% reporting belonging to classes D and C at the time of graduation. Most alumni respondents reported having literate parents (64.7%), while 32.4% of their parents had higher education. Half (50%) of the alumni respondents attended public high schools, and 79.4% entered UFTM through the university entrance exam. Those who entered via ENEM/SiSU reported that the process was a facilitator compared to the university entrance exam. During their undergraduate studies, most reported having access to some type of financial grant, such as PIBID, PIBIC, and tutoring, as well as receiving student assistance, with the food grant being the most prevalent (52.9%). Regarding professional trajectories, the majority of graduates (61.76%) reported working in areas other than teaching, such as editing, translation, public administration, and nursing. The main deterrent factor is the low teacher remuneration, leading professionals to migrate to areas that offer greater financial stability and better income. This devaluation of teaching work (which concentrates significant cultural capital, from Bourdieu's perspective) does not translate satisfactorily into economic capital. The research revealed that REUNI, indirectly, provided greater access to higher education by increasing existing places and creating new courses, while the analysis of the

impact of SiSU proved limited for this group, since the majority of graduating students (79.4%) revealed that they entered UFTM through the traditional entrance exam.

Keywords: alumni; public policies; REUNI; SiSU.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais políticas educacionais do governo de Lula (2003-2010).....	55
Quadro 2 – Principais políticas educacionais do governo de Dilma Rousseff (2011-2014)....	68
Quadro 3 – IES que utilizaram o ENEM.....	91
Quadro 4 – Quantidade de teses por descritor.....	102
Quadro 5 – Trabalhos selecionados na busca realizada na BDTD- descritor REUNI - abril de 2023	103
Quadro 6 – Trabalhos selecionados na busca realizada na BDTD- descritor SiSU – maio de 2023	110
Quadro 7 – Cursos da UFTM	123
Quadro 8 – Número de concluintes dos Cursos de Ciências Biológicas e Letras de 2011 a 2021	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa.....	129
Gráfico 2 – Sexo dos participantes da pesquisa	130
Gráfico 3 – Estado civil dos participantes da pesquisa	130
Gráfico 4 – Classe social no curso	131
Gráfico 5 – Origem familiar dos estudantes	132
Gráfico 6 – O que fez no decorrer do curso?.....	134
Gráfico 7 – Onde foi cursado o ensino médio?	135
Gráfico 8 – Tempo decorrido do ensino médio até agora	136
Gráfico 9 – Tipo de processo seletivo para entrada na universidade	138
Gráfico 10 – Percepção sobre a qualidade do curso.....	144
Gráfico 11 – Agregação do curso à vida	152
Gráfico 12 – Participação em programa de Assistência Estudantil.....	156
Gráfico 13 – Programa de Assistência Estudantil utilizado	158
Gráfico 14 – Motivos de escolha do curso realizado.....	159
Gráfico 15 – Fatores internos contribuintes à permanência no curso.....	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campus sede e de Iturama da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).....	123
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONVESU	Comissão Nacional de Vestibular Unificado
DIRAC	Divisão de Controle Acadêmico
DRCA	Divisão de Registro e Controle Acadêmico
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
ICENE	Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFGO	Instituto Federal de Goiás
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFPE	Instituto federal de Pernambuco

IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSPE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IFSudesteMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSuldeMinas	Instituto Federal do Sul de Minas
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFSul	Instituto Federal Sul Riograndense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação

MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UNB	Universidade de Brasília
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Acre
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<hr/>	
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFF	Universidade Federal Fluminense
Ufra	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná
UFERSA	Universidade Federal do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Metodologia.....	21
1.2	O sucesso acadêmico e as contribuições de Bourdieu	28
2	EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	35
2.1	Reformas gerenciais da educação e o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)	42
2.2	O governo do PT e a educação	51
2.2.1	<i>O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a educação</i>	51
2.2.2	<i>O governo Dilma (2011-2016) e a educação</i>	57
2.2.3	<i>O governo de Michel Temer (2016 a 2018) e o impacto nas políticas públicas.....</i>	70
2.2.4	<i>A educação no governo Bolsonaro (2018-2022)</i>	73
3	EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS MUDANÇAS NO VESTIBULAR.....	82
4	O LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O REUNI, O SISU E A DISCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	101
4.1	A discussão sobre a qualidade na e da educação superior	114
5	O LÓCUS DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS RESULTADOS	121
5.1	UFTM	121
5.2	Curso Ciências Biológicas – UFTM.....	1266
5.3	Curso Letras – UFTM.....	1266
5.4	Análise dos dados empíricos.....	1288
5.4.1	<i>Identificação do público respondente.....</i>	1288
5.4.2	<i>Acesso e permanência na educação superior.....</i>	137
5.4.3	<i>Benefícios das políticas públicas para a educação superior</i>	151
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE COPARTICIPANTE EM PESQUISA.	1955
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	196
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM.....	200

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução apresenta o contexto da pesquisa, o problema, os objetivos, as justificativas, a metodologia e a estruturação da pesquisa pela organização dos capítulos.

A pesquisa insere-se no campo das políticas públicas educacionais adotadas nas Instituições Federais de Ensino Superior-IFES, tendo como objeto de estudo os egressos dos Cursos de Licenciatura em Letras e Ciências Biológicas que tiveram acesso à UFTM pelo Reuni. Ela foi desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU).

É sabido que a trajetória dos estudantes até a diplomação envolve muitos obstáculos, sejam eles institucionais, como, por exemplo, a qualidade do curso ofertado, o desenho curricular, a formação do corpo docente, dentre outros, quanto os aspectos sociais, como a motivação individual, a questão financeira, a dificuldade de aprendizagem, a desvalorização profissional do curso escolhido (principalmente os de licenciatura) etc.

Ademais, nas últimas décadas, houve a expansão do ensino superior, por meio de programas institucionais como o Reuni, SiSU, política de cotas, dentre outros, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, período de criação de novos cursos, campis, bem como aumento de alunos na graduação, o que, consequentemente, fez aumentar o número de formandos. Segundo dados do Censo da Educação Superior (2021), em 2011 havia 1.016,713 concluintes dos cursos de graduação em geral; em 2016, 1.169,449 concluintes. Afunilando tais dados para os cursos de licenciatura, principalmente os ofertados nas instituições federais, o Censo da Educação Superior apresenta 26.743 formandos em 2011 e 32.126 em 2015.

Assim, o problema de investigação é: até que ponto o REUNI e outros programas institucionais influenciaram na trajetória educacional dos alunos egressos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no período de 2011-2016?

Dessa forma, o que torna esta investigação importante é a reflexão de como o planejamento da expansão dos cursos superiores, com o REUNI, bem como a implantação e adesão ao SiSU e outras políticas educacionais têm impactado na formação e trajetória dos alunos formandos dos cursos de licenciatura, impedindo-os de abandonar o curso e comporem as estatísticas de evasão.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é compreender se o REUNI influenciou na trajetória educacional e profissional dos alunos egressos da Universidade Federal do

Triângulo Mineiro, especialmente dos Cursos de Letras e Ciências Biológicas, no período de 2011-2016. A escolha pelos cursos de Letras e Ciências Biológicas se faz pertinente em virtude de serem os cursos de licenciatura da instituição em tela com o menor número de alunos evadidos e maior número de diplomações/concluintes.

Com relação aos objetivos específicos, têm-se:

- apresentar o conceito de neoliberalismo e os efeitos dessa gestão neoliberal nas políticas educacionais de acesso à educação superior das últimas décadas;
- discutir, no âmbito da educação superior, o papel do vestibular e dos processos seletivos e os seus efeitos para o acesso à universidade brasileira;
- levantar e discutir acerca das pesquisas realizadas sobre o Reuni e o SiSU no período de 2012 a 2022;
- apresentar o *lócus* da pesquisa, os cursos investigados e a análise dos resultados.

A relevância da pesquisa está na necessidade de melhor compreensão sobre o impacto dos programas que favorecem o acesso à educação superior, especialmente o REUNI, no intuito de explicitar pontos fortes e limitações na permanência dos estudantes e na garantia de uma formação de qualidade, tendo como sujeitos os egressos de dois cursos de licenciatura, a saber, Letras e Ciências Biológicas, tendo em vista que estes são os dois cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM que têm apresentado grande número de diplomados em comparação com os outros cursos de licenciatura.

Além do mais, este trabalho pode oferecer dados e informações acerca da eficácia das políticas e programas educacionais no âmbito da educação superior, principalmente aqueles voltados para as licenciaturas e gestão universitária.

1.1 Metodologia

Uma pesquisa é a ação ou o resultado de se buscar informações a fim de se construir e ou ampliar o conhecimento sobre determinada área ou saber (Aulete Digital, 2023).

Para Minayo (1998), a pesquisa é

[...] um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (Minayo, 1998, p. 25-

26).

No campo da Educação, segundo Mattar e Ramos (2021, não paginado), a pesquisa é um elo entre a teoria e a prática, cujas características e etapas pressupõem uma articulação entre os conhecimentos produzidos e a forma como o pesquisador os relaciona às questões de pesquisa.

Para eles, os resultados da pesquisa, na articulação teoria-prática, sedimentam o ambiente de consolidação da educação como um relevante campo de pesquisa.

Outro entendimento apresenta Severino (2009), o qual pontua que não basta ao pesquisador possuir domínio das técnicas de pesquisa, mas a imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontram as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área.

No dizer do autor:

Dai a necessidade de se fundamentar toda a atividade educacional que se pretende desenvolver numa sólida plataforma epistemológica, pois é mediante a utilização da ferramenta do conhecimento que a prática educacional garante para si consistência e fecundidade (Severino, 2009, p.82).

Assim, conforme o autor citado, para se realizar a pesquisa no campo educacional, é imprescindível que haja um planejamento e escolha do método/modelo de pesquisa, de acordo com a abordagem que se pretende realizar. No dizer de Severino (2009, p. 70), a teoria só produz ciência caso esteja articulada aos dados empíricos.

Na área das Ciências Sociais, no qual a Educação está circunscrita, o método de pesquisa comumente utilizado é a qualitativa, vista como um método interpretativo dos fenômenos observados, compreendendo os fatos a partir do seu contexto histórico-social.

Bauer, Gaskell e Allum (2002) afirmam que a pesquisa qualitativa trabalha com a interpretação das realidades sociais, vista como uma pesquisa social, cujo pesquisador visa entender e compreender diferentes ambientes sociais. Para eles,

[...] a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria (Bauer; Gaskell; Allum, 2002, p. 24).

Comungam do mesmo entendimento de Bauer, Gaskell e Allum (2002) os autores Bogdan & Biklen (1994) e Godoy (1995). Segundo Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é realizada de várias formas, explicitada por diversas estratégias de investigação,

cujos dados são descritivamente realizados em relação a pessoas, locais e conversas.

Para os autores, a investigação qualitativa possui cinco qualidades, a saber: i) na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Isso implica dizer que os dados colhidos pelo pesquisador são coletados em um contexto natural, o qual não pode ser negligenciado na investigação qualitativa, posto que o comportamento humano sofre influência do contexto; ii) a investigação qualitativa é descritiva: aqui, os autores pontuam que as informações colhidas nas pesquisas devem ser descritas de forma minuciosa, para que nenhum dado ou informação se perca; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: isso significa dizer que o processo de análise dos dados leva em consideração o recolhimento das informações para posterior análise e construção do saber; v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa: para os autores, é imprescindível que os dados sejam analisados a partir das perspectivas dos sujeitos participantes, a fim de se apurar as implicações e nuances referentes às experiências pessoais do sujeito participante com relação ao objeto da pesquisa.

Interessa aqui explicitar como o sujeito participante da pesquisa comprehende a realidade que o cerca e os vários sentidos envolvidos nesta.

Ainda de acordo com Bogdan & Biklen (1994):

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Dessa forma, acerca da metodologia utilizada neste trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com características descritivas e analíticas, modalidade de pesquisa que tem sido largamente utilizada na área da Educação. Neste caso, a pesquisa foi realizada por meio dos seguintes delineamentos: pesquisa bibliográfica, análise documental e, na empiria, foi realizada a aplicação de questionário com os egressos, os quais foram selecionados a partir do ano de conclusão do curso, período compreendido entre 2011 a 2016.

Ademais, a pesquisa qualitativa em tela foi subsidiada por meio da análise de questionário semiestruturado tendo como sujeitos os alunos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras, no período de 2011-2016. Estes foram selecionados via e-mail a partir das informações recebidas pelo Departamento de Registro e

Controle Acadêmico, cujos dados foram analisados qualitativamente.

Como a pesquisa se propõe refletir sobre os efeitos do REUNI e do SiSU na formação dos alunos egressos, e levando em consideração a existência dos vários cursos de graduação da UFTM alocados em vários campi, para uma maior acuidade científica, optou-se pela escolha dos cursos de licenciatura com maior oferta de vagas e alunos matriculados, a saber: Ciências Biológicas e Letras.

A UFTM foi escolhida como contexto de investigação por ser uma universidade jovem, que iniciou os cursos de licenciatura no ano de 2006, com a ampliação do acesso à educação superior com o apoio do REUNI e com a entrada dos estudantes pelo SiSU.

A etapa inicial constou de revisão bibliográfica de literatura que trata sobre o tema “Qualidade” no âmbito educacional, a fim de conceituar o termo e desvendar as suas nuances de sentido. Além desse conceito, foram buscados fundamentos teóricos sobre as políticas do Reuni e do Sisu, por meio das pesquisas já realizadas.

Segundo Flick (2009), o uso da revisão de literatura na pesquisa qualitativa pode ser utilizado das seguintes formas: i) literatura teórica sobre o tema do estudo; ii) literatura empírica sobre pesquisas anteriores na área do estudo ou em áreas similares; iii) literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre como utilizar os métodos escolhidos; iv) literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas.

Ainda segundo ele:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos. Ou o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta (Flick, 2009, p. 62)

Ademais, foi realizada também pesquisa na plataforma intitulada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o objetivo de levantar as pesquisas mais atuais relacionadas aos termos Reuni e SiSU, com o propósito de construir uma fundamentação teórica sobre tais políticas. Neste tópico, Gil (2010) pontua que os documentos são fontes indiretas referentes aos sujeitos da pesquisa, capazes de proporcionar ao pesquisador informações acerca do objeto em estudo.

Na pesquisa documental, fizemos análises de políticas públicas que englobam legislações relacionadas à educação superior, especialmente sobre o Reuni e o SiSU.

E, por último, passou-se para a análise do questionário aplicado aos alunos. Foi

encaminhado via e-mail, inicialmente, o questionário semiestruturado para 60 (sessenta) discentes egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras, sendo 30 (trinta) formulários para cada curso. O número de 60 discentes da amostra foi considerado suficiente para a compreensão da problemática investigada. Ademais, registramos a dificuldade de se obter resposta do questionário, seja pela ausência de contato com o participante da pesquisa ou mesmo recusa em responder por parte deste, levando-nos a considerar uma amostra na parte da população que nos foi acessível.

Dos 60 (sessenta) questionários enviados, somente 34 (trinta e quatro) alunos responderam o questionário, perfazendo um total de 54% dos 60 alunos respondentes da pesquisa, o que consideramos adequado por considerar tal amostra representativa da população. Entendemos, ainda, que o número de entrevistados foi suficiente para apreender nossa problemática, com a justificativa de que a definição do número de participantes envolvidos no estudo, - na pesquisa de cunho qualitativo - foi apoiada nos critérios de representatividade e saturação teórica, o que determinou o ponto de interrupção da construção de dados, quando novas informações não contribuem mais para a compreensão do fenômeno (Bauer; Gaskell, 2017).

Para Kronberger e Wagner (2002), o questionário, por meio de perguntas abertas, é uma fonte útil de informações para complementar os dados quantitativos e propiciam um fácil acesso à compreensão espontânea dos sujeitos no que tange ao objeto da pesquisa.

Nesse sentido, o questionário representa um importante instrumento de dados que revela o impacto que o ambiente atual da universidade pública tem na tomada de decisão do aluno quando este opta por desligar-se do curso, seja de forma temporária ou definitiva.

O acesso aos dados dos formulários dos discentes foi feito por solicitação, via e-mail, a Departamentos de Registro e Controle Acadêmico do campus sede da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (registro.drca@uftm.edu.br).

Para análise e interpretação dos dados, foi realizado o método de pesquisa qualitativo, que envolve a combinação e utilização de variadas fontes, métodos e abordagens de análise de dados acerca de determinada temática.

Segundo Flick (2009, p. 32), a triangulação é uma forma singular de análise de dados, por combinar diversos métodos, ainda mais combinado com a utilização de variadas abordagens teóricas.

Já para Minayo (2010, p. 12), a triangulação:

[...] é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a

combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (Minayo, 2010, p. 12).

Minayo et al. (2010, p. 61) descreve que a triangulação de dados se trata de uma estratégia de pesquisa apoiada em métodos científicos testados e consagrados e deve ser escolhida quando se deseja aprofundar o conhecimento sobre o assunto e atender os objetivos da pesquisa.

Ademais, Minayo (2010) ressalta que, para que o processo de triangulação seja eficaz, é necessário que este esteja atrelado aos objetivos da pesquisa. Para os autores:

Transformar os objetivos em itens capazes de mensurar as mudanças devidas a uma intervenção social é um passo fundamental e imprescindível em investigação avaliativa. Para tanto, constróem-se indicadores e, no caso da estratégia de triangulação, busca-se que sejam capazes de dimensionar e compreender relações, movimentos, percepções, interpretações e eficiência, eficácia, efetividade e resultados das ações (Minayo, 2010, p. 103).

Como o uso da triangulação na pesquisa pressupõe a organização e processamento dos dados, o qual é realizado por meio de etapas, Minayo et al. (2010, p. 188) detalha que o primeiro passo após a coleta dos dados é observar se o conjunto dos dados contempla todos os grupos participantes da pesquisa. Após essa coleta, passa-se para a construção dos bancos de dados, os quais possibilitam uma apuração mais acurada das informações.

Posteriormente a esta fase, os autores afirmam que os bancos de dados devem ser revistos, a fim de se detectar inconsistências entre as informações.

A segunda etapa é a realização da própria triangulação, o que Minayo et al. (2010, p. 195) afirmam ser o processamento dos dados por meio do diálogo dos diferentes métodos, técnicas, fontes e pesquisadores.

E a despeito de a triangulação ser um método qualitativo de análise dos dados, Minayo (2010, 17) pontua que o mesmo também valoriza a quantificação ao buscar compreender a quantidade como indicador e parte da qualidade dos fenômenos, dos processos e dos sujeitos sociais, marcados por estruturas, relações e subjetividades, circunscritos culturalmente a classes, grupos, segmentos profissionais, gênero etc.

Com relação ao convite de participação da pesquisa aos discentes, foi encaminhado o questionário via e-mail, com link de acesso para formulários do *Google Forms* para 60 (sessenta) egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM que tenham sido diplomados no curso, no período de 2011-2016.

A aplicação do instrumento de coleta de dados foi feita virtualmente, via e-mail e link

de acesso do *Google Forms* na **Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM Campus Sede**, sediada na Avenida Frei Paulino, 30 – Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, 38025-180.

Para o desenvolvimento do estudo, foi solicitado o parecer e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU, aprovado sob número de parecer 6.187.447.

Para a aplicação dos instrumentos, foi solicitada aos participantes a anuência para participação no estudo, após serem esclarecidos sobre o tema, objetivo e finalidade do trabalho, bem como sobre a garantia do anonimato, sigilo e privacidade por meio da numeração dos instrumentos de coleta de dados.

Por meio da leitura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A); solicitamos a assinatura do termo de Consentimento Livre após esclarecimento (APÊNDICE B) em duas vias, sendo que uma ficou com o pesquisador e a outra com o participante. Para a realização do estudo, foi respeitada a Resolução nº 466/12 referente à pesquisa envolvendo seres humanos.

Em suma, frente aos objetivos delineados para a pesquisa, o trabalho foi estruturado em introdução, 05 seções e as considerações finais. Na introdução, é realizada uma apresentação dos objetivos da pesquisa, fundamentação teórica e metodologia adotada.

Na seção 2, apresento uma análise das políticas neoliberais e os seus impactos na educação, cujas seções passam pelos governos de Collor de Mello a Jair Bolsonaro.

Na seção 3, intitulado “Educação superior e as mudanças no vestibular” apresenta uma análise das modificações realizadas no vestibular como porta de entrada no ensino superior, desde o período da Ditadura Militar até alterações da última década, como o ENEM e o SiSU.

Na seção 4, apresento o resultado das pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações acerca dos vocábulos “REUNI, SiSU e “Qualidade da Educação”

A seção 5 apresenta a análise dos dados coletados, dividida em seções relacionadas ao questionário de pesquisa.

Nas Considerações finais, apresento, de forma breve, o panorama atual da pesquisa e faço um apanhado desde o seu delineamento até o estágio de conclusão.

1.2 O sucesso acadêmico e as contribuições de Bourdieu

O objetivo desta subseção é explicitar o referencial teórico da pesquisa, ancorada nos estudos de Pierre Bourdieu, a partir da relação entre as desigualdades sociais e o êxito acadêmico, essencial para se entender os aspectos de reprodução ideológica e cultural bem como as modificações nas trajetórias acadêmicas individuais.

Inicialmente, vamos situar quem era Pierre Bourdieu, em que época da história viveu e o motivo de nossa escolha de sua teoria para o aporte teórico de nossa pesquisa. Bourdieu, sociólogo francês nascido na década de 1930, foi um importante pensador no campo das Ciências Humanas e Sociais, cuja influência e pensamento perpassa por diversas áreas do conhecimento.

Oriundo de uma família humilde no sudoeste da França, Bourdieu formou-se em Filosofia e chegou a trabalhar nos primeiros anos de carreira como docente na Universidade de Argel e na Universidade de Lille.

A partir da observação da rotina, dos costumes e hábitos culturais dos grupos, desenvolveu várias pesquisas e conceitos que mudaram o paradigma da Antropologia e da Sociologia nas décadas de 1960 e 1970, com a publicação de trabalhos nos campos da educação, política, literatura, linguística, comunicação, dentre outros.

No campo da educação, Bourdieu apresenta uma abordagem que analisa a educação numa perspectiva crítica e sociológica, voltada para uma análise da escola como um contexto de reprodução social e de desigualdades. Seu arcabouço teórico contribui especialmente no argumento de que a educação, no lugar de ser um instrumento de libertação, emancipação e transformação, favorece o aspecto da manutenção das estruturas sociais existentes e a legitimação do poder instalado.

Assim, o sistema escolar como um todo, na visão de Bourdieu, reproduz as desigualdades sociais existentes ao transmitir e legitimar o capital cultural das classes dominantes. Por consequência, a educação serve para a manutenção do *status quo* e a reprodução das classes sociais desiguais. Desta forma, as categorias de análise da pesquisa em pauta são fundamentadas em Bourdieu, a saber: violência simbólica e luta simbólica, valor simbólico, capital econômico, social, cultural e simbólico, *habitus* acadêmico e de campo, reprodução social.

Destacamos que, além de Bourdieu, recorremos ao diálogo com outros autores e pesquisadores de abordagens filosóficas filiadas à linha crítica e que, por isso, contribuem para nossas interpretações e análises críticas.

Bourdieu visualiza o sucesso acadêmico como proveniente da herança cultural e social dos pais, em que apresenta os conceitos de campo de poder, capital cultural, capital social, capital econômico, *habitus* e trajetória social.

Para Bourdieu (2002), o campo é um espaço simbólico de interação humana, em que ocorrem conflitos e relações de poder. É um microcosmo com leis próprias, em que ele cita vários campos independentes, como o campo literário, o campo artístico, o campo jurídico, o campo científico, dentre outros.

Na lógica de Bourdieu (2002), os indivíduos, vistos como agentes, ocupam determinados espaços sociais na estrutura do campo, em que há constantes embates relacionados à sua posição social e interesses específicos, moldando a sua constituição social e identitária.

Para ele, no campo:

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo [...] (Bourdieu, 2004, p. 22-23).

Segundo Bourdieu (1982): “[...] e os campos sociais são campos de força, mas também campos de lutas para transformar ou conservar estes campos de força” (Bourdieu, 1982, p. 47)”. Assim, o campo sempre reflete um espaço de força e de luta, cujos indivíduos buscam influenciar, subjugar ou controlar outros sujeitos ou grupos com a utilização de poder, influência ou recursos.

Em Bourdieu (1982), o conceito de campo pode ser aplicado a diferentes universos e casos, como, por exemplo, o campo religioso, o campo artístico, o campo político, o campo econômico, o campo educacional, cada um com suas leis específicas e propriedades comuns. Assim, o campo nada mais é do que um microcosmo abarcado por macrocosmo, um pequeno espaço envolto por enorme espaço social.

No caso das instituições escolares e dos sistemas de ensino, estas fazem parte do chamado campo educacional, que, assim como os outros campos, Bourdieu (1982) visualiza como um espaço de disputas entre os seus agentes (aluno, professor, coordenação, direção), cuja força dos agentes reside no seu patrimônio econômico, o qual é distribuído de forma desigual, entre os agentes e a instituição escolar, no interior deste campo.

Na perspectiva de Bourdieu (2007, p. 258), os sistemas de ensino estão sempre a serviço dos valores das classes dominantes, porque as taxonomias que circulam no ambiente escolar sempre fazem referências às diferenças sociais. O autor exemplifica tal afirmação ao citar a aquisição da cultura pelo indivíduo. Para ele, a relação entre o indivíduo e a escola, bem como a cultura e o saber nem sempre é regular e está ligada à forma como o sujeito se circunscreve no sistema capitalista, ou seja, qual a posição social e econômica que o mesmo ocupa no sistema. Segundo ele:

Assim, a boa vontade cultural e a docilidade escolar dos alunos das classes médias produzem de modo tão eficaz quanto a familiaridade dos estudantes privilegiados, a adesão aos modelos da modalidade cultivada que implica não tanto na condenação, mas na depreciação das práticas sobre as quais tais disposições esforçadas imprimem sua marca. Os alunos originários das classes médias mantêm seus próprios valores - valores dominados aos quais obedece toda sua prática enquanto professam uma adesão apressada aos valores dominantes que toda sua prática contradiz e perante os quais ela parece desprovida de valor - uma relação muito semelhante à relação que une os valores implicados na lógica da ação escolar aos valores que o sistema escolar reconhece e privilegia (Bourdieu, 2007, p. 262).

Inserido dentro do conceito de ‘campo intelectual’ supracitado, Bourdieu (2007) argumenta que o sucesso escolar está relacionado aos capitais cultural, econômico e social. O autor conceitua capital cultural como:

[...] a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 2013a, p.81).

Em vista disso, Bourdieu (2007) argumenta que o sucesso escolar está relacionado ao capital cultural transmitido pelos familiares ao indivíduo. Em outras palavras, o capital cultural é a gama de conhecimentos, informações e qualidades que os indivíduos possuem e que é transmitido tanto pela família quanto pela escola, cuja adesão do sujeito aos valores da instituição escolar é feita por meio do reconhecimento e legitimação da posição social ocupada por aquele através das práticas escolares.

Para ele:

[...] a estrutura objetiva da relação entre o sistema de ensino e as classes dominantes (relação de dependência/independência) domina os mecanismos pelos quais o sistema de ensino se reproduz ao reconhecer os que o reconhecem e ao consagrar os que a ele se consagram, que se verifica esta espécie de coincidência estrutural entre o *ethos* que os agentes devem à sua

classe de origem e de pertinência, e as condições de atualização deste *ethos* objetivamente inscritas no funcionamento da instituição e na estrutura de suas relações com as classes dominantes (Bourdieu, 2007, p. 265-266).

Na lógica de Bourdieu (2007), a escola e os sistemas de ensino, sob o manto fantasioso da neutralidade, contribuem para a propagação da estrutura das relações de classe por meio da reprodução cultural, vista como uma especialidade única do corpo social. Sendo o acesso aos bens culturais um direito de todos os cidadãos, apenas uma pequena parcela de indivíduos detém os recursos de capital e ferramentas de poder para se apropriar deles e decifrá-los.

No dizer de Bourdieu (2007, p. 297), a lógica dos meios de produção também é refletida na organização e divisão do capital cultural entre as classes sociais, isto é “[...] a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.” Logo, esse capital é socialmente herdado e desigualmente distribuído, reproduzindo as hierarquias sociais. Ou seja, a escola, a família e os campos culturais funcionam como instâncias de legitimação dessa desigualdade.

Surge, a partir dessa seleção, elementos como a evasão e o fracasso escolar, vistas como “sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe social desprovidas de capital cultural” (Bourdieu, 2007, p. 310). Assim, a instituição escolar, por meio da dissimulação objetiva dos mecanismos sociais relacionados aos diversos agentes, reproduz e legitima as hierarquias escolares, numa espécie de extensão do capital econômico e dos meios de produção por meio do capital cultural.

Nessa lógica, aqueles que possuem um maior capital cultural (classes mais altas) tendem a matricular os seus filhos nas melhores instituições escolares que, por meio das estratégias de acesso e seleção próprias do sistema escolar, legitimam a exclusão daqueles que não possuem ou detêm acesso econômico e, quiçá, cultural.

Ademais, nas palavras de Bourdieu (2007, p. 313), o êxito escolar tende a ser proporcional à importância que o capital cultural possui para cada família:

[...] constata-se uma correlação muito forte entre o êxito escolar e o capital cultural familiar medido pelo nível de escolaridade dos ascendentes de duas gerações de ambas as linhagens), enquanto, de outro lado, as frações das classes dominantes mais favorecidas do ponto de vista do capital econômico e do poder não são necessariamente as mais bem equipadas em capital cultural, não é preciso que a hierarquia dos valores conferidos pelo mercado escolar aos produtos do trabalho pedagógico das famílias de diferentes frações corresponda rigorosamente à hierarquia destas frações do ponto de vista do capital econômico e político (Bourdieu, 2007, p. 313).

Para Bourdieu (2007), as classes dominantes dispõem de maiores recursos (capital cultural e econômico) para investir, com o objetivo de frequentar cursos com maior prestígio, como, por exemplo, Direito, Odontologia e Medicina e ascenderem socialmente. Já a classe menos privilegiada, a julgar pelo seu nível econômico, tende a não possuir recursos para investir tão massivamente quanto a classe dominante na educação escolar, contentando-se com a escolha de cursos menos prestigiados, como de licenciatura, por exemplo.

Dessa maneira, para adquirir capital cultural, é necessário possuir capital econômico (o que está ligado às relações de posse e poder social no sistema capitalista). Entretanto, Bourdieu (2007) analisa que o problema reside em qual capital cultural é valorizado pelo sistema escolar, que muitas vezes privilegia aqueles que possuem capital econômico. Nessa lógica, o indivíduo pode possuir uma rica cultura, embora esta seja secundarizada na escola.

Em Bourdieu (2007), o capital econômico é representado pelo conjunto de bens que possuem valor e uso, os chamados bens materiais. Bourdieu (2007), ao analisar as profissões liberais que ocupam o campo da distribuição do capital econômico, observou que o sistema escolar recebe e ajusta o sucesso escolar de acordo com a importância que cada grupo social dá ao seu capital cultural.

No caso da universidade, por exemplo, muitos acadêmicos ingressam na universidade com um baixo capital cultural, o que impacta diretamente o seu desempenho e adaptação acadêmicos.

Por esse ângulo, aqueles que possuem maior capital cultural investem mais na educação dos filhos e, consequentemente, em práticas culturais que visam manter o *status quo* para a formação de um capital social, isto é, para o acesso às relações sociais e de poder.

De maneira complementar, Bourdieu (2013a) conceitua o capital social como:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em termos, a vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis a serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por relações permanentes e úteis (Bourdieu, 2013a, p. 75).

Para ele, o capital social é uma rede de relações, permanentes ou não, de informação e de conhecimento de um grupo a outro, cujo volume de capital social varia a partir da extensão de relações que o indivíduo possui com o grupo. Assim, o capital social, na perspectiva bourdieusiana, é o resultado de relações duráveis, por exemplo, como as relações parentais e os sentimentos de reconhecimento, respeito e amizade, os quais podem transmutar-se em investimentos (lucros materiais ou simbólicos).

Entretanto, o autor alerta que, a despeito do caráter social dos grupos e indivíduos de realizarem trocas entre si de acordo com os seus objetivos, a reprodução do capital social tem um caráter tributário, pois é sempre dependente de trocas, de permutas e de transações, a fim de se manterem constantemente as relações e interações entre o grupo.

Nas palavras de Bourdieu (2001):

O rendimento desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital, sendo que o limite é representado pelos detentores de um capital social herdado, simbolizado por um sobrenome importante, que não têm que “relacionar-se” com todos os seus “conhecidos”, que são conhecidos por mais pessoas do que as que conhecem e que, sendo procurados por seu capital social, e tendo valor porque “conhecidos” (c.f. “eu o conheci bem”), estão em condição de transformar todas as relações circunstanciais em ligações duráveis (Bourdieu, 2001, p. 67).

Em vista disso, de uma maneira geral, para adquirir capital cultural, é necessário possuir capital econômico e social (o que está ligado às relações de posse e poder social no sistema capitalista). Bourdieu (2007), ao analisar as profissões liberais que ocupam o campo da distribuição do capital econômico, observou que o sistema escolar recebe e ajusta o sucesso escolar de acordo com a importância que cada grupo social dá ao seu capital cultural.

Por esse ângulo, aqueles que possuem maior capital cultural investem mais na educação dos filhos e, consequentemente, em práticas culturais que visam manter o *status quo* para a formação de um capital social, isto é, para o acesso às relações sociais e de poder. Essa troca de relações e aptidões das pessoas com maior poder aquisitivo aumenta o capital social e, consequentemente, o capital cultural por meio da prática e convivência em ambientes com os mais variados recursos, sejam eles econômicos ou culturais, aumentando também a possibilidade de êxito escolar do indivíduo.

Essa troca de relações e aptidões das pessoas com maior poder aquisitivo aumenta o capital social e, consequentemente, o capital cultural por meio da prática e convivência em ambientes com os mais variados recursos, sejam eles econômicos ou culturais, aumentando também a possibilidade de êxito escolar do indivíduo. Nessa perspectiva, a educação funciona com um aparelho ideológico do Estado (Freitag, 1980, citando Althusser, 1973) pois reproduz as classes sociais no modelo de um darwinismo social, onde vencem os mais fortes, ou seja, os situados nas classes com maior poder econômico, com maior influência e prestígio social.

Tais práticas, internalizadas, habituais e inconscientes, são expressas a partir das relações que o indivíduo estabelece com o mundo exterior a partir da ocupação do lugar social, também denominadas de *habitus*. O termo *habitus*, em Bourdieu (2007) refere-se a um conjunto de pensamentos e saberes, bifurcados nos diferentes campos do pensamento e ação, utilizados

para a relação entre o indivíduo e a sociedade. O *habitus* funcionaria como um elemento de intersecção entre o sujeito individual e a sua comunidade, a partir da interiorização de determinadas regras circundantes nesse meio.

No dizer do autor:

Habitus, sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante (Bourdieu, 2007).

Nessa lógica, o *habitus* torna-se um conceito central para a compreensão das trajetórias dos alunos egressos investigados na pesquisa, uma vez que os estudantes dos cursos de licenciatura, em grande parte, carregam um *habitus* moldado por experiências escolares em contextos de escassez de material, trabalho precoce e escolarização básica marcada por limites estruturais.

Assim, o modo de agir e pensar do sujeito é resultado do conjunto de influências oriundas do seu ambiente familiar, escolar, social e cultural, dentre outras, as quais vão orientar as suas práticas e escolhas sociais. Sendo assim, o indivíduo, de posse dos mais variados recursos (capital econômico e cultural do grupo familiar) ao seu dispor, arquiteta as melhores estratégias para atingir os seus objetivos e interesses, o que se configura, no campo escolar, em trajetórias diferentes de acordo com a classe social. Para ele, o capital (cultural) é o responsável pela iniciação desigual dos indivíduos no ambiente escolar, resultando em tensões, sentimentos de inadequação, violência simbólica, fracasso (evasão) ou sucesso escolar (egresso/diplomado).

Em suma, Bourdieu (2007) faz uma crítica aos processos de seleção nos sistemas de ensino, por reproduzirem as desigualdades sociais no ambiente escolar ao adotarem uma suposta neutralização dessas, embora, a seu ver, tais critérios se fundamentam em parâmetros sociais (capital cultural e econômico), permitindo a transmutação ideológica dos ‘privilegios sociais’ em ‘privilegios naturais’. Na perspectiva do autor, a escola e os sistemas de ensino funcionam como um braço ideológico do capital econômico e social, ao inculcar e legitimar práticas que reproduzem as diferenças sociais e econômicas dos indivíduos e manutenção do *status quo*.

Diante do exposto, a escolha da teoria de Bourdieu como corrente filosófica para iluminar as nossas discussões e análises no decorrer da construção da pesquisa faz-se pertinente

por aportar maior percepção crítica e sociológica aos estudos acerca do acesso ao ensino superior e trajetória dos egressos dos cursos de licenciatura.

2 EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção, em consonância com o primeiro objetivo específico, visa apresentar o conceito de neoliberalismo e o impacto dessa teoria econômica nas políticas educacionais das últimas décadas. Sendo o ensino superior o nível mais elevado de ensino, o qual é oferecido em faculdades, universidades e outras instituições, este mantém uma relação intricada e multifacetada com o neoliberalismo, cujos efeitos resultam na transformação da educação em produto a ser comercializado, a chamada mercantilização da educação, além da diminuição do financiamento público, principalmente nas universidades.

Assim, este capítulo visa também explicitar o impacto da adoção desta teoria econômica nas políticas públicas educacionais do ensino superior a partir das reformas educacionais realizadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Rousseff, Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro.

Antes de adentrarmos no tópico explicitado, cabe fazer aqui um aparte acerca do contexto socioeconômico em que as políticas públicas são gestadas, a saber, o neoliberalismo, uma releitura do liberalismo clássico preconizado pelas ideias de John Locke (1632-1704) no campo político e, de Adam Smith (1723-1790), no plano econômico.

O liberalismo é uma corrente teórica surgida na Europa do século XVIII, logo após o regime Absolutista, o qual defendia a ideia de que todo ser humano possui direitos naturais, como, por exemplo, a vida, a liberdade e a propriedade.

Tal corrente de pensamento tinha como alvo o Absolutismo, regime de governo anterior ao século XVII que concentrava o poder político e administrativo em somente uma pessoa, o monarca, visto como enviado de Deus na Terra, o qual exercia forte controle e opressão na vida do cidadão.

Um dos primeiros teóricos do liberalismo é John Locke, que defendia a ideia de um pacto social, por meio da organização racional e política dos homens, a fim de evitar e repelir qualquer atentado ou violação ao seu direito natural pelos governantes.

Conforme Locke (1978, p. 36):

O estado de natureza tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultam, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (Locke, 1978, p. 36).

Para ele, o homem, como um ser livre e no uso regular de sua racionalidade, deve gozar do seu direito natural, não havendo nenhum ente superior a si.

Já no plano econômico, o principal expoente do liberalismo é Adam Smith (1723-1790). Adam Smith, economista escocês, amplifica o ideal de liberdade de John Locke para o contexto econômico ao defender a não interferência do poder estatal na economia.

Na visão deste autor, o aprimoramento das forças produtivas e do capitalismo é fruto do processo de divisão do trabalho, cuja razão de existência é a capacidade do homem em promover o intercâmbio entre o objeto fruto do seu trabalho e excedente por outro, para satisfazer suas necessidades diárias.

Para Adam Smith (2016):

Assim como é por negociação, por escambo ou por compra que conseguimos uns dos outros a maior parte dos serviços recíprocos de que necessitamos, da mesma forma é essa mesma propensão ou tendência a permutar que originalmente gera a divisão do trabalho (Smith, 2016, p. 74).

No entanto, da perspectiva de Marx (2011, p. 289), a divisão social do trabalho é conceituada como a produção de determinado produto por meio da realização de várias operações parciais, específicas e individuais realizadas pelo trabalhador, o que resulta no “[...] fornecimento de mais mercadorias acabadas no mesmo espaço de tempo.”

Na perspectiva de Adam Smith (2016), todo homem é um capitalista em potencial em virtude da necessidade de realizar a troca e ou vender a sua força de trabalho para sobreviver.

No entanto, o referido autor tece duras críticas aos legisladores e governantes europeus da época no que ele considera como intromissão nas relações de trabalho entre patrão e empregado, principalmente no que tange ao papel dos sindicatos em limitar a concorrência de algumas profissões.

No seu dizer, Smith (2016, p. 166-167) pontua que:

A propriedade que cada pessoa tem em sua própria ocupação, assim como é o fundamento original de toda e qualquer outra propriedade, da mesma forma constitui a propriedade mais sagrada e inviolável. O patrimônio do pobre reside na força e destreza de suas mãos, sendo que impedi-lo de utilizar essa força e essa destreza da maneira que ele considerar adequada, desde que não lese o próximo, constitui uma violação pura e simples dessa propriedade sagrada. Estamos diante de uma evidente interferência na justa liberdade, tanto do trabalhador como daqueles que poderiam desejar, a qualquer momento, contratar seus serviços. Assim como se impede o trabalhador de trabalhar como lhe parecer mais indicado, da mesma forma impede-se os outros de empregar a quem considerarem mais oportuno. Julgar se o trabalhador é apto para o emprego é uma função que seguramente pode ser confiada à discreção dos empregadores, que tanto interesse têm no caso. O receio, por parte do

legislador, de que os empregadores contratem pessoas inadequadas evidencie-se como uma medida impertinente e opressiva (Smith, 2016, p. 166-167).

Como se observa, Adam Smith (2016) faz coro ao discurso de John Locke ao defender que a interferência do Estado no capitalismo é uma clara violação ao direito de propriedade, visto como inalienável do cidadão.

Já o neoliberalismo é considerado uma vertente do liberalismo adaptada para a era atual, num contexto de economia globalizada, surgido a partir da década de 1970. Ianni (1998) conceitua o neoliberalismo como:

[...] a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (Ianni, 1998, p. 28).

Para ele, o novo “neo” liberalismo se impõe em escala mundial, alcançando até aqueles países que experimentaram ou ainda utilizam o regime socialista.

Frente aos vários conceitos que circundam o termo neoliberalismo, Andrade (2019) o apresenta a partir de suas várias vertentes no campo das Ciências Sociais, a saber, foucaultiana, marxista, bourdieusiana e weberiana. Na perspectiva foucaultiana, (Andrade, 2019 *apud* Foucault, 2004, p. 3-4), o neoliberalismo é a ação de gerir o comportamento dos indivíduos a fim de que eles se adequem a determinadas normas.

Na perspectiva marxista, o neoliberalismo é visto como uma nova ordem imposta ao trabalho, como estabelecimento de novos critérios gerenciais para a ampliação do livre comércio e capital, sustentado pela ideologia de que somente o livre mercado é o agente garantidor da liberdade individual, cabendo ao estado o papel de manutenção a ordem institucional, por meio da garantia de cumprimento das leis (Andrade, 2019, p. 221).

Na perspectiva bourdieusiana, o neoliberalismo descaracteriza o contexto histórico social em vista de um projeto político, cuja racionalidade econômica é reduzida à racionalidade individual. No dizer de Andrade (2019, p. 224), o neoliberalismo bourdieusiano é marcado por um mercado auto regulador, em que as regulações capazes de atrapalhar a maximização do lucro, como a ação de sindicatos, grupos de trabalho, cooperativas e associações tendem a ser dissolvidas. Segundo Bourdieu (1998, p. 138), o “[...] programa neoliberal tende assim a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica”.

Soma-se a ideia de que o neoliberalismo, na perspectiva weberiana, segundo Andrade (2019, p. 231) está centrado na competição e na competitividade, bem como na autorresponsabilização dos indivíduos. Segundo ele, a lógica liberal tem circulado em ambientes tão variados, reconfigurando espaços e interagindo com elementos e circunstâncias locais.

O neoliberalismo nasceu após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, mais precisamente na Inglaterra e Estados Unidos, em contraposição ao Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), modelo de Estado assistencialista surgido na Alemanha e França após os conflitos da II Guerra Mundial e posteriormente difundido para outros países.

O Estado de Bem-Estar Social pode ser compreendido como um conjunto de ações realizadas pelo Estado para auxiliar os indivíduos hipossuficientes, por meio da oferta de serviços assistenciais, como, por exemplo, assistência médica, educacional, de renda, dentre outros, como um direito de todo cidadão, independentemente de sua renda.

Rodrigues (2010, p. 63) traz a sua visão de Estado de Bem-Estar Social:

A provisão dos serviços e de medidas de política social e econômica que propiciam, entre outras coisas, *segurança no mercado de trabalho* (garantia de salários, de postos e condições de trabalho e representação dos interesses do trabalho), *garantia de renda* (seguro desemprego, auxílio-família e auxílio-doença), *proteção contra riscos da vida social* (saúde, habitação e educação) e pleno emprego tornam-se, nesse contexto, *direitos sociais* assegurados pelo Estado aos indivíduos que vivem num determinado território (Rodrigues, 2010, p. 63).

Há, a partir daí, uma mudança de abordagem de um Estado Liberal, que privilegia a liberdade individual e o livre mercado, para um Estado que vise combater a desigualdade e a pobreza provocadas pelo primeiro.

Com o passar dos anos, o modelo de Estado de Bem-Estar Social começou a ser questionado, com a alegação do seu alto custo para subsidiar as várias demandas oriundas da sociedade, o que inviabilizaria a manutenção das finanças públicas.

No entanto, esse discurso não faz jus à realidade, conforme aponta Anderson (1995). Para este autor, os cortes promovidos pelos governantes com relação à política do Estado do Bem-Estar social não trouxeram maior crescimento econômico, principalmente se comparado entre os anos 80 e 90, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos.

Para Dourado (2002), a crítica ao Estado de Bem-Estar Social:

[...] efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico [...], objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do

crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso (Dourado, 2002, p. 235-236).

Desponta, nesse contexto, a defesa de um Estado mínimo, que reduzisse o seu poder de intervenção em toda a atividade, com a manutenção de serviços básicos, deixando na mão do mercado e do capital o papel de regulador-mor das relações econômicas e sociais, o chamado Estado neoliberal.

Segundo Heloani (2003), a concepção de Estado mínimo:

[...] foi revigorada pela falência dos países do leste europeu, cujo símbolo máximo foi a derrubada do muro de Berlim em 1989. Com essa vitória, a política de dominação financeira apresenta-se de forma emblemática no chamado Consenso de Washington, também em 1989, em que são elaboradas as políticas gerais que tornariam exequíveis o programa de estabilização e as reformas estruturais sancionadas pelo FMI e Banco Mundial. O Fundo Monetário Internacional, alegando a busca do equilíbrio do sistema financeiro internacional, empresta dinheiro a países em dificuldade em troca de adoção de rígidas políticas econômicas; e o Banco Mundial, por sua vez, objetiva financiar projetos sociais de infraestrutura em países em desenvolvimento (Heloani, 2003, p. 100).

Um dos maiores defensores desse modelo econômico é o austríaco Hayek (2010). Para ele:

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. Essa doutrina não nega, mas até enfatiza que, para a concorrência funcionar de forma benéfica, será necessária a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada, e que nem as normas legais existentes, nem as do passado, estão isentas de graves falhas. Tampouco deixa de reconhecer que, sendo impossível criar as condições necessárias para tornar efetiva a concorrência, seja preciso recorrer a outros métodos capazes de orientar a atividade econômica. Todavia, o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade (Hayek, 2010, p. 52).

Ademais, Hayek (2010) faz uma crítica à “segurança econômica” proporcionada pelo Estado de Bem-Estar Social em garantir o mínimo de subsistência àqueles que não possuem recursos. Para o autor, tal atitude provoca distorções, pois atenta contra a liberdade econômica e o próprio sistema de livre mercado, uma vez que a ação estatal tende a restringir a liberdade individual e, consequentemente, a segurança econômica daqueles capitalistas atingidos por tal

ação, em que “[...] quanto mais nos esforçamos para proporcionar completa segurança interferindo no sistema de mercado, tanto maior se torna a insegurança [...]” (Hayek, 2010, p. 135).

As ideias de Hayek influenciaram outros teóricos a partir do momento em que foi convidado a lecionar no Departamento de Economia da Universidade de Chicago na década de 1950. O maior destaque dessa corrente é Milton Friedman, prêmio nobel de Economia e autor da obra *Capitalismo e Liberdade*, em que faz a defesa dos mesmos postulados de Hayek, a saber, autorregulação do mercado e redução dos gastos estatais.

Segundo Friedman (1984), a intromissão do Estado nas relações sociais e econômicas era um forte entrave à liberdade econômica e, consequentemente, à liberdade política.

Em seu dizer:

O homem livre não perguntará o que sua pátria pode fazer por ele ou o que ele pode fazer por sua pátria. Perguntará de preferência: “o que eu e meus compatriotas podemos fazer por meio do governo” para ajudar cada um de nós a tomar suas responsabilidades, a alcançar nossos propósitos e objetivos diversos e, acima de tudo, a proteger nossa liberdade? E acrescentará outra pergunta a esta: “o que devemos fazer para impedir que o governo, que criamos, se torne um Frankenstein e venha a destruir justamente a liberdade para cuja proteção nós o estabelecemos? (Friedman, 1984, p. 11-12).

Para Friedman (1984), cabe ao Estado somente a garantia do sistema de livre mercado, defesa da propriedade e ações que restringem os monopólios, pois estes são vistos como ameaças à livre troca e circulação de mercadorias.

Nesse contexto, os modelos americano e inglês de neoliberalismo passaram a ser vendidos como soluções para os problemas globais, o que explica a sua grande adesão pelos países em desenvolvimento, a partir da década de 1990, iludidos com a entrada em uma economia global, subsidiada pela tecnologia e submissa aos acordos e ajustes preconizados pelos grandes organismos internacionais, como o FMI, a OMC, dentre outros.

Segundo Harvey (2008, p. 21), como contrapartida do reescalonamento das dívidas, muitos países comprometeram-se a realizar e implementar reformas institucionais, como cortes nos gastos sociais, adoção de leis de mercado mais flexíveis e privatização.

Ainda segundo Harvey (2008, p. 172), esse projeto de neoliberalização era constituído por quatro características principais, a saber: i) *privatização e mercantilização*, por meio da transferência de ativos de domínio público para o privado em áreas consideradas essenciais, como transporte, habitação social, saúde, educação etc.; ii) *financialização*, com o aumento no volume de transações financeiras, principalmente do capital especulativo por meio da bolsa de valores; iii) *administração de crises*, crises criadas e administradas por organismos

internacionais, como o FMI, com o objetivo de transferência de ativos dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos; e iv) *redistribuições via Estado*, em que o Estado, após realizar a privatização dos serviços essenciais, promove a redistribuição das políticas públicas.

As políticas públicas são um conjunto de decisões, planos, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado (seja em nível nacional, estadual ou municipal) voltadas para a resolução de conflitos e problemas de interesse público, as quais visam assegurar ou excluir determinado direito, seja ele econômico, político, social, cultural, educacional, já que elas estão sempre no campo da disputa.

Para Rua (2009), as políticas públicas, também conhecidas como *policy*, referem-se à formulação de propostas, tomada de decisões e implementação por meio de organizações públicas. Em suma, trata-se de uma atividade realizada pelo governo a partir da atuação política (*politics*), em que diversos atores envolvidos em uma determinada temática apresentam alternativas para a resolução pacífica de um conflito ou problemática.

No dizer de Souza (2006), as políticas públicas podem ser assim resumidas:

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 7).

Em Hofling (2001, p. 31), as políticas públicas são conceituadas como o Estado em “atividade”, implantando um projeto de governo por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Cochran et al. (2011, p. 1-2) possui o mesmo entendimento, ao destacar que as políticas públicas são definidas a partir de um objetivo ou propósito comum. Para ele, elas podem ser traduzidas como uma ação intencional do Estado, manifestada em leis, declarações públicas ou regulamentos, para resolver uma questão de interesse público.

Já Lowi (1972, p. 298-299) conceitua as políticas públicas em quatro tipos, a saber: 1) políticas públicas distributivas: são aquelas que dão legitimidade às atividades realizadas pelo Estado e são financiadas pelo orçamento público; 2) políticas públicas constitutivas: são as políticas travestidas em leis, as quais estipulam competências, normas e deveres de participação dos atores; 3) políticas públicas regulatórias: são as normas que visam regulamentar determinado comportamento social, a fim de assegurar o bem-estar do coletivo; e 3) políticas

públicas redistributivas: visam financiar atividades, ações ou bens circunscritos a um público específico com recursos oriundos de outros grupos.

As políticas públicas em educação são programas ou ações criadas pelos governantes para colocar em prática determinadas medidas que garantam acesso à educação de todos os indivíduos.

Em sequência, trazemos uma abordagem temporal das políticas públicas educacionais no contexto neoliberal, com destaque para a educação superior, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

2.1 Reformas gerenciais da educação e o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)

Reforma gerencial, também denominada Reforma da Administração Pública Gerencial, é um modelo de gestão do Estado centrado na aplicação de normas e procedimentos orientados para resultados, levando em consideração os seguintes elementos: eficiência, desempenho e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão.

No Brasil, houve várias reformas gerenciais em diversos setores e governos a partir da década de 1960, sendo um dos mais atingidos a área educacional, principalmente a educação superior.

Uma das primeiras reformas do Ensino Superior é a Lei 5.540/1968, um conjunto de decretos-lei que tinham como objetivo promover mudanças no ambiente educacional universitário, a saber, com a criação da departamentalização nas faculdades e universidades, do vestibular (classificatório e unificado) e também da pós-graduação.

Cabe pontuar que grande parte do conteúdo explicitado na referida lei expressava a visão norte-americana de educação, pautada em uma metodologia tecnicista e liberal, cujo objetivo da educação visava somente a formação técnica de trabalhadores para o mercado de trabalho.

No dizer de Saviani (2010),

O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino

superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (Saviani, 2010, p. 9).

Institui-se, a partir da alteração dessa legislação, uma concepção educacional produtivista, em que são explicitados os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Outras reformas públicas e sociais do Estado brasileiro foram implantadas após a promulgação da Constituição de 1988 e tiveram como influências diretrizes sugeridas pelos organismos internacionais como, por exemplo, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), o Banco Mundial, Organização Mundial de Comércio (OMC) e a UNESCO.

Para Lima e Cunha (2020), os organismos internacionais:

[...] exerceram grande influência para a implementação [do] receituário neoliberal. Nessa direção, durante o governo FHC, impulsionado pelo financiamento de agentes privados estrangeiros e nacionais, o desenvolvimento das empresas educacionais de educação superior consolidou a mercantilização da educação e a privatização de serviços públicos. [...] a educação superior entrou no processo de expansão por meio da privatização, enquanto as políticas educacionais adotadas seguiram um modelo de mercado, produtivistas e gerencialistas, pautadas no crescimento quantitativo (instituições, matrículas, cursos, vagas) do setor privado/mercantil (Lima; Cunha, 2020, p. 4).

Segundo a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes (2007), o princípio de reforma na Educação Superior surgiu na década de 1980, durante o governo Sarney, em que foi criado o GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, responsável pela elaboração de relatório e anteprojeto de lei no que tange a este nível de ensino.

No governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), o primeiro com eleições livres e democráticas após um hiato de um governo militarista, foi realizada, no plano econômico, a abertura comercial ao mercado externo, com a desregulamentação das tarifas alfandegárias.

Tinha-se a partir dali a entrada do Brasil na onda neoliberalizante que assolou grande parte dos países da América Latina na década de 90, com a promessa de reformas liberais, a fim de modernizar o Estado e buscar a eficiência na prestação dos serviços por este, um dos princípios neoliberais.

De acordo com Heloani (2003):

[...] o discurso da ampla reforma do Estado surge como um dos fundadores das políticas públicas na década de 1980. Nas organizações privadas e públicas, termos como empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, downsizing, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e

administração pública gerencial tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos (Heloani, 2003, p. 100, grifo do autor).

Chega, assim, ao país, o discurso reformista de incapacidade administrativa do Estado, o qual era necessária uma reorganização econômica-produtiva a fim de reduzir o Estado “gastador” do Bem-Estar, cuja resposta seria a adoção do neoliberalismo.

A partir daí o governo Collor realiza a abertura econômica do país, incorporando-se a uma economia global, cujo mercado passa a regular as relações humanas, a economia e as políticas educacionais com o uso do receituário de organismos e agências internacionais, os quais vão se imbricar nas várias áreas do governo, incluindo a Educação.

Neste período, ocorreu, em 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de discutir os problemas da educação mundial, principalmente o oferecimento da educação básica, evento financiado pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, além da participação de agências internacionais, governos e ONGs.

Após a realização da conferência, foi redigida uma declaração (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1999), com a apresentação de novas práticas e estratégias para que os governos estabeleçam metas a fim de alterar aquele quadro detectado.

Acerca deste tópico, Menezes (2021) pontua que:

[...] em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo) (Menezes, 2001, não paginado).

Cristaliza-se assim o cenário de adoção das ações orientadoras desses organismos internacionais na política educacional do governo Collor, por meio de postulados que defendem o individualismo, a competitividade e livre concorrência e o desenvolvimento de habilidades e competências para satisfazer as necessidades do capital, o que viria a ser cristalizado como Teoria do Capital Humano.

Para Frigotto (1993):

A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configura-se como uma “teoria de desenvolvimento”, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa, vai desdobrando-se, no campo da pesquisa, em trabalhos aparentemente contrários. Assim é que as pesquisas se deslocam do campo macroeconômico para o microeconômico e, dentro destas esferas, tomam especificidades diversas. O que dá coerência aos trabalhos é o arsenal teórico e ideológico no qual todos os enfoques se afunilam (Frigotto, 1993, p. 41).

Dessa forma, a educação passa a ter um valor utilitarista e econômico, em que objetivo maior é o de formar mão de obra para o sistema capitalista, sendo o Estado o fomentador maior, por meio da sua política educacional. Cabral (2016) sinaliza:

Neste processo, os professores assumem um papel central, como ‘peças fundamentais’ para moldar, configurar e ajustar os estudantes ao desenvolvimento econômico. Para isso, seria necessário atender aos princípios de aprendizado, às teorias e à resolução de problemas. No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, conforme os estudos apresentados por Shultz, as políticas educacionais foram concebidas para o modelo capitalista de educação, tendo na teoria do capital humano o seu conceito básico. Uma importante constatação é a presença de modelos preestabelecidos para a educação nacional nos quais não há referenciais humanísticos vinculados diretamente ao desenvolvimento e ao cuidado com o que é próprio do educando como ser social e político, mas, sim, referenciais econômicos formulados por um ranking de países organizados conforme o seu nível de desenvolvimento e domínio do conhecimento. Dessa forma, a política econômica orientada pelo capital internacional produz a ideia de que a qualificação de capital humano, a partir das instituições escolares, era a garantia de ascensão social (Cabral, 2016, p. 36).

Na lógica dessa teoria, a educação e escolarização torna-se uma ferramenta, por meio dos conhecimentos e habilidades, com o objetivo de aumentar a produtividade e eficiência.

No entanto, o governo Collor de Mello teve uma duração curta, vindo a sofrer um processo de *impeachment*, em que não se observa nenhuma ação concreta no que se relaciona ao aprofundamento das reformas liberais iniciadas. Na prática, o que se teve no governo Collor foram ações esparsas, descentralizadas, revelando uma ausência de planejamento institucional com relação às políticas públicas educacionais.

A esse respeito, Castro & Menezes (2003) declaram:

Durante o primeiro ano de governo, o MEC manteve sua ligação direta com os governos municipais, enfraquecendo assim, ao sabor de composições políticas imediatistas, o papel de articulação regional dos Estados. Tal expediente gerou situações caóticas de sobreposição de ações e programas em nível local, levando os governos municipais - como os estaduais das regiões mais dependentes de recursos da União – ao desenvolvimento de inúmeras estratégias e projetos – quase sempre desarticulados entre si – visando obter recursos para promover não as suas prioridades educacionais mas as das fontes financeiras, impedindo qualquer planejamento integrado em nível local ou entre Estados e Municípios (Castro; Menezes, 2003, p. 9).

Por outro lado, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2003) que se tem a consolidação dos princípios e práticas neoliberais nas políticas públicas e ações de Estado, por meio de uma agenda de reformas, sendo uma a do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Consoante Abrucio (2007), a atuação do MARE:

[...] foi erigida a partir de um diagnóstico que ressaltava, sobretudo, o que havia de mais negativo na Constituição de 1988 e apoiava-se fortemente no estudo e tentativa de aprendizado em relação à experiência internacional recente, marcada pela construção da nova gestão pública. (Abrucio, 2007, p. 71).

Conforme Bresser-Pereira (1999), a Reforma Gerencial do Estado de 1995 tratava-se de uma demanda da sociedade da época pela adoção de novas práticas de gestão pública a fim de aumentar a eficiência do Estado na prestação de serviços públicos, inspirada em práticas gerenciais implementadas principalmente pelos países da OCDE.

No dizer do autor (Bresser-Pereira, 1999, p. 6-7), a referida reforma envolvia os seguintes elementos:

a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas, que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas, que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de 7 políticas e sua execução; e) maior autonomia para as atividades executivas RSP exclusivas do Estado que adotarão a forma de agências executivas; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) organizações sociais, isto é, um tipo particular de organização pública não estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado — como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.; g) assegurar a responsabilização (accountability) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparéncia no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno — os controles clássicos da administração pública burocrática — que devem ter um peso menor (Bresser-Pereira, 1999, p.6-7).

Nesse contexto, no plano econômico, o Brasil da década de 90 faz a adesão ao projeto capitalista neoliberal, o qual insere o país em um mercado globalizado e tecnológico.

Esse processo modernizante atinge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a partir do novo ordenamento administrativo do Estado, por meio da descentralização, em que estados e municípios, vistos como entes federativos, assumem atribuições e competências transferidas pela União.

Para Arretche (1999),

Em Estados federativos, estados e municípios - porque dotados de autonomia política e fiscal - assumem funções de gestão de políticas públicas ou por própria iniciativa, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível

mais abrangente de governo, ou ainda por expressa imposição constitucional. Assim, a transferência de atribuições entre níveis de governo supõe a *adesão* do nível de governo que passará a desempenhar as funções que se pretende que sejam transferidas (Arretche, 1999, p. 114).

Nessa lógica reformista, a educação, em seus diferentes níveis e modalidades, deve servir somente para a produção e venda de serviços, ou seja, deve atender aos interesses do capital, sendo um de seus tentáculos a formação inicial e a qualificação profissional para o mercado de trabalho.

Essa visão de educação está alinhada à divisão social do trabalho, que, intermediada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, tende a separar o trabalho manual do intelectual, o que resulta em uma forma de controle administrativo e gerencial pelo detentor dos meios de produção.

Há, a partir daí, a transmutação de elementos e particularidades do campo da administração de empresas para o contexto das políticas educacionais, principalmente nos aspectos relacionados à eficiência, racionalização, produtividade e especialização.

De acordo com Rosar (1984, p. 87):

Entendida como elemento de mediação do domínio exercido pela classe detentora do capital no nível da estrutura econômica e da superestrutura da sociedade capitalista, a administração de um modo geral e a administração escolar, de modo específico, cumpre dupla função: técnica e ideológica. Isso significa que, na operacionalização da função administrativa, os parâmetros da eficiência e da produtividade são utilizados para orientar o aperfeiçoamento da estrutura burocrática como se o único critério que determinasse essa ação fosse o da racionalidade técnica.

A separação entre racionalidade técnica e racionalidade econômica resulta do modo de produção capitalista. Logo, a ênfase na assimilação de um modelo de estrutura altamente racional, comprovada “cientificamente”, pela administração de empresa, capaz de assegurar a eficiência do sistema escolar na sociedade capitalista, deve ser entendida como o resultado da ampliação do controle do capitalismo sobre o modo de organização das instituições jurídico-políticas e culturais (Rosar, 1984, p. 87).

No âmbito da Reforma Gerencial do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi adotada pelas organizações do Estado a chamada Gestão pela Qualidade Total (*Total Quality Control*), um modelo de gestão que visava aumentar “eficientemente” a capacidade do Estado em implementar ações e políticas públicas, a qual desemboca também no campo da educação superior.

Para Garcia, Brito e Hey (2022):

Desde então, o ensino superior no Brasil vem experimentando um novo ciclo de transformações normativas que deram consequência a significativas mudanças morfológicas em sua forma institucional, em um processo que

acentuou a diversificação e a diferenciação do sistema. O historicamente consolidado modelo da universidade fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão passou a conviver com outros modelos de oferta de educação superior [...] (Garcia; Brito; Hey, 2022, p. 6).

Cunha (2003), ao analisar os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso no que tange às políticas educacionais para o ensino superior, afirma que estas últimas são uma extensão/continuidade das adotadas nos governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco, com poucas alterações.

Segundo o autor, uma das poucas mudanças foi com relação à autonomia das universidades, em que a LDB (1996) reassegura a possibilidade de criação e extinção de “[...] cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado (Cunha, 2003, p. 41) ”.

No caso das universidades públicas, o autor pontua que:

As universidades públicas estariam sujeitas a um regime jurídico especial, o qual, ao contrário das demais autarquias, permitir-lhes-ia grande flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo, tanto quanto no emprego de recursos financeiros. Mas, como esse regime jurídico não foi definido, as universidades públicas, especialmente as federais, permaneceram submetidas a uma plethora de regulamentos que cerceiam sobremaneira suas administrações (Cunha, 2003, p. 41).

Ele também destaca a ausência da expressão “exames vestibulares” ou “concursos vestibulares” na nova LDB (1996), substituída pelo termo “processos seletivos”, o que, a seu ver, possibilitou às instituições de ensino superior a adoção de diferentes processos de admissão dos alunos, “conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado do ensino superior (Cunha, 2003, p. 43) ”.

A LDB-96 silenciou-se sobre os exames vestibulares. Obrigatórios para todos os cursos superiores, desde 1911, ela foi a primeira lei que nada disse a respeito. Um silêncio eloquente, em tudo coincidente com o projeto ministerial de tornar o ENEM o principal mecanismo de seleção. No entanto, houve universidades, mormente no setor público, que mantiveram os exames vestibulares como mecanismo exclusivo de seleção de candidatos, não utilizando os resultados do ENEM até o fim do octênio FHC (Cunha, 2003, p. 45).

Outra mudança, segundo Cunha (2003), foi a alteração na composição dos representantes do Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao MEC com a atribuição de autorizar, reconhecer e credenciar cursos e instituições de ensino superior. Segundo ele, esse tipo de “articulação” teve sua gênese a partir do período da Ditadura Militar, em que os

representantes de escolas, faculdades e universidades privadas compunham os conselhos de educação.

O efeito disso, segundo ele:

Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Algumas viraram universidades. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo serviço de franquias (Cunha, 2003, p. 47).

Ainda no governo de FHC, segundo o autor, a indicação dos membros do CNE foi distorcida, deixando de visar os interesses republicanos, baseada na política do “toma lá dá cá”. Pela necessidade de apoio e aprovação de projetos de interesse do governo, este cedia à pressão de determinados grupos e parlamentares e trocava os votos pelas nomeações nos diferentes conselhos, o qual incluía o CNE, em que “[...] os grupos privatistas que se beneficiaram nessa barganha (Cunha, 2003, p. 48).

Essa simbiose entre Estado e mercado em governos neoliberais tem desobrigado o Estado a ampliar os recursos orçamentários destinados à educação superior ao passo que permite a isenção fiscal e tributária de determinados grupos e empresas educacionais, processo que Chaves (2018, não paginado) denomina de “*financeirização da educação superior privado-mercantil*”.

Segundo ela, a financeirização do capital tem sido materializada por uma série de reformas impostas pelos organismos internacionais aos países periféricos, com aprofundamento da privatização, desnacionalização da educação e consolidação de um novo mercado educativo, cuja educação torna-se um serviço comercializável e sujeito às condições de competição do mercado.

Chaves (2018, não paginado) destaca que:

É nesse contexto de reformas e de formação de mercados educativos em que a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição que se insere o processo de expansão e mercantilização da educação superior. Como parte desse processo as instituições privadas de ensino superior vêm sendo estimuladas, pelos governos, a se expandirem, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da desoneração fiscal, em especial, na oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa. É oportuno ressaltar que as novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional por meio do mercado de capitais, que se tornaram factíveis para um grupo de Instituições de Ensino Superior - IES mercantis, fazem parte das transformações ocorridas no mercado

financeiro mundial, a partir dos anos 1970, de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros, etc.) e de fundos de investimentos institucionais, que estudiosos denominam de processo de “financeirização” (Chaves, 2018, não paginado).

Ainda de acordo com este autor (2018, não paginado), esse processo de financeirização teve o seu auge no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo período foi marcado pela redução no número de IES públicas (-7,1%) e aumento das IES privadas (110%). Vale (2013, p. 12) complementa que essa financeirização educacional é resultado de uma política de Estado, forjada a partir da penetração dos interesses empresariais no aparato estatal, “[...] incluindo aí as instituições e estruturas que forjam o sistema econômico e financeiro em que se movem as empresas, contabilizando-se as educacionais”.

Nessa seara, Rodrigues (2007) revela como a educação foi instrumentalizada em mercadoria pelo capital. Para ele:

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: educação-mercadoria ou mercadoria-educação. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação mercadoria. Se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação. (Rodrigues, 2007, p. 5-6).

Além disso, Moraes (2018, p. 548):

Durante o governo FHC a discussão envolvia a polarização, por um lado, da defesa da ampliação de recursos públicos somente para educação pública e, de outro, a defesa por uma postura mais gerencial e de autonomia financeira, em um contexto de franca privatização da oferta da ES, encontrando maior resistência na comunidade universitária (Moraes, 2018, p. 548).

E como bem observa Sguissardi (2015, p. 98):

Nesse contexto de mundialização do capital financeirizado, que cobra aumento de produtividade, supervaloriza a competição e a rentabilidade empresariais de bens e serviços, a ciência e a educação superior adquirem um valor cada dia maior como efetivas mercadorias. Da mesma forma, valorizam-se as instituições, universidades e institutos de pesquisa, com potencial de produzi-las. Cada vez mais se verifica, na economia atual, maior

predominância dos bens imateriais sobre os materiais e a universidade passa a ser vista como essa nova empresa produtora, ainda que indireta, de mais valor (Sguissardi, 2015, p. 98).

Conforme explicitado, no período de governo de FHC prevaleceu a lógica racional-mercantilista na educação superior, com um amplo leque de reformas que resultaram na diminuição do orçamento para as IES públicas à medida que cresciam os investimentos direcionados às IES privadas, como, por exemplo, o FIES. Ademais, as orientações políticas para a educação e a economia do país, sem dúvida, tinham forte influência da ideologia neoliberal.

2.2 O governo do PT e a educação

Este tópico visa apresentar ao leitor como foram tratadas e abordadas as políticas públicas educacionais por quatro governos de esquerda, neste caso, dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) e (2007-2010) e dois mandatos de Dilma Vana Rousseff (2011-2014) e (2015-2016).

2.2.1 O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a educação

Voltando ao contexto educacional brasileiro, e, a despeito de ser uma nova administração, a gestão do governo Lula (2003-2010) não foi de quebra da política ideológico-econômica com relação ao seu antecessor, uma vez que houve continuidade na política econômica adotada por Fernando Henrique Cardoso, mas sem o caráter privatizante. Apesar da adoção dessa política econômica, houve a adoção de políticas públicas reformistas se comparada aos antecessores.

No que tange às políticas públicas educacionais, no governo Lula foi apresentado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação -PDE (Decreto nº 6.094/2007), um plano de gestão com o objetivo de reformar a educação básica nacional nas esferas municipal, estadual e federal.

O PDE continha mais de vinte ações, as quais deveriam ser travestidas em metas, a fim de modernizar o sistema educacional do país, sendo algumas delas a adoção de metas de qualidade nos municípios, por meio de avaliações externas e internas, a implantação de piso salarial para os docentes, a oferta de apoio técnico e financeiro pela União aos estados e municípios, dentre outras.

A despeito de ter como público-alvo a educação básica, o PDE também reservou atenção ao ensino superior, com o fito de democratizar o acesso às universidades, mediante a criação e ampliação de várias políticas. Para tal, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (Lei nº 10.260/2001) com o objetivo de financiar parte ou valor total da mensalidade de graduação dos estudantes de baixa renda, foi ampliado por meio da Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007.

Outra política pública criada foi o Programa Universidade para Todos - PROUNI, pela Lei nº 11.096/2005, cujo objetivo era distribuir bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas aos alunos que não dispunham de recursos. Tanto o FIES quanto o PROUNI preveem repasses de recursos da União às instituições de ensino superior privadas por meio de títulos da dívida pública, em que Mendes (2015) detalha como funciona os pagamentos:

- 1) No Boletim Legislativo nº 26, de 2015, há a descrição detalhada do mecanismo que “não paga às escolas em dinheiro, mas sim entregando-lhes um título do Tesouro Nacional (Certificado do Tesouro Nacional – CFT, série E)” (MENDES, 2015, Anexo 1). O boletim informa ainda que os CFT série E “são títulos com valor unitário R\$ 1,00 e atualização mensal pelo IGP-M”. O mecanismo detalhado no boletim, conforme consta na Lei nº 10.260/2001, é o seguinte:
- 2) O FIES solicita ao Tesouro a emissão de uma dada quantidade/valor de CFT, pagando ao Tesouro por esses títulos com seus recursos orçamentários (o que representa um desembolso do FIES registrado no orçamento) – art. 7º, §3º.
- 3) Ao receber esses recursos, o Tesouro Nacional os utilizará exclusivamente no resgate de outros títulos da dívida pública – art. 7º, §3º. Ou seja, para o Tesouro tudo se passa como se fosse uma troca de um tipo de título da dívida pública (NTN, LFT, etc. que são resgatados) por outro tipo de título da dívida pública (CFT, que são emitidos). Em termos líquidos, não se altera o estoque da dívida pública total.
- 4) O FIES entrega os títulos às escolas, em valor equivalente ao pagamento das mensalidades (art. 9º.) e passa a ter um crédito junto ao aluno financiado, que repagará o empréstimo no prazo contratado. Todas as amortizações feitas pelos alunos entram no orçamento do FIES como receita vinculada ao Fundo.
- 5) A escola utiliza os títulos exclusivamente para o pagamento de tributos e contribuições previdenciárias – art. 10.
- 6) Para atender ao caso em que haja escolas com mais CFT do que dívidas tributárias e previdenciárias a pagar, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), agente operado do FIES, promove rodadas trimestrais de recompra desses títulos, pagando em dinheiro às escolas – art. 13. (MENDES, 2015, Anexo 1)

Essa expansão do setor privado no ensino superior está relacionada ao processo de financeirização educacional citado anteriormente. Fonseca (2018) pontua que:

[...] o ensino superior privado [não foi] atacado ou esquecido: na verdade ocorreu uma relativa paralisação da criação de novas instituições privadas (o que em parte foi motivada pelo próprio esgotamento do mercado que, se antes estava represado, agora encontrava seu limite) ao mesmo tempo em que se viu

o estabelecimento de políticas que na verdade em muito beneficiavam esse novo possante mercado do ensino superior que havia sido criado no país (Fonseca, 2018, p. 303).

Comungam do mesmo pensamento os autores Saviani (2010), Ferreira; Oliveira; Moraes (2021). Para Saviani (2010, p. 14) políticas como o FIES e PROUNI, instituídas no governo Lula, aprofundaram a privatização da educação superior, no qual demonstra:

Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de 1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado (Saviani, 2010, p. 14).

Ainda:

Em relação às políticas e programas na educação superior que contribuíram para um processo de democratização nesse nível de ensino, com a inclusão das minorias, ainda que de maneira limitada, pode-se citar: criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), modificações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criação do programa Universidade para Todos (ProUni), Instituição do Reuni e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), assim como a continuação do Fies com modificações importantes introduzidas pela Lei nº 12.202/2010 (Ferreira; Oliveira; Moraes, 2021, p. 247).

Com relação ao ensino superior público, foi criada uma política educacional específica para o setor. Segundo Soares (2017, p. 61), no início do governo Lula havia 45 universidades federais, número que, ao término do seu mandato, contava com 59, evidenciando um desenvolvimento da educação superior federal.

Para ele:

Esse avanço é marcado principalmente pela política assumida nesse período de expansão do Ensino Superior, garantido, em sua grande parcela, pela política de implementação dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), bem como a interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de potencializar o desenvolvimento econômico nos mais amplos setores do território nacional. Programas como o de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI-2007) contribuíram significativamente para a expansão desse setor de ensino (Soares, 2017, p. 61).

O Reuni, instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, foi proposto pelo

governo federal para as Universidade Federais com o objetivo de criar medidas de expansão do ensino superior, por meio de ações físicas, acadêmicas e pedagógicas, como, por exemplo, abertura de novos cursos, flexibilização de currículos, aumento do número de docentes e servidores técnico-administrativos, redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas, dentre outros.

Ele surgiu a partir de um projeto apresentado à ANDIFES, em 2006, o qual, após discussões e modificações, foi incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, posteriormente, concebido como um programa de política pública voltado para o ensino superior, o qual envolvia a reestruturação física e abertura de vagas de cursos, de acordo com Pimentel (2010).

Segundo informações do sítio oficial do Ministério da Educação (2009):

O REUNI tem como objetivos, metas e diretrizes gerais:

- Criar condições (aporte de recursos) para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior;
- Aumentar a qualidade do ensino por meio da inovação e adequação acadêmicas com a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica, profissional e tecnológica;
- Melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física das universidades federais;
- Elevar, de forma gradual, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e atingir a taxa da relação aluno/professor em cursos presenciais de graduação igual a 18;
- Aumentar em 20%, pelo menos, as matrículas nos cursos de graduação;
- Prazo de cinco anos, a contar do início de cada plano, para o cumprimento das metas estabelecidas pelas instituições federais de ensino superior (Brasil, Reuni, 2009, s.p.).

De acordo com o texto legal, o REUNI tinha como meta mestra o aumento, gradual, da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final dos seus cinco anos de vigência.

O referido programa foi dividido em sete diretrizes, a saber: i) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso; ii) ampliação da mobilidade estudantil; iii) revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; iv) diversificação das modalidades de graduação; v) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e vi) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Para Marques (2010):

[...] o REUNI pode ser interpretado como expressão deste processo diferenciado de gestão e financiamento das Instituições Federais de Ensino

Superior (IFES) pelo MEC, com significativo impacto no planejamento interno das universidades, pautada em programas focalizados e com exequibilidade financeira condicionada pela relação metas/cronograma /desempenho/ avaliação; o que se expressou, já de início, na possibilidade de opção de adesão ou não ao Programa pelas Instituições ou por suas unidades acadêmicas. Em síntese, em lugar de políticas universais minimamente previsíveis, na administração pública tem havido uma hipertrofia de propostas que tornam o ato de planejar por vezes confuso – o que, contradicoriatamente, indica maior necessidade de planejamento ágil, responsável e, consistentemente, autônomo. O proselitismo político e ideológico perde terreno neste âmbito e o ritmo da mudança tende a ceder cada vez mais ao ritmo dos decretos (Marques, 2010).

Para aderir ao REUNI, as universidades federais interessadas deveriam apresentar uma proposta de expansão ao Ministério da Educação, contendo alguns elementos, segundo as Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI (2007), como, objetivos e metas das IES, estratégias para alcance das metas, indicadores, plano de contratação de pessoal docente e técnico, plano diretor simplificado de infraestrutura física, cronograma, orçamento parcial e global das etapas a serem realizadas e impactos globais.

No dizer de Araújo (2011, p. 109):

O instrumento de adesão utilizado foi o contrato de gestão, com a pactuação de metas assumidas pelas universidades. A contrapartida do MEC é o acréscimo de recursos no orçamento das instituições, liberado gradativamente e condicionado à capacidade orçamentária do Ministério e ao cumprimento das metas pactuadas (Araújo, 2011, p. 109).

Das 54 universidades federais existentes em 2007, 53 aderiram ao referido programa, realizado em duas chamadas (MEC, 2009). Este programa permitiu a criação de mais de 15 mil vagas na rede federal de ensino superior. Abaixo segue o quadro das principais políticas educacionais do governo Lula (2003-2010):

Quadro 1 – Principais políticas educacionais do governo de Lula (2003-2010)

POLÍTICA EDUCACIONAL	ANO EM QUE FOI IMPLANTADA	OBJETIVO
Programa Universidade para Todos - PROUNI	2005	Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benfeitoras de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras

		providências.
Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI	2007	Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.
Ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies	2007	Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies.

Fonte: MEC (2005, 2007).

É preciso reconhecer que muitas foram as conquistas e avanços na área da educação no governo Lula. Entretanto, ele não abandonou as orientações e perspectivas do neoliberalismo nas suas ações como um todo. Continuou desviando parte do dinheiro a ser destinado às universidades públicas para as instituições privadas, por meio do PROUNI e do FIES, que cresceram com todo vigor.

Segundo dados do MEC (2012), em 2004, o número de matrículas nas instituições de ensino superior privadas era de 2.985.405. Com a criação do PROUNI (Lei nº 11.096/2005), tem-se a elevação, em 2010, para 3.987.424 alunos matriculados, sendo 473.000 o número de alunos com PROUNI.

Complementarmente, de acordo com Bressan (2020), o FIES, já no final do segundo mandato do governo Lula:

[...] passa a ter maior relevância, tornando-se um mecanismo central, e mais robusto, de auxílio à permanência no ensino superior privado, permitindo a entrada de estudantes antes impossibilitados de acessar instituições privadas de ensino superior, por conta, em sua maior parte, de insuficiência de renda. O programa agora deixa de ser gerido integralmente pela Caixa Econômica Federal e é coadministrado pelo “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE), com participação do Banco do Brasil (Bressan, 2020, p. 13).

Além disso, os investimentos nos Institutos Federais confirmam a quebra da visão dual da estrutura educacional brasileira, ou seja, as escolas profissionalizantes para a classe desprovida de riquezas e as escolas propedêuticas para a elite, de modo a quebrar a manutenção da estrutura desigual de classes sociais, conforme explicita Frigotto (2010, p. 54): “A proposta dos Institutos Federais expressa a possibilidade concreta de enfrentamento da dualidade estrutural da educação brasileira, ao articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura em uma formação omnilateral.”

Como se observa, algumas das metas do PNE (2001) para a educação profissionalizante foram cumpridas no governo Lula a partir das seguintes ações desenvolvidas: i) aumento do número de matrículas na educação profissional de nível médio; ii) articulação entre educação profissional e ensino médio, por meio do Decreto nº 5.154/2004, o qual revogou o Decreto nº 2.208/1997; e iii) expansão e fortalecimento das ies de educação profissional, por meio da criação dos Institutos Federais.

2.2.2 *O governo Dilma (2011-2016) e a educação*

O governo de Dilma Vana Rousseff pode ser dividido por dois períodos: o primeiro refere-se à posse, em 01 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2014; enquanto o segundo mandato presidencial iniciou-se em 01 de janeiro de 2015 e terminou em 31 de agosto de 2016, após a mesma ter sofrido um processo de *impeachment*.

A primeira mulher a ocupar o cargo mais alto do país, o governo de Dilma Rousseff pode ser visto como continuidade das políticas públicas desenvolvidas pelos governos de Lula da Silva. No plano educacional, por exemplo, que foram criados programas e projetos que visavam reduzir a desigualdade social e a evasão, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, o Ciências sem Fronteiras - CSF, O Plano Nacional de Educação - PNE, a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), além da criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), os quais serão apresentados a seguir.

O PRONATEC foi instituído por meio da Lei nº 12.513/2011 e objetivava a expansão, interiorização e aumento dos cursos profissionais e técnicos, visto como a aproximação entre o

setor produtivo e a educação, com a formação de mão de obra técnica para o mercado, principalmente o empresarial. De acordo com o texto da referida lei, eram objetivos do Pronatec:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Brasil, 2011).

Ademais, o PRONATEC oferecia, por meio de bolsas-formação (estudante ou trabalhador, de acordo com art. 4º, IV, 2011), cursos de formação continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e de formação de professores de nível médio na modalidade normal, os quais eram ofertados pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; escolas técnicas das universidades federais, redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, escolas do Sistema S (Senai, Senac, Senar e Senat), fundações públicas relacionadas à educação profissional e tecnológica, escolas privadas de nível médio (técnicas), além de instituições privadas de ensino superior autorizadas pelo MEC.

Segundo o Relatório de Gestão do MEC (2015), em 2011 foram ofertadas 966.972 vagas por meio do PRONATEC e, em 2014, o número aumentou para 5.922.869 vagas ofertadas. Dessas vagas disponíveis, houve 776.926 matrículas em 2011 e, em 2014, 3.002.056, perfazendo um aumento de quase 40% de matrículas realizadas entre 2011 e 2014.

Conforme Cassiolato e Garcia (2015), o PRONATEC foi uma ferramenta que permitiu o fortalecimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das escolas técnicas federais, além de ser:

[...] resultado da decisão de se enfrentar um problema atual em fase aguda: a baixa escolaridade e qualificação de parcela majoritária dos trabalhadores brasileiros, em um momento em que o crescimento da economia exigia crescentes volumes de mão de obra especializada. Ele busca atacar todas as principais causas do problema e atender, mediante ações flexíveis, a características específicas dos diversos segmentos

da população trabalhadora, tal como percebido ou demandado em cada caso. O seu desenho revela, portanto, compreensão da situação do trabalhador brasileiro, da trajetória da economia nacional e do estágio em que se encontra a EPT no país. Houve competência na formulação (Cassiolato & Garcia, 2015, p. 48).

E a despeito do seu objetivo e quantidade de vagas ofertadas, o PRONATEC sofreu juízos acerca do caráter tecnicista dos cursos profissionais oferecidos, já que ele objetivava atender a agenda neoliberal e o mercado. Algumas das contradições ou críticas acadêmicas apontadas ao programa são: 1) desconexão entre a oferta de cursos e demandas do mercado de trabalho; 2) ausência de garantia de qualidade, com cursos com taxas elevadas de evasão; 3) transferência de recurso para instituições privadas em detrimento das públicas; 4) incapacidade de melhora na empregabilidade formal dos alunos egressos; e 5) visão ideológica tecnicista de formação profissional, reduzindo a educação à aquisição de competências imediatas em detrimento de uma formação mais ampla.

Conforme critica Miranda (2015) ao analisar o discurso presidencial de Dilma sobre o Pronatec e os documentos oficiais:

É necessário destacar ainda do discurso presidencial o compromisso com uma determinada formação, aquela que destacamos acima, do treinamento para o trabalho simples, através de Programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). No primeiro mandato de Dilma Rousseff esta foi uma importante forma de ampliação de matrículas e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em especial para o Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, etc.). No discurso de campanha e de posse, a presidente prometeu triplicar o número de matrículas nesta modalidade, ou seja, atingir 12 milhões de vagas para que ‘jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira’. Temos aqui o modelo de prioridade do treinamento para o trabalho, de subordinação da formação à lógica da economia competitiva, como desejam e cobram os empresários, seja para o trabalhador menos qualificado, formado em curso de 160 horas do PRONATEC, seja para o trabalhador formado na graduação (Miranda, 2015, p.4).

Em conjunto com o entendimento de Miranda (2015), Lima (2012) também reprova a chamada mercantilização da formação profissional do PRONATEC. Para ele “[...] tal processo não se contradita com o produtivismo, mas o inclui, ‘pseudocriando’ o direito à educação, escondendo a formação para o mercado para, no final das contas, criar o mercado da formação” (Lima, 2012, p. 75).

Já no segundo mandato de Dilma Rousseff, o PRONATEC registrou expressiva redução na oferta de matrículas, decorrente do cenário econômico e político do período, conforme destaca Gomes (2016):

Em relação às matrículas totais do Pronatec, após uma forte expansão entre 2011 (777 mil) e 2014 (3 milhões), houve uma significativa desaceleração em 2015, com o registro de 1,2 milhão de matrículas. Para 2016, como já mencionado, foi anunciada a meta de 2 milhões de matrículas (Gomes, 2016, p. 9).

Em 2016, o governo interino de Michel Temer suspendeu novas vagas para o PRONATEC, alegando medidas de contingenciamento de gastos. Em 2019, já com o governo de direita de Jair Messias Bolsonaro, o PRONATEC foi substituído pelo programa Novos Caminhos, visto como uma nova roupagem da educação profissional e tecnológica, embora apresentasse as mesmas modalidades de cursos, com foco no mercado de trabalho.

De acordo com o sítio oficial do Ministério da Educação (2025), o Programa Novos Caminhos apresentava como objetivo a ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, fortalecendo o uso de novas tecnologias e a promoção de ações voltadas ao alinhamento da oferta com as demandas do setor produtivo, em que se orientava por meio de três eixos estratégicos: gestão de resultados, inovação e empreendedorismo, articulação e fortalecimento.

A segunda política educacional do primeiro mandato do governo Dilma foi o Programa Ciência sem Fronteiras - CsF, em 2011, criado por meio do Decreto nº 7.642/2011, cujo objetivo visava ampliar a mobilidade internacional estudantil de cursos técnicos, graduação, pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e outros profissionais em instituições de excelência no exterior, além de criar oportunidades de colaboração entre os grupos de pesquisa nacionais e estrangeiros.

Ainda de acordo com o Decreto nº 7.642/2011, art. 2º, o CsF tinha como objetivos específicos:

I – promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II – ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III – criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

IV – promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;

V – promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI – contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

VII – propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII – contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e

IX – estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (Brasil, 2011a)

E segundo o art. 8º do documento, para atender aos objetivos do CsF, a CAPES e o CNPq (órgãos de fomento da pesquisa científica e tecnológica do país) concediam bolsas de estudo em instituições de excelência no exterior nas seguintes modalidades: a) graduação-sanduíche; b) educação profissional e tecnológica; c) doutorado-sanduíche; doutorado pleno; e pós-doutorado, além de bolsas no país para pesquisadores estrangeiros e jovens talentos. As principais universidades participantes eram oriundas dos Estados Unidos, Reino Unido, França, Canadá, Alemanha, Austrália, Espanha, Itália e Portugal.

De acordo com o Relatório de Auditoria de Conformidade do Programa Ciência sem Fronteiras (CAPES, 2018), das modalidades concedidas, foram atendidos no total 16.112 bolsistas, divididos em: 6.698 (doutorado sanduíche), 4.022 (graduação sanduíche), 2.110 (estágio pós-doutoral), 1.947 (doutorado), 739 (estágio sênior) e 596 (mestrado profissional no exterior).

Contudo, no decorrer do programa, foram identificados problemas relacionados à proficiência de língua inglesa dos alunos brasileiros, evidenciando um enorme obstáculo para eficácia do CsF. Para o Conselho Técnico Superior de Educação Superior - CTC-ES¹ (2011):

A grande preocupação é a questão do idioma, em específico o domínio do inglês, a qualificação dos estudantes para fazerem o teste TOEFL, requisito mínimo internacional, principalmente para os candidatos a graduação-sanduíche e doutorado pleno (Ata da 128ª Reunião do CTC-ES, 2011).

Nesse contexto, o MEC, por meio da Portaria nº 973/2014, criou o Programa Idioma sem Fronteiras, com o fito de oferecer cursos gratuitos de inglês presenciais (realizados nos núcleos e centros de idiomas das universidades e online (por meio do aplicativo *My English Online*). E não obstante ser um dos maiores programas de governo de mobilidade e

¹ Conforme o sítio oficial da CAPES, o CTC é um órgão colegiado da CAPES com a função de assistir à Diretoria Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação de recursos humanos de alto nível, ao sistema de pós-graduação e ao sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico. Os seus membros são o presidente da CAPES, o diretor de Relações Internacionais da CAPES, o diretor de Programas e Bolsas da CAPES, além de representantes das seguintes áreas do conhecimento: I - Colégio de Ciências da Vida (Grandes Áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde), II - Colégio de Ciências Exatas, tecnológicas e Multidisciplinar (Grandes Áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar), III - Colégio de Humanidades (Grandes Áreas de Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; e Linguística, Letras e Artes); além de representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação - FOPROP.

internacionalização da ciência, surgiram críticas relacionadas a ele, resumida por Pino (2022) em sua tese de doutorado:

Entendemos que, em grande parte, todos os problemas envolvendo o CsF ocorreram devido à falta de planejamento, monitoramento e avaliação do programa. A ausência de equilíbrio na distribuição das bolsas para estudantes do sexo masculino e feminino, a indisponibilidade de bolsas para às humanidades, a ausência da fluência dos estudantes no idioma das universidades de destino, a concentração de bolsas no eixo sul-sudeste do Brasil, dentre muitas outras questões, foram problemas ocasionados devido à falta de um desenho que envolvesse as partes interessadas neste processo, ou seja, Universidades, docentes e discentes. O campo de estudos sobre os gargalos do programa é vasto (Pino, 2022, p. 32).

Ademais, a maior crítica que impactou realmente o funcionamento do programa foi devido ao seu alto custo. O programa CsF, de acordo com o Decreto nº 7.642/2011, previa o custeamento oriundo de recursos orçamentários da União, bem como de outras fontes, como entidades públicas e privadas.

Marques (2017), ao realizar um prognóstico dos gastos do governo empenhados com o CsF, observou que, caso o programa tivesse se mantido até o ano de 2020, o seu custo saltaria de R\$107,761,243.64 (2011), R\$ 745,060,032.29 (2012), R\$ 2,057,755,641.67 (2013), R\$ 3,603,432,243,15 (2014), R\$ 5,060,761,152,66 (2015) para a cifra de R\$ 15 bilhões.

Frente ao cenário de míngua de recursos para o seu custeio, o CsF foi desidratado a partir de 2016, no governo de Michel Temer, passando a oferecer somente bolsas para pós-graduação. Abaixo segue pronunciamento da Capes acerca da transfiguração do CSF:

Uma análise preliminar identifica necessidade de aperfeiçoamento do programa, especialmente na graduação, onde as instituições de ensino participantes não foram chamadas para desempenhar um papel ativo no processo de mobilidade acadêmica. Um exemplo disto é a questão da aceitação de equivalência de disciplinas cursadas em outros países. Outro ponto considerado foi o custo elevado para a graduação sanduíche, cerca de R\$3,248 bilhões para atender 35 mil bolsistas em 2015 na CAPES, valor igual ao investido em alimentação escolar para atender 39 milhões de alunos. [...] A CAPES planeja a retomada do CsF com foco no ensino de idiomas, no país e exterior, incluindo jovens pobres já no ensino médio matriculados em escolas da rede pública, bem como, dando uma ênfase maior em bolsas de pós-graduação para mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, com as instituições de ensino superior tendo uma participação mais ativa nos seus processos de internacionalização (CAPES, 2016).

Em 2017, o governo Temer, por meio do seu ministro da Educação Mendonça Filho, decidiu encerrar o programa, com o argumento do alto custo para manutenção do mesmo. Nas palavras do ministro em audiência pública no Senado Federal sobre a temática, disse: “Assumo a decisão de não ter retomado o programa e sustento que não é um programa que atende aos mais pobres” (Tokarnia, 2017). Ainda segundo ele, “[...] o orçamento é praticamente o mesmo da merenda escolar, que atende 41 milhões de estudantes, a um custo de R\$90 por aluno por ano” (Tokarnia, 2017).

De certa forma, a despeito dos argumentos e críticas sobre o seu alto custo, é inegável a magnitude do programa CsF como política pública educacional de internacionalização e inserção global de estudantes e pesquisadores brasileiros.

A terceira política pública educacional foi o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), versão gestada em 2014 no governo Dilma, com vigência por 10 anos, por intermédio da Lei nº 13.005/2014, cujas diretrizes são as seguintes, segundo o art. 2º do referido documento: i) erradicação do analfabetismo; ii) universalização do atendimento escolar; iii) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; iv) melhoria da qualidade da educação; v) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; vi) melhoria da qualidade da educação; vii) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; viii) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; ix) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; x) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; xi) valorização dos profissionais da educação; e xii) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Como se vê, o PNE é um documento oficial, elaborado conjuntamente entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que estabelece as diretrizes, as metas e as estratégias que o Estado e os seus entes federativos devem tomar por 10 (dez) anos. Para tal, apresenta 20 metas no seu conjunto:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade,

do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio. Brasil, Lei nº 13.005/2014).

Sobre o PNE, mais precisamente relacionado à educação superior, Oliveira & Dourado (2017) destacam:

O PNE aprovado em junho de 2014, com metas para expansão da graduação e da pós-graduação, se coloca, portanto, como mecanismo fundamental para a reconfiguração da lógica de expansão superior brasileira, tendo em vista uma expansão pública que esteja em consonância com as demandas da sociedade brasileira. [...] O PNE (2014-2024) traz à tona, portanto, a discussão de qual é o melhor modelo de educação superior para o Brasil. (Oliveira; Dourado, 2017, p. 112,113).

Dessa forma, o PNE (2014/2024), sendo um projeto estratégico da educação nacional, a meu ver, constitui-se um dos maiores legados da gestão de Dilma Rousseff, por estabelecer as prioridades para a educação do país, de forma cooperativa entre União, estados e municípios. Como o PNE possui vigência decenal, uma nova proposta por parte do Poder Executivo deveria ter sido enviada ao Congresso Nacional até junho de 2023 e não foi, o que motivou o governo Lula (2023-presente), por meio da Lei nº 14.934/2024, a prorrogar a sua vigência até 31 de dezembro de 2025.

Com relação à penúltima política educacional implantada no primeiro mandato do governo Dilma, tem-se a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, uma política de ação afirmativa que versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, em que, nos seus processos seletivos, devem reservar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público.

A discussão acerca da Lei de Cotas teve a sua gênese na Conferência de Durban², em 2001, na África do Sul, quando o estado brasileiro reconheceu a necessidade de se enfrentar o racismo e a discriminação racial tão presentes na sociedade. A partir daí, houve a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003, e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), com vistas a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, bem como defesa dos direitos e combate à discriminação e intolerância étnica.

Vale também destacar os vários debates acerca do tema organizados pela comunidade negra, bem como os casos pioneiros de universidades que reservaram vagas para alunos oriundos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência, como, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj que, no ano 2000, modificou os critérios de acesso aos cursos, com a reserva de 50 % das vagas para os egressos das escolas públicas ((Lei nº 3.524/2000).

Outras universidades precursoras na implantação da lei de cotas foram a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF (Rio de Janeiro), a Universidade do Estado da Bahia - Uneb (Bahia), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, e a Universidade de Brasília - UNB, a primeira entre as universidades federais de ensino superior.

Com a reserva de vagas para cursos de graduação tornando-se um debate nacional, era inevitável que a discussão ficasse restrita somente aos muros das universidades. Em 2009, o questionamento da constitucionalidade das cotas chegou ao Supremo Tribunal Federal - STF e, em 2012, a corte declarou a constitucionalidade das cotas raciais por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF nº 186).

Após amplos debates e posicionamento do STF sobre a constitucionalidade das cotas, a Lei nº 12.711 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidente Dilma, vista como um ponto de inflexão nas políticas de democratização e acesso ao ensino superior. No dizer de Dourado (2012), a Lei de Cotas:

[...] representa um passo importante [...] ao estabelecer cotas de 50% para estudantes da escola pública, resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro, e sua efetivação certamente contribuirá para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior no país (Dourado, 2012, p. 11).

² A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas foi organizada pela ONU e aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001, com a participação de 173 países, sendo o Brasil um dos países com maior delegação, com quase 500 participantes.

Em 2024, o Senado Federal atualizou a Lei de Cotas, tornando esta uma política pública permanente. Uma das alterações foi a de redução da renda familiar máxima, que passa de 1,5 salário mínimo por pessoa para 01 salário mínimo, além da inclusão dos quilombolas entre os beneficiados pela reserva de vagas, que até então contavam com pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Ademais, a distribuição das vagas seguirá o percentual da população de cada estado, seguindo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Outra política educacional do primeiro mandato do governo Dilma foi a EBSERH. A EBSERH foi criada pela Lei nº 12.550/2011, com o objetivo de realizar a gestão financeira, estrutural e de recursos humanos dos hospitais universitários federais, cujo capital social é realizado com recursos de dotações do orçamento da União.

Segundo o art. 4º (Lei 12.550/2011), é de competência da EBSERH:

I - administrar unidades hospitalares, bem como prestar serviços de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, no âmbito do SUS;

II - prestar às instituições federais de ensino superior e a outras instituições congêneres serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, mediante as condições que forem fixadas em seu estatuto social;

III - apoiar a execução de planos de ensino e pesquisa de instituições federais de ensino superior e de outras instituições congêneres, cuja vinculação com o campo da saúde pública ou com outros aspectos da sua atividade torne necessária essa cooperação, em especial na implementação das residências médica, multiprofissional e em área profissional da saúde, nas especialidades e regiões estratégicas para o SUS;

IV - prestar serviços de apoio à geração do conhecimento em pesquisas básicas, clínicas e aplicadas nos hospitais universitários federais e a outras instituições congêneres;

V - prestar serviços de apoio ao processo de gestão dos hospitais universitários e federais e a outras instituições congêneres, com implementação de sistema de gestão único com geração de indicadores quantitativos e qualitativos para o estabelecimento de metas; e

VI - exercer outras atividades inerentes às suas finalidades, nos termos do seu estatuto social.(Brasil, 2011).

Outrossim, a EBSERH pode, mediante contrato com as instituições federais de ensino ou congêneres, prestar serviços relacionados às suas competências, bem como pode solicitar a cessão de servidores titulares de cargo efetivo para a realização de atividades de assistência à saúde e administrativas.

Lima (2016), ao analisar as práticas de gestão da EBSERH nos hospitais universitários, aponta que, embora a EBSERH preste serviços públicos por meio do SUS, ela possui autonomia de empresa privada, o que lhe dá a possibilidade de realizar contratos de trabalho de acordo

com a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT. Ademais, seguindo o raciocínio deste autor, a criação da EBSERH possui como diagnóstico a necessidade de reestruturação na gestão dos hospitais universitários, de modo a modernizá-los, seja financeira ou estruturalmente, com o objetivo e o argumento de melhora no atendimento da saúde ao cidadão.

Outro autor crítico da abordagem gerencialista da EBSERH, vista como uma extensão das Fundações Estatais de Direito Privado, ao delegar para a iniciativa privada uma função essencialmente pública, que é a gestão da saúde, é March (2012). Para ele:

[...] as medidas adotadas desde o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva até o atual governo de Dilma Rousseff que operam a contrarreforma do Estado em sua dimensão administrativa e que guardam elementos de continuidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em particular com o Plano Diretor da Reforma do Estado do então ministro de Estado Bresser Pereira [...] (March, 2012, p. 62).

Tem-se, a partir daí, a concessão de um serviço público feita pelo próprio governo para atuar em determinadas áreas importantes para a exploração do capital, como educação e saúde, sendo os modelos de gestão as ferramentas utilizadas para tal.

Vale destacar que este tem sido o *modus operandi* do capital que, por meio dos seus órgãos, difundem o argumento de incompetência na oferta dos serviços públicos com o fito de vender eficiência e melhoria dessas mesmas atividades, prestadas pela iniciativa privada. Para Correia (2007):

[...] os organismos financeiros internacionais, passaram a orientar os governos a darem prioridade máxima aos setores sociais fundamentais, ou seja, os mais vulnerabilizados, promovendo políticas públicas de cunho focalista, com a finalidade promover a eficácia e a equidade dos gastos sociais. A estratégia adotada revelou-se favorável em promover a prestação de uma má qualidade dos serviços públicos, que posteriormente é utilizada como justificativa para criar uma cultura de desqualificação da coisa pública, incentivando a população a aceitar a adesão ao privado (Correia, 2007, p 12).

Em suma, a EBSERH, como gestora privada dos hospitais universitários e dos recursos humanos dessas instituições evidencia, de forma figurada, a personificação e o avanço do capital sobre a gestão pública.

Abaixo segue o quadro das principais políticas educacionais do governo de Dilma Rousseff (2011-2014):

Quadro 2 - Principais políticas educacionais do governo de Dilma Rousseff (2011-2014)

POLÍTICA EDUCACIONAL	ANO EM QUE FOI IMPLANTADA	OBJETIVO
Programa de Acesso ao	2011	Oportunizar a expansão de

Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC		ofertas da educação profissional e tecnológica do país.
Programa Ciência sem Fronteiras - CsF	2011	Fomentar a ciência, tecnologia e inovação aos alunos por meio de bolsas de intercâmbio.
Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSERH	2011	Administrar as unidades hospitalares, prestar às instituições federais de ensino superior serviços de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio ao ensino, à pesquisa, à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas.
Lei de Cotas	2012	Estabelecer reserva de vagas nas instituições federais para estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas.
Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024)	2014	Erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade da educação, valorizar os profissionais da educação.

Fonte: MEC (2011, 2012, 2014).

Como se visualiza, o quadro acima reflete as principais políticas públicas educacionais criadas no primeiro mandato de Dilma Rousseff, entendidas como uma extensão das políticas públicas adotadas nos governos Lula da Silva, já que elas buscavam combater a evasão e promover maior democratização do acesso ao saber e ao conhecimento, tanto na educação básica quanto superior.

No dia 15 de outubro de 2015, foi oferecida denúncia contra a presidente Dilma Vana Rousseff por crime de responsabilidade, cujo pedido de *impeachment* foi aceito pelo então presidente da Câmara dos Deputados do período, Eduardo Cunha. Este processo tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e, em agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada definitivamente da presidência da República por crime de responsabilidade fiscal (pedaladas fiscais).

O vice-presidente Michel Temer assumiu provisoriamente o governo, o qual promoveu alterações e retrocessos relacionados às políticas gestadas por Dilma Rousseff, sendo a maior delas a instauração da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituía um rigoroso regime fiscal, com vigência por 20 (vinte) anos. Em termos práticos, houve redução dos gastos públicos, por meio da limitação dos gastos essenciais do Estado, como nas áreas de Saúde e Educação, bem como a interrupção ou desvirtuamento de alguns programas do governo de Dilma Rousseff, como, por exemplo, o PRONATEC e o CsF.

Em suma, pode-se observar que, nos governos de Lula e Dilma, houve várias políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior, como o Reuni, o FIES, o Prouni, as quais, de certa forma, também permitiram a inserção da lógica do setor privado nas IES públicas, como, por exemplo, a EBSERH, um programa de gestão hospitalar vinculado às universidades federais.

Registraramos, ainda, que houve muito investimento nas instituições de educação superior privadas, por meio do Prouni e do FIES. Em 2011, por exemplo, segundo dados da Câmara dos Deputados (2016), o montante para administração e financiamento dos estudantes pelo FIES foi de R\$3.379.300.335. Em 2015, esse valor foi elevado para R\$15.529.610.402. A mesma lógica seguiu-se com o Prouni, que, em 2011, era da ordem de R\$ 699.964.148, chegando em 2015 na quantia de R\$ 1.024.319.793.

Se por um lado tais políticas favoreceram o acesso dos menos favorecidos à educação superior nas instituições privadas, por outro lado, os recursos para as universidades públicas foram sofrendo cortes, o que prejudica o atendimento com maior qualidade das universidades públicas. Segundo dados do MEC (2025), entre 2011 e 2012, foram investidos R\$ 3,8 bilhões nas universidades federais. Já em 2014, o investimento foi de R\$ 1,5 bilhão. Esses valores sofreram profunda redução nos governos neoliberais seguintes de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, apresentados a seguir.

2.2.3 O governo de Michel Temer (2016 a 2018) e o impacto nas políticas públicas

Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) assumiu o governo do país provisoriamente em maio de 2016, e, de forma definitiva, em agosto de 2016, após o afastamento da presidência de Dilma Rousseff, condenada pelo Congresso Nacional por crime fiscal, conhecido popularmente como “pedalada fiscal”. Na verdade, sabemos que o *impeachment* de Dilma foi uma manobra que atendia aos interesses do capital.

Por conseguinte, os dois anos e meio na presidência da República de Temer não deixaram muitas saudades nos brasileiros, considerado como um dos presidentes mais impopulares desde o período da Ditadura Militar. Segundo pesquisa do Datafolha realizada no final de 2018, 62% dos respondentes consideravam o governo de Michel Temer ruim ou péssimo, enquanto 7% o avaliavam como ótimo/bom.

Além disso, o governo de Michel Temer (2016-2018) é visto como um extensor do receituário neoliberal, principalmente com relação à apresentação de projetos e medidas que limitavam os gastos públicos, como o teto de gastos (Emenda Constitucional 95/2016), a reforma da previdência (PEC 287/2016) e a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017).

Com ele:

[...] consolida-se uma agenda política de desmontes, tendo por eixo a minimização das políticas sociais e a maximização das políticas de expansão do capital, de modo que o cenário brasileiro para a expansão da educação superior [...] não é somente de mercantilização e de privatização. É também [...] um cenário de financeirização que é mundial, mas que conta com as especificidades do país, encontrando eco e espaço efetivo nas políticas e ações desencadeadas [...] e nos ajustes e minimização do papel do Estado no tocante às políticas sociais (Dourado; Moraes; Ribeiro, 2020, p. 174).

O mesmo entendimento é apresentado por Gomes, Oliveira e Cardoso (2023). Para estes autores:

Nos governos Lula e Dilma, apesar de o investimento público na esfera privada ter ostentado relevo, sobretudo via Fies, houve, também, importante investimento no setor público, especialmente pela expansão dos IF e das universidades federais. Já a partir de 2016, com Michel Temer assumindo o governo, houve uma retomada da agenda neoliberal em sua concepção mais original, com a diminuição dos investimentos públicos nesse setor. (Gomes; Oliveira; Cardozo, 2023, p. 192).

Esse resgate da agenda neoliberal está presente no seu plano de governo “Uma ponte para o futuro” (2015). De acordo com este documento, o Estado

[...] deve ser funcional, qualquer que seja o seu tamanho. Para ser funcional ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade (PMDB, 2015, p. 4)

Tal programa de governo explicita uma abordagem político-econômica de aprofundamento do Estado mínimo, com destaque para a revisão orçamentária, em que: “[...] para um novo regime fiscal, voltado para o crescimento, e não para o impasse e a estagnação, precisamos de novo regime orçamentário, com o fim de todas as vinculações e a implantação do orçamento inteiramente impositivo (PMDB, 2015, p. 9) ”.

Uma das primeiras medidas do governo Temer que teve impacto na Educação, já citada, foi a apresentação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241. Esta, depois aprovada pelo Congresso Nacional e transformada na Emenda Constitucional nº 95/2016, limitava os gastos públicos federais em 20 anos, com o argumento de garantia da saúde das despesas nacionais e retomada do crescimento.

Nesse cenário, o que se viu foi um enxugamento nos recursos direcionados à educação. Segundo reportagem de Fonseca (2019), em 2016, antes da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, o orçamento da pasta da Educação era de R\$ 42,1 bilhões. Já em 2017 e 2018, foram, respectivamente, de R\$ 42,1 bilhões e R\$ 16,2 milhões.

Sobre a Emenda Constitucional nº 95/2016 e o investimento em políticas públicas, Frigotto (2018) chama a atenção para a articulação entre o governo de Michel Temer e o capital financeiro, por meio de atores como o Banco Mundial, por exemplo:

Você deve ter visto o relatório do Banco Mundial que se chama 'Um Ajuste Justo', que prega a austeridade no gasto público especialmente nas áreas de educação e saúde. Então todas essas reformas estão lá. São reformas que abocanham a parte do fundo público que era destinada a garantir direitos universais (FRIGOTTO, 2018, sp.).

Ainda no campo da Educação do governo Temer, houve vários embates entre os setores da sociedade civil na discussão das políticas públicas de educação, principalmente o Fórum Nacional de Educação (FNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Aguiar (2019, p. 6), as primeiras manifestações do governo Temer foram, por meio do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 e da Portaria nº 577/2017, remover a representação social do FNE e desvirtuar a configuração do CNE.

Para ela, o intuito do governo era adequar a estrutura normativa do CNE ao projeto neoliberal, para que as propostas e ações ali apresentadas tramitassem e fossem aprovadas sem obstáculos.

Conforme a autora:

As primeiras iniciativas do novo governo evidenciam uma inflexão nas relações do executivo federal com o Fórum Nacional de Educação (FNE) e com o CNE, instâncias relevantes para a implementação das políticas de educação no país [...]. Tal perspectiva expressa-se com mais clareza nas medidas governamentais direcionadas à educação básica e à educação superior, especialmente às políticas curriculares, gestão educacional, avaliação e formação de profissionais da educação [...]. Na perspectiva neoliberal, a ênfase situa-se na padronização dos currículos escolares e nos processos formativos assentados nos princípios da flexibilização, da eficiência, da eficácia, da meritocracia e da gestão de resultados (Aguiar, 2019, p. 6, 15, 16).

Ademais, foi no governo de Michel Temer que houve a reformulação do Ensino Médio. No dia 16 de fevereiro de 2017, Michel Temer sancionou uma medida provisória (MP nº 746/2016), a qual foi convertida em lei (Lei nº 13.415/2017) e visava reformular o ensino médio. Algumas mudanças trazidas, segundo a Lei nº 13.415/2017, foram: 1) a carga horária mínima anual passou de 800 horas para 1.000 horas; 2) altera a LDB e reafirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conjunto de conteúdos e competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica; e oferta de itinerários formativos, com foco na formação técnica e profissional.

Entretanto, a aprovação dessa lei que reformou o ensino médio sofreu duras críticas da sociedade civil por não ter sido discutida amplamente com entidades, sindicatos e associações representantes da educação, expressando o caráter antidemocrático em que foi erigida.

2.2.4 A educação no governo Bolsonaro (2018-2022)

O governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), assim como o do seu antecessor Michel Temer, foi um governo ultraliberal, com a defesa da liberdade econômica, da redução do Estado e de reformas, como a da Previdência, por exemplo.

O seu plano de governo “O Caminho da Prosperidade” (2018, p. 5) traz como alguns dos princípios a “liberdade”, “a liberdade para as pessoas, individualmente, poderem fazer suas escolhas afetivas, políticas, econômicas ou espirituais”, além da defesa da livre iniciativa.

Além disso, esse plano de governo traça algumas linhas de ação, a saber:

SEGURANÇA E COMBATE À CORRUPÇÃO: enfrentar o crime e cortar a corrupção.

SAÚDE E EDUCACÃO: eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas. Melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar.

ECONOMIA: Emprego, Renda e Equilíbrio Fiscal. Oportunidades e trabalho para todos, sem inflação (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018, p. 22, grifo do autor).

Segundo este documento, a educação deveria ser alterada, “sem doutrinação e sexualização precoce”, cuja prioridade deveria recair na educação básica e no ensino médio/técnico. Como se observa, já havia aqui uma obsessão do ex-presidente e de integrantes do seu governo com o que eles consideram como “doutrinação ideológica” a prática e metodologia utilizada pelos professores em salas de aula.

Nessa lógica, o plano de governo de Jair Messias Bolsonaro propõe a revisão e modernização do currículo escolar, o que inclui expurgar “[...] a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018, p. 46).

No caso das universidades, estas teriam como objetivo elevar a produtividade e riqueza, por meio do desenvolvimento de produtos e parcerias com a iniciativa privada, com destaque para o empreendedorismo. Segundo o documento:

As universidades, em todos os cursos, devem estimular e ensinar o empreendedorismo. O jovem precisa sair da faculdade pensando em como transformar o conhecimento obtido em enfermagem, engenharia, nutrição, odontologia, agronomia, etc, em produtos, negócios, riqueza e oportunidades. Deixar de ter uma visão passiva sobre seu futuro (PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018, p. 49).

No entanto, no plano educacional, o seu governo pode ser considerado um período de retrocesso na educação brasileira, seja por meio dos embates realizados contra os professores e instituições de ensino, seja pela falta de aplicação de recursos ou mesmo cortes na educação, da básica à universitária, do país.

Para se ter uma ideia da acefalia da pasta Educação no governo de Jair Messias Bolsonaro, a mesma foi chefiada por 5 ministros, todos com passagem curta pelo ministério, com episódios de frases controversas a denúncias de corrupção. O primeiro deles foi o colombiano Ricardo Vélez Rodriguez. Ele tomou posse em 1º de janeiro de 2019 e durou no cargo somente 03 meses, cuja gestão foi de declarações polêmicas, recuos e confusões.

Basílio (2019, não paginado) elencou algumas das controvérsias desse período. Uma delas foi a alteração no edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), retirando a restrição à publicidade nas obras didáticas, além da determinação de incluir “revisões bibliográficas”, cuja medida foi revista pelo MEC pouco tempo depois. Outra foi a solicitação de execução, pelas escolas, do Hino Nacional, com filmagem da leitura de uma carta de autoria do presidente Jair Bolsonaro pelos alunos. Dias depois, o ex-ministro veio a público admitir o erro.

Basílio (2019) também explicita que o ex-ministro Ricardo Vélez chegou a anunciar a criação de uma “comissão de avaliação” do ENEM com o objetivo de revisar determinadas questões com viés ideológico. De acordo com o artigo de Ferreira (2021) para o periódico *O Globo* de 11/02/2021, a comissão barrou 66 questões em 2019, com a sugestão de troca de termos, por exemplo, “ditadura” por “regime militar”.

Ainda segundo ela:

Além da recomendação para a troca dos termos "ditadura" e "regime militar", também na área de Linguagens, que teve 28 itens desaconselhados, a comissão de inspeção afirmou que uma das questões "fere sentimento religioso/ ofensiva à força policial baiana". Já um item teve seu texto considerado descontextualizado historicamente e com "distorção do papel da mulher". Outras foram apontadas pelo grupo como responsáveis por gerar "polêmicas desnecessárias".

Na área de Matemática e suas tecnologias, na qual quatro exercícios foram citados, um dos itens "proibidos" foi apontado como responsável por gerar "polêmica desnecessária em relação à ideia de casal". A comissão considerou ainda que outra questão da área gerava "polêmica desnecessária a favor da não redução da maioridade penal" (Ferreira, 2021, não paginado).

Na seara das declarações consideradas polêmicas, o ex-ministro, em entrevista ao Jornal Valor Econômico (2019), ao defender a Reforma do Ensino Médio aprovada na gestão de Michel Temer, afirmou que "as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica". Como se observa, a visão de educação explicitada por ele é a de que esta deve atender somente a uma elite, relegando o ensino técnico ao restante da população, é a mesma defendida no plano de governo do candidato Jair Messias Bolsonaro.

Nessa perspectiva o governo elitista, de cunho neoliberal, reafirmava o papel da educação como aparelho ideológico do estado, a favor da classe privilegiada, como também reforçava o papel da escola dentro da ideia do darwinismo social, de modo a promover uma violência simbólica que favorece os detentores de capital cultural e econômico em detrimento daqueles que não possuem tais recursos (Bourdieu & Passeron, 2014).

O segundo ministro da Educação neste governo foi Abraham Weintraub, de abril de 2019 a junho de 2020. Neste interstício, o ex-ministro chamou mais a atenção pela apresentação de projetos que não se concretizaram, além de protagonizar confrontamentos com os reitores e universidades. No início de sua gestão, Abraham Weintraub anunciou a criação do programa Future-se. Segundo o sítio do MEC (2019), este teria como objetivo dar maior autonomia financeira às universidades e institutos por meio da captação de recursos próprios e ao empreendedorismo, cuja gestão ficaria a cargo de organizações sociais (OSs).

Entretanto, ele não foi bem recebido no meio acadêmico, visto como uma afronta à autonomia acadêmica e financeira das universidades. Uma das críticas ao referido programa, segundo Quiroga (2020), refere-se à mudança de *status* das pesquisas realizadas na universidade.

Sobre o Future-se, Quiroga (2020, p. 10) afirma que ele:

[...]força uma associação monocrática entre pesquisa e inovação, não fazendo qualquer menção a pesquisas sem potencial de inovação. Ao mesmo tempo, deixa clara a intenção em disseminar a cultura da inovação, evidenciando que

esta deve ser predominante na universidade e não apenas uma frente, vinculada aos campos de pesquisa com este potencial. Tal perspectiva sinaliza um olhar depreciativo a respeito de pesquisas sem aplicabilidade imediata às demandas do mercado, empurrando ainda mais estes campos à margem da universidade, já pouco contemplados pelas agências de incentivo e financiamento à pesquisa. Da mesma forma que falta uma concepção de universidade, verifica-se, neste capítulo, a mesma lacuna em relação a pesquisa. A pesquisa, aqui, é reduzida a uma concepção meramente mercadológica. Este olhar fragmentado da universidade, aliás, uma vez que desarticula os campos do conhecimento – caminhando em sentido contrário à tendência contemporânea da multidisciplinaridade – transforma o espaço universitário em espaço para conhecimento técnico, deslocando para segundo plano as tradicionais áreas do conhecimento. Além do fato do projeto deixar clara sua intenção em modificar a cultura da universidade, transformando-a em uma instituição de viés exclusivamente empreendedor, reforça, por outro lado, a transferência quanto aos recursos e valores, que devem ser de natureza privada. Quanto aos recursos, nada do estado; quanto as ideias, tudo. A atuação do Estado, aqui, assemelha-se em tudo ao que instituições como o Banco Mundial fazem, emitindo diagnósticos e relatórios de modo intervencionista de modo a estimular, no plano das ideias, a formulação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento (Quiroga, 2020, p. 10-11).

Nessa mesma corrente dogmática, Júnior & Fargoni (2020, p. 13) pontuam que o programa Future-se insere-se na lógica das reformas do aparelho de Estado, sendo:

[...] um “ovo menor” do “ovo da Serpente” da Reforma do Aparelho do Estado. Seu desenho privatista compõe o bumerangue do Plano Diretor, que nasce em 1995 e perdura até 2020, fazendo-nos voltar até ele por meio da análise de governos apensados no neoliberalismo e ainda orientados por medidas fatais do século XX, as quais organizaram e colocaram uma grande fatia de países na periferia do capitalismo mundial. O Future-se, nesse transcurso de reformas de quase três décadas, é a síntese do desprezo com a educação superior pública brasileira, que, desrespeitada por um governo provido de autoritarismo, negacionismo e entreguismo, passará de um polo de potencial progresso e prosperidade intelectual à sociedade brasileira para um polo servil de produção de valor privado (Júnior & Fargoni, 2020, p. 13).

Nessa contextura, a falta de adesão das universidades ao Future-se fez com que Abraham Weintraub centrasse os seus ataques aos reitores e universidades, desprestigiando-os, desde declarações estapafúrdias, como a de que as universidades eram uma “balbúrdia” até ações concretas, como o contingenciamento de recursos.

Segundo o sítio G1 (22/11/2019), a declaração polêmica foi dada em uma entrevista no Jornal da Cidade, em que Abraham Weintraub afirma:

Foi criada uma falácia que as universidades federais precisam ter autonomia. Justo, autonomia de pesquisa, autonomia de ensino... Só que essa autonomia acabou se transfigurando em soberania. Então, o que você tem? Você tem plantações de maconha, mas não é três de maconha, você tem plantações extensivas nas universidades. A ponto de ter borrifador de agrotóxico, porque

orgânico é bom contra a soja, pra não ter agroindústria no Brasil, na maconha deles eles querem tudo o que a tecnologia tem à disposição. Ou coisas piores, você pega laboratórios de química, uma faculdade de química não era um centro de doutrinação, desenvolvendo laboratório de droga sintética, de metanfetamina (Fonte: G1, 2019, não paginado).

Foi também durante a gestão de Abraham Weintraub que o governo de Jair Messias Bolsonaro realizou um dos maiores cortes no orçamento, o que afetou de forma considerável a pasta da Educação, principalmente no orçamento destinado às UFs e IFs, as quais foram obrigadas a cortar pela metade as bolsas de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), segundo Agostini (2019, não paginado).

Ao analisar as despesas das universidades federais realizadas nos dois primeiros anos do governo de Jair Messias Bolsonaro, Amaral (2021) observou que houve um encolhimento dos recursos destinados às várias despesas, desde o pagamento de pessoal, como professores, técnicos, aposentados e pensionistas, de despesas correntes de manutenção, como água, luz, internet, vigilância, limpeza, aquisição de materiais de consumo até as de aquisição de equipamentos e mobiliários.

Segundo ele, o pagamento de pessoal, em 2014, que girava em torno de R\$40,0 bilhões, caiu, em 2020 e 2021, para a ordem de R\$874,0 milhões, cuja queda explicita a corrosão da inflação no salário dos servidores.

Com relação às despesas correntes de manutenção, em 2014 os recursos para essas eram da ordem de \$9 bilhões e, já em 2021, houve uma redução para \$5,5 milhões, revelando uma queda de 38,9%.

Na área dos investimentos, a queda foi de \$2,8 bilhões a \$100 milhões, de 2014 a 2021, redução de 96,4%, o que, segundo o autor, explicita nas universidades federais um cenário de “degenerescência de suas instalações e um grande sucateamento de seus laboratórios de pesquisa” (Amaral, 2021, não paginado).

Nos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, a contenção de recursos e ausência de investimentos mantiveram-se em alta. Segundo os dados analisados por Amaral (2021), houve uma elevação nos valores com relação ao pagamento de pessoal, que saltaram de \$9,0 bilhões (2014) para aproximadamente \$15 bilhões (2020). No entanto, segundo o autor, em 2021 houve uma queda de \$187,0 milhões com relação ao ano anterior. Para o pagamento de despesas correntes, houve o aminguamento de \$3 bilhões em 2014 para aproximadamente \$2,0 bilhões. E, no caso dos recursos reservados para investimentos, os mesmos basicamente foram reduzidos a “zero”, saltando da ordem de \$1,8 bilhões em 2014

para abaixo dos \$200,0 milhões em 2021, numa redução de 98,6% no período (Amaral, 2021, não paginado).

Outro projeto de Abraham Weintraub à frente do MEC que sofreu duras críticas foi a implantação das escolas cívico-militares na educação básica, com o argumento de redução da violência nas escolas, além dos bons índices escolares das escolas militares. Constante no plano de governo do candidato Jair Messias Bolsonaro, havia a previsão de, ao final do mandato, a existência de um colégio militar em todas as capitais de Estado.

Em 2019, o MEC juntamente com o Ministério da Defesa, apresentou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Segundo art. 3º do documento legal, o Pecim regia-se pelos seguintes princípios:

- I - a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais;
- II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;
- III - o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos;
- V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos;
- VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos;
- VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares;
- VIII - a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e
- IX - a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação (Brasil, 2019).

E ainda segundo este decreto,

Art. 4º São objetivos do Pecim:

- I - fomentar e fortalecer as escolas que integrarem o Programa;
- II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#);
- III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade;
- IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar;
- V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;
- VI - estimular a integração da comunidade escolar;
- VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;
- VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;
- IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e
- X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar (Brasil, Decreto nº 10.004/2019).

A adesão das escolas ao Pecim era voluntária. Entretanto, a instituição de ensino deveria atender a alguns critérios, dentre os quais era estar em situação de vulnerabilidade social, apresentar baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, estar localizada na capital ou região metropolitana, além de ter o processo de adesão sido aprovado pela comunidade escolar.

As escolas que aderirem ao programa, o MEC, por intermédio do Ministério da Defesa, fornecia militares inativos das Forças Armadas, remunerados com recursos do Ministério da Educação, os quais eram os responsáveis pela gestão escolar e educacional, ficando relegados aos professores o trabalho pedagógico. De acordo com o periódico R7 (2022), somente em 2020 foram empenhados R\$14 milhões para o programa, e R\$46 milhões em 2021.

As críticas a tal programa destacam a de que a militarização das escolas não resolve o problema da violência bem como do déficit de aprendizado. Para Miguel Arroyo (Basílio, 2019), a militarização das escolas nada mais é do que uma política de “criminalização dos mais pobres” por meio do discurso do medo. Segundo ele:

Essa alternativa é validada à medida em que se cria e se fortalece a política de estado de medo, exceção e ameaça. Imagine só uma mãe que precisa trabalhar e deixar o filho na escola, claro que ela vai querer segurança. A questão é que se criou um clima de que a escola não dá conta de seu papel e isso é totalmente intencional e político, faz com que essas mulheres não confiem mais nas escolas e cedam à proposta de militarização (Basílio, 2019, não paginado).

Outrossim, no que pese ao desempenho das escolas militares comparado ao das civis, há toda uma falácia de que as instituições militares são melhores avaliadas nos exames como a Prova Brasil e Enem, por exemplo, embora não existam, até o momento, índices que explicitem essa eficiência. Uma reportagem da Folha de São Paulo (2019), realizada a partir dos dados do Enem de 2017, revelou que as escolas cívico-militares possuíam desempenho similar ao dos IFs com o mesmo perfil de alunos.

A reportagem ainda pontua que, quanto maior o nível socioeconômico do aluno, mais chances ele possui de obter melhores desempenhos, sendo que, nos colégios militares, seis em cada dez estudantes possuem nível socioeconômico alto. Para Benevides & Soares (2020, p 2):

[...] essa atribuição direta desse diferencial de desempenho como efeito escola é questionável dado que os alunos dos colégios militares são normalmente diferenciados, tanto por características familiares, como pelo acúmulo de conhecimentos (condição inicial), além do próprio processo de seleção que as escolas militares estabelecem. Ou seja, o diferencial de desempenho das escolas militares pode estar mais relacionado com o processo seletivo do que com sua proposta pedagógica (Benevides & Soares, 2020, p. 2).

Na visão destes autores, o processo seletivo para ingresso nas escolas cívico militares é concorrido, cujas vagas são bastante disputadas. Nessa lógica, o perfil socioeconômico do ingressante é elevado, o que já desincompatibiliza a sua comparação com os alunos das escolas civis, principalmente as públicas.

Além disso, Abraham Weintraub, nos seus 14 meses no cargo de ministro da Educação também defendeu o ensino domiciliar, conhecido como “homeschooling”, em flagrante atentado à LDB (1996) que, no seu art. 55, aponta que é dever dos pais ou responsável a obrigação de matricular os filhos na rede regular de ensino.

O ensino domiciliar (homeschooling), segundo Botelho (2024) é um movimento surgido no século XX, nos Estados Unidos da América, que defende que o ensino seja realizado no ambiente domiciliar, em forte crítica ao ensino tradicional, por motivos morais, religiosos e qualidade do ensino ofertado nas escolas convencionais. O defensor mais ilustre dessa prática de ensino é John Holt (1923-1985).

Embora não haja previsão da sua prática na LDB, o ensino domiciliar tem sido discutido ao longo dos anos, com a apresentação de vários projetos de leis em tramitação desde a década de 90. O primeiro deles foi o Projeto de Lei PL 4657/1994, de autoria do deputado federal João Teixeira (PL/MT). De lá para cá, foram apresentados, no total, 13 projetos de leis que versam sobre o tema, a saber: PL 4657/1994, PL 6001/2001, PL 6484/2002, PL 3518/2008, PEC 444/2009, PL 3179/2012, PL 3261/2015, PL 490/2017, PSL 28/2018, PL 10185/2018, PL 5852/2019, PL 3262/2019 e PL 6188/2019.

Como se observa, o tema educação domiciliar tem sido gestada nos últimos 30 anos, mas somente no governo Bolsonaro que ele recebeu destaque como política educacional, ancorado em um discurso crítico de que a escola tradicional incentivaria discussões sobre gênero e sexualidade, o tal do “marxismo cultural³” para “minar os valores da Nação e da família brasileira ((PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO, 2018, p.8).

Em maio de 2022, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 3.179/12, substitutivo da deputada federal Luisa Canziani (PSD-PR), o qual propõe a sua regulamentação nas etapas do ensino fundamental I, II e ensino médio. No Senado Federal, última casa

³ O termo “marxismo cultural” foi ressignificado na última década pela extrema-direita, principalmente a brasileira, a partir do surgimento da figura política de Jair Messias Bolsonaro, para referir-se a uma tese, sem base empírica consistente, acerca da existência de um projeto orquestrado por intelectuais marxistas para minar valores culturais ocidentais (família, religião, nação, moral tradicional) por meio da educação, da mídia e das artes. Diferente da teoria marxista original, que foca nas relações econômicas, essa interpretação da extrema direita foca mais precisamente nas pautas de costumes, a fim de atingir questões como educação, identidade de gênero e valores conservadores, como patriotismo, família e religião.

legislativa para discussão e aprovação, o projeto é o de número PL nº 1.388/2022, o qual encontra-se na Comissão de Educação.

O terceiro ministro do governo Bolsonaro, Carlos Alberto Decotelli. Embora ele tenha sido anunciado logo após a saída de Abraham Weintraub, Decotelli nem chegou a tomar posse, em virtude das suspeitas de incoerências anunciadas no seu currículo. Uma delas foi apontada pela Fundação Carlos Chagas (FGV) ao afirmar que Carlos Alberto Decotelli nunca havia sido pesquisador ou professor da instituição, conforme constava em seu currículo (IG, 2020).

O quarto e o mais longevo ministro da educação do governo Bolsonaro foi Milton Ribeiro, cuja gestão vai de julho de 2020 a março de 2022. Assim como seus antecessores, trouxe holofotes negativos à pasta da Educação em detrimento de suas declarações. Uma delas foi feita em entrevista ao jornal “O Estado de São Paulo”, no dia 24/09/2020, em que associa o homossexualismo a famílias desajustadas (G1 Educação, 2020). Além do mais, durante a sua gestão, servidores do Inep, instituto responsável pelo ENEM, denunciaram tentativa de censura e interferência nas questões que fariam parte do exame (G1 Educação, 2020).

À frente do MEC, o então Milton Ribeiro também defendeu a regulamentação do ensino domiciliar. No entanto, em 2022 surgiram denúncias acerca de irregularidades no repasse de recursos financeiros do MEC para as prefeituras (Shalders; Pires; Affonso, 2022).

Em suma, a Educação, sob o governo Bolsonaro, foi marcada por retrocessos e ataques às instituições, em que questões religiosas e ideológicas se sobressaíram em detrimento de assuntos relevantes para a Educação. Se por um lado, na visão deste governo, criticava a “influência da ideologia de Paulo Freire na educação”; por outro tentava impor ideologias religiosas, com ideias elitistas e contrárias à uma educação democrática e de qualidade para toda a população. Assim, a falta de ações educacionais, as discussões políticas inapropriadas, a falta de investimentos e retenção de recursos para a área explicitaram o quanto tal governo foi prejudicial à educação brasileira, a ponto de fazer retroceder muitas conquistas alcançadas anteriormente.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS MUDANÇAS NO VESTIBULAR

Esta seção busca discutir, no âmbito da educação superior, o papel do vestibular e dos processos seletivos para acesso à universidade brasileira. Vale destacar que são processos seletivos, que, certamente, excluem muitas pessoas pois não há vagas para todos/as que desejam cursar o ensino superior.

Os vocábulos “ensino superior” e “educação superior” são usados frequentemente como sinônimos. No entanto, eles podem ter diferentes nuances, a depender do contexto, sendo necessário diferenciá-los.

O ensino superior refere-se à fase posterior do ensino médio, ao nível mais elevado de educação, em que instituições como universidades, faculdades, institutos tecnológicos e outras congêneres oferecem programas de graduação, pós-graduação, além de estudos técnicos e profissionalizantes.

Segundo Sguissardi (2011), essa perspectiva de ensino está associada ao modelo napoleônico, em que se dá muita importância à formação técnico-profissional, com o objetivo de atender o mercado de trabalho.

Já a educação superior é um termo mais abrangente e envolve não apenas o ensino, mas também a pesquisa, a extensão universitária e outras atividades envolvidas no desenvolvimento educacional.

Ainda de acordo com Sguissardi (2011), essa percepção de educação superior atrela-se ao modelo humboldtiano de universidade, em que não só o ensino é importante, mas também a investigação e produção de conhecimentos, por meio da pesquisa, e a sua divulgação, por meio da extensão.

A título de esclarecimento, será adotado neste trabalho o termo “ensino superior” para referir-se às instituições que ofertam cursos de graduação.

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil surgiram a partir de 1808, com a vinda de Dom João VI e da Família Real para o país, em que surgiram a Escola de Cirurgia da Bahia (atual UFBA) e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina (atual UFRJ).

Na seara de vários decretos que visavam regulamentar as faculdades de medicina e direito que surgiam, tem-se, neste período, o que versa acerca do acesso ao ensino superior, o Decreto nº 8.659, de 05 de outubro de 1911, denominado Reforma Rivadavia Corrêa⁴.

O referido documento, denominado de Lei Orgânica do Ensino Superior e do

⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

Fundamental na República, visava disciplinar a organização do ensino nos institutos de ensino superior e fundamental.

Segundo ele, para acesso às faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e da Bahia; nas de Direito de São Paulo e Pernambuco; nas de Matemática e Engenharia do Rio de Janeiro, era necessário a participação em um exame de admissão, conforme versava o art. 65 do Decreto 8.659, de 05 de outubro de 1911:

Art. 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para emprehender efficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências; [...] (Brasil, 1911).

Criava-se, a partir daí, o vestibular, ferramenta utilizada para se avaliar o desenvolvimento intelectual e educacional do aluno e passaporte para se garantir o acesso ao curso desejado.

Em 1915, Carlos Maximiliano, ministro da Justiça do governo Venceslau Brás, editou alguns decretos relacionados à educação do país, dentre os quais o que exigia que, para ingressar no ensino superior, o aluno teria que, além de apresentar certificado de conclusão do ensino secundário, realizar um exame vestibular (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915), oficializando-se tal processo de seleção.

Tal documento explicita que os exames vestibulares deveriam consistir, segundo o art. 37, “d”, de prova escrita e oral, a variar de acordo com o tipo de curso de graduação, conforme explicitam os arts. 80 e 81 (Decreto nº 11.530/1915):

Art. 80. O exame vestibular compreenderá prova escrita e oral. A primeira consistirá na tradução de um trecho fácil de um livro de literatura francesa e de outro de autor clássico alemão ou inglês, sem auxílio de dicionário. Paragrapho único. É proibida a inclusão do título dos livros que servirão para exame, no Regimento Interno ou nos programmas dos cursos.

Art. 81. A prova oral do exame vestibular versará sobre Elementos de Physica e Chimica e de Historia Natural, nas Escolas de Medicina; sobre Mathematica Elementar, na Escola Polytechnica, e sobre Historia Universal, Elementos de Psychologia e de Logica e Historia da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas, nas Faculdades de Direito (Brasil, 1915).

A despeito das diretrizes anteriores para realização dos exames vestibulares, é somente a partir de 1925 que o vestibular se traveste de um viés classificatório, ao deliberar que os

diretores das instituições de ensino superior fixem quantidade de vagas para matrícula nos seus cursos, com vistas à “eficiência do ensino”.

De acordo com art. 207, § 2º do Decreto nº 16.782A (1925):

§ 2º - As matrículas se farão na rigorosa ordem de classificação dos candidatos aprovados em exame vestibular, salvo o disposto no parágrafo seguinte ou a ocorrência de vagas, por qualquer motivo, entre os classificados no número fixado, que deverão ser preenchidas pelos colocados na ordem sucessiva dos aprovados (BRASIL, 1925).

Nessa lógica, somente são matriculados nas IES os classificados nos exames vestibulares, dentro do número de vagas fixado para tal, evitando que todos aqueles que realizaram o processo se matriculassem. Aos que não conseguiam, restava a alternativa de tentar novamente, em outra oportunidade.

Ademais, com o crescimento da população em virtude da urbanização e industrialização no século XX, aumentou-se também a demanda por mais educação, o que, consequentemente, teria reflexos na busca por cursos superiores, principalmente os de maior prestígio, como, por exemplo, Direito, Medicina e Odontologia.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior públicas eram pressionadas a aumentar o número de vagas de seus cursos face à grande quantidade de candidatos que saíam do ensino secundário.

Em 1930, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, incumbido de desenvolver atividades de diferentes áreas, como meio ambiente, educação, saúde e esporte. Só posteriormente viria a ser alterado para Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1953, tendo como foco somente a área de educação, segundo o MEC (2023).

Nesta época houve a criação de poucas universidades, como, por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934; a Universidade do Distrito Federal (UDF) (cidade do Rio de Janeiro, em 1935; a Universidade do Brasil, que passou a se chamar oficialmente de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1965; e a Universidade de Brasília (UNB), em 1962.

Com poucas universidades no país, havia a pressão da sociedade por mais vagas nos cursos superiores, fato que ficou conhecido como “crise dos excedentes” (Franco, 1985). Cumpre destacar que essa “crise dos excedentes” aconteceu em um contexto político de exceções, com atos de repressão a movimentos sociais, censura aos meios de comunicação, perseguição e cassação de direitos políticos de opositores do regime, em que o país era governado por militares, após a deposição do presidente João Goulart em 31 de março de 1964.

Segundo Braghini (2014):

No Brasil no final dos anos 1960 foi possível detectar a questão da superlotação universitária como um fenômeno escolar, a partir da história dos "excedentes". Excedentes eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados extrapolava ao número de vagas disponíveis. Não raro, nos anos 1960, as manifestações juvenis tocavam nesse assunto e parte das reivindicações estudantis daquele período estava diretamente relacionada a esse "ponto de estrangulamento" na trajetória escolar dos estudantes brasileiros: havia jovens buscando o ensino superior, eles atingiam as médias pedidas nos vestibulares e, ao final, por conta da insuficiência de postos universitários, não assumiam a vaga requerida (Braghini, 2014, p. 125).

Diante da pressão e reivindicações de alunos e pais, o governo federal, em 1968, por meio do Conselho Federal de Educação, propõe a criação de duas comissões para tratar e solucionar tal problemática, a Comissão Meira Mattos (12/1967) e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU - 07/1968).

A Comissão Meira Mattos era presidida pelo coronel Meira Mattos, general de divisão do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. Além dele, a referida comissão ainda contava com os seguintes membros: Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ, Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor da Divisão de Educação Extraescolar do Ministério da Educação e Cultura, bem como Affonso Carlos Agapito de Veiga e promotor e coronel-aviador Valdir de Vasconcelos, da secretaria-geral do Conselho de Segurança Nacional (Decreto nº 62.024/1967).

Segundo o art. 1º do decreto que criou a "Comissão Meira Mattos" (Decreto nº 62.024, de dezembro de 1967), esta tinha a finalidade de: a) emitir parecer conclusivo acerca das reivindicações e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; e) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado.

Já o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária era constituído de 11 (onze) membros, criado por meio do Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, com o objetivo de promover a reforma universitária, visando sua "eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país." Dos relatórios de ambas as comissões surgiram propostas tais como a adoção do exame vestibular classificatório e unificado, dentre outras, as quais foram imprescindíveis para balizar a reforma educacional do ensino superior daquela época, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Vista pelos seus idealizadores como modernizante, pelo seu viés "racionalista", a

chamada Reforma Universitária, introduzida pela Lei nº 5540/68, trouxe modificações na estrutura universitária que perduram até os dias atuais, como, por exemplo, a estruturação do ensino dividido em básico e profissional; a extinção da cátedra, com a criação da organização departamental; o aumento dos níveis de pós-graduação stricto-sensu (mestrado e doutorado), dentre outros.

Para Saviani (2004, p. 07):

No ensino superior a lei aprovada resultou de duas demandas contraditórias: a dos estudantes e professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão, a Lei nº. 5540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional (Saviani, 2004, p. 7).

O mesmo entendimento possui Macedo et al. (2005):

É inegável que, apesar de sua natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a reforma implementou, em meio a medidas de discutível mérito, algumas inovações importantes. Assim, ao lado da reformulação da natureza dos exames vestibulares, que ao eliminar a figura do excedente apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão característica das carreiras de alto prestígio social, houve a extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, e a criação dos colegiados de curso (Macedo et al., 2005, p. 129).

Com relação ao ingresso no ensino superior, a Lei nº 5.540/1968 institui que este fosse feito por meio de participação e classificação no exame vestibular, o qual abarcava conhecimentos comuns ofertados no ensino básico. Ademais, o referido texto legal, em seu parágrafo único, previa a adoção do vestibular “unificado”, cujo conteúdo programático deveria ser idêntico “[...] para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular [...]” (BRASIL, 1968, p. 03).

A Lei nº 5.540/1968 estabelecia que os conteúdos cobrados no exame vestibular fossem comuns aos ofertados pelas instituições de ensino secundárias em detrimento de provas específicas para determinadas carreiras profissionais. Nesse contexto, em 1971 foi criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado - CONVESU, com o objetivo de promover a unificação dos vestibulares do país. De acordo com Lelis (1985), a criação do vestibular unificado teve como espelho algumas experiências realizadas em São Paulo, por exemplo, com o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas - CESCEM, o qual reunia seis escolas de medicina, cujos candidatos concorriam à totalidade das vagas oferecidas simultaneamente.

Neste, o candidato, no ato da inscrição, fazia a escolha da instituição onde desejava a matrícula caso fosse classificado.

Outra experiência citada pela autora é a da Comissão Interescolar de Concurso de Habilitação às Escolas de Engenharia - CICE, uma associação de cinco escolas de engenharia, criada para indicação dos membros das bancas organizadoras, bem como planejar os conteúdos comuns exigidos no processo de seleção.

Ainda segundo a autora:

Basicamente, as motivações para a mudança da sistemática do concurso vestibular foram justificadas em função do desgaste dos candidatos para se submeterem às várias provas em diversas instituições; do grau de dificuldade das provas que superava o nível de ensino de 2º grau da época, tornando-se verdadeiras “charadas”; e do ônus financeiro, uma vez que os candidatos tinham que pagar altas e múltiplas taxas de inscrição a que vinham se somar despesas de locomoção, alimentação e hospedagem nas diversas cidades onde estavam localizadas as instituições pleiteadas (Lelis, 1985, p. 33).

A CONVESU, criada pelo professor Newton Sucupira no governo de Emílio Garrastazu Médici, visava reformular o sistema de acesso ao ensino superior nos seguintes constituintes: programas, nível de provas e critérios de admissão.

Após algumas reuniões, a CONVESU apresentou várias sugestões e propostas, as quais foram materializadas no Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, de forma a regulamentar o acesso ao ensino superior no Brasil.

Uma das inovações que o Decreto nº 68.908/71 trouxe foi o caráter classificatório dos candidatos (arts. 1º e 2º), em ordem decrescente dos resultados obtidos, com aproveitamento até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas.

Outra foi a unificação dos conteúdos, cujas provas deveriam ser iguais para todas as instituições (art. 6º, §2º), bem como a realização do processo de vestibular na mesma data e horário em todo o país (art. 5º).

No dizer de Saviani (1986, p. 118):

[...] a adoção do vestibular unificado e classificatório aliada ao Ciclo Básico, tiveram o condão de desarmar, ao eliminar artificialmente a figura dos excedentes, as pressões organizadas por mais vagas globalmente oferecidas pela universidade como também as reivindicações pela ampliação das vagas nas carreiras especificamente mais procuradas (Saviani, p. 118).

Oliveira (1987, p. 51-52) também resume as alterações implantadas com a criação do Decreto 68.908/1971, a saber: 1) eliminação da figura do excedente com a supressão do vestibular habilitatório; 2) conteúdo limitado às disciplinas do 2º grau; e 3) eliminação do

desgaste físico e emocional dos candidatos, além da extinção de várias matrículas, em que um candidato ocupava várias vagas.

As décadas seguintes foram palco de variadas discussões acerca das políticas educacionais. Merece destaque a informação de que havia um cenário político e econômico diferente do período militar dos anos 1970 e 1980, em que o Brasil era inserido em um contexto global econômico marcado por grandes reformas estruturais e fiscais orientadas pelos organismos internacionais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano do Desenvolvimento - BID.

Essas mudanças tiveram início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e se aprofundaram no de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cujo ministro da educação era Paulo Renato Souza.

O grande ponto de inflexão na área educacional, nesse período, foi a promulgação da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, documento substituto da proposta construída de forma participativa por meio dos debates e mobilização de entidades como ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, Associação Nacional de Educação - ANDE; Confederação dos Professores do Brasil - CPB, Confederação dos Professores Primários do Brasil - CPPB, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES e Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas - FASUBRA, após um hiato de Ditadura Militar.

Segundo Dourado (2002, p. 241-242), a LDB trouxe uma série de inovações e também a abertura aos interesses privados:

A LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam.

No que se relaciona ao ensino superior, a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 44, previa que o acesso ao ensino superior deveria ser permitido àqueles que tivessem concluído o ensino médio ou equivalente e classificados em processo seletivo ou vestibular, cujo resultado deveria ser publicizado pela instituição de ensino superior, com a relação nominal dos classificados, ordem de classificação e cronograma das chamadas para matrícula.

Em 1998, no Governo FHC, tem -se a criação do Exame Nacional do Ensino Médio -

ENEM. Inicialmente, o exame visava avaliar o desempenho dos alunos no final da educação básica (ensino médio). Segundo dados do Inep (2023), na primeira edição do ENEM, participaram 115.575 alunos, sendo o uso das notas válido somente para duas instituições de ensino superior.

No início, o ENEM era composto de 63 questões, divididas nas disciplinas Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia, com o acréscimo de uma proposta de redação, cujos conhecimentos os alunos deveriam possuir ao sair do ensino médio, visto como um mecanismo de avaliação em larga escala da educação brasileira.

Cunha (2003) dá mais detalhes dessa dinâmica:

Os alunos da terceira série do ensino médio poderiam se inscrever nesse exame, realizado no mesmo dia em todo o país, nas capitais dos estados e nas principais cidades do interior. O conteúdo do exame era o do ensino médio, em provas elaboradas de modo que se favorecessem a interdisciplinaridade e a aplicação prática, sem privilégio da memorização. Um imenso aparato foi elaborado por entidades privadas sem fins lucrativos, as mesmas que vieram a se responsabilizar pelo Provão, de que trataremos mais abaixo. O resultado do ENEM é entregue só ao aluno que o fez. A expectativa do MEC, desde o início, era que os empregadores pudessem valorizar esse resultado como indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos. Desde logo, as instituições privadas incorporaram o resultado do ENEM como parte ou como toda a indicação de desempenho para selecionar os candidatos, mas as instituições públicas resistiram a ele. Com o tempo, e por efeito das pressões do ministério, mesmo as grandes universidades públicas incorporaram o resultado do ENEM para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, valendo um certo número relativo de pontos. O efeito disso foi que a procura pelo ENEM aumentou, desde sua implantação em 1998, o que induziu um efeito na demanda, que acabou por gerar maior aceitação pelas instituições de ensino superior. O ENEM torna-se, assim, um exame de saída do ensino médio, mas, ao mesmo tempo, um exame de entrada no ensino superior, guardando semelhanças (a despeito do caráter facultativo) com o *baccalauréat* francês e o *Abitur* alemão (Cunha, 2003, p. 44-45).

Em 2004, no primeiro mandato do governo Lula, o ENEM passou a ser utilizado por candidatos que pretendiam concorrer a bolsas de estudo integrais ou parciais do Programa Universidade para Todos (ProUni), com a vinculação da nota obtida no citado exame à concessão de bolsas do governo federal para as instituições de ensino superior privadas. Tal fato permitiu a possibilidade de ingresso ao ensino superior a partir da certificação do ensino médio que o Enem proporcionava e alterou grande parte dos processos seletivos das instituições de ensino superior.

Em 2009, segundo Batista (2018), o conteúdo do exame foi dividido em quatro áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias, com

a alteração de 63 para 180 questões. Já em 2010, no segundo mandato do governo Lula, o Inep e o MEC anunciaram que o ENEM seria utilizado também como processo de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior públicas, de forma total ou parcial, por meio de adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

O texto legal que explicita a alteração de formato do ENEM é a Portaria do MEC nº 807/2010:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação, cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam: I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente; III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; **V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;** VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira Superior (MEC, 2010d, p. 1, grifo do autor).

Em outra ponta, o documento jurídico que instituiu e regulamentou o SiSU como um sistema informatizado de seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação de instituições públicas de ensino superior é a Portaria Normativa nº 2/2010. Esta, em seu art. 2º, destaca que todos os procedimentos operacionais relacionados ao SiSU serão realizados por meio eletrônico, disponível em página eletrônica específica.

Assim, as instituições de ensino superior públicas que tivessem interesse em utilizar o referido sistema como processo de seleção e ocupação de vagas para os seus cursos deveria fazer a adesão por meio do Termo de Participação, o qual deveria ser assinado digitalmente, por meio do certificado digital de pessoa física do representante legal da instituição.

A seleção e classificação dos candidatos, segundo § 2º, III da Portaria nº 2/2010, deveria ser realizada com base no desempenho no ENEM, observados os pesos e as notas mínimas estabelecidos pelas instituições de ensino superior. Com essa alteração de formato do ENEM para SiSU, grande parte das universidades e institutos federais passaram a utilizar a nota do ENEM como forma de seleção dos candidatos, seja de forma total ou parcial, para preencher vagas remanescentes.

Criado pela Portaria nº 21, de 05 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), governo de Dilma Rousseff, o SiSU é um sistema informatizado com a função de gerir e selecionar os estudantes

que se candidatam às vagas dos cursos de graduação oferecidos pelas ies públicas e gratuitas que participam.

Segue abaixo quadro, por região, das instituições de ensino superior que utilizaram o ENEM, integral ou parcial, a partir de 2010:

Quadro 3 – IES que utilizaram o ENEM

REGIÃO	UNIVERSIDADE/ INSTITUTO FEDERAL	FORMA DE UTILIZAÇÃO
Centro-Oeste	Universidade de Brasília – UNB	50% das vagas pelo ENEM/SiSU
	Universidade Federal de Goiás – UFG	20% das vagas pelo SiSU/ 80% pelo vestibular
	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	não usou a nota do Enem em 2011.
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -UFMS	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Brasília - IFB	10 vagas no curso de técnico em Agroecologia
	Instituto Federal de Goiás - IFGO	20% das vagas
	Instituto Federal Goiano – IFGoiano	50% das vagas, sendo 30% pelo SiSU e 20% por entrada direta
	Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT	50% das vagas pelo SiSU
Nordeste	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - IFMS	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Alagoas - Ufal	100 % das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Enem como primeira fase do vestibular
	Universidade Federal do Ceará – UFC	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Semi-Árido – Ufersa	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	100% das vagas pelo SiSU

	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Em 2010, usou o ENEM na 1º fase do vestibular. Em 2014, 100% das vagas pelo Sisu
	Universidade Federal do Piauí – UFPI	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Em 2010, usou o ENEM para preencher as vagas remanescentes. Em 2013, 100% das vagas pelo SiSU.
	Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira	Usou a nota do ENEM para preencher as vagas para brasileiros
	Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasp	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Alagoas – IFAL	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal Baiano – IFBaiano	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Ceará - IFCE	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Maranhão – IFMA	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal da Paraíba - IFPB	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Pernambuco – IFPE	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSPE	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Piauí - IFPI	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Sergipe - IFS	50% das vagas pelo SiSU e 50% pelo vestibular institucional

Norte	Universidade Federal do Acre – Ufac	100% das vagas pelo ENEM, sem Sisu
	Universidade Federal do Amazonas – Ufam	50% das vagas pelo SiSU; 50% das vagas processo seletivo contínuo (1º, 2º e 3º anos do ensino médio)
	Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa	100% das vagas pelo ENEM, sem SiSU
	Universidade Federal do Pará – UFPA	Em 2010, usou o ENEM na 1º fase do vestibular. Em 2014, 100% das vagas pelo Sisu
	Universidade Federal Rural da Amazônia – Ufra	100 % das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Roraima – UFRR	20% das vagas pelo SiSU; 80 % do vestibular
	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Em 2010, 25% das vagas pelo Sisu. Em 2015, 100% das vagas.
	Universidade Federal do Amapá – Unifap	Em 2010, 50% das vagas pelo ENEM.
	Universidade Federal de Rondônia – Unir	Em 2010, 10% das vagas para o ENEM. Em 2011, 100% das vagas pelo Sisu.
	Instituto Federal do Acre - IFAC	100 % das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Amapá - IFAP	100 % das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Amazonas – IFAM	100 % das vagas pelo SiSU
Sudeste	Instituto Federal do Pará – IFPA	100 % das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Rondônia – IFRO	100 % das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Roraima – IFRR	100 % das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do ABC – UFABC	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes	Em 2010, usou o ENEM na 1º fase do vestibular. Em 2018, 100 % das vagas pelo Sisu
	Universidade Federal Fluminense – UFF	Em 2010, 20% das vagas pelo Sisu. Em 2013, 100% das vagas
	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Em 2010, usou o ENEM na 1º fase do vestibular

	Universidade Federal de Lavras – Ufla	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Em 2010, usou o ENEM na 1º fase do vestibular. Em 2014, 100% das vagas
	Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ	Em 2010, 25% das vagas na 1º fase do vestibular e para vagas remanescentes. Em 2014, 100% das vagas pelo SiSU.
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Em 2010, 50% da nota do ENEM. Em 2014, 100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Em 2010, 80% das vagas pelo SiSU e 20% pelo vestibular. Em 2012, 100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Em 2010, 50% das vagas pelo SiSU. Em 2012, 100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Alfenas – Unifal	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Itajubá – Unifei	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de São Paulo – Unifesp	Usa o ENEM como parte da nota do vestibular misto e preenche parte das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG	Em 2010, 50% das vagas pelo SiSU. Em 2018, 100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de São Paulo – IFSP	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	100% das vagas pelo SiSU

	Instituto Federal do Norte de Minas – IFNMG	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IFSudesteMG	Em 2010, 50% das vagas pelo SiSU. Em 2013, 100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Sul de Minas – IFSuldeMinas	50% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM	20% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal Fluminense - IFF	50% de vagas pelo SiSU
Sul	Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Furg	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS	100% das vagas pelo Enem
	Universidade Federal de Pelotas – UFPel	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Utiliza a nota do ENEM para compor a nota final do vestibular. Em 2019, 100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Utiliza 30% da nota do ENEM e 70% do vestibular.
	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Seleção dos alunos brasileiros feita com nota do ENEM/SiSU
	Universidade Federal do Pampa – Unipampa	100% das vagas pelo SiSU
	Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal Catarinense - IFC	50% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC	30% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Paraná - IFPR	100% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	50% das vagas pelo SiSU

	Instituto Federal Farroupilha	30% das vagas pelo SiSU
	Instituto Federal Sul Riograndense – IFSul	50% das vagas pelo SiSU

Fonte: organizado pelo autor, a partir de Estadão (2011), grifo do autor.

Conforme se observa na tabela, a maioria das ies e dos Ifs fizeram a adesão ao SiSU em um primeiro momento. No entanto, a região Centro-Oeste é a que aparece com o menor índice de adesão inicial, já que somente 03 instituições fizeram a anuência ao SiSU integralmente (UFMS, UFMT e IFMS).

A Universidade Federal de Goiás – UFG e o Instituto Federal de Goiás - IFGO, em 2010, adotaram somente 20 % das suas vagas pelo SiSU, sendo o restante pelo vestibular. Já a Universidade de Brasília – UNB, Instituto Federal Goiano - IFGoiano e Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT reservaram 50% das suas vagas pelo SiSU (Estadão, 2011).

No Nordeste, houve uma enorme adesão, com 05 instituições diferindo-se da maioria que aderiu integralmente ao SiSU (Ufal, UFC, UFCG, Ufersa, UFMA, UFPB, UFPI, UFRB, UFRN, Universidade Federal Rural de Pernambuco, UnivASF, IFAL, IFBaiano, IFCE, IFMA, IFPB, IFPE, IFSPE, IFPI e IFRN). A Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade Federal do Pernambuco, em 2010, utilizaram o ENEM somente como primeira fase do vestibular. A Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira fez uso da nota do ENEM para o preenchimento das vagas remanescentes relacionadas aos brasileiros. E, por último, o Instituto Federal de Sergipe – IFS utilizou 50% das vagas pelo SiSU e a outra metade pelo vestibular institucional.

Nas outras regiões também se observa uma ampla anuência. Na região Norte, por exemplo, têm-se 09 instituições que aderiram integralmente ao SiSU (Ufac, Ufopa, Ufra, IFAC, IFAP, IFAM, IFPA, IFRO e IFRR). A Universidade Federal do Amazonas – Ufam e a Universidade Federal do Amapá - Unifap optaram pela adoção de 50% das vagas pelo SiSU, sendo os outros 50% de vagas pelo vestibular tradicional. Em 2010, a Universidade Federal do Tocantins – UFT e a Universidade Federal de Rondônia adotaram, respectivamente, 25% (SiSU) e 10% das vagas (ENEM).

Na região Sul, 50% das instituições de ensino federais fizeram adesão ao SiSU integralmente (Furg, UFCSP, UFFS, Unipampa, UTFPR e IFPR). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, neste período, empregou a nota do ENEM somente para composição da nota final do vestibular institucional. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana somente utilizava a nota do ENEM/SiSU para a seleção de alunos

brasileiros. Outras adotaram 50% (IFC, IFRS e IFSul) e 30% (IFSC e Instituto Federal Farroupilha) respectivamente (Estadão, 2011).

Na região Sudeste, das 27 instituições de ensino superior listadas, têm-se inicialmente a adesão total ao SiSU de 13 (UFABC, Ufla, Ufop, Ufla, UFRJ, UFRRJ, UFSCar, Unifal, Unifei, Unirio, IFSP, IFES, IFNMG e IFRJ). Utilizaram a nota do ENEM na 1º fase do vestibular tradicional a Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. As outras aderiram parcialmente ao Sisu: 20% (UFF e IFTM), 25% (UFSJ), 50% (UFTM, UFVJM, IFMG, IFSudesteMG, IFSuldeMinas e IFF) e 80% (UFU) (Estadão, 2011).

Com relação à UFTM, instituição de ensino superior do Triângulo Mineiro objeto desta pesquisa, aderiu ao SiSU com a utilização de 50% da nota do ENEM. Em 2014, 100% das vagas oferecidas pelos cursos foram direcionadas ao SiSU. Em contato com a Divisão de Processo Seletivo Discente da UFTM em 08/08/2023, esta nos informou que a instituição não possuía cópia dos Termos de Adesão ao SiSU nos períodos de 2010 a 2012, sendo fornecidos os dados a partir de 2014.1 (UFTM, 2023).

Segundo o Termo de Adesão 2014/1 da UFTM, dos 24 cursos da instituição, somente 01 não aderiu ao SiSU naquele ano. No entanto, o referido documento não especifica ou deixa claro qual curso foi. Já em 2019, segundo o Termo de Adesão 2019.2 da UFTM, dos 33 cursos existentes na IES, 16 não participaram do SiSU, sendo eles: Campus Araxá-MG (Administração, Hotelaria, Letras-Português e Espanhol, Letras-Português e Inglês), Campus Iturama-MG (Agronomia, Ciências Biológicas, Matemática e Química), Campus Univerdecidade (Educação do Campo, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química).

Nos anos subsequentes, a legislação referente ao SiSU sofreu algumas alterações (Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010; Portaria Normativa MEC nº 6, de 24 de fevereiro de 2010; Portaria Normativa MEC nº 13, de 17 de maio de 2010; e Portaria Normativa MEC, nº 13, de 8 de junho de 2011), todas revogadas por meio da Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, a qual trouxe algumas inovações, sendo a mais significativa a adequação do SiSU à Lei nº 12.711/2012, que prevê a reserva de cotas raciais para ingresso nos cursos de graduação aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Segundo os arts. 1º e 3º da Lei 12.711/2012:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério

da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º 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. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012).

Como se observa, as instituições de ensino superior, ano a ano, devem se comprometer a cumprir o prescrito na lei 12.711/2012, conforme explicita o art. 4º, § 5º da lei:

Art. 4º

[...]

§ 5º Ao assinarem o Termo de Adesão, a cada edição dos processos seletivos do SiSU, as instituições federais de educação superior - IFES afirmam e reconhecem que é de sua exclusiva, irrestrita e intransferível responsabilidade o cumprimento do disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que a elas se destina, independentemente do número de vagas disponibilizado pelo SiSU ou por outro meio de oferta de vagas. (Redação dada pela Portaria nº 493, de 22 de maio de 2020) (Brasil, 2012).

Segundo Abreu & Carvalho (2014), o SiSU segue uma lógica de escolha e combinação que se denomina de *matching*, de escolha. Segundo esses autores, *matching* é um algoritmo matemático que apresenta um resultado baseado naquilo que os estudantes anunciam como sendo suas preferências.

Nesse cenário, o processo do SiSU compreende algumas fases para a sua consecução. A primeira delas é a oferta de vagas pelas instituições de ensino superior, por meio da assinatura do Termo de Adesão, com respeito ao que preconiza a Lei 12.711/2012, de oferta de 50% das vagas ofertadas para os alunos oriundos de escolas públicas.

A segunda fase é a de inscrição do aluno. Nesta, ele deve optar, segundo o art. 15 da Lei 12.711/2012, por concorrer às vagas destinadas à ampla concorrência ou às vagas ofertadas para os alunos que estudaram em escolas públicas, as quais são divididas em subgrupos, a saber: i) estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; ii) estudantes

que cursaram o ensino médio em escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita; e estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

No dizer de Abreu & Carvalho (2014, p. 9), essa fase é denominada de jogo de sinalização, por compreender o período em que o candidato faz a escolha, em ordem de preferência, de até duas opções de curso dentre as ofertadas pelas instituições participantes do processo.

Segundo os autores citados acima, a partir do segundo dia de inscrição, o sistema computa o *matching* que seria ofertado na primeira chamada. É a partir daí que o candidato consegue visualizar se poderá matricular-se no curso de sua primeira opção, ou em sua segunda, ao comparar sua nota com a do último candidato que obteve a vaga no curso.

Ademais, segundo os autores, a computação dos *matchings* ocorre quatro vezes, com início no período de inscrição até o último dia do período de inscrição (Abreu & Carvalho, 2014, p. 10).

Em seguida, é realizada a divulgação, pelo SiSU, da nota mínima necessária para cada instituição, de acordo com o local de oferta, curso, turno e modalidade. A fase de classificação dos candidatos que realizaram o ENEM, segundo o art. 19 da Portaria nº 21/2012, deve observar a classificação na ordem decrescente das notas na opção de vaga escolhida.

De acordo com Abreu & Carvalho (2014), na classificação são estabelecidos os critérios para o resultado da seleção do SiSu, a saber:

[...] (i) o estudante é aprovado em, no máximo, uma de suas opções e, em qualquer curso não se classificam mais estudantes do que vagas ofertadas; (ii) se o estudante não é aprovado em seu curso de primeira opção, sua pontuação é inferior à pontuação de qualquer estudante aprovado neste curso; (iii) se o estudante não é aprovado em seu curso de segunda opção, sua pontuação é inferior à pontuação de qualquer estudante aprovado neste curso ou o estudante foi aprovado em sua primeira opção; e (iv) cada candidato concorre inicialmente apenas em sua primeira opção, passando a concorrer em sua segunda opção apenas no caso em que este não consegue vaga na primeira (Abreu & Carvalho,, 2014, p. 11).

Assim, cada candidato classificado opta por aceitar ou não a vaga. Caso rejeite, a vaga ofertada é disponibilizada para ser reofertada, em uma etapa posterior, que Abreu & Carvalho (2014) denominam de ajuste de *matching*. Essa fase é a chamada “lista de espera”, período em que cada curso que teve as suas ofertas rejeitadas realiza uma reoferta aos candidatos, de acordo com a ordem de prioridade, até que todas as vagas sejam ocupadas.

Em suma, o SiSU é um sistema moderno, informatizado, de seleção das vagas para acesso ao ensino superior, substituto ou complementar ao vestibular das instituições de ensino superior, visto como um processo eficiente de ocupação das vagas, bem como mecanismo que favorece e unifica o acesso ao ensino superior.

4 O LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O REUNI, O SiSU E A DISCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com o objetivo de levantar e discutir sobre as pesquisas realizadas sobre o REUNI, o SiSU e a qualidade da educação superior nos últimos 10 anos (2012 - 2022), foi realizada pesquisa de levantamento somente de teses.

Uma pesquisa de levantamento de teses visa obter informações dos trabalhos relacionados a determinada temática ou a grupos específicos, destacando-se o seu estado da arte, como, por exemplo, as suas teorias abordadas, as metodologias utilizadas e resultados encontrados, dentre outros.

No contexto acadêmico brasileiro, as duas bases de dados disponíveis para consulta são a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No caso do trabalho em tela, a pesquisa de levantamento de teses foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A primeira etapa do processo consistiu na definição dos descritores para a realização da busca, a fim de se chegar aos resultados esperados. Neste sentido, os descritores foram divididos em três categorias, a saber: i) Reuni, ii) SiSU e iii) Qualidade da Educação.

Cumpre destacar que, para a proposta da pesquisa, julgamos, inicialmente, adequado a utilização somente das teses, em virtude de as mesmas possuírem informações mais solidificadas no que tange à temática proposta. Assim, foram mapeadas somente as teses, sendo desconsideradas as dissertações.

No entanto, com relação ao descritor “SiSU”, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES não retornou nenhuma tese de doutorado acerca da referida temática. Neste contexto, optamos pela ampliação da busca para as pesquisas de mestrado que versassem somente sobre este tema “SiSU”, por entendermos que este é importante para a pesquisa.

A julgar pela quantidade de trabalhos que versam sobre as temáticas destacadas, optamos por filtrar a escolha das mesmas no seguinte campo: “Área do Conhecimento “Educação”, tendo como marco temporal os últimos 10 anos, de 2012 a 2022, levando-se em conta os dados, informações e estudos mais recentes.

Após aplicação dos filtros, foram apresentados os seguintes resultados referentes às

entradas “Reuni” e “SiSU”, conforme quadro 03.

Quadro 4 – Quantidade de teses por descritor

TIPO DE TRABALHO	Reuni		SiSU	
	Relacionados	Selecionados	Relacionados	Selecionados
Teses	68	17	0	0
Dissertações	0	0	21	06
Total	68	18	21	06

Fonte: elaborado pelo autor tendo em vista o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2023).

Para a categoria **Reuni**, foi selecionado o descritor “Reuni”, programa do governo federal de apoio de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que vigorou de 2007 a 2012.

O levantamento inicial apresentou 68 teses. Em seguida, foi aplicado o filtro “Área do Conhecimento Educação”, tendo como marco temporal os últimos 10 anos, de 2012 a 2022, em que foram apresentadas 26 teses. A partir dessas teses selecionadas, foi realizada uma leitura sistematizada de toda a pesquisa acerca dos objetivos e resultados relacionados aos cursos de licenciatura e/ou evasão acadêmica.

Nas buscas realizadas no banco de dados da BDTD, foram utilizados como critérios de exclusão: i) fora do marco temporal (2012 a 2022), pesquisas que não estavam disponíveis para leitura; iii) repetição de pesquisa já incluída; iv) não ser tese que versasse acerca do REUNI, bem como aquelas que não apresentavam o descritor “REUNI” e/ou “EXPANSÃO”, “REESTRUTURAÇÃO” no título do trabalho; v) trabalhos que não versavam acerca do ensino superior no contexto das licenciaturas, como, por exemplo, cursos na modalidade a distância, cursos técnicos, tecnológicos, agrários etc.

Assim, o levantamento ficou constituído de 17 trabalhos, conforme especificado no quadro 4 abaixo:

Quadro 5 – Trabalhos selecionados na busca realizada na BDTD- descritor REUNI - abril de 2023

Descritor: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR					
Item	Sigla da instituição	Tipo de documento	Ano	Autor	Título
1.	UFMG	Tese	2012	Coelho, Maria de Lourdes	Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG
2.	UFPA	Tese	2012	Medeiros, Luciene das Graças Miranda	O Reuni - Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA
3.	UFU	Tese	2013	Andrade, Antonia Costa	Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimento: o Reuni
4.	UFRN	Tese	2016	Prazeres, Valdenice de Araujo	Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Naturais na UFMA: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira
5.	UFPEL	Tese	2016	Moreira, Cristiane Hoffmann	Políticas de Expansão e de Regulação do Ensino Superior Brasileiro e a Otimização nas Universidades Federais: reverberações na UFPEL
6.	UFF	Tese	2016	Francisco, Jailton Gonçalves	A Universidade Federal Fluminense Pós Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
7.	UFPel	Tese	2016	Ribeiro, Gabriela Machado	As repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- Reuni no fazer docente de professores universitários
8.	PUC	Tese	2017	Brandim, Maria Rejane Lima	A formação de professores no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal: um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na universidade do Minho
9.	UFPR	Tese	2018	Rocha, Claudio Martin	A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR
10.	UFSCAR	Tese	2018	Santana, Kátia de Cassia	As condições de expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente

11.	UFU	Tese	2019	Carvalho, Geraldo do Nascimento	Programas de expansão e reestruturação das universidades federais: uma análise da UFPI no período de 2003 a 2016
12.	UNB	Tese	2019	Dutra, Norivan Lustosa Lisboa	A terceira derrota de Anísio Teixeira - o REUNI na UNB
13.	UFF	Tese	2019	Sousa, Ana Paula Ribeiro de	"Democratização" do ensino superior em tempos neoliberais: análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI
14	UFC	Tese	2021	Maciel, Paulo Henrique Freitas	Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do Reuni, Fies e Prouni
15	UFPI	Tese	2021	Silva, Denilson Pereira da	O perfil formativo dos docentes de física no Piauí: um estudo longitudinal
16	UFSCAR	Tese	2022	Fachinetti, Tamiris Aparecida	Expansão e evasão na universidade federal do Estado de São Paulo - uma análise sobre o Reuni
17	UTP	Tese	2022	Mendes, Camila Capucho Cury	O Reuni na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise das políticas públicas sobre evasão universitária

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Em relação aos objetivos das pesquisas, verificamos que o trabalho de Medeiros (2012), *O Reuni - Uma Nova Regulação da Política de Expansão da Educação Superior: o caso da UFPA*, visa analisar a implantação do REUNI na UFPA e as suas consequências no trabalho docente, na arquitetura acadêmica do ensino de graduação e na cultura acadêmico-institucional. Ao realizar um estudo de caso, a autora parte da premissa de que as mudanças no ensino superior são consequências do processo de reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro, para se ajustar às exigências do atual estágio do capital, em que o Reuni se caracteriza como uma nova regulação da política de expansão da educação superior no Brasil. Para ela, o resultado da pesquisa evidenciou o não cumprimento das metas globais do REUNI pela referida instituição, bem como o descompasso entre as obras de infraestrutura em relação à expansão das matrículas e cursos, além da preocupação do docente com o aumento do trabalho.

Já Coelho (2012), no trabalho intitulado *Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFTM*, reflete sobre os processos de constituição da docência universitária diante de políticas públicas que fundamentam as diretrizes, práticas e estratégias de formação dos docentes nas universidades públicas, como o REUNI, por exemplo. A autora

questiona como a UFMG se organizou para promover o desenvolvimento de formação dos docentes face à implantação do REUNI e conclui acerca da necessidade de manutenção e ampliação de formação docente universitário em comparação com a formação de pesquisadores.

Andrade (2013), em sua tese *Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimento: o Reuni*, compara os impactos dos governos FHC e Lula no ensino superior. Para ela, o governo de FHC foi marcado por uma expansão no ensino superior privado, resultando na precarização do trabalho docente. Já no governo Lula, a seu ver, foi marcado pelo processo de interiorização da universidade pública, por meio do REUNI, o que resultou no acesso de alunos no ensino superior, mas em condições precárias para o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

A tese *Licenciaturas interdisciplinares em ciências naturais na UFMA: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira*, de Prazeres (2016), investiga os fundamentos que apoiaram a implementação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais na UFMA, no contexto do REUNI. Segundo ela, a criação do referido curso insere-se em um movimento de democratização do ensino superior a populações historicamente excluídas desse nível de ensino.

O trabalho de Moreira (2016), *Políticas de expansão e de regulamentação do Ensino Superior Brasileiro e a otimização das Universidades Federais: reverberações na UFPel*, objetiva analisar o REUNI no contexto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A autora realiza um estudo de caso, classificado como quantitativo e qualitativo por utilizar dados estatísticos e numéricos, bem como a interpretação dos significados de termos relacionados ao objeto, cujo resultado, segundo a autora, explicita que o REUNI foi uma política pública educacional que, na medida em que trouxe muitos recursos financeiros para a universidade, também regulou a sua expansão ao fazer com que esta se comprometesse socialmente com a ampliação do acesso à universidade pública.

Francisco (2016), em sua pesquisa *A Universidade Federal Fluminense Pós Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, investiga a implantação do REUNI na Universidade Federal Fluminense (UFF) e os seus resultados até o período de 2015. Ao correlacionar os indicadores qualitativos com a pesquisa documental, o autor visualizou como resultado o fato de que a instituição em tela sofreu um crescimento significativo, o que culminou também na manutenção da boa qualidade do ensino e bom rendimento acadêmico dos alunos.

Ribeiro (2016), na tese *As repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão*

e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI no fazer docente de professores universitários, aborda as repercussões do REUNI no fazer docente dos professores universitários da Universidade Federal de Pelotas. Para tal, o autor realiza uma pesquisa descriptivo-explicativa cujos sujeitos são os docentes das diferentes áreas do conhecimento com mais de 10 anos de experiência. Após realização da pesquisa, Ribeiro (2016) concluiu que o REUNI promoveu repercussões imediatas no fazer docente, como, por exemplo, a ausência de número suficiente de docentes para dar início no curso e conduzir as atividades, sobrecarga relacionada à criação de novos cursos, aumento da razão professor-aluno, composição de classes heterogêneas, infraestrutura inadequada/insuficiente, dentre outras.

Para ele, a universidade, enquanto instituição, necessita desenhar estratégias que incidam nos processos pedagógicos, organizacionais e administrativos, tendo em vista os diferentes sujeitos do processo.

A formação de professores no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal: um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho, de Brandim (2017), faz um estudo comparativo ao caracterizar a formação de professores, tendo como pano de fundo a reestruturação do ensino superior, ao comparar duas instituições de ensino superior, a saber, a Universidade Federal do Piauí, por meio do REUNI, e a Universidade do Minho, em Portugal, via Processo de Bolonha.

O estudo da autora traz como resultado de que as reformas no ensino superior da década de 1990 inserem-se na lógica da mercantilização, cujo modelo de formação de professores sofreu modificações, a seu ver, díspares. Na sua visão, a reforma de Bolonha, em Portugal promoveu mudanças na qualificação profissional dos docentes, alterando a estrutura curricular dos cursos. Já no âmbito brasileiro, a autora pontua que o resultado da implantação do REUNI ainda está em curso, cujo foco é a ampliação do acesso e permanência no ensino superior.

Já Rocha (2018), em sua tese *A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR*, analisa a expansão do ensino superior, por meio do REUNI, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tendo como abordagem a dimensão *Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública*, no período de 2003 e 2017.

Para ele, a pesquisa, empírica e de cunho documental, evidenciou que houve aumento na oferta de vagas, a despeito das elevadas taxas de evasão, não se atingindo a meta esperada de ocupação das vagas ociosas.

Com abordagem no fazer docente, Santana (2018) desenvolveu a tese *As Condições de Expansão da Universidade Federal de Viçosa e de Implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e suas Repercussões*

no Trabalho Docente, em que procurou analisar as implicações do REUNI na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Para tal, partiu do pressuposto de que as mudanças estruturais do capitalismo transformaram o mundo do trabalho e, consequentemente, a carreira docente, a qual passa a ser balizada pela lógica da eficiência e maximização de recursos e força de trabalho.

Após entrevista com os sujeitos da pesquisa e análise, a autora conclui que o REUNI reproduz a lógica gerencialista baseada em mecanismos de gestão e controle que, em nome da eficiência, engendram competitividade; possibilita a implementação de cursos sem a ausência de infraestrutura, além da ausência de contratação de docentes e técnicos administrativos, o que influencia na dimensão qualitativa do ensino e da pesquisa.

A pesquisa de Carvalho (2019) intitulada *Programas de expansão e reestruturação das universidades federais: uma análise da UFPI no período de 2003 a 2016* teve como objetivo geral analisar os Planos de Expansão e Reestruturação da Universidade Federal do Piauí no período de 2003 a 2016, no contexto dos Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e demais políticas para o ensino superior brasileira em articulação com as políticas econômicas implementadas no período supracitado.

Tendo como procedimento metodológico a pesquisa documental e bibliográfica, bem como suporte epistemológico do materialismo dialético, ela foi conduzida no sentido de responder a seguinte questão: qual a racionalidade das transformações produzidas na UFPI a partir de sua adesão aos Programas de Expansão e Reestruturação da educação federal no período de 2003 a 2016?

O autor apresenta como resultado algumas contradições evidenciadas: aumento da oferta de cursos e de vagas, bem como a ampliação de sua capacidade de atendimento no turno noturno e no interior, resultado da implementação dos Planos de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão, em contraposição à padronização no processo de ensino e aprendizagem em subordinação às demandas do mercado de trabalho e da produção e reprodução do capital, local e regional, integrado ao nacional-internacional, sem desmerecer as dimensões focalizadas de inclusão social dessas políticas.

Dutra (2019), na tese *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o reuni na Unb*, realizou um estudo na Universidade de Brasília, vista como a única instituição de ensino superior a apresentar dois planos de reestruturação no âmbito do REUNI. Sua pesquisa, de cunho qualitativo, ancorada na abordagem do Ciclo de Políticas e na análise de conteúdo, visa problematizar em que medida o projeto fundador da UNB esteve associado ao projeto de expansão promovido pelo REUNI.

A análise do contexto dos resultados explicita que a UNB, após a implantação do

REUNI, expandiu o número de vagas, de cursos e matrículas, principalmente no interior, nos campi de Planaltina, Gama e Ceilândia. Entretanto, para o autor, esse crescimento ficou aquém do esperado, o que influenciou na Taxa de Sucesso dos cursos de graduação ao longo do tempo.

A pesquisa de Ana Paula Ribeiro de Sousa (2019), “*Democratização do Ensino Superior em Tempos Neoliberais: análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do Reuni*”, analisa a implementação do REUNI na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no período de 2003 a 2012. A autora conclui em seu trabalho que a democratização do ensino superior promovida pelo REUNI teve efeitos limitados, cuja luta para concretização desse direito constitui-se em um desafio permanente, tendo em vista o cenário de contrarreformas oriundas de um Estado liberal.

A tese desenvolvida por Maciel (2021), *Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do REUNI, FIES e PROUNI*, também examina as contradições da expansão do ensino superior, tendo como foco Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o REUNI, por meio da observação e evolução de duas variáveis, a saber: número de IES e de matrículas.

O resultado a que o autor chega é de que os referidos programas são políticas que visam favorecer a iniciativa privada, ao precarizar a educação em nome da redução de custos e aumento de lucros das empresas educacionais.

O pesquisador Silva (2021), ao investigar o perfil formativo dos professores de Física, nos anos de 2008 a 2017, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), observou em sua tese *O perfil formativo dos docentes de física no Piauí: uma década após o Reuni*, que houve um avanço no número de docentes com Licenciatura Plena em Física, após a criação do REUNI.

Ao analisar os desdobramentos do REUNI sobre a evasão na Universidade Federal do Estado de São Paulo, no período de 2006-2018, na pesquisa intitulada *Expansão e Evasão na Universidade Federal do Estado de São Paulo - uma análise sobre o Reuni*, Fachinetti (2022) observou que houve aumento no número de alunos evadidos provocado, na sua perspectiva, por um cenário descontínuo e financeiramente estável.

Para a autora, os resultados da sua pesquisa evidenciaram que houve aumento no acesso das camadas populares ao ensino superior por meio da abertura de novos *campi* por meio do Reuni e, mesmo com a finalização do programa, os números de expansão de vagas e evasão não diminuíram.

Mendes (2022), em sua tese *O reuni na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise das políticas públicas sobre evasão universitária*, por sua vez, analisa o caráter contraditório do REUNI e do PNAES como políticas públicas implementadas na Universidade

Tecnológica Federal do Paraná, no período de 2003-2011.

Para ele, tanto o REUNI quanto o PNAES, a despeito de proporcionarem bons resultados no que tange à expansão do acesso ao ensino superior e interiorização do território do Estado do Paraná, são políticas neoliberais impostas que interferem na oferta da educação para a classe trabalhadora ao equipará-la uma mercadoria, massificando-se a educação, em uma busca constante pela eficiência.

Em suma, as pesquisas analisadas evidenciam que o REUNI possibilitou o acesso e democratização dos alunos ao ensino superior, principalmente de pessoas historicamente excluídas desse nível de ensino, bem como aumentou o número de investimentos em infraestrutura nas ies.

No entanto, elas também revelam que o aumento de investimentos na infraestrutura das ies não foi acompanhado da contratação de docentes e técnicos administrativos, resultando, em alguns casos, em um cenário de condições precárias para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, além da queda da qualidade do ensino e rendimento dos alunos.

Com relação ao descritor “SiSU”, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES não retornou nenhuma tese acerca da temática. Neste contexto, optamos pela busca de dissertações que versassem sobre o tema, por entendermos que este é importante para a pesquisa.

O levantamento inicial apresentou 24 dissertações sobre o descritor “SiSU”. Em seguida, foi aplicado o filtro “Área do Conhecimento Educação”, em que foram apresentadas 21 dissertações. Após afunilar a busca com a aplicação do filtro tendo como marco temporal os últimos 10 anos, de 2012 a 2022, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apresentou 14 dissertações que versavam sobre a temática “SiSU”.

Foram utilizados como critérios de exclusão: i) estar fora do marco temporal (2012 a 2022); ii) dissertação que não apresentava o descritor “SiSU” no título do trabalho; iii) trabalhos que não versavam acerca do SiSU no contexto das licenciaturas, como, por exemplo, cursos na modalidade a distância, tecnológicos, agrários etc.

A partir dos trabalhos selecionados, foi realizada uma leitura sistematizada dos objetivos e resultados relacionados ao SiSU no ensino superior e/ou cursos de licenciatura.

Dessa forma, o levantamento ficou constituído de 06 dissertações, conforme explicitado no quadro 05 abaixo.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados na busca realizada na BDTD- descritor SiSU – maio de 2023

Descriptor: SiSU					
Item	Sigla da instituição	Tipo de documento	Ano	Autor	Título
1.	UFMT	Dissertação	2013	Luz, Jacqueline Nascimento Noronha da	O Sistema de Seleção Unificada (SISU) na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá - e a relação com a democratização do acesso
2.	UFBA	Dissertação	2013	Santos, Janete dos	Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
3.	UFGD	Dissertação	2014	Oliveira, Jonas de Paula	Acesso à Educação Superior pelo ENEM/SISU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses
4.	UFV	Dissertação	2016	Rigo, Julia da Silva	Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão
5.	UNEMAT	Dissertação	2017	Borges, Luiz Francisco	Perfil dos Ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SiSU no processo de democratização do acesso
6.	UFMG	Dissertação	2018	Ariovaldo, Thainara Cristina de Castro	O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

A primeira dissertação, de Luz (2013), *O Sistema de Seleção Unificada (SISU) na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá - e a relação com a democratização do acesso*, discute o processo de seleção para ingresso na Instituição Federal de Ensino Superior - IFES, tendo como foco a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (campus Cuiabá).

Apresenta como objetivo geral a análise do processo de implantação e desenvolvimento do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na UFMT relacionado à democratização do acesso. A base teórico-metodológica da pesquisa está fundamentada no materialismo histórico dialético.

O resultado da pesquisa mostra que se trata de um processo de seleção como os vários construídos historicamente na esfera das políticas de ingresso do ensino superior brasileiro. A lógica instituída em volta desse Sistema de Seleção exprime uma corrente ideológica que se

perpetua na sociedade capitalista, o qual cria uma realidade para o cidadão de igualdade, obscurecendo a disputa e a competição subjacente ao modelo.

Para a autora, a análise do SiSU evidencia uma dinâmica de seleção, que se consolidaria nas universidades brasileiras, com um novo nome e com o discurso de democratização, mas que não apresenta em seu bojo mudança com a lógica de seletividade social, bem como sua característica meritocrática de seleção.

A pesquisa de Santos (2013), intitulada *Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*, busca identificar se o ENEM/SISU como modelo de seleção pode se caracterizar como uma política de democratização do acesso ao ensino superior. O autor analisou o perfil dos ingressantes na Universidade Federal do Recôncavo Baiano ao comparar as duas formas de ingresso, o exame vestibular e o SiSU.

A investigação revelou uma tendência de maior democratização de oportunidades de acesso na medida em que possibilitou que os alunos, principalmente do interior e das classes menos favorecidas, ingressassem na universidade.

Já no trabalho de Jonas (2014), denominado *Acesso à Educação Superior pelo Enem/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses*, o autor objetiva analisar a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em conjunto com o SiSU e, em que medida o seu uso proporciona o aperfeiçoamento do processo de ocupação das vagas por curso.

Para tal, o autor adota como referencial teórico o Ciclo de Política de Draibe, bem como uso de análise documental, entrevista, análise de conteúdo e análise estatística. O autor observa como resultado o aumento dos percentuais de vagas remanescentes, ocasionado pelo ENEM/SiSU.

A dissertação de Rigo (2016), *Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão*, procurou compreender e problematizar as trajetórias acadêmicas dos estudantes que ingressaram nas licenciaturas noturnas de ciências biológicas, física, matemática e química, criadas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2012 na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Na forma de um estudo com uma abordagem qualitativa, a pesquisa também analisou documentos oficiais do governo federal e da UFV e utilizou dados quantitativos referentes aos estudantes que ingressaram nas licenciaturas, a fim de conhecer e analisar as estratégias de investimento adotadas pelos estudantes, compreendendo: 1) os perfis social e escolar de entrada

dos estudantes turma de 2012 nas licenciaturas noturnas; 2) as condições do acesso, mas principalmente as condições de permanência e os motivos do abandono daqueles que saíram do curso de origem, com foco no curso com maior índice de evasão.

As questões e os problemas de pesquisa foram analisados a partir de uma abordagem que envolveu as contribuições da sociologia da educação de autores: Bourdieu (1999, 2004 e 2013) e Coulon (2008). Nesse desenho, foram adotados procedimentos metodológicos de caráter qualitativo e quantitativo, priorizando o uso de instrumentos de coleta de dados por meio do Registro Escolar da UFV, bem como entrevistas que favoreceram a construção das trajetórias acadêmicas.

O estudo revelou que os sujeitos dos quatro cursos apresentaram um perfil de ingresso composto por uma maioria do sexo masculino e que se autodeclarou branca. Quando considerado o tipo de escola que eles frequentaram durante o ensino médio, a pública apresentou maior porcentagem, com renda familiar mensal entre um a cinco salários mínimos, com o nível de escolarização dos pais concentrado em uma maioria com até ensino médio completo.

A pesquisa *Perfil dos Ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SiSU no processo de democratização do acesso*, de Borges (2017), visa compreender a adesão ao SiSU no Câmpus Universitário de Cáceres e sua relação com o processo de democratização da IES, em que adota como tipo de pesquisa a abordagem quanti-qualitativa.

O procedimento metodológico ocorreu em quatro etapas: balanço de produção; análise de documentos; análise do banco de dados, especificamente dos microdados do ENEM, cruzando-os com o banco de dados da instituição; e dados do vestibular, cujos instrumentos de pesquisa foram os questionários socioeconômicos do ENEM e do Vestibular, no período de 2012 a 2014 e 1.445 questionários do Vestibular no período de 2013 a 2015, nos 13 cursos de graduação (Agronomia, Biologia, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina e Pedagogia) oferecidos pela UNEMAT/Cáceres.

Em relação ao perfil dos ingressantes, foram apresentados os seguintes resultados: mudança no perfil quando comparado o “número de pessoas que residem no mesmo domicílio”, os ingressantes pelo vestibular são estudantes que em sua maioria, residem com até três pessoas, já pelo SiSU, os ingressantes residem em sua maioria com números de indivíduos acima de três pessoas, isto é, pelo SiSU ingressam famílias com maior número de pessoas.

Foi verificado ainda, segundo o autor, que o SiSU possibilitou a inserção das famílias

com menor poder aquisitivo, o qual conclui que, após a implementação do SiSU, o ingresso continua sendo democratizado.

A pesquisa de Ariovaldo (2018), intitulada *O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa* trata de investigar como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) interferiu na escolha pelos cursos superiores na Universidade Federal de Viçosa (UFV), examinando licenciaturas que tiveram maior aumento na relação candidato por vaga após a implementação desse novo mecanismo de seleção.

Utilizando-se de referenciais da Sociologia do Ensino Superior, a hipótese da autora era a de que o aumento da procura por estes cursos estivesse relacionado à forma como o SiSU funciona, ao estimular atitudes estratégicas por parte dos candidatos na escolha dos cursos. Ao disponibilizar mais informações atualizadas a respeito das notas de corte, este modelo incentiva a escolha por cursos ou instituições que, apesar de não corresponderem às preferências originais do sujeito, seriam aquelas em que teria mais chances de ser aprovado de acordo com seu desempenho no Enem.

Para investigar esta hipótese, ela delimitou duas estratégias metodológicas: a primeira diz respeito à análise de dados institucionais sobre o conjunto de estudantes matriculados em 2010, um ano antes da implementação do SiSU na instituição, e 2015, quando os estudantes que entraram via SiSU já tinham passado pelos dois anos iniciais dos cursos; a segunda se refere à análise de dados recolhidos por meio de aplicação de questionários aos estudantes que ingressaram em 2015 nas licenciaturas em que houve maior aumento da demanda por vagas após a adoção do SiSU.

Essas informações fortaleceram a hipótese da pesquisadora na medida em que foi observado que os cursos que tiveram maior aumento na relação candidatos por vaga são justamente os mais acessíveis, com notas de corte mais baixas e com altos percentuais de evasão. Essa relação entre escolha estratégica inicial e evasão ficou mais clara com os dados do questionário que indicam que os estudantes que evadiram ou que pretendiam evadir realizaram suas escolhas de curso com pouca antecedência e que modificaram suas preferências em função da nota obtida no Enem.

Assim, os dados indicam a influência do SiSU no aumento da demanda pelas licenciaturas na UFV, sendo o resultado de escolhas estratégicas e pragmáticas de acesso, às quais se segue, em muitos casos, a evasão. Os resultados coletados reforçam a constatação de que as desigualdades sociais e escolares continuam orientando as escolhas dos cursos superiores.

No cômputo geral as pesquisas sobre o REUNI revelam que ele foi uma política pública

importante, ao permitir a democratização do acesso ao ensino superior, principalmente de alunos historicamente excluídos desse nível de ensino. Em contraposição, as críticas relacionadas ao REUNI explicitam a ausência de infraestrutura e qualificação profissional docente neste cenário de aumento da oferta de vagas e matrícula discente.

Já as pesquisas sobre o SiSU explicitaram que houve um aumento na demanda por vagas dos cursos, principalmente nos de licenciatura, bem como o acesso de famílias com menor poder aquisitivo ao ensino superior foi ampliado após a implementação do SiSU.

Além disso, o SiSU, ao possibilitar a escolha pelo curso em função da nota obtida no ENEM, traz como efeito o aumento da evasão, à medida que os alunos modificam a escolha do curso no sistema.

4.1 A discussão sobre a qualidade na e da educação superior

O objetivo deste subtópico é discutir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os diferentes conceitos do termo “qualidade da educação”. De acordo com o dicionário (2003), o termo *qualidade* designa, dentre outros significados, 1. propriedade específica ou condição natural que caracteriza uma coisa ou pessoa; 2. predicado ou atributo.

No entanto, no campo educacional, a expressão “qualidade da educação” possui inúmeros significados, de acordo com a perspectiva teórica adotada. Em algumas abordagens, a qualidade é associada ao domínio de competências e habilidades de determinado conteúdo escolar. Em outras, está vinculada à formação de sujeitos capazes de desenvolver um pensamento reflexivo, crítico e transformador da realidade social. Além do mais, há também concepções que limitam a qualidade da educação a indicadores de eficiência e eficácia dos sistemas de ensino.

Na LDB (Lei nº 9.394/96), o vocábulo “qualidade” apresenta 14 (catorze) ocorrências, ora associado à educação, ao ensino, às instituições ou à avaliação. Por exemplo, o art. 3º, IX, do referido texto legal afirma que o ensino será ministrado em alguns princípios, sendo um deles o de “garantia de padrão de qualidade”. O art. 4º, IX, por sua vez, afirma expressamente que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado por meio da garantia de “padrões mínimos de qualidade do ensino [...]. Já o art. 9º, VI, relaciona a qualidade do ensino ao processo de avaliação das instituições de ensino, ao afirmar ser competência da União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e melhora da qualidade do ensino.

Ao analisar o contexto histórico do uso do conceito de qualidade no campo educacional, Souza (2017) afirma que o conceito de qualidade é sócio-histórico determinado, pois exterioriza-se a partir de uma realidade específica e contexto concreto. Segundo ele:

Ilustrando esse entendimento, na década de 1990, a qualidade dos cursos de graduação no Brasil esteve associada à dimensão do desempenho de alunos egressos, aferido por meio de exames nacionais, de acordo com cada área de formação. Na década de 2000, ampliou-se essa concepção, incluindo-se dimensões como infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. Já no caso da avaliação dos programas de pós-graduação, o conteúdo de um curso de qualidade migrou, ao longo do tempo, de uma perspectiva focada na titulação docente e no tempo médio de titulação dos alunos, passando por uma visão centrada na produção acadêmica dos cursos, até pautar-se, mais recentemente, na inserção internacional da produção e das ações dos cursos de mestrado e doutorado. Nesses exemplos, observou-se que, aparentemente, determinado conjunto de dimensões ou faces do conceito de qualidade da educação superior brasileira imprimiu-lhe significados diferentes ao longo do tempo e não ao mesmo tempo. Além disso, observou-se que as mudanças ocorridas nesses significados tenderam a estar ligadas às próprias mudanças das forças políticas responsáveis pela condução da educação nacional (Souza, 2017, p. 337-338).

Demo (2001, p. 12), por sua vez, distingue a qualidade em duas dimensões básicas: qualidade formal e qualidade política. A qualidade formal estaria ligada à instrumentalização da educação pela tecnologia, expressa, por exemplo, na análise de desempenho do aluno, na transmissão e absorção do conhecimento por parte deste, no domínio de técnicas e conhecimentos pelo professor, dentre outros.

A qualidade política, por outro lado, seria a capacidade de o cidadão, em um contexto dado, ter a possibilidade de definir o seu destino por meio da participação efetiva na sociedade. Na fala deste autor, ambas as dimensões, qualidade formal e política, não devem ser vistas como estanques e separadas, mas umbilicais, em que uma complementa a outra, constituídas como dois lados distintos de uma mesma moeda: a qualidade.

Cardoso (1991, p. 18-19), por outro lado, concebe a qualidade da educação oriunda da universidade como acadêmico-crítica, vista como um conjunto que integra o ensino e a pesquisa. Segundo ela:

Nesta concepção de qualidade, o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz. [...] Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica e tecnológica, sociopolítica ou econômica da produção universitária.

Para Sguissardi (2009, p. 261), a qualidade da educação sempre foi objeto de cuidado das boas universidades, o que refletiu na imagem construída no decorrer dos anos “[...] enquanto respondiam às necessidades do Estado (em seus pólos público e privado) e das elites hegemônicas, na proeminência de seus alunos ou na relevância de suas descobertas científicas”.

Em Dourado e Oliveira (2009), o conceito de qualidade da educação não deve ser dissociado das questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, dentre outras. No dizer destes autores, a qualidade da educação:

Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. [...] A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (Dourado; Oliveira, 2009, p.202).

Ainda no entendimento destes autores, a conceituação de qualidade da educação envolve várias dinâmicas que vão além da instituição escolar, como a pedagógica, econômica, social, cultural e política de um povo.

Já para Sobrinho (1992), a qualidade é um imperativo da universidade, vista como uma instituição bem aceita e reconhecida pela comunidade científica e pela sociedade, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo este autor, a universidade possui o dever de buscar a excelência no conjunto de suas atividades, em um processo permanente de qualificação.

Rothen et al. (2018) pontuam que o “discurso da qualidade da educação” tem início na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1988), em que o Estado, com o objetivo de reduzir o seu “tamanho”, passa a adotar políticas públicas neoliberais, marcado por uma gestão gerencialista da administração pública, sendo uma das ações a adoção e realização, pelas instituições de educação, de avaliações em larga escala, vistas como instrumentos promotores da qualidade e balizadores das medidas de eficiência e eficácia.

Aliado a este entendimento, tem-se Sobrinho (2010, p. 265), o qual destaca que:

A qualidade, assim entendida, se torna visível ou perceptível objetivamente através dos elementos que permitem comparar as expectativas prévias, reais ou utópicas, com os resultados alcançados. Qualidade geralmente é associada à eficiência nos processos e à eficácia nos resultados. Esta seria sua faceta mais performativa. Nas conceituações mais correntes, a qualidade consiste na adequada correlação entre o que uma instituição ou curso consegue demonstrar que está fazendo e as expectativas que a esse respeito a sociedade tem (Dias Sobrinho, 2010, p. 265).

Nessa lógica, a educação passa a ser vista como uma mercadoria, cuja concepção de qualidade passa a ser aferida por meio de critérios e padrões objetivos, em que a avaliação exerce um papel preponderante nesse processo. Assim, o termo “qualidade” torna-se um tema presente e recorrente nas políticas educacionais dos governos nacionais, a partir do século XX, principalmente devido às orientações e propostas defendidas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial de Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essas orientações, realizadas por organismos como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO e circuladas em espaços locais, nacionais e internacionais, têm compelido e atraído vários países, principalmente da América Latina, a realizarem reformas estruturantes que atendam a lógica do capital e que, de certa forma, refletem na educação superior.

Segundo o sítio oficial (2024), o Banco Mundial é uma entidade financeira internacional, criada em 1944, responsável por realizar empréstimos aos países em desenvolvimento. Ele faz parte do Sistema das Nações Unidas e surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de auxiliar os países destruídos pela guerra a se reconstruírem. Atualmente conta com 189 membros e auxilia os países membros em questões relacionadas à políticas econômicas e educacionais.

A OCDE (2024), sediada em Paris (França), foi fundada em 1961 e trata-se de uma organização formuladora de políticas na busca de soluções para variados problemas de ordem social, tecnológica, comercial, econômica, ambiental, educacional, dentre outros. Para tal, ela trabalha com vários governos, compartilhando experiências e resultados.

Com o objetivo de antagonizar com a influência dos países comunistas do leste europeu, como a União Soviética, a OCDE ampliou, nas últimas décadas, seu campo de atuação a partir do Plano Marshall, programa de ajuda econômica feito pelos Estados Unidos, durante o governo Truman (1948-1951), para a recuperação dos países europeus atingidos pela II Guerra Mundial, o que levou ao aumento de influência dos Estados Unidos no mundo em virtude da aproximação e abertura do mercado dos países europeus ocidentais.

Ao longo do século XX, a instituição (OCDE) se expandiu, abrindo a porta para novos membros, de modo a também alcançar os países emergentes, como Brasil, China, Índia e África do Sul. No caso brasileiro, tal aproximação deu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), por meio de um convite para integrar tal órgão, sendo considerado um parceiro-chave por seu alcance sul-americano, cuja aceitação como membro da OCDE ainda se encontra

pendente ainda no ano de 2024, a despeito de sua participação em órgãos técnicos ou grupos de trabalho.

O Decreto nº 10.109, de 07 de novembro de 2019, explicita o acordo de cooperação entre o Brasil e a OCDE, firmado em Paris, em junho de 2015, nas seguintes questões: i) estabelecimento de políticas e implementação de reformas políticas, econômicas, sociais, ambientais; ii) aprimoramento de políticas públicas e serviços públicos; e iii) melhor compreensão dos desafios políticos relacionados às mudanças estruturais.

A partir dessa cooperação, são produzidos documentos e relatórios para subsidiar as ações de orientação dos países membros na implantação de reformas e políticas públicas. No caso da OCDE, o órgão educacional responsável por tal ação é o Comitê de Políticas Públicas (Education Policy Committee), o qual, no caso brasileiro, sugeriu a adoção das seguintes medidas, segundo o MEC (2024): 1) criação do INES - Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais, um repositório de dados acerca do sistema educacional brasileiro; 2) adesão CERI - Centro de Pesquisa em Educação e Inovação, com o objetivo de fornecer dados para análise das políticas públicas educacionais, sendo realizada por meio do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 3) participação no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, com o objetivo de avaliar as habilidades de leitura, matemática e ciências dos estudantes; e 4) realização da TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, pesquisa aplicada com o fito de avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem no país, cuja aplicação e tratamento de dados são realizados pelo INEP.

Em se tratando do ensino superior, a OCDE investiga este por meio dos chamados indicadores educacionais de qualidade, com o propósito de medir, avaliar e monitorar a eficácia e eficiência dos cursos e instituições de educação superior.

Abrindo um aparte aqui na discussão acerca da qualidade da educação, Landsheere (1997, p. 478) conceitua os indicadores de qualidade como:

Sendo uma medida destinada a servir a pilotagem, um indicador é uma estatística directa e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante. Em educação informa, de uma maneira especial, sobre a saúde e qualidade de funcionamento do sistema, sobre os conhecimentos dos alunos, sobre as suas capacidades, sobre a evolução positiva ou negativa destas condições (daí a atenção a dar à observação de características duráveis), e sobre as diferenças significativas que podem existir, em determinado momento, entre áreas geográficas ou instituições. Um sistema de indicadores deverá também dar informações sobre como os indicadores medidos conjugam a sua influência, de modo a dar origem à situação e à evolução do sistema educativo (Landsheere, 1997, p. 478).

A autora ainda pontua ainda que, em boas condições, os indicadores educacionais são o reflexo da política educativa e dão, eventualmente, informações sobre as modificações que devem ser operadas nessa política (Landsheere, 1997, p. 36).

A Unesco (2024), também criada após a II Guerra Mundial, apresenta como missão institucional a seguinte tríade: 1) promover a educação como um direito humano fundamental; 2) proporcionar avanços na qualidade da educação; e 3) estimular a experimentação, a inovação e o diálogo no campo de políticas educacionais.

Como se observa, a Unesco também demonstra preocupação pela melhoria da qualidade da educação e pelas políticas educacionais, aproximando-se dos ideais reformistas e neoliberais da OCDE e do Banco Mundial. Segundo a entidade:

A definição de qualidade: Dois princípios caracterizam a maior parte das tentativas de definir a qualidade na educação: o primeiro deles identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o grande objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Dessa forma, o êxito alcançado por um sistema com relação a esse objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo dá ênfase ao papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no cultivo do desenvolvimento criativo e emocional. A consecução desses objetivos nos diferentes países é mais difícil de avaliar e comparar (UNESCO, 2004 p. 2).

Além disto, em um relatório (1991) produzido após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a entidade pontua que:

[...] a educação básica deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, em vez de prestar exclusivamente atenção para o fato de matricular-se, de participar, de forma continuada em programas de instrução e de obter o certificado final. Os enfoques ativos e participativos são particularmente válidos para garantir esta aquisição e permitir os alunos a realizarem plenamente suas potencialidades. Por isso, é necessário definir para cada programa educacional, níveis aceitáveis de aquisição de conhecimento, e implementar sistemas melhorados de avaliação dos resultados (UNESCO, 1991, p. 83).

E é nesse cenário que grande parte dos países, principalmente os países em desenvolvimento como o Brasil, começaram a utilizar instrumentos de aferição e avaliação da qualidade da educação realizados por organizações externas, desde a educação básica até o ensino superior.

Na educação básica, surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), exame realizado pelo INEP, por meio de testes e questionários aplicados, a cada dois anos na rede pública, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos. Segundo o sítio oficial do INEP (2024), por meio do SAEB é possível realizar um diagnóstico da educação do

país, já que os seus dados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e servem de parâmetro e ferramentas das escolas, redes municipais e estaduais na elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas públicas educacionais.

Já no ensino superior, em 1995, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido popularmente como “provão”, por meio da Lei nº 9.131/95, com o objetivo de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos dos cursos de graduação.

Com o argumento de oferecer à população uma educação superior de qualidade, o Exame Nacional de Cursos funcionava como uma prestação de contas realizada pelo Estado ao cidadão que o custeia por meio do pagamento de impostos, cujos resultados eram tornados públicos e viravam chamarizes e propagandas pelas instituições de ensino superior para “venderem” seus cursos.

De acordo com Cunha, Fernández e Forster (2003):

Muitos cursos, inclusive nas Universidades públicas, introduzem o uso do score alcançado no Provão como expressão de sua qualidade e publicizam, em forma de faixas e cartazes, a colocação que obtiveram, como indicador de sua posição no ranking acadêmico. Nas universidades privadas, então, o processo tende a ser ainda mais explícito. Na atual conjuntura das políticas avaliativas o score alcançado, assume o papel balizador fundamental de qualidade. Se o conceito é positivo, passa a ser o grande trunfo de marketing para divulgar a IES e o Curso. Se negativo, catalisa esforços institucionais que procuram alterar esta posição no panorama nacional (CUNHA; FERNÁNDEZ; FORSTER, 2003).

Como dito, o resultado do “provão” era utilizado como marketing, de forma a demonstrar a “qualidade” de um curso ou instituição de educação superior. Posteriormente, em 2004, tem-se a Lei nº 10.861/2004, que cria o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (avaliação institucional realizada interna e externamente), dos cursos de graduação (avaliação das condições de ensino, das instalações físicas etc.) e do desempenho acadêmico dos alunos (aferição dos conhecimentos dos alunos por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE).

Assim, a avaliação na educação superior torna-se uma ferramenta de aferição e melhoria da qualidade educacional. Conforme Hey, Catani e Azevedo (2011, p. 45):

[...] a avaliação entra como um instrumento de regulação que se insere nesse tipo de contrato de gestão entre Estado e universidade, conformando, assim, para as IES uma espécie de mercado simbólico no campo acadêmico e científico do país. Em poucas palavras, a operacionalização de instrumentos de avaliação, para além da ideia de prestação de contas à sociedade, torna-se parte da regulação do campo da educação superior e estaria preparando as

universidades, ou melhor, os atores sociais do campo universitário para a disputa em um mercado simbólico por prestígio, reconhecimento e reputação. Produzindo uma nova cultura institucional prenhe de valores da competição e, no limite, do livre mercado (Hey, Catani e Azevedo, 2011, p. 45).

Desde então, a avaliação tem se cristalizado como um instrumento e ferramenta, no interior das políticas públicas educacionais, de verificação da qualidade da educação, com o argumento de melhoria de desempenho dos serviços oferecidos pelas IES, como a oferta de cursos “de qualidade”, bem como de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em suma, o conceito de qualidade da educação possui diversos sentidos, os quais variam de acordo com a perspectiva, a abordagem, as estruturas, as instituições, os órgãos e sistemas educacionais.

Entretanto, para nós, a qualidade da educação, embora seja um conceito subjetivo e dependente de vários fatores como já mencionado, vai além do domínio de conteúdo previsto nos planos pedagógicos dos cursos, isto é, da quantidade de informações que o aluno possui ou detém aferida por testes ou exames padronizados.

Assim, a qualidade da educação não deve ser mensurada como uma capacidade técnica utilizada para desempenhar um papel na engrenagem do capital e do sistema produtivo, mas sim por uma postura crítica e independente que o indivíduo possui ao ser capaz de resolver os problemas que a ele são apresentados com as informações de que dispõe.

5 O LÓCUS DA PESQUISA E A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a instituição de ensino superior *lócus* da pesquisa, os cursos investigados, além da análise dos dados coletados da empiria. Passamos a contextualizá-la, a seguir.

5.1 UFTM

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM situa-se na cidade de Uberaba, região do Triângulo Mineiro, considerada polo de desenvolvimento agropecuário e industrial. Ela possui 72 anos de história, desde 1953, período de criação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM).

Segundo o PDI Ciclo 2020-2024 (2020), a FMTM foi transformada em autarquia federal em 1972. Até então com três cursos de graduação (Medicina, Enfermagem e Biomedicina, em 2005 foi alterada para Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por meio do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, quando foram implantados os cursos: Bacharelados em Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Psicologia, Educação Física, Serviço Social, Engenharias Civil, Mecânica, Produção, Alimentos, Ambiental, Química e Elétrica; Licenciaturas em Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Geografia, História e Educação no Campo.

Em 2015, a UFTM realizou a sua primeira interiorização, a partir da criação do *campus* de Iturama, região do Triângulo Mineiro, com os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Agronomia.

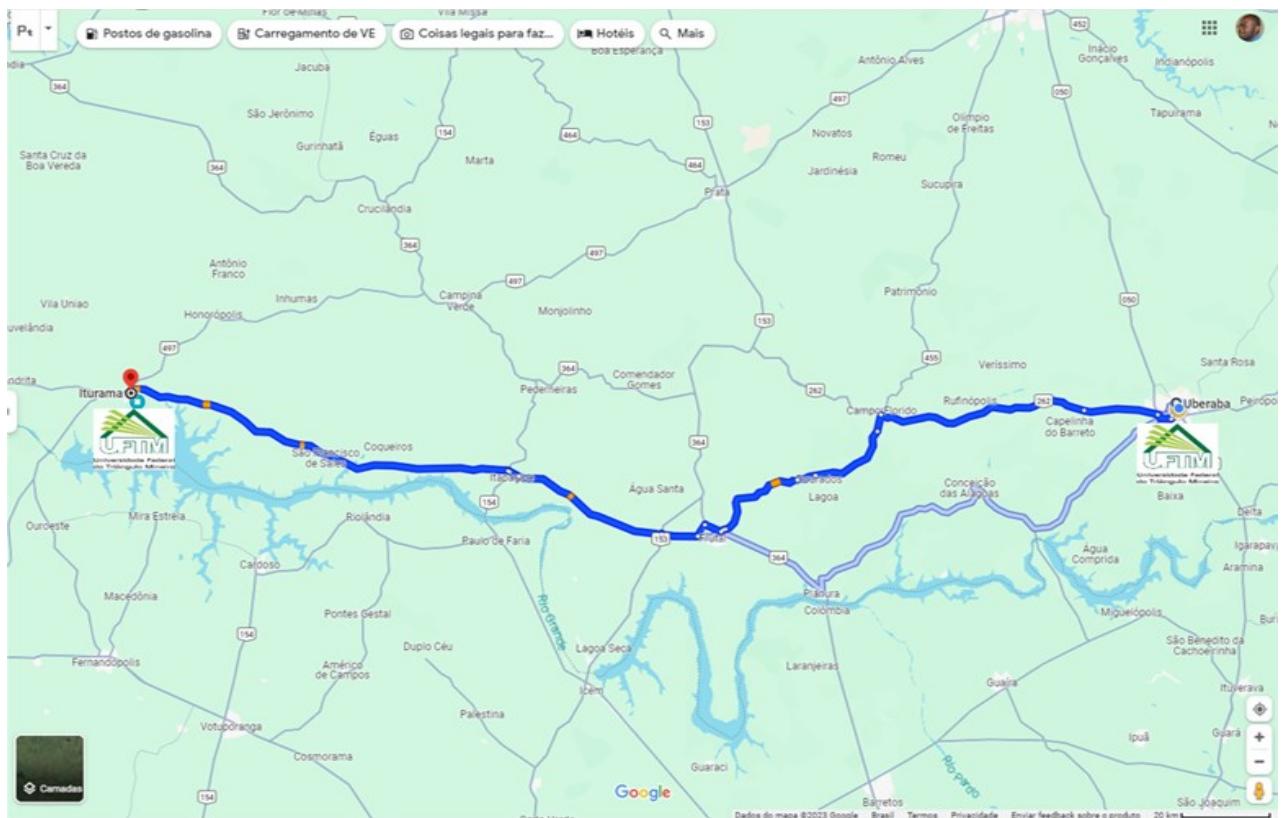
Em 2020, foi criado no *campus* sede o curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD), o qual atende as cidades de Araxá, Ituiutaba e Uberaba, em Minas Gerais, e Franca e Jales, no Estado de São Paulo.

Ainda segundo o PDI Ciclo 2020-2024 (2020, p. 38), a missão da UFTM é atuar na geração, difusão e promoção de conhecimentos, e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população.

Como visão, busca tornar-se um centro de excelência em educação, pesquisa científica e tecnológica, com reconhecimento nacional e internacional, orientado à universalização de conhecimentos, de formação e de aplicações úteis à sociedade (UFTM, 2020, p. 38).

A figura 01 abaixo apresenta os dois *campus* existentes atualmente da UFTM:

Figura 1 – Campus Sede e de Iturama da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM



Fonte: Google Maps (2023).

O quadro 07 abaixo apresenta os cursos atualmente existentes no *campus* sede e de Iturama:

Quadro 7 – Cursos da UFTM

Campus Sede Uberaba		
Nome	Modalidade	Turno
Técnico em Análises Clínicas	Presencial	Vespertino Noturno
Técnico em Enfermagem	Presencial	Noturno
Técnico em Farmácia	Presencial	Noturno
Técnico em Radiologia	Presencial	Noturno
Técnico em Saúde Bucal	Presencial	Vespertino Noturno

Técnico em Segurança do Trabalho	Presencial	Vespertino Noturno
Biomedicina	Presencial	Integral
Ciências Biológicas	Presencial	Noturno
Educação Física	Presencial	Integral
Educação do Campo	Presencial	Integral
Enfermagem	Presencial	Integral
Engenharia Ambiental	Presencial	Integral
Engenharia Civil	Presencial	Integral
Engenharia de Alimentos	Presencial	Integral
Engenharia de Produção	Presencial	Integral
Engenharia Elétrica	Presencial	Integral
Engenharia Mecânica	Presencial	Integral
Engenharia Química	Presencial	Integral
Fisioterapia	Presencial	Integral
Física	Presencial	Noturno
Geografia	Presencial	Noturno
História	Presencial	Noturno
Letras - Português/Inglês	Presencial	Noturno
Letras - Português/Espanhol	Presencial	Noturno
Matemática	Presencial	Noturno
Medicina	Presencial	Integral
Nutrição	Presencial	Integral
Pedagogia	EAD	Multiperiódico
Psicologia	Presencial	Integral
Química	Presencial	Noturno
Serviço Social	Presencial	Noturno
Terapia Ocupacional	Presencial	Integral
Especialização em Saúde da Família	EAD	Multiperiódico
Especialização em Pedagogia Universitária: formação pedagógica para não licenciados	EAD	Multiperiódico
Especialização em Ciência para os anos finais de	EAD	Multiperiódico

Ensino Fundamental “Ciência é 10”		
Mestrado Profissional em Administração Pública	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Profissional em Letras	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Profissional em Matemática	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Profissional em Química	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Atenção à Saúde	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Ciência e Tecnologia Ambiental	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Ciências da Saúde	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Educação	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Educação Física	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Fisioterapia	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Ciência e Tecnologia de Materiais	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Medicina Tropical e Infectologia	Presencial	Matutino Vespertino
Mestrado Acadêmico em Psicologia	Presencial	Matutino Vespertino
Doutorado em Atenção à Saúde	Presencial	Matutino Vespertino
Doutorado em Ciências Fisiológicas	Presencial	Matutino Vespertino
Doutorado em Educação	Presencial	Matutino Vespertino
Doutorado em Medicina Tropical e Infectologia	Presencial	Matutino

		Vespertino
Doutorado em Multicêntrico em Química de Minas Gerais	Presencial	Matutino Vespertino
Campus Iturama		
Nome	Modalidade	Turno
Agronomia	Presencial	Integral
Ciências Biológicas	Presencial	Noturno
Química	Presencial	Noturno

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

5.2 Curso Ciências Biológicas – UFTM

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas começou a ser oferecido no campus sede, segundo o Projeto Pedagógico de Curso - PPC (2022), no ano de 2009 e foi reconhecido em 2013, por meio da Portaria nº 176, de 18/04/2013.

A página institucional do curso informa que são oferecidas, semestralmente, 30 (trinta) vagas no período noturno, cujo tempo de integralização mínimo e máximo é, respectivamente, 04 anos (08 semestres) e 06 anos (12 semestres). As formas de ingresso são realizadas por meio do SiSU, transferência e portador de diploma.

5.3 Curso Letras – UFTM

O curso de licenciatura em Letras, na UFTM, é oferecido nas habilitações Português/Inglês e Português/Espanhol. De acordo com o PPC (2010), o curso teve início em 2006, obtendo reconhecimento em 2012, por meio da Portaria nº 134, de 27/07/2012.

A página institucional do curso informa que são oferecidas, semestralmente, 15 (quinze) vagas para as habilitações Português/Inglês e 15 (quinze) vagas para as habilitações Português/Espanhol, totalizando 30 (trinta) vagas, oferecidas no período noturno, cujo tempo de integralização mínimo e máximo é, respectivamente, 04 anos (08 semestres) e 06 anos (12 semestres). As formas de ingresso são realizadas por meio do SiSU, transferência e portador de diploma.

Embora ambos os cursos Ciências Biológicas e Letras sejam contemporâneos e ofereçam a mesma quantidade de vagas (30) semestralmente, há grandes diferenças com relação à

quantidade de alunos concluintes nos seus cursos, conforme se observa a tabela abaixo, a qual contém os dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (2025) referentes a 2011-2021

Quadro 8 – Número de concluintes dos Cursos de Ciências Biológicas e Letras de 2011 a 2021

Semestres	Ciências Biológicas	Letras - Espanhol	Letras - Inglês
2011/1	0	2	8
2011/2	0	6	11
2012/1	0	6	6
2012/2	11	4	4
2013/1	5	9	12
2013/2	14	3	6
2014/1	10	2	4
2014/2	24	9	7
2015/1	11	10	4
2015/2	13	8	8
2016/1	10	2	5
2016/2	18	4	10
2017/1	16	4	8
2017/2	18	4	7
2018/1	4	4	6
2018/2	14	2	4
2019/1	13	1	5
2019/2	16	7	14
2020/1	9	6	3
2020/2	11	3	7
2021/1	16	3	8
2021/2	11	3	3

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (2025).

Analisando o quadro acima, percebemos que existem nos dois cursos problemas relacionados à retenção, evasão ou não preenchimento das vagas oferecidas, situação que tem se tornado recorrente nos cursos de licenciatura e que pode estar ligado a diversos fatores, como baixa atratividade da carreira docente, dificuldade de adaptação ao curso, ausência de políticas

de permanência eficientes, problemas familiares, dificuldades econômicas que os obrigam a optar por trabalhar e os impedem de se manter no curso, dentre outros.

5.4 Análise dos dados empíricos

Os dados apresentados abaixo referem-se ao questionário aplicado aos alunos concluintes dos cursos de Ciências Biológicas e Letras, habilitações Português/Inglês e Português/Espanhol e foram analisados com o apoio da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. O questionário foi encaminhado por meio de link de acesso do *Google Forms*, pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFTM, a 60 (sessenta) alunos concluintes no período de 2011 a 2016.

Entretanto, houve apenas 34 (trinta e quatro) respostas, o que perfaz um retorno de 54% do público-alvo respondente. Além disso, cumpre destacar que no questionário não havia nenhuma questão que identificasse ou ligasse o aluno concluinte ao seu curso, não sendo possível esclarecer quantos discentes do curso de Ciências Biológicas e de Letras responderam o questionário. Essa decisão é justificada pela necessidade de se atender a Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, a fim de se omitir quaisquer informações que levem à identificação pessoal dos discentes egressos. Seguimos para a análise das informações levantadas.

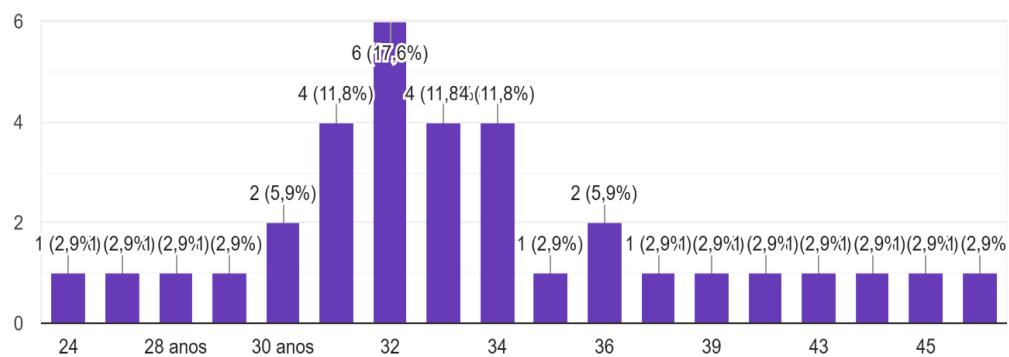
5.4.1 Identificação do público respondente

O gráfico 01 apresentado abaixo refere-se à variável "idade" dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM, com acesso à educação superior pelo REUNI e SISU entre os anos de 2011 e 2016. A distribuição etária dos 34 participantes revela uma concentração significativa entre os 30 e 34 anos, destacando-se a faixa etária de 32 anos como a mais frequente, com 6 respondentes (17,6%). As idades de 31 e 33 anos também apresentam números relevantes, com 4 respondentes cada (11,8%). Essa concentração indica que a maior parte dos egressos tem hoje entre 30 e 34 anos, o que é compatível com a conclusão da graduação realizada há aproximadamente 8 a 14 anos, considerando uma entrada no ensino superior entre os 18 e 25 anos, faixa típica para o início da graduação, conforme se observa no gráfico 01:

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa

1.Idade:

34 respostas



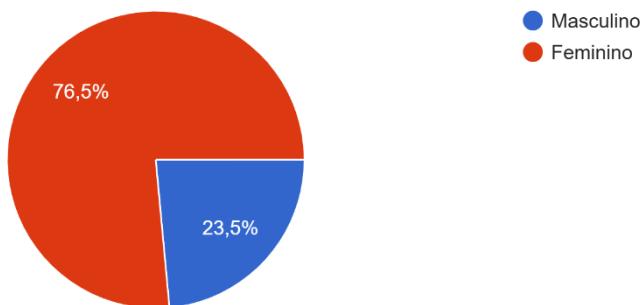
Fonte: dados da pesquisa (2025).

Além disso, observa-se uma menor participação de egressos com idades abaixo de 30 e acima de 35 anos, com a maioria desses grupos representando apenas 2,9% dos respondentes cada. Esses dados sugerem que a política de ampliação do acesso à educação superior promovida pelo REUNI e SiSU possibilitou o ingresso majoritário de jovens adultos, refletindo uma faixa etária bastante homogênea entre os egressos. A baixa representatividade de faixas etárias mais elevadas pode indicar uma limitação do alcance dessas políticas públicas a públicos mais velhos ou que buscaram a formação superior em fases mais tardias da vida.

Com relação ao gênero, os dados demonstram que a maior parte dos respondentes são do sexo feminino (76, 5%), de acordo com o gráfico 02:

Gráfico 2 – Sexo dos participantes da pesquisa

2. Sexo:
34 respostas

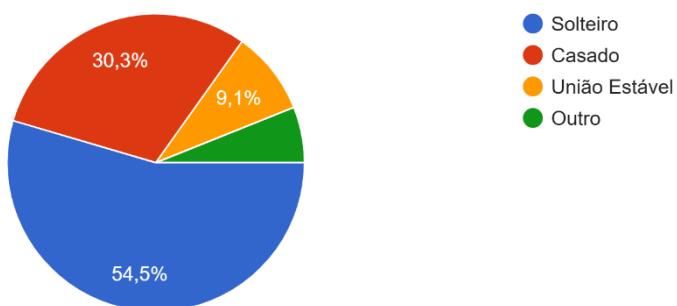


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Sobre o estado civil, tem-se o gráfico 03, que apresenta a distribuição do estado civil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM, com ingresso pelo REUNI e SISU entre 2011 e 2016. Entre os 33 respondentes, observa-se que a maioria se declara solteira, representando 54,5% do total.

Gráfico 3 – Estado civil dos participantes da pesquisa

3. Estado Civil:
33 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

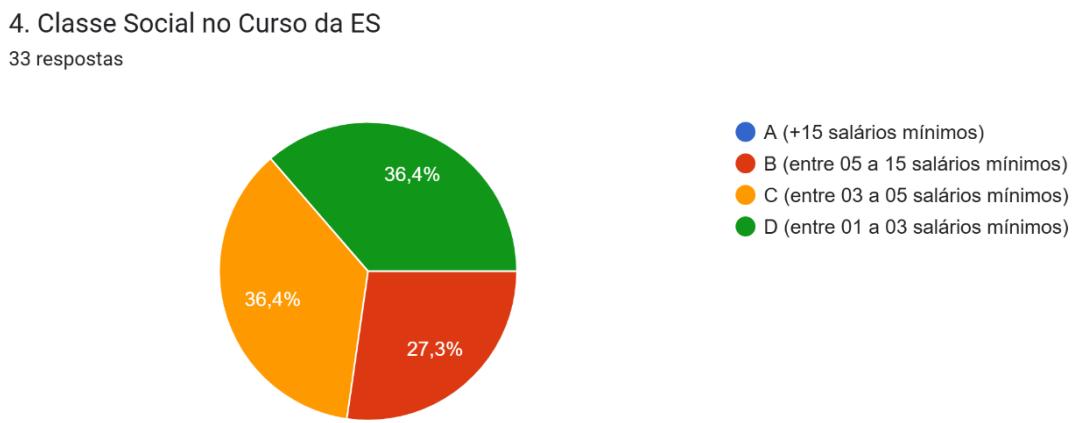
Essa predominância pode estar associada à faixa etária predominante dos egressos (entre 30 e 34 anos), bem como ao fato de que muitos ainda podem estar priorizando a carreira

profissional ou acadêmica, adiando compromissos formais de relacionamento como o casamento ou a formação de família.

Por outro lado, 30,3% dos participantes afirmaram estar casados e 9,1% vivem em união estável, o que indica que uma parcela significativa dos egressos já consolidou vínculos afetivos duradouros. A categoria "Outro", que representa 6,1%, pode abranger situações como divórcio, viuvez ou arranjos familiares não convencionais. Essa diversidade nos dados de estado civil sugere que os egressos vivenciam trajetórias de vida distintas, refletindo não apenas suas escolhas individuais, mas também aspectos sociais e culturais relacionados à construção de projetos de vida após o acesso ao ensino superior.

O gráfico 04, a seguir, apresenta a classe social dos estudantes respondentes:

Gráfico 4 - Classe social no curso



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 04 revela a distribuição da classe social dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM, com ingresso pelo REUNI e SISU entre 2011 e 2016. Dos 33 respondentes, 36,4% pertenciam à classe D (renda entre 1 e 3 salários mínimos), e o mesmo percentual à classe C (entre 3 e 5 salários mínimos), indicando que mais de 70% dos estudantes que ingressaram na universidade por esses programas eram oriundos de camadas sociais economicamente desfavorecidas. Apenas 27,3% pertenciam à classe B (entre 5 e 15 salários mínimos), e nenhum participante declarou pertencer à classe A. Esses dados evidenciam a importância de políticas públicas como o REUNI e o SISU para favorecer o acesso à educação superior, sobretudo entre os grupos historicamente marginalizados do sistema educacional.

À luz da teoria de Pierre Bourdieu, esses dados podem ser analisados a partir do conceito de “capital econômico” e “capital cultural”. Bourdieu (1983) argumenta que o acesso e o sucesso no sistema educacional estão profundamente ligados ao volume de capital acumulado pelos indivíduos. Assim, estudantes oriundos das classes C e D, com menos acesso ao capital econômico e, muitas vezes, ao capital cultural legitimado pela escola, enfrentam maiores desafios na trajetória universitária. No entanto, a presença significativa desses sujeitos no ensino superior graças às políticas de ação afirmativa representa uma ruptura parcial com a lógica reprodutiva das desigualdades sociais promovida pelo sistema escolar, conforme discutido pelo autor.

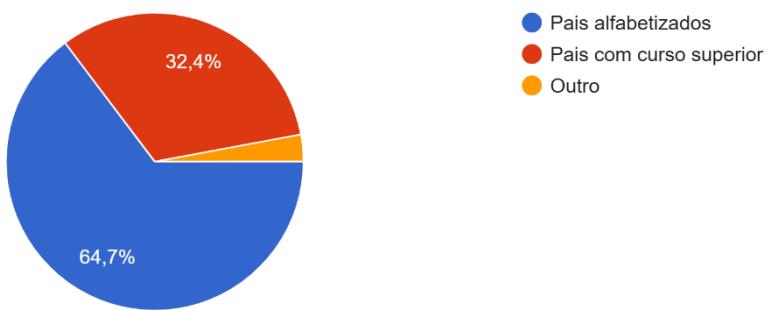
Além disso, o conceito de “*habitus*” também é relevante para interpretar esses dados. O *habitus*, segundo Bourdieu (2007), é o conjunto de disposições socialmente construídas que orientam a percepção e as práticas dos indivíduos em diferentes campos sociais, inclusive o educacional. A entrada dos estudantes de classes populares na universidade representa uma disputa simbólica e material pelo espaço acadêmico, o qual é tradicionalmente ocupado por elites com *habitus* mais ajustado às normas e expectativas da instituição acadêmica.

A seguir será exposto o gráfico 05, que aborda a origem família dos estudantes:

Gráfico 5 – Origem familiar dos estudantes

5. Origem Familiar:

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 05 acima evidencia que a maioria dos respondentes (64,7%) possui pais apenas alfabetizados, enquanto 32,4% têm pais com curso superior. Uma minoria (2,9%) se enquadra em outras categorias. Esses dados revelam uma predominância de estudantes oriundos de famílias com baixa escolarização formal, o que é significativo ao se considerar o impacto

que o capital cultural herdado exerce sobre o desempenho e a trajetória educacional dos indivíduos.

Segundo Pierre Bourdieu (2007), o capital cultural é um dos principais elementos na reprodução das desigualdades sociais, estando diretamente relacionado ao nível de escolaridade dos pais. Para ele, famílias com maior escolaridade transmitem não apenas conhecimentos, mas também hábitos de estudo, expectativas educacionais e estratégias de atuação no campo acadêmico. Assim, estudantes cujos pais possuem ensino superior tendem a estar mais preparados para lidar com as exigências da universidade, enquanto aqueles oriundos de famílias com menor escolaridade enfrentam barreiras estruturais e simbólicas mais acentuadas.

Outro conceito relevante para essa análise é o de *habitus*, que, segundo Bourdieu (2007), refere-se a um sistema de disposições duráveis, incorporadas desde a infância, que moldam as práticas e percepções dos sujeitos. O *habitus* dos estudantes de famílias com menor escolarização tende a não estar alinhado com o *habitus* dominante no campo universitário, o que pode gerar sentimentos de inadequação, dificuldades de adaptação e menor acesso às estratégias tácitas que favorecem o sucesso acadêmico. Ainda assim, a presença desses estudantes no ensino superior, mesmo com capital cultural restrito, representa uma conquista importante mediada por políticas públicas inclusivas.

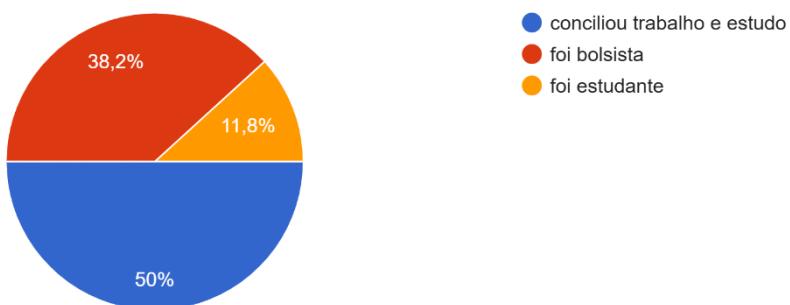
Portanto, a análise do gráfico 05 reforça a tese de Bourdieu sobre a forte correlação entre origem familiar e trajetória educacional. A predominância de estudantes com pais apenas alfabetizados ilustra a tensão entre a lógica da meritocracia escolar e a reprodução das desigualdades sociais. Logicamente, a carência do capital cultural oriunda do meio familiar influencia negativamente o desenvolvimento da formação universitária dos estudantes.

Seguimos para o gráfico 06, que questiona os alunos respondentes acerca das atividades realizadas no decorrer do curso:

Gráfico 6 – O que fez no decorrer do curso?

6. No decorrer do curso:

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 06 apresentado revela que 50% dos estudantes precisaram conciliar trabalho e estudo ao longo do curso, enquanto 38,2% foram bolsistas e apenas 11,8% se dedicaram exclusivamente aos estudos. Tais dados evidenciam uma realidade comum no ensino superior brasileiro, especialmente nas instituições públicas: a necessidade de grande parte dos alunos equilibrar múltiplas demandas, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e sua permanência na universidade.

A partir da teoria de Pierre Bourdieu, é possível compreender essas desigualdades por meio dos conceitos de capital econômico e capital cultural. Nessa lógica, os estudantes que precisam trabalhar enquanto estudam, geralmente, pertencem a famílias com menor capital econômico, o que os obriga a gerar renda durante a graduação. Isso cria um cenário de dupla jornada desgastante, que interfere diretamente na disponibilidade de tempo e energia para os estudos, limitando o aproveitamento acadêmico e a participação em atividades extracurriculares fundamentais para a formação profissional.

Por outro lado, os estudantes bolsistas, que representam uma parcela significativa (38,2%), revelam a importância das políticas públicas de assistência estudantil no combate às desigualdades, já que essas bolsas funcionam como uma forma de compensação simbólica e material que, segundo Bourdieu (2007), ajuda a reduzir as distâncias impostas pela origem social. No entanto, o fato de apenas 11,8% poderem se dedicar exclusivamente ao estudo mostra como o privilégio de focar integralmente na formação acadêmica ainda está restrito a uma minoria que, provavelmente, possui maior capital familiar.

Assim, o gráfico reflete a reprodução das desigualdades sociais dentro do espaço

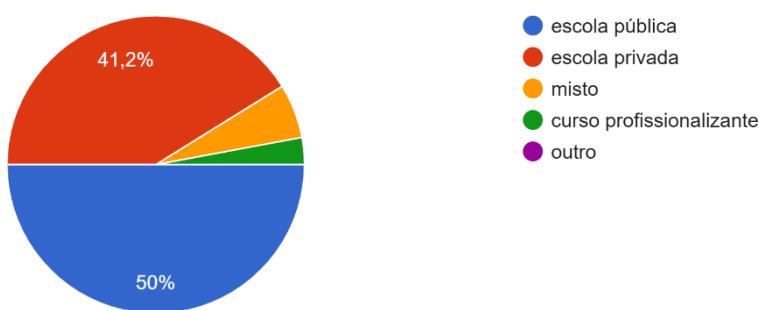
universitário. O *habitus* de estudantes que trabalham e estudam ou dependem de bolsas se configura em práticas e estratégias de resistência para sobreviverem ao sistema educacional, que tende a favorecer aqueles com maior capital acumulado.

Posteriormente, passou-se para a análise do tipo de escola em que foi cursado o ensino médio dos respondentes, conforme o gráfico 07:

Gráfico 7 – Onde foi cursado o ensino médio?

7. O Ensino Médio foi cursado em:

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 07 apresentado mostra que 50% dos respondentes cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, enquanto 41,2% vieram da rede privada. Os demais distribuíram-se entre ensino misto (5,9%), cursos profissionalizantes e outras modalidades. A predominância de egressos da escola pública é coerente com a realidade educacional brasileira, marcada por desigualdades estruturais que afetam as trajetórias acadêmicas e sociais dos indivíduos. Ao analisar esse dado à luz das teorias de Pierre Bourdieu (2014), é possível compreender como a origem escolar impacta o acesso, a permanência e o desempenho no ensino superior.

Bourdieu (1992) concebe o sistema educacional como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. O capital cultural — entendido como o conhecimento, as habilidades e disposições valorizadas pela escola — tende a ser mais acumulado por indivíduos oriundos de famílias com maior capital econômico e social, geralmente aqueles que frequentam escolas privadas. Assim, os alunos oriundos da escola pública, ainda que consigam ingressar no ensino superior, o fazem com um déficit simbólico acumulado, enfrentando maiores obstáculos para alcançar o mesmo reconhecimento e sucesso acadêmico que seus colegas da rede privada.

Ademais, a escolha da escola, muitas vezes determinada por condições

socioeconômicas, influencia diretamente o *habitus* dos estudantes — ou seja, as disposições internalizadas que orientam sua visão de mundo, expectativas e estratégias. Os alunos da escola pública, em sua maioria, desenvolvem um *habitus* voltado para a sobrevivência, enfrentando limitações materiais e simbólicas que dificultam a apropriação dos códigos legítimos exigidos pelo campo acadêmico. Em contrapartida, os alunos da escola privada carregam um *habitus* mais afinado com as exigências da universidade, o que lhes confere vantagens invisíveis, mas determinantes.

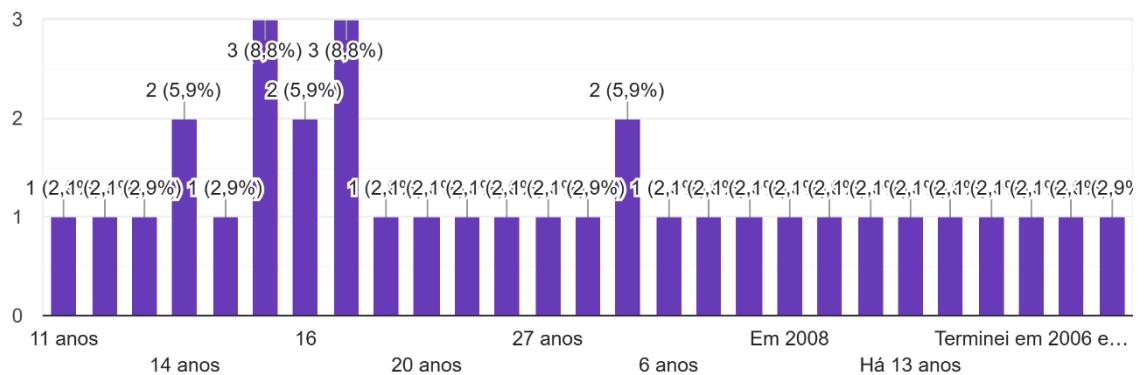
Nesse sentido, o gráfico 07 reflete não apenas uma estatística, mas a materialização das estruturas sociais desiguais que Bourdieu (2014) tão bem teorizou. A diversidade de origem escolar indica também uma disputa no campo educacional, onde os capitais acumulados anteriormente — econômico, cultural e simbólico — moldam as possibilidades de mobilidade social.

A partir disso, tratou-se do tempo decorrido de quando cursou o ensino médio, como se observa no gráfico 08:

Gráfico 8 – Tempo decorrido do ensino médio até agora

8. Há quanto tempo cursou o Ensino Médio?

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 08 evidencia a diversidade temporal relacionada à conclusão do Ensino Médio entre os respondentes, que varia de 6 para até mais de 27 anos passados. Essa heterogeneidade permite refletir, à luz das teorias de Pierre Bourdieu, sobre os efeitos do tempo no acúmulo e atualização dos capitais — principalmente o capital cultural. Segundo Bourdieu (1992), o capital cultural tende a se desvalorizar com o tempo, especialmente se não for renovado ou

reconhecido institucionalmente, como ocorre com indivíduos afastados por longos períodos do ambiente escolar. Assim, quanto maior o tempo desde a conclusão do Ensino Médio, maior a probabilidade de defasagem na apropriação dos códigos legitimados pela escola.

Além disso, a defasagem temporal pode afetar diretamente o *habitus* escolar desses indivíduos, entendido como o conjunto de disposições incorporadas que orientam práticas e percepções no campo educacional. Assim, indivíduos que passaram longos períodos afastados da educação formal podem ter seu *habitus* enfraquecido ou desajustado em relação às exigências atuais do campo acadêmico, o que pode gerar insegurança, desmotivação e sensação de inadequação — elementos que, para Bourdieu (1992), funcionam como barreiras simbólicas que limitam a plena participação e o êxito educacional.

Outro ponto relevante é a influência do capital simbólico na trajetória dos estudantes que retornam ao ambiente acadêmico após longos períodos. Em muitos casos, esses sujeitos trazem consigo experiências profissionais e de vida que, embora valiosas, não são reconhecidas como legítimas pelo campo educacional. Essa desvalorização do saber não escolarizado reflete o que Bourdieu denomina “violência simbólica”: a imposição de uma cultura dominante como única válida, silenciando outras formas de conhecimento e reforçando desigualdades estruturais. Isso reforça a valorização da cultura da classe dominante, em detrimento da desvalorização da cultura das classes desprovidas de riqueza, o que contribuiu com a manutenção das desigualdades sociais.

Portanto, a diversidade de tempos de conclusão do Ensino Médio revela mais do que um dado quantitativo: evidencia desigualdades na distribuição e valorização dos capitais culturais e simbólicos entre os estudantes. Reafirma-se, assim, a necessidade de políticas educacionais que considerem essas desigualdades acumuladas e ofereçam suporte pedagógico, psicológico e metodológico, promovendo uma inclusão genuína.

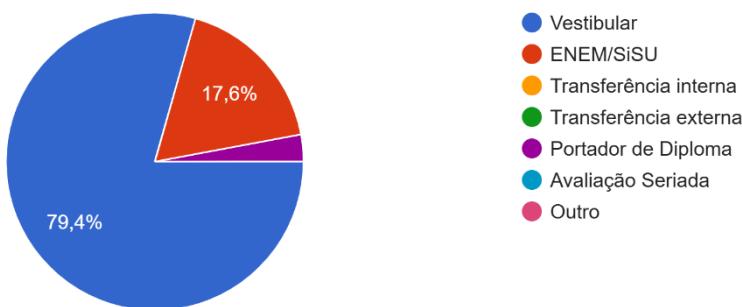
5.4.2 Acesso e permanência na educação superior

O gráfico 09 abaixo apresenta os dados referentes ao tipo de processo seletivo para ingresso na universidade realizado pelos respondentes:

Gráfico 9 – Tipo de processo seletivo para entrada na universidade

1. Qual foi o seu processo seletivo para entrada na universidade?

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 09 revela que a maioria expressiva dos respondentes (79,4%) ingressou na universidade por meio do vestibular tradicional, enquanto 17,6% o fizeram pelo ENEM/SiSU e apenas uma pequena fração entrou por outras vias, como portador de diploma. Essa predominância do vestibular como via de acesso reforça a centralidade desse mecanismo de seleção na estrutura educacional brasileira. Para Pierre Bourdieu (1992), os sistemas de exame — como o vestibular — funcionam como instrumentos de legitimação da hierarquia escolar ao revestirem de neutralidade e mérito o que, muitas vezes, denota a expressão de desigualdades de capital cultural e simbólico acumulado pelas classes sociais.

A hegemonia do vestibular reflete um campo educacional que, embora se pretenda meritocrático, tende a favorecer os indivíduos que dispõem de maiores recursos familiares para a aquisição de capital cultural, já que preparação para o vestibular envolve acesso a escolas preparatórias (cursinhos), materiais didáticos de qualidade, tempo livre e apoio familiar, fatores estes que estão desigualmente distribuídos entre as classes sociais. Assim, os estudantes oriundos de contextos populares muitas vezes enfrentam barreiras simbólicas e estruturais que dificultam o sucesso nesse modelo seletivo, mesmo que o exame, em si, pareça neutro.

A presença do ENEM/SiSU como segunda via mais utilizada mostra, ainda que modestamente, uma tentativa de facilitação do acesso ao ensino superior. No entanto, Bourdieu (1992) adverte que a simples mudança nos instrumentos de seleção não garante justiça social se as desigualdades estruturais de acesso ao capital cultural não forem igualmente combatidas. O ENEM, apesar de nacional e mais acessível, ainda exige competências específicas que são mais bem desenvolvidas por alunos que frequentam escolas com maior investimento

pedagógico, o que perpetua o ciclo de reprodução social da desigualdade.

Ainda, os processos seletivos menos representativos — como transferência, avaliação seriada ou ingresso por diploma — revelam trajetórias acadêmicas mais fragmentadas ou não-lineares, que muitas vezes correspondem a sujeitos que reorientam ou retomam seus projetos de vida. Bourdieu (1992) chama a atenção para como essas trajetórias, mesmo quando exitosas, tendem a ser desvalorizadas pelo campo acadêmico, que legitima determinadas formas de capital e marginaliza outras

Superado isso, passou-se à questão seguinte do questionário. A pergunta analisada foi: “**Considera que o processo foi facilitador? () Sim () Não. Por quê?**”, apresentada a um grupo de respondentes que acessaram a universidade por diferentes formas de ingresso. Essa indagação buscou compreender a percepção subjetiva dos estudantes sobre os mecanismos de acesso ao ensino superior. Para metade dos respondentes, o processo seletivo realizado não foi um facilitador, como se explicita nas seguintes respostas: “*Não. Eu tive que estudar muito para conseguir passar (respondente nº 12)*”; “*Não, pois havia grande pressão por parte da escola à espera de resultados (respondente nº 17)*”; “*Não. Porque na minha época era o vestibular comum a todos. Achava prova discursiva muito difícil, principalmente por ser aluna de escola pública e ter vindo com uma bagagem defasada. Assim, tive que estudar muito pra passar no vestibular (respondente nº 24)*”.

Por outro lado, alguns respondentes egressos consideraram o processo seletivo realizado um facilitador, conforme se visualiza: “*Sim. Seguia o padrão para a época e éramos preparados para esse tipo de avaliação durante o ensino médio (respondente nº 7)*”; “*Sim, o método de entrada pelo ENEM/SISU é bem simplificado (respondente nº 20)*” e “*Eu honestamente achava as provas do vestibular mais fáceis de fazer, mas entendo que elas não eram muito inclusivas. Então, sim, foi facilitador, na medida em que era o único meio de ingresso na Universidade na época (respondente nº 32)*”.

A partir das respostas, é possível refletir criticamente sobre as desigualdades educacionais na lógica de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere aos conceitos de *capital cultural, habitus e reprodução social*.

Segundo Bourdieu (2007), os indivíduos não acessam os espaços sociais em condições de igualdade, pois carregam consigo diferentes volumes e composições de capital – entre eles o capital cultural, que é transmitido principalmente pelas famílias e instituições escolares. Vários depoimentos apontam que, embora o processo seletivo fosse considerado “justo” ou “normal”, não foi facilitador, pois exigia um esforço desproporcional daqueles que vinham de escolas públicas ou de regiões periféricas. Isso evidencia o modo como o sistema educacional,

ao se apresentar como meritocrático, desconsidera as desigualdades de origem social e legitima uma lógica excludente. Confirmamos, assim, o papel da escola na manutenção das desigualdades sociais.

Outro aspecto importante destacado por Bourdieu (2007) é o *habitus*, ou seja, o conjunto de disposições incorporadas que moldam as práticas e percepções dos sujeitos. Muitos dos respondentes afirmaram que tiveram que se esforçar significativamente para passar no vestibular, mesmo reconhecendo que esse era “o processo da época”. A naturalização dessas dificuldades revela como o *habitus* escolar forma indivíduos que aceitam essas estruturas como legítimas, mesmo quando elas dificultam o acesso igualitário ao ensino superior. O sentimento de "normalidade" relatado em algumas falas pode ser interpretado como efeito da internalização dessas regras do jogo social

Apesar disso, algumas respostas indicam experiências mais positivas, especialmente entre os que ingressaram pelo ENEM/SiSU, considerando este processo mais acessível e simplificado, conforme as percepções: “*Sim, pois o processo é bem organizado e, sem ele, não sonharia em cursar uma universidade pública (respondente nº 10)*”, “*Sim, o método de entrada pelo ENEM/SISU é bem simplificado (respondente nº 19)*”, e “*Sim, pois por meio do ENEM/SISU (única prova) pode concorrer às várias vagas (respondente nº 24)*” Houve apenas uma negativa de que o processo seletivo de ingresso via ENEM/SISU foi um facilitador para a entrada na universidade, no caso, a respondente nº 12, que não ofereceu maiores detalhes. Nesse ponto, pode-se vislumbrar uma tentativa de facilitar e ampliar o acesso à universidade. No entanto, como também aponta Bourdieu (2007), a simples ampliação das formas de ingresso não garante equidade, uma vez que o desempenho em exames ainda depende do volume de capital cultural acumulado anteriormente, reproduzindo, em grande medida, as desigualdades existentes

Ainda, o conjunto de respostas revela um paradoxo entre justiça formal e desigualdade real. Ainda que o processo seletivo seja tecnicamente igual para todos, os indivíduos partem de pontos de partida distintos, o que compromete a efetividade da igualdade de oportunidades.

Posteriormente, a pergunta analisada foi: “**A instituição tem algum programa para a permanência dos estudantes?**” As respostas para essa questão indicam, em sua maioria, que sim, há programas de apoio à permanência estudantil na universidade em tela, como bolsas de iniciação científica, monitoria, PIBID, residência pedagógica, auxílio moradia, alimentação, transporte, entre outros: “*Sim. Inclusive, recebi auxílios (moradia e alimentação) durante todo o período em que cursei a graduação (respondente nº 21)*”; “*Sim. Bolsas moradia e outros, forma o Pibid, iniciação científica (respondente nº 26)*”. Esses programas têm papel

fundamental na trajetória acadêmica dos alunos, especialmente daqueles oriundos de classes populares. À luz de Pierre Bourdieu (1998), é possível compreender esses mecanismos de permanência como estratégias institucionais que, ao tentar reduzir desigualdades materiais, desafiam – ainda que parcialmente – a lógica reprodutiva do sistema educacional.

Bourdieu (1998) argumenta que a escola, enquanto instituição, tende a reproduzir as desigualdades sociais ao legitimar o capital cultural das classes dominantes como se fosse neutro e universal. No entanto, quando políticas de assistência estudantil são implementadas com foco em permanência, elas rompem parcialmente com essa lógica, pois buscam nivelar as condições materiais para que os estudantes de diferentes origens possam competir em bases mais próximas. Como relataram alguns respondentes, o acesso a bolsas e auxílios foi determinante para que pudessem concluir o curso, evidenciando que a permanência não depende apenas do mérito individual, mas de condições estruturais de apoio, como revela o respondente nº 03: “*O suporte para a permanência na universidade fez toda a diferença para que pudesse concluir o curso, desde auxílio transporte, alimentação, bolsas de iniciação científica e PIBID*”.

No entanto, mesmo diante desses avanços, a desigualdade ainda persiste de forma sutil. Alguns entrevistados mencionaram que os auxílios eram limitados, escassos ou desconhecidos: “*Na época havia bolsas, mas poucos auxílios disponíveis (respondente nº 34)*”. Esse dado é importante, pois remete ao conceito de *capital simbólico*, também de Bourdieu (2007), segundo o qual o acesso à informação e à linguagem institucional pode ser decisivo para que um estudante reivindique seus direitos ou saiba onde buscar apoio. Quando estudantes sequer sabem da existência dos programas, ou quando há uma distribuição desigual de recursos, a função democratizadora da assistência estudantil perde sua força.

Além disso, o *habitus* – conceito central em Bourdieu (2007) – pode ajudar a explicar por que alguns estudantes têm mais facilidade para se beneficiar desses programas do que outros. Aqueles que vêm de famílias em que o ensino superior já é uma realidade tendem a desenvolver estratégias de atuação mais eficazes no campo universitário, inclusive no acesso a bolsas e programas. Já os alunos de primeira geração no ensino superior podem sentir-se deslocados, não saberem como funcionam os mecanismos de apoio, ou não possuírem capital social para obter essas informações. Isso revela a falta de um trabalho da Universidade para acolher e prestar informações aos alunos mais carentes.

Nesse contexto, o reconhecimento da importância da assistência estudantil deve vir acompanhado de uma crítica ao que ainda falta: ausência de professores, dificuldades estruturais, ou mesmo a precarização de políticas públicas em determinadas épocas – como a

redução das verbas para a assistência estudantil -, como apontam algumas respostas. Isso mostra que o acesso à universidade, por si só, não garante a permanência e o sucesso acadêmico. O investimento contínuo em políticas públicas de permanência é essencial para que a universidade cumpra sua função social de forma mais equânime e democrática.

Portanto, à luz da teoria de Bourdieu (1998), os programas de permanência não devem ser vistos como simples complementos à vida universitária, mas como dispositivos de enfrentamento à lógica reproduutora de desigualdades. Quando bem estruturados e amplamente divulgados, esses programas têm o potencial de transformar a trajetória de sujeitos historicamente excluídos da educação superior. Por isso, a importância de maior investimento e melhor planejamento na distribuição de tais recursos.

A pergunta seguinte investigada foi: “**Teve acesso a bolsas de estudo ou assistencial? Quais?**”, cujas respostas revelam um significativo acesso aos diferentes tipos de programas de apoio estudantil, especialmente aqueles ligados à formação docente e à pesquisa, como o PIBID, o PET, bolsas de iniciação científica (IC), de extensão, auxílio moradia, alimentação e transporte. As múltiplas menções ao PIBID indicam que este programa desempenha um papel central na trajetória de formação de professores nas instituições públicas brasileiras. A partir da teoria de Pierre Bourdieu (1998), esse dado nos convida a refletir sobre o papel das bolsas como dispositivos que atenuam, ainda que parcialmente, a reprodução das desigualdades sociais no ensino superior. Portanto, é relevante que tais programas tenham continuidade e não sejam caracterizados como programas de governo, por isso temporários; mas programas de Estado, com continuidade garantida.

Para Bourdieu (1998), o sistema educacional funciona como um mecanismo de reprodução do capital cultural, social e econômico das classes dominantes. No entanto, as políticas de bolsas e auxílios estudantis podem ser vistas como tentativas de romper com essa lógica, oferecendo recursos materiais e simbólicos que possibilitam aos estudantes de classes populares a permanência e a qualificação acadêmica. O acesso a essas bolsas, como relatado, foi fundamental não apenas para o sustento durante o curso, mas também para a construção de um projeto de vida vinculado à docência e à pesquisa — atividades altamente valorizadas no campo acadêmico, o que reforça a necessidade de continuidade de tais programas.

Ademais, a presença de programas como o PIBID, que associa formação teórica à prática pedagógica, representa mais do que uma bolsa financeira: trata-se de um instrumento de inserção dos estudantes no campo científico e profissional da educação. Bourdieu (1996) destaca que o capital simbólico adquirido por meio de experiências práticas e reconhecimento institucional contribui para consolidar trajetórias e identidades profissionais. Assim, as bolsas

são não apenas instrumentos de sobrevivência, mas também mecanismos de legitimação do estudante como futuro docente ou pesquisador

Além disso, o acesso aos múltiplos programas – monitoria, iniciação científica, extensão e até o NuCli (Núcleo de Línguas) – aponta para um engajamento multifacetado dos estudantes no espaço universitário. Para Bourdieu (1998), essa participação ativa reforça o capital cultural incorporado, fortalecendo a posição desses sujeitos dentro do campo acadêmico.

Entretanto, é necessário reconhecer, como alerta Bourdieu (1998), que o acesso a esses auxílios não é automaticamente igual para todos. Muitos estudantes ainda enfrentam barreiras simbólicas e materiais, como a falta de informação, o desconhecimento dos critérios ou dificuldade em atender às exigências dos editais, como já foi dito acima.

A pergunta seguinte levantada foi: **quais os fatores que garantem a permanência dos estudantes no curso até sua conclusão?** As respostas apontam para uma conjunção de elementos determinantes, sendo os mais citados: bolsas de estudo, programas de assistência estudantil, identificação com o curso, apoio emocional, qualidade do corpo docente e condições materiais mínimas de subsistência. É possível interpretar esses fatores como manifestações do capital econômico, social e cultural que os estudantes mobilizam — ou têm a oportunidade de mobilizar — para permanecerem e progredirem na universidade

Bourdieu (1998) afirma que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades estruturais ao recompensar os que já detêm capital cultural e simbólico. No entanto, os programas de bolsas, como o PIBID, a iniciação científica e os auxílios de moradia e alimentação, atuam como estratégias institucionais de redistribuição que buscam mitigar essas desigualdades. Ao permitir que estudantes oriundos de classes populares tenham condições mínimas para estudar, tais políticas podem interromper o ciclo de exclusão, ainda que parcialmente. As respostas indicam que, sem esses apoios, muitos teriam abandonado o curso, especialmente em função das exigências acadêmicas e da necessidade de conciliar estudo e trabalho: “*Auxilia quando não podemos conciliar o curso com o trabalho. Essa ajuda serviu como amparo a continuidade do curso mesmo desempregada (respondente nº 09)*” e “*As bolsas de estudo dos projetos que participei foram de extrema importância na minha permanência. Sem elas talvez não tivesse conseguido me manter na cidade (respondente nº 31).*”

Outro ponto relevante nas respostas é o impacto do fracasso escolar e da sobrecarga de disciplinas, elementos que, segundo Bourdieu (1990), estão diretamente ligados ao *habitus* e ao capital cultural adquirido nas trajetórias anteriores, uma vez que os discentes que provavelmente vieram de escolas públicas com formação defasada enfrentam maiores dificuldades de adaptação ao ritmo universitário, sendo mais suscetíveis ao desânimo e à

evasão. Nesse sentido, os programas de tutoria, monitoria e apoio pedagógico podem ajudar a romper com o *habitus* de fracasso, criando novas disposições e expectativas de sucesso

Além disso, o capital simbólico atribuído aos estudantes pelas suas participações em projetos acadêmicos – como monitoria, extensão e pesquisa – fortalece sua posição no campo universitário: “*Projetos envolvente, programas de bolsas (respondente nº 30)*”. Como Bourdieu (2004) observa, o reconhecimento institucional contribui para a construção de uma identidade positiva, capaz de sustentar a trajetória dos alunos diante das adversidades. Isso aparece nas respostas que valorizam não só os apoios financeiros, mas também o incentivo dos professores e a inserção em ambientes colaborativos e estimulantes

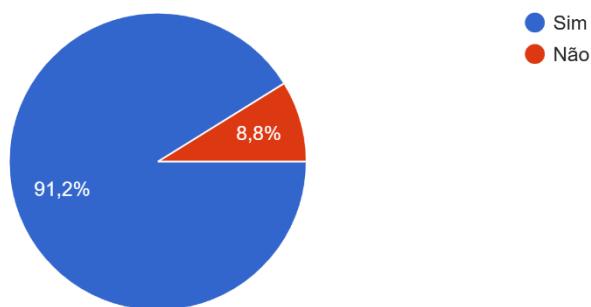
O papel da família e das redes de apoio também é mencionado (“*Amparo familiar, a possibilidade de não precisar trabalhar recebendo bolsas, por exemplo, monitorias para os momentos de dificuldade, apoio psicológico*” – respondente nº 17), o que remete ao capital social, conceito central em Bourdieu (1986). Estudantes que contam com amparo emocional e condições familiares minimamente estáveis conseguem enfrentar melhor as pressões acadêmicas. Já aqueles que precisam trabalhar para se sustentar muitas vezes veem seus rendimentos e sua permanência prejudicados.

Exposto isso, os respondentes foram questionados sobre a qualidade do curso, conforme se observa no gráfico 10:

Gráfico 10 – Percepção sobre a qualidade do curso

6. Você considera que fez um curso de BOA QUALIDADE?

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 10 apresenta os resultados do questionário sobre a percepção dos egressos quanto à qualidade de sua formação superior. Dos 34 participantes, 91,2% consideram que

fizeram um curso de boa qualidade, enquanto 8,8% afirmaram o contrário. Essa maioria significativa sugere um reconhecimento positivo da instituição de ensino UFTM, o que pode ser interpretado a partir da ótica de Pierre Bourdieu (1998) como uma validação simbólica do capital cultural adquirido durante a formação acadêmica.

Para Bourdieu (1989), a escola é um dos principais espaços de legitimação do capital cultural, sendo capaz de transformar heranças culturais em títulos reconhecidos socialmente. O fato de a maioria dos estudantes avaliarem positivamente a qualidade do curso demonstra que esse capital simbólico foi internalizado como legítimo, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional dos egressos. Essa percepção pode ampliar as chances de inserção no campo de trabalho e de valorização do diploma como forma de distinção social.

Entretanto, o dado de que 8,8% dos respondentes não consideram o curso de boa qualidade também merece destaque. Essa minoria, embora pequena, aponta para possíveis assimetrias no processo de formação, como a ausência de estrutura física da universidade (respondente nº 18), conteúdos pouco explorados nas disciplinas (respondente nº 21) e ausência de transporte (respondente nº 31). Segundo Bourdieu e Passeron (1992), a escola tende a reproduzir desigualdades estruturais ao não reconhecer as diferenças nas trajetórias escolares anteriores. Logo, essa insatisfação explicitada por uma parte dos egressos pode refletir experiências de exclusão simbólica, dificuldades de aprendizagem, ou a ausência de um *habitus* acadêmico previamente estruturado.

Além disso, a avaliação positiva da qualidade do curso pode estar relacionada ao acesso a programas de apoio, como bolsas, monitorias e atividades de extensão, citados anteriormente. Tais iniciativas funcionam como mecanismos de conversão de capital econômico em capital cultural, permitindo aos alunos de origem popular uma permanência mais qualificada e uma apropriação efetiva dos conteúdos (Bourdieu, 1986). A presença desses apoios reforça a percepção de que o curso é completo, inclusivo e formador — elementos centrais na constituição de um *habitus* profissional positivo.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a concepção de qualidade está fortemente vinculada às condições objetivas de ensino, como infraestrutura, qualidade docente, metodologias ativas e oportunidades de prática profissional, conforme se observa em algumas respostas: “*Muitos aspectos positivos! Turmas pequenas, ótimos professores e muita cultura*” (respondente nº 2); “*Curso noturno, o que facilitou a elaboração de trabalhos acadêmicos, universidade com laboratórios equipados para aulas práticas, transporte para aulas práticas em campo, biblioteca com rico material*” – (respondente nº 04) ”.

A escola, segundo Bourdieu (1996), é um campo onde se disputam valores e

significações. Passado isso, os alunos respondentes foram questionados acerca dos aspectos negativos e positivos do curso realizado. Esses relatos apresentados trazem uma multiplicidade de percepções sobre os cursos de Ciências Biológicas e Letras, que expressam tanto a valorização quanto as limitações vividas pelos estudantes ao longo de sua trajetória formativa. Essas narrativas revelam diferentes formas de apropriação e distribuição do *capital cultural* e *capital simbólico*, que variam conforme a posição dos sujeitos no campo acadêmico. Os aspectos positivos, como a sólida base teórica e prática, a participação em projetos e eventos e o acesso a professores qualificados, configuram elementos que reforçam o valor do diploma como um símbolo legítimo de distinção social e competência intelectual (Bourdieu, 1989)

A valorização do curso por proporcionar oportunidades de extensão, pesquisa e eventos científicos se relaciona com o que Bourdieu (1986) denomina *capital institucionalizado*, ou seja, os títulos e certificações que atestam formalmente as competências adquiridas. Tais experiências contribuem para o reforço do *habitus acadêmico* e para a constituição de uma identidade profissional mais segura e reconhecida. Quando os egressos afirmam que o curso lhes garantiu inserção no mercado de trabalho ou o status de competição com recém-formados, observamos os efeitos diretos desse capital na estrutura social

Por outro lado, a presença de críticas, como metodologias ultrapassadas, ausência de professores, arrogância docente e falhas na mediação com alunos trabalhadores, expõe a existência de um *campo de luta simbólica* (Bourdieu, 1996). Isso demonstra que nem todos os estudantes acessam ou reconhecem o mesmo volume ou legitimidade do capital cultural oferecido. Quando a pedagogia é centrada na memorização, por exemplo, há uma negação da *compreensão significativa*, o que pode representar uma barreira à democratização do saber, especialmente para os alunos com trajetórias educacionais não hegemônicas

Ademais, a crítica à falta de atividades práticas e à distância entre a universidade e a realidade escolar revela um descompasso entre a formação ofertada e as exigências do campo de trabalho. Segundo Bourdieu e Passeron (1992), a escola tende a perpetuar uma cultura dominante, muitas vezes distante do universo cultural dos estudantes populares. Nesse sentido, quando professores apresentam um *habitus universitário* muito distanciado da prática pedagógica da educação básica, há um risco de formar docentes pouco preparados para os desafios concretos do ensino

Outro ponto recorrente nos dados apresentados é a desigualdade estrutural de acesso, refletida na dificuldade de transporte, falta de infraestrutura e ausência de cantinas, aspectos que impactam principalmente os estudantes trabalhadores e de camadas populares. Bourdieu (1989) nos ajuda a compreender que, embora a universidade se pretenda neutra, ela reproduz

os mesmos mecanismos de exclusão da sociedade mais ampla, na medida em que não considera as diferentes condições de vida de seus discentes. Assim, o sucesso acadêmico não pode ser atribuído apenas ao mérito individual, mas também à posse (ou falta) de capitais prévios.

Ademais, a análise dos relatos sobre o tempo de conclusão do curso revela como as trajetórias universitárias estão profundamente marcadas por fatores estruturais e subjetivos. Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2007), especialmente no que se refere aos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*, é possível compreender que o tempo de formação não depende exclusivamente da dedicação individual, mas é atravessado por desigualdades sociais, institucionais e simbólicas. O tempo estendido, muitas vezes, resulta de greves, alterações curriculares, problemas de saúde e a necessidade de conciliar estudo e trabalho — elementos que evidenciam a desigual distribuição dos recursos que favorecem o sucesso acadêmico (Bourdieu, 1996).

Para Bourdieu (1983), o *capital cultural* existe sob diferentes formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Estudantes que conseguiram concluir o curso no tempo normal geralmente dispunham de melhores condições para dedicar-se exclusivamente aos estudos, contando com redes de apoio e maior familiaridade com o funcionamento do campo universitário. Já aqueles que precisaram estender sua formação, por compromissos profissionais ou fragilidades emocionais, indicam a ausência ou escassez desse capital em sua forma incorporada — ou seja, um *habitus* mais compatível com o sucesso acadêmico imediato.

As recorrentes menções à necessidade de trabalhar durante a graduação escancaram a lógica de um sistema universitário que, apesar de se apresentar como meritocrático, desconsidera as desigualdades de origem dos estudantes. Como afirma Bourdieu (1998), a universidade muitas vezes reproduz a estrutura social ao premiar aqueles que já chegam com capitais acumulados. Assim, o tempo estendido torna-se também um marcador da desigualdade social, revelando como o campo acadêmico privilegia os que já dominam seus códigos e penaliza os que precisam de mais tempo para se adaptar a ele.

A experiência de quem precisou lidar com greves, alterações curriculares ou mudanças de orientador aponta para o caráter instável do campo educacional. Bourdieu e Passeron (1992) lembram que o sistema escolar tende a mascarar essas falhas estruturais ao individualizar o fracasso ou a lentidão no percurso acadêmico. Muitos estudantes relataram vergonha, frustração ou sensação de inadequação por não acompanharem o “ritmo esperado”. Essa percepção é resultado de uma violência simbólica que naturaliza a expectativa de uma trajetória linear e homogênea, ignorando os efeitos do contexto material e institucional sobre o desempenho dos alunos.

Aqueles que conseguiram concluir o curso em tempo normal, geralmente associam seu sucesso ao fato de terem podido se dedicar exclusivamente aos estudos ou por serem bolsistas. Essas condições favorecem a conversão do capital cultural em capital escolar, conforme destaca Bourdieu (1986).

Além disso, a formação inicial, embora reconhecida por muitos como suficiente para a inserção no mercado de trabalho, revela, as contradições do campo educacional e suas articulações com o campo do trabalho. Para Bourdieu (1996), a escola é um espaço onde se transmite o *capital cultural institucionalizado*, mas que nem sempre garante a conversão automática desse capital em vantagens profissionais. Muitos egressos indicaram que os programas como PIBID e Residência Pedagógica foram determinantes para uma preparação mais concreta, o que mostra que a simples formação teórica precisa ser mediada por práticas estruturadas e integradas ao cotidiano profissional.

No campo da educação, a atuação docente exige mais do que o domínio de saberes formais. Conforme Bourdieu e Passeron (1992), o processo de escolarização tende a mascarar as desigualdades e criar a ilusão de neutralidade, quando, na verdade, favorece aqueles que já possuem *habitus* mais ajustado ao campo acadêmico. Isso explica por que alguns egressos afirmam que, apesar de formados, precisaram “correr atrás” para preencher as lacunas da graduação. A exigência contínua de capacitação após a formação inicial revela a distância entre os conhecimentos legitimados na universidade e as práticas exigidas no cotidiano profissional.

Ainda segundo Bourdieu (1986), o sucesso no mercado de trabalho depende da capacidade do indivíduo em acumular e mobilizar diferentes formas de capital — econômico, social, simbólico e cultural. A formação universitária representa apenas uma parte desse processo. Aqueles que participaram de projetos de extensão, estágios supervisionados e programas institucionais conseguiram acumular *capital social* (por meio de redes de contato) e *capital simbólico* (reconhecimento institucional), o que os posicionou de forma mais competitiva no mercado. Isso se confirma nos relatos de egressos que apontam essas vivências como fundamentais para sua atuação profissional.

Contudo, para alguns, a universidade não ofereceu uma preparação suficiente. A crítica à falta de alinhamento entre o que é ensinado e a realidade das escolas — sobretudo da educação básica — evidencia a rigidez curricular e a desatualização em relação às demandas do campo prático. Bourdieu (1998) lembra que o campo educacional é também um campo de luta simbólica, onde se disputa o que é considerado válido como conhecimento e formação. O abismo entre teoria e prática, mencionado por alguns, expõe uma tensão não resolvida entre o saber acadêmico e o saber da experiência docente.

As dificuldades enfrentadas por egressos que precisaram buscar por fora da graduação meios de se preparar — como estágios extracurriculares, especializações ou a própria experiência no trabalho — são também reveladoras das limitações estruturais da universidade. Bourdieu (1996) argumenta que a formação escolar, muitas vezes, serve à reprodução social, e não à transformação das condições concretas de vida dos sujeitos. Quando a instituição falha em aproximar seus currículos da realidade do trabalho, ela contribui para a perpetuação da desigualdade entre aqueles que conseguem se adaptar sozinhos e aqueles que ficam para trás.

Superado isso, a contribuição do curso de graduação para a prática profissional se manifesta, segundo os depoimentos dos egressos, de forma ampla, envolvendo tanto o domínio de conteúdos específicos quanto a construção de posturas e estratégias pedagógicas. Pierre Bourdieu (1996) nos ajuda a compreender essa formação como um processo de incorporação de *habitus*, ou seja, disposições duráveis que orientam práticas e percepções no campo educacional. Ao aprender a lidar com situações escolares complexas, como o ensino para alunos com necessidades específicas ou a valorização da diversidade cultural e linguística, o egresso internaliza um conjunto de saberes que ultrapassam o conteúdo e conformam sua atuação profissional.

A prática docente, ao ser sustentada por uma base teórica sólida — como indicam muitos egressos ao mencionarem a importância das disciplinas de didática, teoria linguística e projetos como o PIBID —, revela a articulação entre o *capital cultural institucionalizado* (o diploma e os conhecimentos adquiridos) e o *capital simbólico* (o prestígio de ter cursado uma universidade pública federal). Bourdieu (1986) enfatiza que esses capitais são decisivos para o posicionamento dos indivíduos nos diferentes campos sociais. Professores egressos que relatam facilidade em ministrar aulas, lidar com colegas ou adaptar conteúdos mostram como esses capitais são convertidos em práticas pedagógicas eficazes.

Ao mesmo tempo, Bourdieu e Passeron (1992) apontam que o sistema educacional tende a reproduzir desigualdades, pois nem sempre proporciona a todos os estudantes as mesmas condições de apropriação dos saberes escolares. Isso pode ser observado nos relatos que mencionam uma formação "crua" ou insuficiente, mas que foi compensada pelas experiências proporcionadas por programas como PIBID, iniciação científica e extensão. Esses espaços funcionam como estratégias de compensação do *habitus* profissional, permitindo ao aluno experimentar o cotidiano docente e desenvolver competências que o ensino teórico, isoladamente, não alcançaria.

Além disso, os discursos sobre a formação apontam para o que Bourdieu (1998) chama de *ajuste entre habitus e campo*. Professores que conseguiram integrar saberes acadêmicos com

as demandas do ambiente escolar desenvolveram um habitus ajustado ao campo educacional, o que os tornou capazes de agir com segurança, improvisar diante de imprevistos e adaptar conteúdos. O incentivo à criatividade, ao uso de jogos, à música e à arte no ensino, bem como a reflexão ética e humana sobre o papel do professor, reforça esse ajustamento prático-teórico

Contudo, é importante reconhecer que alguns egressos ainda se deparam com um descompasso entre teoria e prática, conforme explicitam o respondente nº 9 (“*Na universidade aprendi muita coisa, mas a necessidade do estudo hoje em dia é diária. Muitas partes (assuntos e matérias) não cheguei sequer a ver... me prejudicando inclusive em concursos. Hoje não faria jamais uma prova avaliativa contando só com minha formação.*”) e o respondente nº 17 (“*A parte prática é muito diferente do que vivencio na prática docente. Há um verdadeiro abismo entre a universidade e a escola regular, básica.*”).

Isso revela o que Bourdieu (1996) entende como *violência simbólica*: a imposição de formas legítimas de saber (teoria acadêmica) que muitas vezes não correspondem à realidade vivida nas escolas. Essa tensão é mencionada por quem afirma que o conteúdo aprendido na universidade não deu conta dos desafios enfrentados no mercado de trabalho, exigindo uma reinvenção constante do docente em serviço

Além disso, a análise sobre a atuação ou não dos egressos na docência revela como o campo educacional é atravessado por estruturas simbólicas, disputas de capitais e condicionamentos sociais que influenciam as trajetórias profissionais. O fato de muitos responderem afirmativamente à pergunta demonstra que a docência ainda representa um espaço de inserção possível e desejável para uma parte significativa dos formados. Segundo Bourdieu (1996), a profissão docente constitui um campo específico no qual o agente precisa acumular capital cultural (títulos, diplomas) e simbólico (prestígio, reconhecimento) para se legitimar e manter-se atuante.

Entretanto, a diversidade de respostas negativas — com egressos atuando em áreas como tradução, revisão, enfermagem, microbiologia, administração pública e empreendedorismo — evidencia o que Bourdieu (1986) chamaria de estratégias de reconversão do capital cultural. Aqueles que não conseguiram ou não desejaram permanecer no campo da docência buscaram outras formas de converter o capital acumulado na graduação em outros campos profissionais, muitas vezes deslocando-se para contextos com maior valorização econômica ou simbólica.

Cumpre aqui pontuar que o abandono da docência por fatores como desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, desinteresse dos alunos e baixa remuneração também pode ser interpretado por meio do conceito de *illusio*, desenvolvido por Bourdieu (1996). O *illusio*

diz respeito ao investimento subjetivo em um campo — a crença de que vale a pena jogar o jogo. Quando os sujeitos perdem essa crença, ou percebem que os ganhos simbólicos não compensam as perdas materiais e psicológicas, podem sair do campo, como demonstram alguns relatos.

Por outro lado, aqueles que permanecem e relatam longa atuação na área — inclusive desde o período da graduação — representam sujeitos cujo *habitus* se ajustou ao campo educacional. Isso significa que suas disposições, percepções e práticas se alinharam às exigências da profissão, permitindo continuidade e permanência. Bourdieu (2003) argumenta que essa sintonia entre *habitus* e campo é o que garante a estabilidade das trajetórias dentro de uma profissão.

Os dados também mostram que a docência pode se realizar de formas múltiplas e híbridas, como no caso de egressos que atuam com consultorias, ensino em escolas próprias, revisão de textos ou desenvolvimento de metodologias educativas na música. Essa pluralidade evidencia que o capital cultural adquirido na licenciatura é maleável e pode ser mobilizado em campos adjacentes, onde as condições de reconhecimento e valorização são diferentes. Bourdieu (1998) destaca que os capitais são convertíveis, e a eficácia dessa conversão depende das regras de cada campo.

Portanto, a atuação ou não na docência não deve ser interpretada como um sucesso ou fracasso isolado, mas como resultado de uma complexa rede de relações entre *habitus*, *capitais* e . Como observa Bourdieu (1996), o destino dos indivíduos não se resume à sua vontade ou mérito pessoal, mas é profundamente condicionado pelas estruturas sociais e pelas lógicas de funcionamento dos campos em que atuam.

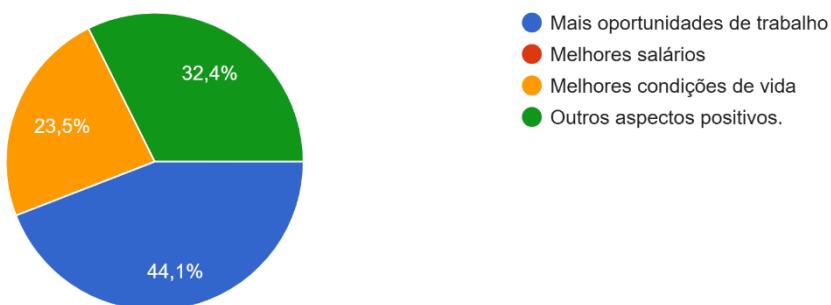
5.4.3 Benefícios das políticas públicas para a educação superior

Os dados a serem apresentados abaixo referem-se acerca da percepção dos alunos respondentes acerca dos benefícios do curso e das políticas públicas acadêmicas nas suas trajetórias. A seguir, no gráfico 11, indagou-se aos respondentes sobre o que o curso agregou às suas vidas:

Gráfico 11 – Agregação do curso à vida

1. O que o curso agregou na sua vida?

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 11 apresenta os resultados da seguinte pergunta: “**O que o curso agregou na sua vida?**”, cujas respostas foram divididas entre quatro categorias: i) "Mais oportunidades de trabalho" (44,1%), ii) "Melhores condições de vida" (23,5%), iii) "Outros aspectos positivos" (32,4%) e iv) "Melhores salários" (representado, mas não rotulado no gráfico com porcentagem ou cor visível). Com base nesses dados, é possível refletir acerca dos conceitos de capital social, cultural e simbólico a partir de Bourdieu (1986).

Primeiramente, o fato de 44,1% dos participantes indicarem que o curso trouxe "mais oportunidades de trabalho" reflete diretamente o impacto do capital cultural na inserção profissional. Segundo Bourdieu (1986), o capital cultural se manifesta em diferentes formas, incluindo as qualificações educacionais que legitimam a entrada em campos específicos do mercado de trabalho. O curso, portanto, funciona como um meio de acumulação de capital cultural institucionalizado, aumentando as chances de empregabilidade dos indivíduos.

Em relação aos 23,5% que apontaram "melhores condições de vida", esse resultado pode ser interpretado à luz da conversão do capital cultural em capital econômico. A qualificação adquirida pelo curso pode ter proporcionado acesso a empregos mais estáveis e com melhores remunerações, o que impacta diretamente na qualidade de vida. Bourdieu (1986) argumenta que diferentes formas de capital podem ser convertidas umas nas outras, e aqui observamos como o capital cultural obtido por meio do curso se transforma em melhores condições materiais.

Já a categoria "Outros aspectos positivos", mencionada por 32,4% dos respondentes, pode abranger ganhos simbólicos e subjetivos, como autoestima, reconhecimento social ou

empoderamento. Bourdieu (2003) destaca o capital simbólico como uma forma de poder reconhecida como legítima, que atua nas relações sociais de maneira invisível. O curso pode ter funcionado como um instrumento de valorização simbólica do indivíduo, conferindo prestígio e respeito no seu grupo social ou comunidade.

Embora a opção "Melhores salários" não tenha um valor percentual visível no gráfico, ela representa um aspecto fundamental na análise da conversão do capital cultural em capital econômico. Bourdieu (1998) observa que, se por um lado a educação é um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, por outro lado, também pode atuar como ferramenta de mobilidade social. Os melhores salários indicam que o curso contribuiu para uma ascensão socioeconômica daqueles que já detinham algum capital cultural ou conseguiram romper barreiras estruturais.

Ainda, a análise das respostas à pergunta sobre ascensão social após o curso superior permite refletir sobre os efeitos simbólicos, culturais e econômicos da educação formal, na perspectiva de Pierre Bourdieu. A recorrência do "sim" como resposta indica que, para muitos, o diploma de nível superior representou não apenas uma melhoria material, mas também uma transformação em sua posição no espaço social. Isso se alinha à ideia de que o capital cultural — adquirido por meio da escolarização — pode ser convertido em capital econômico e simbólico, proporcionando maior reconhecimento e melhores condições de vida (Bourdieu, 1986).

Entretanto, as justificativas revelam nuances importantes. Algumas respostas indicam que, apesar de o curso ter proporcionado melhores salários ou empregos mais qualificados, essa ascensão vem acompanhada de desgaste físico e emocional. Isso exemplifica o que Bourdieu (1977) chama de "esforço simbólico", ou seja, o investimento necessário para se manter em um campo social competitivo. A atuação em três períodos ou o acúmulo de formações adicionais são estratégias de sobrevivência e mobilidade dentro de um campo que exige credenciais para reconhecimento e permanência.

Outras falas expõem uma dissonância entre a expectativa de ascensão e a realidade vivida. Algumas pessoas afirmam não ter mudado de classe social ou até enfrentam a desvalorização de sua profissão, especialmente no caso de professores. Aqui, vê-se a limitação da educação como instrumento de mobilidade, quando não há reconhecimento institucional ou valorização social, o que reflete o capital simbólico insuficiente que certas profissões carregam (Bourdieu, 1998). Nesse contexto, o diploma não garante necessariamente a ascensão prometida — ele pode, inclusive, reforçar desigualdades preexistentes.

Aqueles que relataram ter alcançado independência financeira, adquirido bens ou

melhorado seu nível de vida apresentam um exemplo claro de conversão de capital cultural em capital econômico. A narrativa de quem conseguiu comprar casa ou carro, ou que trabalha como intérprete de Libras e participa de eventos remunerados, mostra que o curso possibilitou acumular capitais múltiplos. Isso é coerente com a ideia de Bourdieu (1986) de que os agentes sociais buscam a acumulação e conversão de capitais como forma de ascensão ou manutenção de sua posição social.

Também são significativas as menções ao prestígio advindo da norma culta e da formação em instituições federais. Aqui se evidencia a função do capital simbólico, pois saber “se portar em diferentes situações comunicacionais” ou ter cursado uma “federal” confere distinção, status e autoridade (Bourdieu, 2003). Essa distinção, porém, não é distribuída igualmente, pois depende da valorização do campo em que o indivíduo atua. Quando o curso é “discriminado socialmente”, como apontado por um dos respondentes, esse capital simbólico é fragilizado, e o reconhecimento não se efetiva.

Ademais, a análise mostra que o *habitus* — conjunto de disposições interiorizadas ao longo da vida — influencia diretamente como cada indivíduo interpreta sua trajetória. Para alguns, apenas sair da casa dos pais já é um símbolo de vitória; para outros, a ascensão só é legítima com bens materiais. Essas visões estão relacionadas às posições anteriores no espaço social e às experiências acumuladas. Como ressalta Bourdieu (1996), a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também legitima desigualdades, ao premiar aqueles cujo *habitus* é mais próximo do exigido pelo sistema educacional.

As políticas públicas que promovem o acesso à universidade são fundamentais para mitigar as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Segundo Pierre Bourdieu (1998), o sistema educacional tende a reproduzir a estrutura social ao legitimar desigualdades como se fossem naturais ou meritocráticas. Nesse contexto, políticas como cotas, programas de financiamento estudantil e ações afirmativas funcionam como instrumentos de justiça social, pois criam brechas no sistema para que os indivíduos das classes populares também possam competir em condições minimamente equitativas. O depoimento que destaca a dificuldade de estudantes da classe C em acessar o ensino superior sem essas políticas reforça a importância desses mecanismos compensatórios.

A universidade, enquanto espaço produtor e reproduutor de capital cultural, desempenha um papel decisivo na construção das trajetórias sociais. Bourdieu (1986) afirma que o capital cultural — materializado em diplomas e saberes institucionalizados — é um dos principais vetores de mobilidade social. Quando políticas públicas ampliam o acesso à universidade, elas não apenas distribuem esse capital de forma mais ampla, mas também ampliam a possibilidade

de que indivíduos de origens diversas ascendam socialmente. As respostas que destacam a melhoria de condições de vida e de trabalho, bem como a ampliação da visão de mundo, indicam esse processo de acumulação e conversão de capital.

No entanto, a análise das falas também revela que o acesso, por si só, não é suficiente. Vários depoimentos destacam a dificuldade de permanência no ensino superior, especialmente quando não há base educacional sólida ou apoio financeiro contínuo. Isso remete ao conceito de *habitus*, também de Bourdieu (1977), que expressa as disposições adquiridas ao longo da vida e que moldam as práticas e percepções dos indivíduos. Estudantes oriundos das classes populares, ao ingressarem na universidade, muitas vezes enfrentam um descompasso entre seu *habitus* e o campo acadêmico, o que pode gerar sentimentos de inadequação e evasão.

Nesse sentido, políticas públicas eficazes devem contemplar tanto o acesso quanto a permanência. A universidade precisa ser pensada como um campo onde a disputa por capital simbólico e reconhecimento ocorre em condições desiguais. Como Bourdieu e Passeron (1990) alertam, a escola — e por extensão a universidade — tende a funcionar como um mecanismo de exclusão sutil, ao exigir competências que nem todos tiveram a oportunidade de desenvolver previamente. Assim, programas de nivelamento, bolsas de permanência, alimentação e moradia são medidas imprescindíveis para equilibrar o jogo dentro desse campo.

Também é necessário considerar que a presença de sujeitos diversos na universidade transforma a própria instituição. Ao promover a inclusão de estudantes negros, indígenas, pobres e de diferentes regiões do país, as políticas públicas contribuem para a ressignificação dos saberes legitimados. Conforme destaca Bourdieu (2003), a produção simbólica é influenciada pela posição social dos agentes. Logo, a diversidade social no espaço universitário enriquece o debate acadêmico e contribui para a construção de um conhecimento mais plural, democrático e conectado à realidade do país.

Ademais, a importância das políticas públicas está diretamente ligada ao projeto de sociedade que se deseja construir. Uma universidade elitista reforça desigualdades e perpetua privilégios. Já uma universidade acessível e inclusiva se aproxima do ideal republicano de igualdade de oportunidades. Como apontam alguns depoimentos, essas políticas são “fundamentais” e “de extrema importância” não apenas para garantir o direito à educação, mas também para permitir que o ensino superior cumpra sua função social de transformação. Para Bourdieu (1998), é preciso romper com as ilusões meritocráticas e encarar a educação como um espaço de lutas e disputas, onde a igualdade só pode ser construída com intencionalidade política.

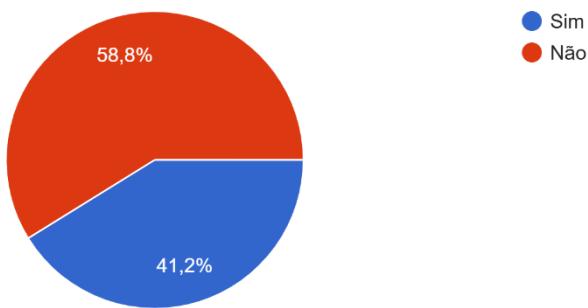
Para além disso, no gráfico 12, apresenta percentual de participação doa alunos

respondentes nos programas de assistência estudantil:

Gráfico 12 – Participação em programa de Assistência Estudantil

4. Enquanto estudante da instituição de ensino superior, participou de algum Programa de Assistência Estudantil?

34 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 12 revela que 41,2% dos respondentes participaram de algum Programa de Assistência Estudantil durante o ensino superior, enquanto 58,8% não participaram. Essa informação permite refletir sobre a importância das políticas de permanência na universidade, especialmente para estudantes das classes populares. Pierre Bourdieu (1977) argumenta que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais, sendo necessário o investimento em mecanismos compensatórios que favoreçam o equilíbrio das condições de permanência e sucesso acadêmico. Nesse contexto, a Assistência Estudantil é justamente uma dessas ferramentas, pois oferece suporte financeiro, psicológico e estrutural àqueles que, sem esse apoio, estariam em desvantagem.

O acesso à universidade, embora essencial, não garante por si só a equidade. Bourdieu e Passeron (1990) alertam que a lógica meritocrática encobre desigualdades estruturais e transfere a responsabilidade do fracasso escolar para o indivíduo, desconsiderando o capital cultural e econômico acumulado ao longo da vida. Nesse sentido, os Programas de Assistência Estudantil atuam no enfrentamento das disparidades históricas de classe, raça e território, proporcionando condições mínimas para que estudantes de baixa renda possam não apenas entrar, mas também permanecer e concluir o ensino superior.

A participação de apenas 41,2% dos respondentes em programas de assistência revela um possível obstáculo no alcance e efetividade dessas políticas. Bourdieu (1986) discute a ideia de capital social e mostra como o acesso à informação e à rede de apoio influencia diretamente

nas oportunidades dos indivíduos. Muitos estudantes sequer conhecem ou sabem como acessar os programas de assistência, o que compromete seu potencial inclusivo. Assim, além de disponibilizar os recursos, é preciso fomentar estratégias de divulgação e acolhimento para garantir que essas políticas cheguem a quem mais precisa.

Outro ponto importante é a relação entre *habitus* e permanência estudantil. O *habitus*, conforme definido por Bourdieu (1977), é o conjunto de disposições duradouras adquiridas nas experiências sociais, que moldam a maneira como os sujeitos percebem e agem no mundo. Estudantes de famílias com menor capital cultural frequentemente sentem-se deslocados no ambiente acadêmico, onde predomina o *habitus* das classes médias e altas. Os programas de assistência podem contribuir para mitigar esse sentimento de inadequação, promovendo um espaço mais inclusivo e acolhedor que favoreça o êxito acadêmico.

Por outro lado, a não participação majoritária (58,8%) pode também indicar um fenômeno de ocultação da necessidade por parte dos estudantes. A internalização do discurso meritocrático pode levar indivíduos em situação de vulnerabilidade a evitar solicitar ajuda por vergonha ou receio de serem estigmatizados. Bourdieu (1998) explica que os mecanismos simbólicos de dominação muitas vezes operam de forma invisível, levando os próprios dominados a legitimarem sua posição subalterna. Por isso, a universidade precisa atuarativamente no combate a esses estigmas e fortalecer a cultura institucional de suporte e acolhimento.

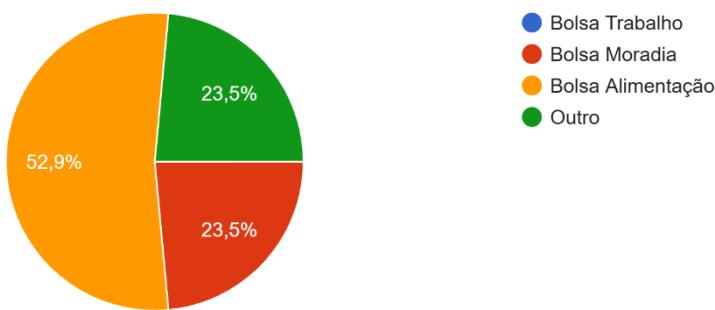
Ainda, é imprescindível reconhecer que as políticas de assistência estudantil não são um favor, mas sim um direito garantido por princípios de justiça social. Como aponta Bourdieu (2003), a distribuição desigual de capital econômico, cultural e social exige ações corretivas do Estado para que haja uma mínima equidade nos resultados educacionais. O gráfico 12, portanto, serve como um alerta para o fortalecimento dessas políticas, a ampliação do acesso e a qualificação dos programas de permanência, elementos essenciais para democratizar verdadeiramente o ensino superior no Brasil.

Posterior a essa indagação, questionou, para quem a respondeu afirmativamente, qual foi o Programa de Assistência Estudantil realizado, conforme gráfico 13:

Gráfico 13 – Programa de Assistência Estudantil utilizado

4.1 Se sim, qual?

17 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O gráfico 13 apresentado revela que, entre os estudantes que participaram dos Programas de Assistência Estudantil, a maioria (52,9%) acessou a Bolsa Alimentação, enquanto 23,5% receberam Bolsa Moradia. Outros 23,5% relataram participação em outras formas de assistência. Essa distribuição reforça a tese de Pierre Bourdieu (1986) sobre a importância das políticas públicas na redistribuição dos capitais sociais e econômicos, especialmente no campo educacional. A alimentação, como necessidade básica, é frequentemente uma barreira invisível à permanência estudantil e precisa ser encarada como parte essencial das condições de aprendizado.

Bourdieu (1990) afirma que o sucesso escolar está diretamente ligado à posse de capital econômico, cultural e social. No contexto universitário, o capital econômico viabiliza moradia, transporte, alimentação e acesso a materiais acadêmicos. Quando o Estado intervém com políticas de assistência, como as bolsas registradas no gráfico 13, ele atua como mediador das desigualdades estruturais, permitindo que sujeitos historicamente excluídos acessem e permaneçam no ensino superior. As bolsas, portanto, não são benefícios, mas instrumentos de justiça social.

A predominância da Bolsa Alimentação sugere que muitos estudantes enfrentam insegurança alimentar mesmo após ingressar na universidade. Esse dado corrobora a perspectiva de Bourdieu (1998), segundo a qual a escola tende a ignorar as condições concretas de existência dos alunos, assumindo um sujeito universal e desprovido de carências materiais. No entanto, a permanência no ensino superior exige mais do que mérito acadêmico: requer estruturas de apoio concretas que enfrentem as múltiplas formas de exclusão.

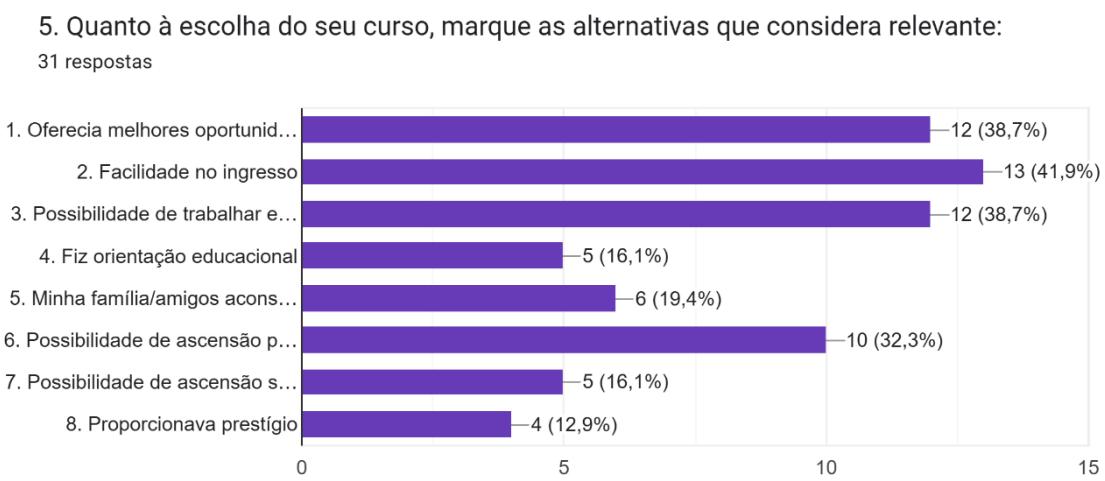
A presença expressiva de Bolsa Moradia também revela a mobilidade espacial como uma dimensão importante do capital social universitário. Muitos estudantes precisam se deslocar de cidades distantes para estudar e, sem apoio financeiro, não conseguiriam arcar com custos de aluguel e manutenção. Bourdieu (1986) lembra que o espaço social é marcado por desigualdades no acesso aos recursos, e a moradia estudantil subsidiada pode funcionar como uma chave de compensação para minimizar essas distâncias estruturais.

Por outro lado, a categoria “Outro”, com 23,5%, levanta a hipótese da existência de programas complementares ou regionais de assistência que não se encaixam nas categorias tradicionais. Isso aponta para a necessidade de flexibilizar e adaptar os programas às realidades locais e aos múltiplos perfis dos estudantes. Como Bourdieu e Passeron (1990) alertam, o sistema educacional tende a reproduzir a lógica das classes dominantes se não considerar a diversidade de trajetórias e de capitais dos alunos.

Diante desses dados, é imprescindível reforçar que as políticas de assistência não devem ser pensadas como medidas paliativas, mas como estratégias estruturantes que promovem a equidade no ensino superior. Como destaca Bourdieu (2003), a desigualdade escolar não é apenas reflexo das diferenças sociais, mas também uma ferramenta de sua perpetuação.

A seguir, no gráfico 14, mostram-se os motivos da escolha do curso realizado.

Gráfico 14 – Motivos de escolha do curso realizado



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os dados explicitados no gráfico 14 demonstram que a principal motivação para a escolha do curso entre os respondentes foi a “facilidade no ingresso” (41,9%), seguida por

“oferecia melhores oportunidades de emprego” (38,7%) e “possibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo” (38,7%). Essas escolhas evidenciam como os estudantes orientam suas decisões educacionais com base em condições práticas de acesso e permanência, o que está em consonância com a teoria de Pierre Bourdieu sobre a racionalidade das estratégias de reprodução social dentro de contextos desiguais de distribuição de capital (BOURDIEU, 1986).

Aqui retomamos também a ideia de Freitag (1980), de que os estudantes das classes desfavorecidas de riqueza não escolhem o curso superior por vocação, mas sim aquele que sua condição de classe lhe permite fazer.

Bourdieu (2003) argumenta que o *habitus* – sistema de disposições incorporadas – influencia profundamente as escolhas educacionais dos indivíduos. Para os alunos oriundos das camadas populares, a decisão pelo curso não é movida unicamente por vocação ou prestígio simbólico, mas por critérios objetivos como empregabilidade, flexibilidade e acessibilidade. Isso é visível no dado de que “facilidade no ingresso” foi o critério mais citado. Tais escolhas são estratégicas, condicionadas por uma posição social que exige conciliar estudo com trabalho e contornar barreiras econômicas.

Outro ponto relevante é a ênfase na “possibilidade de ascensão profissional” (32,3%). Bourdieu (1998) afirma que os capitais (econômico, cultural e social) são fundamentais para a mobilidade social. O ensino superior, nesse sentido, aparece como um dos principais mecanismos de aquisição de capital cultural institucionalizado (diplomas), que pode ser convertido em capital econômico por meio da inserção no mercado de trabalho. Portanto, a ascensão visada pelos estudantes é menos idealizada e mais voltada para a eficácia pragmática do diploma.

A baixa relevância atribuída à “proporção de prestígio” (12,9%) e à “ascensão social” (16,1%) demonstra que o capital simbólico do curso tem menos peso entre os respondentes. Segundo Bourdieu (1984), a busca por distinção e reconhecimento simbólico é mais recorrente entre as classes dominantes, que possuem liberdade econômica para fazer escolhas educacionais baseadas em status. Já para os estudantes das camadas populares, o valor simbólico é secundário diante das exigências materiais da vida cotidiana.

A influência familiar, indicada por 19,4% dos respondentes, também pode ser compreendida a partir da noção de capital social. A rede de relações familiares e comunitárias muitas vezes guia a escolha por cursos que garantam empregabilidade e segurança. Bourdieu (1996) destaca que o capital social pode servir tanto como recurso de apoio quanto como mecanismo de reprodução das limitações sociais, quando restringe a perspectiva dos jovens às experiências já conhecidas por sua rede.

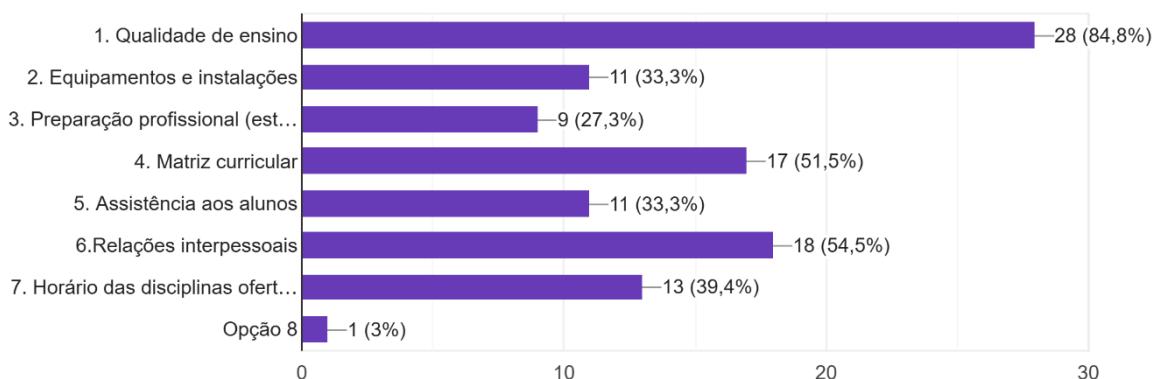
Ainda, a baixa adesão à “orientação educacional” (16,1%) sugere uma carência de políticas institucionais voltadas ao esclarecimento e apoio na escolha profissional. Para Bourdieu e Passeron (1990), o sistema educacional tende a naturalizar as desigualdades ao não oferecer os instrumentos necessários para escolhas informadas.

Em seguida, temos o gráfico 15, em que os respondentes apresentam a percepção dos fatores internos que os fizeram permanecer e concluir o curso.

Gráfico 15 – Fatores internos contribuintes à permanência no curso

6. Com base no período estudado, quais fatores internos à instituição considera que mais contribuiu para sua permanência no curso?

33 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os dados do gráfico 15 evidenciam que a “qualidade de ensino” (84,8%) é apontada pela maioria dos estudantes como o principal fator institucional que contribuiu para sua permanência no curso. A partir da perspectiva de Pierre Bourdieu, a valorização da qualidade do ensino pode ser compreendida como uma busca pela incorporação de capital cultural, que se manifesta por meio da aquisição de conhecimentos legitimados pelo campo acadêmico (BOURDIEU, 1986). Esse capital, quando reconhecido socialmente, pode ser convertido em capital econômico no mercado de trabalho, evidenciando a lógica das trocas simbólicas presentes no campo educacional.

Outro dado relevante é a importância atribuída às “relações interpessoais” (54,5%). Bourdieu (1996) destaca o papel do capital social — isto é, o conjunto de recursos vinculados à participação em redes de relações — como fator essencial na trajetória educacional dos indivíduos. A convivência e o apoio mútuo entre colegas e professores criam um ambiente propício à permanência, funcionando como um mecanismo de suporte informal que

complementa a estrutura institucional. Assim, os vínculos sociais formados dentro da universidade tornam-se recursos simbólicos importantes para o enfrentamento das dificuldades do percurso acadêmico.

A “matriz curricular” (51,5%) também figura como um dos fatores determinantes para a permanência, indicando a relevância da organização do conteúdo e sua aderência às expectativas formativas dos estudantes. Bourdieu e Passeron (1990) discutem como o currículo escolar representa uma forma de imposição simbólica do capital cultural dominante. Nesse sentido, a aceitação e valorização da matriz curricular por parte dos alunos pode indicar um alinhamento (ou pelo menos uma adaptação) entre os *habitus* desses estudantes e as estruturas pedagógicas da instituição.

Aspectos estruturais como “equipamentos e instalações” (33,3%) e “assistência aos alunos” (33,3%) também foram mencionados como relevantes. Esses elementos representam condições materiais que impactam diretamente na permanência, principalmente para estudantes oriundos das classes populares, cujos recursos individuais são frequentemente limitados. Bourdieu (1986) destaca que as desigualdades de capital econômico afetam o modo como os indivíduos acessam e se mantêm em espaços de formação. Assim, a provisão institucional desses recursos funciona como forma de compensação às disparidades estruturais.

Ademais, o “horário das disciplinas ofertadas” (39,4%) evidencia uma preocupação prática dos estudantes em conciliar estudo com outras responsabilidades, como o trabalho. Para Bourdieu (2003), essa adaptação das estruturas à realidade dos agentes revela tensões entre o tempo acadêmico e o tempo social vivenciado pelas classes subalternas. Estudantes que precisam trabalhar durante o curso demandam flexibilidade institucional para dar conta da dupla jornada, e essa resposta da universidade pode ser decisiva para sua permanência e conclusão do curso.

Por fim, a baixa menção à “preparação profissional (estágio, práticas)” (27,3%) sugere que a inserção prática no mercado de trabalho ainda não é plenamente integrada à vivência acadêmica. Bourdieu (1998) aponta que a eficácia de um curso de formação está diretamente ligada ao reconhecimento social do saber adquirido, o que inclui a possibilidade de sua aplicação concreta no mundo do trabalho.

Em suma, os dados apresentados neste capítulo referem-se às percepções dos alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM no período de 2011 a 2016, a fim de se observar se o ingresso foi possibilitado por meio das políticas públicas REUNI e SiSU. As informações coletadas explicitam que essas políticas públicas foram vitais para a ampliação do acesso dos alunos ao ensino superior, principalmente daquele público

oriundo das camadas populares e historicamente excluído do ambiente acadêmico.

Conforme Bourdieu (2007), o capital cultural repassado aos egressos pelas famílias e instituições escolares produz o *habitus*, que se traduz nas práticas e percepções dos alunos egressos no contexto educacional. Nessa lógica, os alunos reproduzem conhecimentos e habilidades (capital cultural) que evidenciam as desigualdades educacionais em que estão circunscritos e que consideram “normais”, posto que relatam dificuldades em um acesso que até então é democrático e igualitário.

Além disso, como aponta Bourdieu (2004), a participação dos alunos em programas institucionais, como os programas de permanência, monitoria e PIBID, permite a criação de novos *habitus*, fortalecendo a sua posição no campo acadêmico que sustente e lute contra as adversidades da vida universitária, como a conciliação de estudo e trabalho, sobrecarga de disciplinas, dentre outros.

Frente ao exposto, conclui-se que a universidade, enquanto espaço de produção e reprodução de capital cultural por meio dos saberes institucionalizados, é vital para a realização da mobilidade social, principalmente por meio das políticas públicas. No entanto, somente o acesso a essas políticas públicas não é o bastante para garantir que o aluno consiga integralizar o curso. Faz-se mister, portanto, que as políticas públicas acadêmicas estejam articuladas a um projeto educacional macro, de modo a contemplar tanto o acesso quanto a permanência no curso como, por exemplo, programas de nivelamento, bolsas de permanência, auxílios moradia e alimentação, dentre outros, a fim de se nivelar e ou diminuir a discrepância entre os *habitus* dos alunos e o campo acadêmico, que são formas sutis de exclusão simbólica no ambiente universitário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intitulada Os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à Educação Superior pelo REUNI e SiSU (2011-2016) teve como objetivo compreender se o REUNI e o SiSU influenciaram na trajetória educacional dos alunos egressos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, especialmente dos Cursos de Letras e Ciências Biológicas, no período de 2011-2016.

Para a realização da pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) apresentação dos conceitos de liberalismo e neoliberalismo e o impacto dessa teoria econômica nas políticas educacionais nos últimos anos; ii) discussão acerca do papel do vestibular e dos processos seletivos para acesso às universidades brasileiras; iii) discussão das pesquisas realizadas sobre o REUNI e SiSU nos últimos anos; e iv) apresentação do local da pesquisa e análise dos resultados coletados.

A pesquisa amparou-se teoricamente na perspectiva de Bourdieu acerca da relação entre as desigualdades sociais e o êxito escolar, fundamental para compreender as trajetórias acadêmicas dos alunos egressos, já que este autor percebe o êxito escolar/acadêmico como um efeito da herança cultural e social dos pais, em que se destacam os conceitos de campo de poder, capital cultural, capital social, capital econômico, *habitus* e trajetória social, todos utilizados como categorias de análise dos dados. Essa abordagem teórica permitiu observar, a partir da trajetória social e escolar dos egressos, a incorporação do capital cultural dos alunos e a transformação do seu *habitus*, convergindo no capital econômico (melhor remuneração) e simbólico (legitimização do diploma e reconhecimento do curso).

A fim de desenvolver os objetivos delineados e responder ao problema proposto, foi adotada a pesquisa qualitativa, com a utilização de pesquisa bibliográfica, análise documental e questionário. A pesquisa bibliográfica foi feita por meio da revisão bibliográfica de teses, realizada na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, sobre os temas “REUNI”, “SiSU” e “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”, com o objetivo de buscar os fundamentos teóricos e conceituação de tais termos. Na análise documental, foi realizada pesquisa sobre as legislações relacionadas à educação superior nas últimas décadas, especialmente sobre o REUNI e o SiSU.

No primeiro objetivo delineado da pesquisa, observamos que o neoliberalismo é o liberalismo do século XXI, com uma nova abordagem das ideias preconizadas por John Locke (1632-1704), cujos tentáculos se estendem aos mais variados setores e ações do Estado, em especial o educacional, por meio da adoção de princípios e práticas neoliberais nas políticas

públicas educacionais. Assim, observamos nos últimos governos do país, em maior ou menor grau, a simbiose entre o Estado e o mercado, cujos efeitos são muitas das vezes a diminuição de recursos orçamentários nas instituições federais de ensino superior em detrimento do aumento do ensino privado, por meio de isenções fiscal e tributária de grupos e empresas educacionais.

No segundo objetivo, apresentamos um panorama histórico do vestibular. Mostramos desde um mecanismo de acesso ao ensino superior dos cursos de Medicina e Direito nos anos de 1911, passando pela chamada “crise dos excedentes”, na década de 1960, período de pressão de parte da população para criação de novas vagas nas universidades. Em 1971, apresentamos a criação da Comissão Nacional do Vestibular Unificado - CONVESU, comissão criada para promover a unificação dos vestibulares do país, até a LDB (Lei nº 9394/96, que prevê que o acesso ao ensino superior deve ser realizado por meio de processo seletivo ou vestibular, passando pela criação do ENEM, em 1998, e sua alteração para o SiSU, em 2012.

No terceiro objetivo, trazemos as discussões acerca do REUNI, SiSU e qualidade da educação. As pesquisas realizadas mostram que o REUNI ampliou o acesso ao ensino superior, por meio da criação de novas vagas e cursos, além de aumentar os investimentos na infraestrutura das instituições de ensino superior. Já as pesquisas sobre o SiSU, por sua vez, mostraram que houve um aumento na procura pelos cursos, principalmente nos de licenciatura. Ambos os programas REUNI e SiSU possibilitaram o acesso das famílias com menor poder aquisitivo ao ensino superior.

No último objetivo delineado, foi realizada a análise dos resultados, por meio de gráficos extraídos do *Google Forms*, bem como análise de conteúdo do questionário aplicado aos alunos egressos, amparado nas categorias de análise teórica de Bourdieu: capital cultural, capital social, capital econômico, *habitus* e trajetória social.

A primeira parte dos dados, que se refere à identificação dos egressos, revela que os respondentes da pesquisa possuem entre 30 e 34 anos, com prevalência na faixa etária de 32 anos, o que evidencia que a conclusão da graduação foi realizada há aproximadamente 14 anos, considerando-se que a faixa etária para o início de um curso superior fica entre os 18 e 22 anos.

Os dados também mostram que há uma baixa participação de egressos com idades acima dos 35 anos, o que se pode concluir que o REUNI e o SiSU não conseguiram alcançar um público mais velho, já que apenas 2,9% dos respondentes possuem a idade entre 43 e 45 anos.

Com relação ao sexo dos participantes, os dados revelaram que a maior parte dos respondentes são do sexo feminino (76,5%), situação vista como tradicional nos cursos de licenciatura.

No entanto, um dado que chamou a atenção é a do estado civil dos participantes, em que 54,5% dos respondentes revelaram ser solteiros, acompanhados de 30,3% de casados, 8,1% de união estável e 6,1% na categoria “outro”. Tal heterogeneidade denota a diversidade de trajetórias dos egressos, com impactos nas suas escolhas individuais, sociais e culturais.

Acerca da classe social dos egressos no período de realização da graduação, 36,4% revelaram pertencer à classe D (renda entre 1 e 3 salários mínimos) e também à classe C (renda entre 03 a 05 salários mínimos). Essas informações mostram, como dito anteriormente, que o REUNI permitiu o acesso desses grupos populares ao ensino superior, já que, historicamente, grupos com menor poder aquisitivo tendem a ter maiores dificuldades ou desafios na sua trajetória acadêmica, corroborado nos estudos de Bourdieu (1983) de que o capital cultural está intimamente ligado ao capital econômico.

Sobre a origem familiar dos genitores dos egressos, a maioria dos respondentes revelou que possui pais apenas alfabetizados (64,7%), enquanto 32,4% revelaram que os pais possuíam curso superior. Essas informações mostram a relação entre a baixa escolarização formal dos pais e a classe social, cujo efeito é o capital cultural repassado aos filhos (egressos), pois, segundo Bourdieu (2007), o capital cultural dos alunos está intimamente relacionado com o nível de escolaridade dos pais. Assim, como os genitores não possuem conhecimentos, habilidades ou *habitus*, tendem a transmitir aos filhos uma educação deficitária frente aqueles que possuem maior capital econômico e podem pagar por uma escola privada.

Ademais, tais dados interligam-se também com a informação de que 50% dos egressos respondentes dessa pesquisa cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, o que se subentende que a escolha da escola está relacionada à condição socioeconômica da família dos alunos, uma vez que 36,4% revelaram pertencer às classes D e C.

Na segunda parte da pesquisa, que trata do *acesso e permanência na educação superior*, a maioria dos respondentes revelou que o processo seletivo realizado para entrada na UFTM foi o vestibular (79,4%), acompanhado do ENEM/SiSU (17,6%) e outros (transferência interna, externa e portador de diploma). Essa predominância do vestibular como processo seletivo de entrada mostra que o ENEM/SiSU, a despeito de ser uma política pública de democratização do acesso, não teve tanta preponderância, revelando o vestibular como um mecanismo de seleção tradicional na estrutura da educação nacional.

No entanto, para Bourdieu (1992), essa supremacia do vestibular, travestido de neutralidade e mérito, traz consigo a cristalização das desigualdades de capital cultural e simbólico acumulado pelas classes sociais, uma vez que privilegia aquelas famílias que possuem recursos financeiros (capital econômico) e que podem investir e adquirir capital

cultural para os seus filhos. Nessa lógica, os alunos das classes populares, que possuem capital cultural diferente daqueles das classes mais abastadas, enfrentam dificuldades e obstáculos, seja no acesso ao ambiente acadêmico por meio do vestibular, seja no decorrer de sua trajetória acadêmica, cujos efeitos são, em alguns casos, de reaprovação em disciplinas, abandono do curso e evasão, dentre outros.

Perguntados sobre se consideravam o processo seletivo utilizado como facilitador, metade dos egressos respondentes revelou que o processo de seleção utilizado para ingresso não foi tão simples, com relatos de dificuldades com relação ao modelo de prova e a relação candidato/vaga, esta última considerada em algumas respostas como alta. Tais dados evidenciam, mais uma vez, as desigualdades educacionais que permeiam a educação nacional, com destaque para os conceitos abordados por Bourdieu (2007), como capital cultural e *habitus*.

Vale ressaltar, contudo, que alguns egressos respondentes afirmaram ter sido o ENEM/SiSU um processo mais simplificado em comparação ao vestibular. A despeito da percepção positiva do ENEM/SiSU por parte de alguns egressos, essa forma de expansão do acesso ao ensino superior ainda não garante efetivamente uma igualdade formal, pois o resultado nos processos seletivos necessita, em grande parte, do capital cultural acumulado dos sujeitos que, a bem sabemos, é distribuído de forma desigual, cuja lógica reproduutiva do sistema educacional reproduz a lógica do sistema produtivo.

Indagados sobre os programas de permanência da UFTM no período de graduação, os alunos egressos revelaram que a instituição apresenta vários programas, com destaque para o PIBID, além de auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio alimentação, bolsas de iniciação científica, monitoria, dentre outros. Ademais, a predominância das respostas ao PIBID mostra que este, mais do que uma política de distribuição de bolsa financeira para alunos dos cursos de licenciatura, é uma ferramenta de inserção desses discentes nas práticas profissionais, ao relacionar a teoria aprendida no ambiente acadêmico à realidade das escolas públicas no país.

Esse acesso aos programas de auxílio institucional, de certo modo, é uma forma de redistribuição simbólica e material de capital cultural, social e econômico, que busca quebrar a lógica redistributiva desigual ao possibilitar aos alunos, principalmente das classes menos abastadas, a permanência e qualificação acadêmica, o que Bourdieu (1996) denomina de capital simbólico. Assim, as bolsas e auxílios institucionais tornam-se instrumentos de sobrevivência que atenuam os efeitos da origem social dos alunos acerca do desempenho acadêmico, permitindo-lhes tornarem-se docentes ou pesquisadores e eclodir o ciclo de exclusão educacional.

Instados acerca da qualidade do curso de graduação, 91,2% dos alunos egressos

consideraram ter feito um curso de boa qualidade, o que demonstra um reconhecimento positivo da instituição UFTM, o que pode ser entendido, a partir dos estudos de Bourdieu (1998), como uma forma de legitimação do capital cultural adquirido pelos alunos no decorrer da formação acadêmica. Nessa perspectiva, a instituição de ensino superior modifica o *habitus* dos alunos, cujo capital simbólico é internalizado por estes, transformando o seu capital cultural em títulos reconhecidos socialmente, como, por exemplo, as oportunidades de trabalho e valorização do diploma.

Destaca-se também que a percepção positiva do curso pode estar relacionada aos programas de permanência citados anteriormente (PIBID, monitoria e auxílios), vistos como a mutação de capital econômico em capital cultural institucionalizado (o diploma e os conhecimentos adquiridos) e simbólico (estima por cursar uma universidade pública federal), reforçando a identidade dos cursos como inclusivos e formadores. Os relatos apontam também para aspectos positivos dos cursos, como sólida base teórica e prática, participação em projetos e eventos científicos, professores qualificados e outros.

Por outro lado, o dado de que 8,6% dos alunos egressos respondentes não consideram o curso de boa qualidade, com críticas relacionadas à rigidez curricular, ao uso de metodologias, à ausência de professores e outros joga luz no descompasso entre a formação ofertada nas instituições de ensino superior e as exigências do mercado de trabalho. Isso demonstra que o campo acadêmico, assim como outros, é também um espaço de luta simbólica, em que professores e alunos estão sempre se digladiando por espaços de poder, manifestados quase sempre por práticas que reconhecem determinadas posições e deslegitimam outras.

Outra razão para a insatisfação pode estar relacionada à trajetória acadêmica frustrada, com menções e experiências de exclusão simbólica, greves, problemas de adaptação, dificuldades de aprendizagem etc. Nessa lógica, a universidade, como campo acadêmico e microcosmo de um campo maior, o educacional, reproduz os mesmos mecanismos de exclusão na medida em que não considera as diferentes trajetórias e *habitus* dos alunos, servindo-se à reprodução social em detrimento da transformação das condições de vida do indivíduo, no que Bourdieu (1996) entende como violência simbólica.

Outrossim, a maioria das respostas dos alunos egressos revela que eles atuam em áreas distintas da docência, como tradução, revisão, enfermagem, administração pública, empreendedorismo, dentre outras, cujos fatores são citados como baixa remuneração da carreira docente, sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional e desinteresse dos alunos, evidenciando aquilo que Bourdieu (1986) denomina de reconversão do capital cultural, quando o indivíduo altera o seu campo profissional em busca de maior valorização econômica ou

simbólica.

Para aqueles egressos que decidiram permanecer na docência, alguns relataram atuação híbrida, como consultorias ou revisão de textos, o que revela que o capital cultural pode ser flexível e se ajustar a vários campos adjacentes, onde as condições de reconhecimento e valorização são diferentes. Dessa forma, a decisão por atuar ou não no exercício da docência pode ser vista como um entrecruzamento entre *habitus*, capital cultural, capital simbólico e campo.

Na terceira e última parte do questionário, referente à percepção dos benefícios das políticas públicas para a educação superior, os egressos responderam a pergunta “*O que o curso agregou na sua vida?*”, cujos resultados foram divididos em quatro categorias: i) "Mais oportunidades de trabalho" (44,1%), ii) "Melhores condições de vida" (23,5%), iii) "Outros aspectos positivos" (32,4%) e iv) "Melhores salários" (esta categoria foi representada, mas não marcada pelos respondentes). As informações apresentadas coadunam com as discussões anteriores relacionadas ao capital econômico, capital cultural e capital simbólico na perspectiva de Bourdieu (1986).

Quando indicam que o curso proporciona mais oportunidades de trabalho, os alunos egressos explicitam a manifestação do capital cultural em diferentes formatos, em que se incluem a qualificação profissional, ferramenta que legitima (capital institucionalizado) a entrada em determinados campos específicos do mercado de trabalho, aumentando-se assim a chance de empregabilidade.

Já a percepção dos alunos respondentes de que o curso ocasionou melhores condições de vida está relacionada à conversão de capital cultural em capital econômico, em que aquele se transverte em trabalhos estáveis, melhores remunerados e, consequentemente, que proporcionam uma vida mais harmoniosa e saudável. Percebe-se, a partir das respostas, que a diplomação no curso superior traz como significado reconhecimento, legitimação e melhores condições de vida, a partir de uma mudança material e social no campo ocupado pelo sujeito, a conversão do capital cultural em capital econômico e simbólico. As respostas dos alunos egressos indicam esse processo de acumulação e conversão de capital.

Para responder à problemática da investigação, destacamos que a pesquisa constatou que o REUNI, de forma indireta, proporcionou uma ampliação do acesso ao ensino superior, já que por meio dele houve a interiorização da educação superior, com a criação de novos cursos em regiões do interior, principalmente de licenciatura noturnos, bem como ampliação de vagas dos já existentes, além da criação de programas e políticas estudantis de permanência. No entanto, os dados não permitiram afirmar que o SiSU teve um impacto na trajetória dos alunos

egressos, uma vez que a maioria dos respondentes revelou ter ingressado na instituição por meio do vestibular, processo seletivo tradicional na instituição.

Um ponto que merece destaque no trabalho é a citação do PIBID como política educacional relevante na trajetória desses alunos egressos, visto como uma ferramenta que ajudou o aluno a se manter na instituição por meio da bolsa financeira, além de situá-lo e circunscrevê-lo na realidade da sala de aula, numa mudança do seu *habitus* de estudante para futuro docente, adquirido a partir do capital cultural institucionalizado.

Nesse sentido, o PIBID, como política de formação inicial de professores que liga a teoria à prática, deve ser ampliado, pois ele serve como um constructo do *habitus* docente, a partir diversas experiências que os alunos dos cursos de licenciatura vivenciam no seu período de realização.

A partir das informações apresentadas, acreditamos que esta pesquisa possa servir, no futuro, para a discussão de outras temáticas relacionadas, como a evasão acadêmica, a avaliação da qualidade dos cursos de graduação e o aprimoramento e eficácia das políticas e programas de permanência, principalmente aqueles voltados para as licenciaturas e gestão universitária.

Ademais, sabemos que esta pesquisa não foi abrangente ao ponto de entender melhor sobre a influência da política pública REUNI e da alteração do processo de seleção ENEM a partir da adoção do SiSU na escolha do curso e intenções por parte dos alunos egressos. Nesse contexto, sugerimos novas pesquisas sobre o objeto investigado, dentre essas, apontamos: 1) Nos anos subsequentes, o Enem e o SiSU passaram a ser mais procurados como possibilidades ou caminhos preferenciais para a entrada na universidade? 2) De que forma ou o que está faltando para que tais políticas poderiam ajudar mais e favorecer maior possibilidade de alcance da educação superior no País?

Assim, ensejamos que a presente investigação venha possibilitar mais conhecimentos e provocar possíveis discussões e debates exitosos, que conduzam à revisão das políticas públicas da Educação Superior e, principalmente, maiores oportunidades de alcance neste nível de ensino, especialmente, para as classes desprovidas de riqueza.

Ademais, reconhecemos como imprescindível o fortalecimento da carreira docente como fator relevante para a consolidação das políticas de acesso e permanência no ensino superior, de modo a se evitar que os alunos dos cursos de licenciatura venham a atuar em áreas distintas da carreira docente em virtude dos baixos salários e condições precárias de atuação, o que de certa forma fragiliza os cursos de licenciatura, afetando os alunos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Enfim, tanto as políticas de acesso quanto as de permanência no ensino superior não

podem ser dissociadas da valorização da carreira docente, uma vez que ambas são imprescindíveis para a democratização e a qualidade do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís & CARVALHO, José Raimundo. **Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em Universidades.** 42º Encontro Nacional de Economia - ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Natal, 9 a 12 de dezembro, 2014. Disponível em:
http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 77-87, 2007.
- ADAM Smith. Da divisão do trabalho. In. ADAM SMITH. **A Riqueza das Nações**. Trad. RODRIGUES, A. A.; OSTRENSK, E. 3a ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016, Volume 1, Livro 1, p. 65-72.
- AGOSTINI, Renata. MEC vai cortar recurso da Capes e federais terão mesmo orçamento. **Estadão**, 02 nov. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-vai-cortar-recurso-da-capes-e-federais-terao-mesmo-orcamento/>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 40, e0225329, p. 2-24, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Dois anos de desgoverno - os números da desconstrução**. 2021 Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>. Acesso em: 07 fev. 2024.
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDES. Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a Educação Superior. **Caderno ANDES**, n. 25, 2007.
- ANDRADE, Antonia Costa. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo**: o Reuni. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. 2013. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1018111. Acesso em: 20 abr. 2023.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, vol. 08, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ARAÚJO, Roberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará:** um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. Pará, 2011. Disponível em: <http://www.gepes.belembvirtual.com.br/arquivos/File/RHOBDissertacao%20completa%203.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. **O Sistema de Seleção Unificada e a escolha pelas licenciaturas na Universidade Federal de Viçosa.'** 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6394579. Acesso em: 25 mai. 2023.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; HEY, A. P. Avaliação no campo universitário brasileiro: mercado e concorrência. In: ROTHEN, J. C. BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação:** diferentes abordagens críticas. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2011.

BAUER, M. W. E GASKELL, G e ALLUM, N C. Qualidade, quantidade e interesse do Conhecimento – evitando confusões e A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados. In: BAUER, M. W. E GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis, RJ: Vozes,2002, p.15- 63.

BASÍLIO, Ana Luiza. Relembre as polêmicas e confusões de Ricardo Vélez frente ao MEC. **Carta Capital**, 08 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/relembre-as-polemicas-e-confusoes-de-ricardo-velez-frente-ao-mec/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BATISTA, Rafael. **Enem 20 anos:** a transformação da maior prova do Brasil. Disponível em: <https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/enem-20-anos-transformacao-maior-prova-brasil.htm>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Nova Economia**, vol. 30, n. 1, p. 317-343, 2020.

BERNADINO-COSTA, Joaze. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e

propostas de avaliação: lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas. **Ciência e Cultura**, v. 75, n. 01. São Paulo, jan-mar. 2023. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252023000100003&script=sci_arttext&tlang=pt. Acesso em: 24 fev. 2024.

BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, pp. 11-18; 47-51; 63-74.

BORGES, Luiz Francisco. **Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso:** implicações do SiSU no processo de democratização do acesso. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5940711. Acesso em: 25 mai. 2023.

BOTELHO, Patrick Bragança. Homeschooling: o que é, como funciona, no Brasil é permitido? **Politize**, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/homeschooling/#:~:text=At%C3%A9%20o%20momento%2C%20n%C3%A3o%20existe,Decreto%2DLei%20n%C2%BA>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BOURDIEU, P. (1977). **Outline of a Theory of Practice.** Cambridge University Press.

BOURDIEU, Pierre. **Leçon sur la leçon.** Paris: PUF, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** São Paulo: Editora Ática, 1983.

BOURDIEU, P. (1984). **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.** Harvard University Press.

BOURDIEU, Pierre. **Formes du capital.** In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 61, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.;CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**, 3º ed. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 65-69.

- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1990). **Reproduction in Education, Society and Culture.** London: Sage.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da FUMG. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.
- BRANDIM, Maria Rejane Lima. **A formação de professores no processo de reestruturação do ensino superior no Brasil e em Portugal:** um estudo de caso na Universidade Federal do Piauí e na Universidade do Minho. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 51, p. 123-144, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxwFHYwMG6RwzYzd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 09. fev. 2018.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16532.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 23 out. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967.** Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967->

[403237-publicacaooriginal-1-pe.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/publicacaooriginal-1-pe.html). Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 762, de 15 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0762.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSERH; acrescenta dispositivos ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12550.htm Acesso em: 08 jan. 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1nHsxHuzXKkygJEDYu3q9v1pRedw9hO0nhQGvts9MysE/edit?tab=t.0>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-07-25;14934>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idioma sem Fronteiras e dá outras Providências. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/1PortariaIdiomaSemFronteirasMEC9732014.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Novos Caminhos. Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2015**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/auditorias/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 4657, de 16 de junho de 1994**. Cria o ensino domiciliar de primeiro grau. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=223311#:~:text=PL%204657,Projeto%20de%20Lei&text=CRIA%20O%20ENSINO%20DOMICILIAR%20DE,CAPACITA%2DLO%20A%20SERIE%20SUBSEQUENTE>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6001/2001, de 19 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre o ensino em casa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42603>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6484, de 05 de abril de 2002**. Institui a educação domiciliar no sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=48113>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 3518, de 05 de junho de 2008**. Acrescenta parágrafo único ao art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre o ensino domiciliar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=398589#:~:text=PL%203518%2F2008%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Acrescenta%20par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20ao%20art,ensino%20domiciliar%20no%20ensino%20b%C3%A1sico>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 444, de 08 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a regulamentação da educação domiciliar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=463248#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar.&text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Poder%20P%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar,%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20C,avalia%C3%A7%C3%A3o%20educacional>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 3179, de 08 de fevereiro de**

2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 3261, de 08 de outubro de 2015. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117#:~:text=Autoriza%20o%20ensino%20domiciliar%20na,13%20de%20julho%20de%201990%2C>.

Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 490, de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131857>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 28, de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20do%20Senado%20n%C2%B0%2028%2C%20de%202018&text=Altera%20o%20Decreto%2DLei%20n%C2%BA.%20crime%20de%20abandono%20intelectual>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 10185, de 09 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2174364>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 5852, de 05 de novembro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para permitir o ensino da educação básica por meio de tutores autônomos. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2228282>.

Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 3262, de 03 de junho de 2019. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>.

Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 6188, de 27 de novembro de 2019. Acrescenta parágrafos ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação domiciliar para educandos que se inserem na modalidade de educação especial. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230887>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.642%2C%20DE%2013,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.109, de 7 de novembro de 2019. Promulga o Acordo de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, firmado em Paris, em 3 de junho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10109.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.109%2C%20DE%207,3%20de%20junho%20de%202015. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. REUNI. (2007b). **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** diretrizes gerais. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Relatório de Primeiro Ano. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. 2008. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO - IFTM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023,** Uberaba, 2019, 184 p. Disponível em: https://iftm.edu.br/pdi/acompanhamento/2019-2023/download/pdi_2019-2023_versao_final_para_publicacao_no_site.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO - IFTM. Disponível em: <https://iftm.edu.br/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Diário Oficial da União. Poder

Executivo, Rio de Janeiro, 06 abr. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 18 mar. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967.** Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reforma%20universit%C3%A1ria%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias..> Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.** Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115157/decreto-68908-71>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** out. 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_emIES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do ENEM.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior - 2017.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodo

[logia_indicadores_trajetoria_curso.pdf](#). Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Termo de adesão 1º edição de 2014 ao Sisu do IFTM**. Disponível em: www.iftm.edu.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Termo de adesão 2º edição de 2019 ao Sisu do IFTM**. Disponível em: www.iftm.edu.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **OCDE**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/acoes-internacionais/ocde-2013-organizacao-para-cooperacao-e-desenvolvimento-economico>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 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: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5637-port-norm-2010-13&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Disponível em:
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 134, de 27 de julho de 2012**. Reconhece o curso superior de graduação em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios>>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 176, de 18 de abril de 2013**. Reconhece o curso superior de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/53343822/dou-secao-1-19-04-2013-pg-31>>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=206_9-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Sobre a OCDE**. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/colegiados/ocde/sobre-a-a-ocde-1/sobre-a-ocde>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Análise comparativa dos ingressos por vestibular e SiSU**. Uberaba, MG: Pró-Reitoria de Ensino, Núcleo de Processo Seletivo Discente, 2015. Disponível em: [http://www.ufmt.edu.br/proplan/images/CEv/GTM2/AN%C3%81LISE_COMPARATIV
A_DOS_INGRESSOS_POR_VESTIBULAR_E_SISU_17-09.pdf](http://www.ufmt.edu.br/proplan/images/CEv/GTM2/AN%C3%81LISE_COMPARATIVA_DOS_INGRESSOS_POR_VESTIBULAR_E_SISU_17-09.pdf). Acesso em: 3 mai. 2016.

BRASIL. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2020-2024**. Disponível em: <https://www.ufmt.edu.br/proplan/planejamento-e-desenvolvimento/planejamento-estrategico/pdi/pdi>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. **Projeto Pedagógico de Curso**. 2015. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUUnFmbDdkU0V1YzVvZEtjbkZhTyt2UFBaexRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMItc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURjenluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFnyM1FZZFM1Mzd4VHpEdEhmMjJtTUxpZjg3bFdNbzN4cjJ5>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. **Relatório Sintético de Acompanhamento do REUNI/UFTM**. Disponível em: <<http://www2.ufmt.edu.br/paginas/carrega/cod/599/t/REUNI>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1blFtdTJLUUnFmbDdkU0V1YzVvZEtjbkZhTyt2UFBaexRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMItc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURjenluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZFJUeHRpTXBUQmVDVFnyM1FZZFM1Mzd4VHpCSkllU011N0w1T05vZERUWjZiNFE5>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. **Resolução nº 31, de 4 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento do Comitê para enfrentamento das causas da evasão dos alunos de graduação da UFTM. Disponível em: <http://www2.ufmt.edu.br/proplan/images/regulamentacao_institucional/resolucoes/Reitor_2015/RES31_2015_REITORA_Comite_Evasao.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Uberlândia - UFU. **Plano de Desenvolvimento e Expansão 2022-2027**, Uberlândia, 2022, 91p. Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9Li

[bXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5S7dYMPUvRfeWfsxSC1kS1fX8bkjtsZi6BTcTMr96917g3GbMcj_8h5Bg0LcrqhMI3XQrGcDBbZOv9DTevvzAql](https://bartsch.scielo.br/index.php/sep/article/view/27). Acesso em: 24 nov. 2023.

BRESSAN, Lucas. Financeirização na educação superior privada: uma análise do fenômeno nos governos Lula e Dilma. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, vol. 56, mai. 2020. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/issue/view/27>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRESSER-PEREIRA. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. Revista do Serviço Público, Brasília, ano 50, n. 04, p. 5-29, dez.1999. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/354-Texto%20do%20Artigo-1330-1-10-20140224.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

CABRAL, A.; SILVA, C. L. de M. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/193876545.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CAPES. **Nota Oficial**: Programa Ciência sem Fronteiras terá novo foco. 26/07/2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8052-programaciencia-sem-fronteiras-tera-novo-foco-com-objetivo-de-beneficiar-alunos-mais-pobres>. Acesso em: 07 jan. 2025.

CAPES. **Ata 128ª da Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior-CTC-ES**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-superior/reunioes>. Acesso em: 07 jan. 2025.

CAPES. **Relatório de Auditoria de Conformidade do Programa Ciências sem Fronteiras**. Relatório de Auditoria AUD/BS/010/2018.2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2017AuditoriadoProgramaCinciasemFronteiras.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

CARDIM, Paulo A. Gomes. O professor como elo entre a escola e o estudante: como evitar a evasão. In: COLOMBO, Sonia Lopes; RODRIGUES, Gabriel Mario (orgs.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. **Universidade & Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, fev. 1991.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. **Programas de expansão e reestruturação das universidades federais**: uma análise da UFPI no período de 2003 a 2016. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8942049. Acesso em: 20 abr. 2023.

CASSIOLATO, Maria Marta M. C; GARCIA, Ronaldo Coutinho. PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. In: CARDOSO JR., J.; CUNHA, A. S. (org.). **Planejamento e avaliação de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2015.

CASTRO, J. A. de; MENEZES, R. M. Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990. **Texto para discussão**, n. 974, Brasília-DF, 2003. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2869/1/TD_947.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financeirização da educação superior privado-mercantil no Brasil. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior**. Recife: Anpae, 2018. p. 591-594. E-book.

COCHRAN, C. E.; MAYER, L. C.; CARR, T. R.; CAYER, N. J.; MCKENZIE, M. J.; PECK, L. R. **American Public Policy**: na introduction, 10º Edition, 2011. Disponível em: http://www.paconference.ir/uploadfiles/books/American_Public_Policy_An_Introduction_Tenth_Edition_2011.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CORREIA LIMA, Manolita; BETIOLI CONTEL, Fábio. Características atuais das políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista e-Curriculum**, PUCSP – SP, vol. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CORREIA, M. V. C.A. Saúde no contexto da crise contemporânea do Capital: o Banco Mundial e as tendências da contrarreforma na política da saúde brasileira. Política de Saúde e Serviço Social: Impasses e Desafios. In: **Temporalis**, Ano VII, n. 13, ABEPSS, São Luiz, 2007.

CRISOSTOMO, V.; OLIVEIRA, Elizabeth. A evasão no curso de química da UnB: o que mudou após 1997? In: SILVA, César Augusto Tibúrcio Silva; AGUIAR- MIRANDA, Nair (orgs.) **Gestão universitária: estudos sobre a UnB**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2011. 2v.

CUNHA, M. I; FERNANDES, C. M.; FORSTER, M. M. Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.) **Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate** Florianópolis: Insular, 2003. p. 97-112.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhg6G9rZ8pcLRBmnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditação da educação superior. In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. **La universidad ante los desafíos del siglo XXI**. Asunción: Ediciones y Arte, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Edu. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnSer5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, mai./ago. 2009.

DOURADO, L. F. Desafios: acesso e permanência. In: In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, **Cadernos do GEA**. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **A Terceira Derrota de Anísio Teixeira - o Reuni na UNB**. 2019. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8102476. Acesso em: 20 abr. 2023.

ESCOLAS MILITARES e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 18 fev 2019. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>. Acesso em: 17 fev. 2024.

FERREIRA, Paula. Enem: comissão que inspecionou questões do exame sugeriu troca de “ditadura” por “regime militar” em item. **O Globo**, 11 fev. 2021. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/enem-comissao-que-inspecionou-questoes-do-exame-sugeriu-troca-de-ditadura-por-regime-militar-em-item-1-24877603>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de. As políticas de inclusão na expansão da educação superior no contexto dos planos nacionais de educação: avanços e limites. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos (org.). **Educação superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos Santos**. Curitiba: CRV, 2021. p. 241-263.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva et al. A Evasão no Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, p.641-659, set/dez. 2007.

FLICK, Uwe. A utilização da literatura na pesquisa qualitativa. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3a. ed. Poáto Alegre: Artmed/Bookman, 2009, p.61-67.

FONSECA, Marcelo. Governos de Dilma e Temer também cortaram verbas da educação. **Estado de Minas**, 15 mai. 2019. Disponível em:
https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml. Acesso em: 26 fev. 2024.

FRANCISCO, Jailton Gonçalves. **A Universidade Federal Fluminense Pós Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. 2016. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3636477. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção**, n. 12, p. 9-26, 1985. Disponível em:
<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/105.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital**: por uma escola pública emancipadora. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 801-828, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Educação Brasileira**, vol 16, nº46, jan/abr, 2011.

G1 EDUCAÇÃO. **Ministro diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva**. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acesso em: 17 fev. 2024.

GARCIA, Sylvia Gemignani; BRITO, Murillo Marschner Alves; HEY, Ana Paula. Transformações recentes na educação superior brasileira. **Plural**: revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 29, n. 1, p.5-13. jan./jun., 2022.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, p.9-66.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Ana Waleska Amaral Leal. **O que podemos dizer sobre o Pronatec?** Estudo técnico da Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Câmara Federal, 2016. Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_9576_pronatec Ana-Valeska Acesso em: 7 jan. 2025.

HANNOVER RESEARCH. **Strategies for improving student retention.** Disponível em: <<http://www.hanoverresearch.com/media/Strategies-for-Improving-Student- Retention.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O Caminho da servidão.** São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado:** história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Caderno Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 12, n. 2, 1998.

INEP. IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 26 nov. 2024.

INEP. SAEB. **Sistema de avaliação da educação básica (Saeb).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 26 nov. 2024.

IG. **FGV é terceira instituição a expor fraude no lattes de Decotelli.** 30 jun. 2020. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2020-06-30/fgy-e-terceira-instituicao-a-expor-fraude-no-lattes-de-decotelli.html>. Acesso em: 24 fev. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia.** São Paulo: Imago, 2006.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

KARWOSKI, Acir Mario; FANTINI, Luciana Teixeira; AMBROSIO, Elisabete Perez Caramori. O REUNI e as dimensões da expansão da graduação na UFTM. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 121-137. Disponível em: <<https://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/issue/view/149>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

KUENZER ZUNG, Acácia Z. 1984. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 48, fevereiro de 1984, pp. 39-46. São Paulo: FCC.

LANDSHEERE, Gilbert de. **A pilotagem dos sistemas de educação.** Portugal/Cidade do Porto: Edições ASA, 1997.

LELIS, Isabel Alice O. M. **Evolução histórico-legal do vestibular (1968 a 1983):** do “milagre” à recessão. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2592-Texto%20do%20Artigo-9635-9866-10-20131111%20(2).pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

LI, Denise Leyi. **O Novo ENEM e a plataforma SiSU:** efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. São Paulo: USP, 2016. 108 p.

LIMA, Bruno Jáy Mercês de. **Uma análise das práticas de implantação da EBSERH nos hospitais universitários e de seus efeitos, a partir de 2010.** Orientadora: Flávia Cristina Silveira Lemos. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ppgp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Turma%202014/LIMA,%20Bruno.%20EBSERH.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, v.21, n. 2, p. 73-91, mai/ago 2012.

LIMA, Tatiane; CUNHA, Mauro. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 28, p. 1-21, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71794>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

LORDELO, Carlos. Como as instituições federais vão usar o Enem 2011. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 26 set. 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/como-as-instituicoes-federais-vao-usar-o-enem-2011/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

LOWI, T. **Four Systems of Policy, Politics, and Choice.** Public Administration Review, 32, 1972. pp. 298-310. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4286588/mod_resource/content/1/lowi-four-systems-of-policy%201972.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **O Sistema de Seleção Unificada (SISU) na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Cuiabá - e a relação com a democratização do acesso.** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=106233. Acesso em: 25 mai. 2023.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr/jun. 2005.

MACIEL, Paulo Henrique Freitas. **Contradições da Expansão do Ensino Superior Brasileiro por meio do Reuni, Fies e Prouni.** 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11188156. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARCH, Cláudia. **A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, universidades públicas e autonomia:** ampliação da subordinação à lógica do capital. DF, ano XXI, nº 49, jan. 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://apur.org.br/wp-content/uploads/2013/09/imp-pub-1142951595.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025.

MARQUES, F. **Financiamento em crise:** quais são as alternativas para atenuar o impacto dos cortes do orçamento federal no esforço nacional em Pesquisa e Desenvolvimento. Financiamento para Pesquisa. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, n. 256, jun. 2017. p. 20-29.

MARQUES, M.R.A. **Revista Retrospectiva e Perspectiva**, XV Seminário Regional do Educador – Uberlândia, p.37, 2010.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições, 2021.

MEC/SESU. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.** Brasília, 1996/1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O Reuni - uma nova regulação da política de expansão da educação superior:** o caso da UFPA. 2012. 360 f. Tese(Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MENDES, Camila Capucho Cury. **O Reuni na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise das políticas públicas sobre evasão universitária.** 2022. 265 f.. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11715463. Acesso em: 20 abr. 2023.

MENDES, M. J. A despesa federal em Educação: 2004-2014. **Boletim Legislativo**, Brasília, n. 26, [boletim eletrônico], abr. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26> . Acesso em: 26 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 9. Ed. Petrópolis, 1998.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MIRANDA, Kênia. **Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação.** Capitalismo em Desencanto. Disponível em: <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2015/03/02/patria-educadora-para-quem-o-governo-dilma-rousseff-e-o-empresariamento-da-educacao/>. Acesso em 07 jan. 2025.

MOREIRA, Cristiane Hoffmann. **Políticas de Expansão e de Regulação do Ensino Superior Brasileiro e a Otimização nas Universidades Federais: reverberações na UFPEL.** 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3721225. Acesso em: 20 abr. 2023.

O FIM DO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS DEPOIS DE 13 BILHÕES INVESTIDOS EM BOLSAS NO EXTERIOR. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 30 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. A avaliação técnica ao longo do 2º grau e o acesso à universidade. In: **Seminários vestibular hoje:** coletânea de textos. Brasília: MEC, setembro 1987. p. 41-51. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2600-Texto%20do%20Artigo-9668-9899-10-20131111.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024:** avaliação e perspectivas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017. p. 105-137.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Acesso à Educação Superior pelo ENEM/SISU:** uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1372918. Acesso em: 25 mai. 2023.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento. O PNE (2014-2024) e a educação superior brasileira: a expansão em questão. **Revista Espaço Acadêmico**, n/ 195, ago. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alisson-De-Paula/publication/325191272_O_PNE_2014-e-a_Educacao_Superior_brasileira_a_expansao_em_questao/links/5afceb80458515e9a59b0af7/O-PNE-2014-2024-e-a-Educacao-Superior-brasileira-a-expansao-em-questao.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). Uma ponte para o futuro. São Paulo: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PASSARELLI, Hugo. ‘Ideia de universidade para todos não existe’, diz ministro da educação. Valor Econômico, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 17 fev. 2024.

PEREIRA, Thiago I.; SILVA, Luís Fernando S. C. As políticas públicas do ensino superior no Governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-31, 2010.

PINO, Larissa Jordão. **Tio Sam, em quanto fecha a conta? - Ciência sem Fronteiras, o sonho de internacionalização das Universidades brasileiras e o custo da mobilidade estudantil rumo às Universidades Estadunidenses (2011-2016)**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 2022.

PRADO, F. D. **Acesso e evasão de estudantes na graduação**: a situação do curso de Física da USP. São Paulo, 1990. Tese(Doutorado) – Universidade de São Paulo.

PRAZERES, Valdenice de Araujo. **LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS NATURAIS NA UFMA**: análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3752170. Acesso em: 20 abr. 2023.

PIMENTEL, A. et al. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Bacharelados Interdisciplinares**: projeto pedagógico. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://cacetufba.files.wordpress.com/2009/10/projetobicompleto.pdf>>. PROJETO Acesso em: 20 abr. 2012.

QUIROGA, F. L. Crítica ao programa FUTURE-SE: autonomia como dispositivo de desativação do papel do Estado sobre Institutos e Universidades Federais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v14/1981-1969-jpe-14-e74230.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

R7 BRASÍLIA. **Com orçamento milionário, Brasil tem 128 escolas cívico-militares**. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasilia/com-orcamento-milionario-brasil-tem-128-escolas-civico-militares-29062022>. Acesso em: 17 fev. 2024.

REIS, L.F. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 57, p. 16-35, jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3524-2000-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-os-criterios-de-selecao-e-admissao-de-estudantes-da-rede-publica-estadual-de-ensino-em-universidades-publicas-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

ROTHEN, J. C. A avaliação e a qualidade na educação superior: a consolidação de um discurso hegemônico. **Revista Expedições Morrinhos/GO**, v. 9, n. 2, jun. 2018.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **As repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- Reuni no fazer docente de professores universitários.** 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3710991. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROCHA, Claudio Martin. **A Expansão da Educação Superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR.** 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7155769. Acesso em: 20 abr. 2023.

RODRIGUES, Marta M. Assunção. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Administração de empresa e administração escolar: administração científica?** In. ROSAR Maria de Fátima Félix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, p. 25-87.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** Florianópolis: CAPES:UAB, 2009.

SANTANA, Katia de Cassia. **As condições de expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e suas repercussões no trabalho docente.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6466001. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, Janete dos. **Acesso à educação superior:** a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=97191. Acesso em: 25 mai. 2023.

SAVIANI, Antonio Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poésis Pedagógica**, v.8, N.2 ago/dez. 2010; pp. 4-17. Disponível em:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SAVIANI, Antonio Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1989-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III., nov. 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, nov. 2004. Disponível em:
<https://docplayer.com.br/5150860-A-escola-publica-brasileira-no-longo-seculo-xx-1890->

[2001-1.html](http://www.semesp.org.br/mapa/2001-1.html). Acesso em: 13 jul. 2023.

SAVIANI, Antonio Demerval. **O Congresso Nacional e a educação brasileira:** significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis n. 4024/61, 5540/68 e 5692/71. 1986. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campina, Campinas, 1986.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. Mapa do ensino superior no Brasil. São Paulo: SEMESP, 2023. 12º ed. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A, M, N. (Org.) **A bússola do escrever**. São Paulo: Cortez/Editora da UFSC, p.67- 87.

SHALDERS, André; PIRES, Breno; AFFONSO, Julia. Pastores liberam dinheiro no Ministério da educação em prazo recorde de até 16 dias. **Estadão**, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/ministerio-da-educacao-acelerou-liberacao-de-verbas-a-prefeitos-apos-intermediacao-de-pastores/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SGUSSARDI, Valdemar. **Universidade no Brasil:** dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília (Organizadora). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SGUSSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Denilson Pereira da. **O perfil formativo dos docentes de física no Piauí:** um estudo longitudinal. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11119564. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Francisca Islandia C. Da et. al. Evasão escolar no curo de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas e Sorocaba/SP, v. 17, n. 2, p. 391-404. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SOARES, Fernando Augusto Generino. **A contrarreforma do ensino médio do governo Michel Temer:** a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

SOBRINHO, J. D. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pro-positões**, vol. 3, n. 1[7], março 1992.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **“Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais:** análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do Reuni. 2019. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense,

Niterói, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7796603. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez. 2006. p. 20-45.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/3d5tt9h3MSx4Sfq4s35WSCN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186**. 2009. Disponível em:<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>. Acesso em: 13 jan. 2025.

TOKARNIA, Mariana. **Em audiência no Senado, Mendonça Filho diz que vai reformular o Fies**. Agência Brasil, 2017. Disponível em:<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/mendonca-filho-fala-do-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-e-diz-que-reformulara>. Acesso em: 09 jan. 2025.

VALE, A. A. (2013). A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio de Sá. In: Chaves, V. J.; Silva Júnior, J. dos R.; Catani, A. M. (orgs.). **A universidade brasileira e o PNE**: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Xamã, p. 113-130. Disponível em: https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

UNESCO, OREALC. **Informe mundial sobre la educación**. Santillana: UNESCO, 1991.

UNESCO. **Relatório conciso**: o imperativo da qualidade/Educação para todos. França: UNESCO, 2004.

WORLD BANK GROUP. **O Banco Mundial no Brasil**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 21 set. 2024.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE COPARTICIPANTE EM PESQUISA



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Declaração de coparticipação em pesquisa

1. Declara-se para os devidos fins, que a instituição UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, situada na Av. Frei Paulino, 30, registrada sob o CNPJ 25.437.484/0001-61, na figura da responsável Marinalva Vieira Barbosa, consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa OS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÉNCIAS BIOLÓGICAS E LETRAS DA UFTM COM ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO REUNI E SiSU (2011-2016) sob responsabilidade de RODRIGO HENRIQUE BATISTA.

2. A Instituição autoriza que os pesquisadores RODRIGO HENRIQUE BATISTA e MARIA CÉLIA BORGES adentrem nas dependências da instituição para realização de levantamento de dados, por meio do Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA dos ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS DE CIÉNCIAS BIOLÓGICAS E LETRAS (nome e e-mail dos discentes) no período de 2011-2016, bem como aplicação do questionário aos referidos alunos no período de 01/09/2024 a 30/09/2024.

3. Como instituição coparticipante a UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO garante possuir infraestrutura para realização segura da pesquisa em suas dependências e que somente autorizará o início da pesquisa após os pesquisadores envolvidos na pesquisa apresentarem o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende as exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.

Documento assinado eletronicamente
gov.br
 MARINALVA VIEIRA BARBOSA
 Data: 17/05/2024 às 16:04:13-03:00
 Verifique em: <https://validar.it.gov.br>

Marinalva Vieira Barbosa
 Reitora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
 Telefone: (34) 3700-6001

Rodrigo Henrique Batista
 Técnico em Assuntos Educacionais
 Telefone: (34) 99235-6978

Uberaba-MG, 17 de maio de 2024.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Os egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à Educação Superior pelo Reuni e SiSU (2011-2016)

CEP - COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você
está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Os egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à Educação Superior pelo Reuni e SiSU (2011-2016)", sob a responsabilidade dos pesquisadores Rodrigo Henrique Batista (UFU) e Maria Célia Borges (UFU).

O objetivo desta pesquisa é refletir acerca dos impactos do Reuni e do SiSU como políticas públicas nas taxas de sucesso (diplomação) no ensino superior. Sua participação é importante, pois esta pesquisa poderá proporcionar informações às instituições federais de ensino superior acerca da qualidade dos cursos ofertados, e desta forma contribuir para os estudos das práticas educativas, inovação curricular ou formação humana nas universidades federais.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Rodrigo Henrique Batista a partir do momento de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CONEP.

Caso você aceite participar desta pesquisa, será necessário preencher um **questionário virtual**, que contém 27 questões, distribuídas entre múltipla escolha, caixas de seleção e resposta curta. Você poderá preenchê-lo no horário e lugar de melhor conveniência para você, pois ele é online, sendo o acesso possível inclusive pelo celular. Nós estimamos um tempo médio de 10 minutos para o preenchimento completo. Com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados de pesquisas realizadas no ambiente virtual, registramos que é de nossa responsabilidade o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade de suas informações da pesquisa.



Os riscos desta pesquisa são relacionados à possibilidade de desconforto e a inibição ao responder o questionário. No entanto, para minimizar esse desconforto, nós elaboramos as questões com todo cuidado buscando manter acolhimento e respeito com você, e afirmamos que as perguntas são relacionadas ao cenário comum da universidade, que lhe é familiar. Além disso, também estimamos o risco de perda de confidencialidade, mas que será garantida com a preservação de seu nome e codificação, não sendo você identificado nominalmente neste estudo.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local em que se encontre quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa, para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários.

Ademais, para verificar se um site ou página é seguro, verifique se há um cadeado na barra de navegação do seu navegador. Se ele estiver lá, significa que o site acessado está usando um certificado digital SSL confiável para proteger sua conexão e os seus dados.

Espera-se que de sua participação na pesquisa seja possível entender melhor o cenário de prática educativas, inovação curricular e formação em instituições de ensino superior.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária e, em decorrência dela, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será resarcido.

Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo, bastando você contatar qualquer um dos pesquisadores relacionados neste documento, por meio de telefone ou e-mail, bem como envio do Termo de Retirada de Consentimento.

Após o recebimento do Termo de Retirada de Consentimento pelos pesquisadores, será impresso ou gerado um pdf do referido documento e encaminhado ao participante, via e-mail.

Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Assim que este estudo for concluído, nós lhe enviaremos por e-mail um relatório resumido sobre os resultados e nos colocamos à disposição para diálogos.

Sera feito download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (HD) quando concluída a coleta, os quais ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 (cinco) anos. Depois desse tempo, tais dados serão destruídos, de modo a atender as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Maria
Célia Borges

E-mail: marcelbor@gmail.com

Telefone:
(34)99192-6634

Endereço:
Universidade Federal de Uberlândia – Pós-Graduação em Educação – Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco G, Uberlândia.

Nome: Rodrigo
Henrique Batista

E-mail: rodrigo.batista@uftm.edu.br



Telefone:
(34)99235-6978

Endereço:
Avenida Getúlio Guaritá, 159 – sala 325 – Uberaba.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Célia Borges (pesquisadora responsável), no e-mail marcelbor@gmail.com, e no telefone (34) 9192-6634; ou com Rodrigo Henrique Batista, e-mail rodrigo.batista@uftm.edu.br ou (34)99235-6978, bem como poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 30 de junho de 2023.

ESCLARECIDO

Eu, _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e comprehendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará minha relação com qualquer um dos pesquisadores. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo " Os egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à Educação Superior pelo Reuni e SiSU (2011-2016)". Também confirmo que verbalizei meu consentimento por meio virtual e que uma via eletrônica deste documento para o participante de pesquisa. Declaro que eu estou ciente o poder de orientação a guardar essa cópia em seus arquivos.

Uberaba, ____ de ____ de 2024.



Assinatura do participante

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE OS CURSOS DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM**

**Questionário de Pesquisa sobre os
cursos de Licenciatura em Ciências
Biológicas e Letras da Universidade
Federal do Triângulo Mineiro - UFTM**

Prezado(a)

Pesquisa de Doutorado "Os egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da UFTM com acesso à Educação Superior pelo Reuni e SISU (2011-2016)", sob a responsabilidade dos pesquisadores Rodrigo Henrique Batista (UFU) e Maria Célia Borges (UFU).

Consta em nossos registros que você se enquadra dentre os respondentes a esta pesquisa. Neste sentido, solicitamos a gentileza de responder este questionário com a maior brevidade possível. Todas as informações prestadas respeitam o direito de confidencialidade e os dados servirão apenas para fins exclusivamente acadêmico-administrativos.

Selecione apenas uma resposta para cada questão. Quaisquer dúvidas, favor entrar em contato com: Maria Célia Borges (pesquisadora responsável), no e-mail marcelbor@gmail.com, e no telefone (34) 9192-6634; ou com Rodrigo Henrique Batista, e-mail rodrigo.batista@uftm.edu.br ou (34)99235-6978, bem como poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131.

Pular para a pergunta 9

Identificação

1. 1.Idade:

25/07/2025, 18:01 Questionário de Pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triâ...
...

2. 2. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro: _____

3. 3. Estado Civil:

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro
- Casado
- União Estável
- Outro

4. 4. Classe Social no Curso da ES

Marcar apenas uma oval.

- A (+15 salários mínimos)
- B (entre 05 a 15 salários mínimos)
- C (entre 03 a 05 salários mínimos)
- D (entre 01 a 03 salários mínimos)

5. 5. Origem Familiar:

Marcar apenas uma oval.

- Pais alfabetizados
- Pais com curso superior
- Outro

25/07/2025, 18:01 Questionário de Pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

6. No decorrer do curso:

Marcar apenas uma oval.

- conciliou trabalho e estudo
- foi bolsista
- foi estudante

7. O Ensino Médio foi cursado em:

Marcar apenas uma oval.

- escola pública
- escola privada
- misto
- curso profissionalizante
- outro

8. Há quanto tempo cursou o Ensino Médio?

Acesso e permanência na Educação Superior

9. Qual foi o seu processo seletivo para entrada na universidade?

Marcar apenas uma oval.

- Vestibular
- ENEM/SiSU
- Transferência interna
- Transferência externa
- Portador de Diploma
- Avaliação Seriada
- Outro

25/07/2025, 18:01 Questionário de Pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triâ...
<https://docs.google.com/forms/d/1WoM-dQseI75hKS1QMFFMvIXMQadhNbBtM8XLjW94LGI/edit>

10. 2. Considera que o processo foi facilitador? () Sim () Não. Por quê?

11. 3. A instituição tem algum programa para a permanência dos estudantes?

12. 4. Teve acesso a bolsas de estudo ou assistencial? Quais?

13. 5. Aponte, na sua opinião, quais os fatores que garantem a permanência dos estudantes no curso até a sua conclusão.

25/07/2025, 18:01 Questionário de Pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triâ...

14. 6. Você considera que fez um curso de BOA QUALIDADE?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. 7. Aponte aspectos positivos e negativos do seu curso de graduação.

16. 8. Em quanto tempo concluiu o curso? No tempo normal ou estendido?

Justifique.

17. 9. A formação inicial o preparou para o mercado de trabalho? Justifique.

25/07/2025, 18:01

Questionário de Pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triâ...

18. 10. Qual a contribuição do curso para a prática profissional?

19. 11. Você atua com a docência? Em caso negativo, qual profissão exerce atualmente?

20. 12. Qual o seu rendimento/salário mensal?

Marcar apenas uma oval.

 Opção 1

Benefícios das políticas públicas para a Educação Superior

21. 1. O que o curso agregou na sua vida?

Marcar apenas uma oval.

- Mais oportunidades de trabalho
- Melhores salários
- Melhores condições de vida
- Outros aspectos positivos.

25/07/2025, 18:01

Questionário de Pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras da Universidade Federal do Triâ...

22. 2. Acredita que ascendeu socialmente após o curso superior? Justifique

23. 3. Na sua opinião, qual a importância das políticas públicas que favorecem o acesso de todos/as à universidade?

24. 4. Enquanto estudante da instituição de ensino superior, participou de algum Programa de Assistência Estudantil?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

25. 4.1 Se sim, qual?

Marcar apenas uma oval.

- Bolsa Trabalho
 Bolsa Moradia
 Bolsa Alimentação
 Outro