

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

LIZANDRA FELIPPI CZERNIASKI

Políticas Públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Francisco Beltrão

MARINGÁ – PR
2014

LIZANDRA FELIPPI CZERNIASKI

Políticas Públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Francisco Beltrão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mororó Silva

MARINGÁ – PR
2014

Czerniaski, Lizandra Felippi

C998p Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Francisco Beltrão / Lizandra Felippi Czerniaski. – Maringá, 2014.
111 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas)-- Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Ciências Sociais, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mororó Silva.

1. Educação – Brasil. 2. Ensino superior - Paraná. 3. Política educacional - Brasil. 4. Sistema de Seleção Unificado (SISU). I. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. II. Título.

CDD – 379.2098162

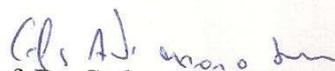
Ficha catalográfica: Paulo Rogério de Mendonça – CRB 9/1.335

LIZANDRA FELIPPI CZERNIASKI

Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Francisco Beltrão.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Carlos Alberto Mororó Silva
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Marley Vanice Deschamps
Universidade do Contestado (UNC)



Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovada em: 23 de maio de 2014

Local de defesa: Bloco G-56, sala 109, *campus* da Universidade Estadual de Maringá

Dedicatória

Ao meu amigo de toda a vida, que durante a realização deste trabalho partiu, deixando um vazio e um exemplo de vida a seguir. Ao meu querido nono Francisco Felippi.

AGRADECIMENTOS

Ao fim desta etapa que para mim tem um significado muito grande, quero com muito carinho agradecer àqueles que foram fundamentais para que mais este ciclo se tornasse possível em minha vida.

Agradeço à minha família, que indiscutivelmente é meu alicerce. Aos meus amados pais, Alvarir e Fatima Odete, mestres do princípio ao fim. Aos meus irmãos Fabio e Eliane, companheiros de jornada diária. Ao meu esposo João, minha escolha para amar, meu suporte no lar, meu companheiro de viagens, meu ombro nas horas em que o cansaço tomou conta. A minha filha Sofia, razão do meu viver e razão de todo esforço, de toda dedicação. Minha família será sempre meu guia para acreditar em dias melhores.

Agradeço aos 29 colegas concluintes da segunda turma do Mestrado Profissional. Cada um, a sua maneira, contribuiu para que chegássemos ao fim desta etapa, formamos uma linda equipe que unida, construiu esta vitória.

Um agradecimento composto de respeito e admiração ao meu orientador professor Carlos Alberto Mororó Silva, que em cada e-mail, em cada encontro, em cada orientação, transmitia-me acima de tudo, segurança e que conduziu a produção desta dissertação com muita sabedoria, experiência e dedicação.

Meu agradecimento também aos demais professores do curso de Mestrado Profissional, profissionais de altíssimo nível que nos permitiram construir um senso crítico e pesquisador. Agradeço imensamente ao professor Walter Lucio Praxedes e Mario Luiz Neves de Azevedo que contribuíram muito para aprimoramento desta pesquisa na banca de qualificação.

Agradeço aos colegas de trabalho da UTFPR câmpus Francisco Beltrão, pelas contribuições, pelos conselhos, pela amizade demonstrada a cada dia e principalmente por terem sido compreensíveis neste período em que abdiquei de tempo para a realização desta pesquisa.

Cada pessoa que passa pela nossa vida, deixa um legado e contribui a sua maneira para que nossos objetivos sejam alcançados, por isso agradeço a cada um que durante minha trajetória escolar passou pelo meu caminho, deixou sua contribuição, que somada às demais permitiram a realização de tornar-me Mestre. Um sonho se torna realidade. Muito obrigada.

Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Francisco Beltrão.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a não ocupação das vagas nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Francisco Beltrão. A pesquisa tem como base referencial teórica as contribuições para a educação do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ademais, traz um apanhado acerca das políticas públicas de educação superior no Brasil. O SISU é apontado como a forma de ingresso aos cursos de graduação nas Instituições Públicas Federais, em substituição ao exame vestibular. A política de cotas se caracteriza como uma oportunidade de acesso ao ensino superior às minorias sociais e raciais, historicamente excluídas do campo acadêmico. A partir do problema investigado que está ancorado na ociosidade das vagas nos cursos de graduação já mencionados, aplicou-se uma pesquisa de campo, esta buscou identificar os motivos que levaram os candidatos a não efetuarem suas matrículas na instituição lócus da pesquisa, propiciando, desta forma, a ociosidade contínua das vagas. Para desenvolvimento da pesquisa, foram encaminhados via e-mail, aos candidatos convocados para efetuar matrícula no câmpus e que não a fizeram, questionários que buscavam respostas para não efetivação desta matrícula. Foram encaminhados 1290 questionários, dos quais 80 retornaram respondidos e serviram para análise do problema que direcionou esta dissertação. As razões apontadas para a não efetivação da matrícula podem ser agrupadas na soma de vários fatores, que vão desde a distância geográfica do câmpus, passando pelas ofertas de cursos mais atraentes e/ou mais acessíveis em outras instituições de ensino superior, às condições financeiras da família do candidato.

Palavras chaves – Educação superior. Cotas. SISU. Vagas ociosas.

ABSTRACT

This dissertation is a study about the non-occupancy of places in undergraduate courses of the Federal Technological University of Paraná – Francisco Beltrão campus. The research has as a theoretical framework the contributions by the French sociologist Pierre Bourdieu to the field of education. Moreover, it provides an overview about public policies for higher education in Brazil. SISU (Unified Selection System) is shown as the way to enter the undergraduate courses in Federal Public Institutions, replacing the college entrance examination. The policy of quotas is characterized as an opportunity for access to higher education to social and racial minorities, historically excluded from the academic field. From the research problem which is based on the idleness of places in undergraduate courses already mentioned, a field research was conducted; it aimed to identify the reasons why the applicants to the places in university did not enroll in the institution chosen as the locus of this research, providing, this way, continuous idle places. In order to develop the research, questionnaires seeking answers to the non-enrollment were sent through email to the applicants invited to enroll on campus and that did not do it. 1290 questionnaires were sent, of which 80 returned responded and served to analyze the problem that guided this dissertation. The reasons given for not enrolling can be combined in several factors, ranging from geographic distance from campus, through the offerings of more attractive and / or more accessible undergraduate courses in other higher education institutions, to the family of the applicant financial situation.

Keywords – Higher education. Quotas. SISU. Idle university places.

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 – Estados de procedência dos candidatos	74
Gráfico 2 – Município de residência dos entrevistados.....	75
Gráfico 3 – Ano e semestre que o candidato pleiteou a vaga	78
Gráfico 4 – Curso pleiteado	79
Gráfico 5 – Motivo apontado pelo candidato por ter efetuado sua inscrição no SISU.....	82
Gráfico 6 – Motivo da escolha do curso pleiteado e do município sede do curso.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de ensino superior no Brasil, Região Sul e Estado do Paraná.....	57
Tabela 2 – Estudantes distribuídos de acordo com sua cor em seis universidades brasileiras, no ano de 2001	60
Tabela 3 – Percentagem de pessoas que frequentaram ensino superior no Brasil, distribuídas por cor, conforme censo 2010.....	63
Tabela 4 - Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça no Brasil em 1999 e 2009.....	64
Tabela 5 – Relação de chamadas no câmpus Francisco Beltrão, nas edições de vestibular....	68
Tabela 6 – Relação de chamadas no câmpus Francisco Beltrão, a partir da adesão ao SISU..	70
Tabela 7 – Ociosidade na ocupação das vagas dos cursos de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, nos anos 2012 e 2013.....	70
Tabela 8 – Relação candidato vaga dos cursos de graduação da UTFPR, nas edições de 2010/1 a 2013/2	71
Tabela 9 – Motivo apontado pelo candidato por ter efetuado sua inscrição no SISU.....	81
Tabela 10 – Dados referentes à ocupação das vagas nas IES do município de Francisco Beltrão	83
Tabela 11 - Dados sobre evasão no Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão.....	84
Tabela 12 - Dados sobre evasão no Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão. Situação de evasão no câmpus Francisco Beltrão.....	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESUL	Centro Sulamericano de Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IUS	Instituições Universitárias Salesianas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SISUTEC	Sistema da Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
TEXCEL	Centro de Excelência em Educação Profissional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNOPAR	Universidade Paranaense
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO.....	20
2 EDUCACAO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE APRIMORAMENTO DESTA NO BRASIL ATRAVÉS DAS POLITICAS PÚBLICAS.....	34
2.1 PRIMORDIO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	34
2.2 MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	38
2.3 EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	42
2.4 FORMAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	48
2.5 POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	66
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO.....	66
3.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERENCIAS.....	102
ANEXOS.....	107
ANEXO 1 - Questionário aplicado na realização da pesquisa.....	107
ANEXO 2 – Questionário complementar.....	109
ANEXO 3 – Lei das cotas.....	110

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi instigada por um problema profissional real e emergente da proponente. Para consolidá-la, iniciam-se os estudos na premissa de alguns conceitos, os quais instigam a contextualização de uma pesquisa. Num primeiro momento, definimos o conceito de sociedade, já que as políticas públicas, área de concentração do programa de mestrado no qual nos inserimos, bem como a administração de tais políticas são voltadas para atender a necessidade uma sociedade. Na visão de Rua (2009), a sociedade é composta por um conjunto de indivíduos que com seus interesses diferenciados, interagem mutuamente e continuamente para satisfazer às suas necessidades. A diferenciação entre seus membros faz com que a vida em sociedade seja complexa e ao mesmo tempo apresente diversas possibilidades.

Historicamente, a realidade da sociedade brasileira apresenta aspectos econômicos desiguais e excludentes que são trazidos até a atualidade. A sociedade, para gerir seus conflitos, suas diversidades, recorre à política e, política, conforme conceituada por Rua (2009), é o conjunto de metodologias formais e informais que apregoam analogias de poder e que se destinam à solução pacífica de conflitos.

Já, as políticas públicas, consistem num fluxo de decisões públicas, orientadas a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar certa realidade. Com uma perspectiva mais operacional, pode-se dizer que elas são um sistema de decisões públicas que visam a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. Ademais, as políticas públicas, estruturam o sistema político. (Martins, 2006).

Não há um conceito unânime que defina políticas públicas, tão pouco uma melhor forma de defini-las. Sob esse aspecto as considerações de Souza (2003, p. 12) versa um apanhado de opiniões sobre este tema, quando cita que Mead (1995) define a política pública “como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”. A autora op. cit. (p. 12) cita também Lynn (1980) que define política pública “como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”. Igualmente, Souza (2003, p.12) referenda que um dos conceitos mais apropriados para definir este eixo de estudo é o difundido por Laswell (1936/1958), quando este aponta para o chamado de quais serão as implicações da ação da política pública, ou seja,

“quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. O conceito definido por Laswell remete que a política pública deve ser uma ação que tem como objetivo fazer a diferença e esta diferença deve fortalecer quem for beneficiado por ela. Laswell também contribui de forma significativa quando remete a introdução da expressão “policy analysis” (análise da política pública) como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, assim como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais e grupos de interesse e governo. (Souza, 2006)

Seguindo a linha de pensamento que não há um conceito definidor de política pública, Lima (2012 p. 50), aponta Secchi (2010), quando este diz que “qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos”.

Já Salisbury (1995) apud Lima (2012, p. 51) argumenta que “a política pública consiste em decisões autorizadas ou sancionadas pelos atores governamentais. Política pública aqui significa os resultados ou saídas de processos governamentais”.

Para análise nesta pesquisa, utilizaram-se, sobretudo, as arguições apontadas por Rua (2009). A autora expõe que a política pública frequentemente agrega mais de uma decisão e congrega várias ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões que nortearam tais políticas. Neste caso, a autora explicita que uma política pública se difere de uma decisão política. A decisão política pode ser uma ação governamental para resolver uma determinada situação momentânea, enquanto que a política pública, embora requeira decisão política, se caracteriza pela junção de várias decisões e pela consistência destas decisões que, geralmente vem de um processo de intensos debates, com vários agentes e segmentos governamentais. A autora complementa ainda, que as políticas públicas, embora em alguns casos incida em esferas privadas, não são privadas, elas necessariamente são de aspecto público.

Celina Souza expõe que as políticas públicas podem ser identificadas enquanto “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 [...]” (Souza, 2003, p. 13).

Ângela Maria Siman (2005) apud Rua (2009, p. 26), referendam o trabalho desenvolvido por Dye (1981), quando este identifica os modelos para analisar uma política pública que são: “modelo institucional; de processo; de grupos; de elites; racional; incremental; teoria dos jogos; e modelo de sistema”.

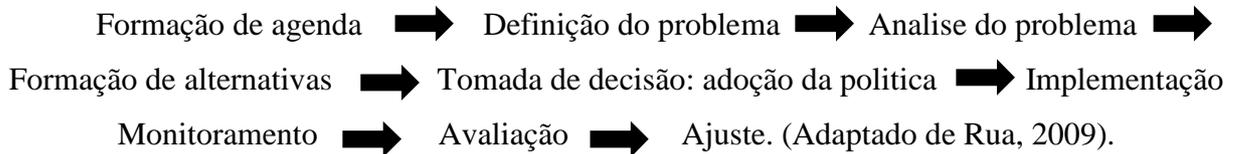
No modelo institucional a ênfase é dada ao Estado na elaboração das políticas públicas. Já no modelo da teoria do grupo, a política é tida com um processo de alcance do equilíbrio entre os interesses dos grupos envolvidos, bem como uma luta entre os grupos, na qual o sistema político tem a função de administrar tais conflitos e a política pública, nesta teoria se conceitua como o equilíbrio dessa luta. O modelo elitista expressa a dominação da elite, pois ele contextualiza a política como resultado de preferências e valores de elites governamentais, sem levar em consideração a opinião dos governados. No modelo racional, a política se faz com o cumprimento de metas, é um modelo prescritivo, que prevê que os resultados serão satisfatórios, caso o planejamento seja executado. Enquanto que no modelo incremental, a política pública, é vista como uma continuação das atividades governamentais que podem sofrer alterações para sua melhoria. Na teoria dos jogos, não se leva em consideração como os atores do processo tomam suas decisões, mas sim como eles se manifestam e posicionam diante de situações de competições. Por último, as autoras apresentam o modelo sistêmico, neste, a política é definida como resposta de um sistema político. (Rua, 2009)

Para Lima (2012), a política pública, pode ter abordagem estatista e multicêntrica. Na primeira o autor traz a definição de Secchi (2010) “admite que atores não estatais têm influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não confere-lhes o privilégio de estabelecer e liderar o processo”. Nesta, “o importante não é quem formula a política, que pode ser qualquer um, mas a origem do problema a ser enfrentado, esta é a sua caracterização fundamental. Assim, uma política recebe o adjetivo de “pública” se o problema que tenta enfrentar é público”. A abordagem estatista centra a política no decisor enquanto que a abordagem multicêntrica centra no objetivo da política. (Lima, 2012, p. 51)

No tocante a função da política pública, Hey (2008) contextualiza que deveria ser de proporcionar mudança na estrutura social que causa a desigualdade, no entanto, o jogo político, inserido na agenda política, amolda-se das políticas públicas e dá a elas um outro enfoque, que é quem vai fazer o que pelos menos favorecidos. Ou seja, quem está no poder, apropria-se da política pública para seu governo, e tenta das mais variadas formas, obter êxito político e pessoal através dela. Inevitavelmente este é o retrato da realidade posta em nosso país.

Enquanto que a política pública, deve ser unicamente pública, ainda que, em alguns casos incidam sobre a esfera privada, elas não são privadas. A formulação das políticas públicas ocorre, geralmente, em um ambiente cercado por relações de poder, tenso e de alta

densidade política. Assim, como uma forma de lidar com a complexidade destas relações de poder ao formular uma política pública, (Rua, 2009) sugere que se associe o modelo sistêmico com o modelo do ciclo de política, o qual proporciona a divisão da concretização da política em etapas sequenciais, conforme o esquema que segue:



Ao referir-se a formação da agenda, definição do problema e análise do problema, considerados a primeira fase do ciclo (Rua, 2009, p. 37) assinala: “[..] ocorre quando uma situação qualquer é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo”. Esta é a primeira fase na implantação de uma política pública, pois é nesta fase que se verifica o problema, é um momento em que as questões públicas surgem e formam correntes de opinião que contribuem para a formação de assuntos que merecem atenção do governo.

A formação da agenda resulta de um processo pouco sistemático, extremamente competitivo, pelo qual se extrai do conjunto de assuntos que poderiam se tornar uma política pública, os que serão efetivamente contemplados. É um momento em que precisa ter poder decisório no estabelecimento das prioridades. (Rua, 2009)

No que concerne à formação de alternativas e tomada de decisão (Rua, 2009, p. 37) aponta que: “ocorre quando, após a inclusão do problema na agenda e alguma análise deste, os atores começam a apresentar propostas para a resolução [...] ocorre então a tomada de decisão”. Neste processo, cada ator envolvido, usa seus recursos de poder para propiciar destaque as suas preferências. É um momento em que se favorece o confronto de interesses e o jogo por estes interesses leva os agentes envolvidos a usarem todas as cartas de convencimento.

A autora supramencionada ainda acrescenta que tomada a decisão, não expressa que todas as decisões da política pública foram tomadas, mas, que alguns aspectos já foram contemplados para dar prosseguimento ao processo. As decisões são em geral, um conjunto de intenções e estas se transformam em implementação.

Já a fase de implementação, é referendado pela autora op. cit. como: “um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade”. A implementação se caracteriza por

compreender um conjunto de decisões e ações destinadas a atingir os objetivos estabelecidos pela política. É a fase de elaboração de planos, programas e projetos que levem a execução da política. É a efetiva implementação da ação. Há vários elementos que tornam a implementação de uma política pública possível, dentre eles, destacam-se: recursos financeiros suficientes; público alvo identificável; objetivos claros; tarefas bem delineadas e necessidade de apoio político. (Rua, 2009, p. 38).

A próxima fase do ciclo das políticas públicas é a fase da avaliação, que segundo (Rua, 2009, p. 38) é “um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos”. A avaliação é um procedimento estratégico que deve ocorrer em todo o processo de implantação da política pública. É um processo formal, com metodologia específica e contempla minimamente os seguintes aspectos: eficácia, eficiência, efetividade, sustentabilidade e equidade. Arretche (1998) aponta que esta divisão dada pela literatura de avaliação de políticas públicas se consolida enquanto um recurso analítico destinado a separar aspectos distintos dos objetivos e por consequência, da abordagem e dos métodos e técnicas de avaliação.

A avaliação tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento, a melhoria do processo decisório e o aumento da responsabilização. Arretche (1998) questiona quando escreve que a avaliação geralmente é realizada pelo próprio implementador da política pública, através de relatórios de acompanhamento, e sem generalização, este possivelmente, analisará sob seu olhar satisfatório, ou seja, dificilmente, uma avaliação será isenta, por várias razões.

Outro fator determinante para o governo é a repercussão populista e eleitoral que uma política pública trará. Neste sentido Arretche (1998, p. 08) complementa,

Ora, nós todos sabemos que, em sociedades em que o mercado eleitoral tem peso, o impacto social de uma política tende a ter menor peso no processo decisório que seu impacto sobre a opinião pública ou seu impacto eleitoral. Em outras palavras, a avaliação da eficiência, eficácia e efetividade das políticas tende a ser apenas um dos elementos -- e possivelmente de muito menor importância -- na decisão pela adoção, reformulação ou supressão de um programa público, dado que as razões do mercado eleitoral têm forte influência no processo decisório.

Rua (2009) observa também que na esfera da concepção do ciclo de políticas, a política pública pode ser vista enquanto a resultante de uma série de atividades políticas.

As políticas públicas são discutidas e implementadas nos mais variados segmentos, quer seja na habitação, saúde, assistência social, segurança pública ou educação, dentre outros.

A pesquisa aqui apresentada propõe-se a discutir os avanços na educação superior no Brasil, bem como, a efetividade da participação das políticas públicas nesta esfera de ensino em nosso país. Enquanto locus de trabalho, tanto profissional como fonte e problema de pesquisa, tem-se a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, câmpus Francisco Beltrão e a ociosidade das vagas em seus cursos de graduação.

Segundo a explicação cunhada por Hey (2008), a discussão sobre a educação superior no Brasil é atrelada aos discursos sobre o sistema de ensino e a universidade, apregoados por intelectuais, políticos, educadores, pessoas vinculadas direta ou indiretamente à estrutura da educação superior e sua vinculação com a elaboração de políticas públicas para esta área.

Esta pesquisa nasceu da eminente preocupação da pesquisadora e da equipe de trabalho da qual a proponente desta faz parte. A preocupação que perfaz o problema desta pesquisa é principiada na ociosidade de vagas nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, câmpus Francisco Beltrão. O câmpus há três edições não tem completado 100% de vagas preenchidas em nenhum de seus cursos, gerando, já no início do semestre, vagas ociosas, o que acarreta espaço público, federal, de qualidade, ocioso, além de corpo técnico qualificado em atendimento a um número reduzido de estudantes, sem referendar as desistências, abandonos informais e transferências que ocorrem no decorrer do semestre.

Entende-se que este estudo é pertinente, haja vista que o processo educacional com excelência é o caminho para a formação de uma nova sociedade na qual seus agentes serão responsáveis por uma mudança de *habitus* que levará à transformação do capital cultural, social e conseqüentemente um acúmulo de capital simbólico, amplamente discutidos na teoria de Pierre Bourdieu.

Justifica-se a realização desta pesquisa por entender que a educação superior e suas transformações na atualidade advindas ou não de políticas públicas, merecem ser estudadas, em busca do entendimento se tais modificações tem realmente contribuído para a democratização do ensino superior no que tange ao acesso a esta, bem como, instigar um momento de reflexão no sentido de esquadrihar se a democratização do ensino superior apontada e tão abertamente propagada pelo Governo Federal tem se consolidado na esfera

pública ou se seus méritos não estão voltados para a expansão e consolidação da esfera privada.

Objetiva-se com esta pesquisa estudar a ocupação e a ociosidade de vagas a partir do ingresso via Sistema de Seleção Unificada – SISU, na UTFPR câmpus Francisco Beltrão e propor ações que venham de encontro a formas de melhorar e amenizar o índice de ociosidade de tais vagas.

No que se segue a pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo traz à tona uma contextualização teórica, a qual está ancorada nos aportes do sociólogo francês, Pierre Bourdieu. Ele apresenta uma teoria investigatória que permite ao leitor constantemente fazer indagações sobre as relações de classes, sobre a estrutura dominante e sobre como esta estrutura influencia o cotidiano das pessoas, inclusive impondo regras para a sociedade e, conseqüentemente para o sistema escolar. Defensor das lutas de classes e instigador das lutas sociais.

As teorias de Bourdieu têm sido discutidas em diversas áreas do conhecimento pelos conceitos voltados ao campo científico das ciências humanas. Na educação, ele referenda que fica evidente o jogo do poder e a luta de forças entre os agentes que almejam ter acesso ao capital intelectual, através do campo acadêmico, bem como àqueles que lutam para manterem-se neste campo, sabedores que seu capital intelectual está intimamente ligado ao capital social, cultural e simbólico.

O segundo capítulo desta pesquisa traz apontamentos sobre o processo de aprimoramento da educação superior no Brasil. Enfoca a formulação e implantação de políticas públicas voltadas para esta esfera de ensino, principalmente, às concernentes ao acesso aos cursos de graduação no país.

Ao traçar uma análise da educação superior, observa-se que nos últimos anos houve um crescimento significativo de investimento nesta ceara, seja na esfera pública ou privada. Muitos destes investimentos estão vinculados as políticas públicas, tanto na ênfase para a expansão ou na eminência da consolidação desta esfera de ensino. Uma das tendências centrais do ensino superior contemporâneo, diz respeito à ampliação do seu acesso, fenômeno que se iniciou a partir da segunda metade do século XX. Um conjunto de fatores tem contribuído para esse processo, tais como a valorização do conhecimento técnico e científico como um dos ingredientes centrais das sociedades modernas, pressões por direitos sociais, aspirações de mobilidade social por meio do sistema educacional, por parte dos

estudantes e de suas famílias, necessidade da aquisição de competências técnicas para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais instável e seletivo, transformações no conteúdo das profissões, trazendo de volta para os bancos escolares uma população adulta e já integrada em atividades profissionais. (Martins, 2006). Assim essas são algumas questões a serem abordadas neste capítulo.

No terceiro capítulo, ao leitor será apresentada a pesquisa de campo que fomentou esta dissertação. Trata-se de uma pesquisa que tem como objeto a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, câmpus Francisco Beltrão e a eminente preocupação com a ociosidade das vagas nos cursos de graduação deste câmpus. Assim, cabe um questionamento, em face do atual discurso de autonomia, expansão e democratização: Será que as instituições de ensino realmente têm espaço para exercerem sua autonomia, e mais, será que os candidatos a uma vaga num curso superior, podem exercer o direito de escolha, quer seja de curso e/ou de instituição?

CAPITULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO

Pierre Bourdieu é um dos sociólogos mais estudados na atualidade em diversas áreas do conhecimento. Na educação, seus escritos, contribuíram de forma significativa para o entendimento desta, que historicamente sofre transformações em busca de sua melhoria, bem como seu papel frente à formação do ser humano.

Bourdieu é polêmico com sua teoria e suas controvérsias contribuíram para que ele se tornasse indispensável em algumas delas, que é o caso eminente da educação. É no âmbito da sociologia da educação um dos teóricos de peso do entendimento da complexidade da temática.

Bourdieu traz rupturas e questionamentos marcantes sobre a teoria de Karl Marx (1818-1883), apesar de notar-se fortemente a teoria Marxista em suas obras, quando faz referência à dominação e as relações de força geradoras de conflitos sociais. Para ele (Bourdieu), o mundo social vai além do campo econômico, em que nota-se a presença forte do paradigma da dominação e das relações de força e conflitos sociais daí gerados. Gonçalves (2011) pontua determinadas diferenças quando diz que a teoria de Bourdieu privilegia as relações; propõe romper com o objetivismo e adota a noção do capital, que amplia para outros campos além do econômico, como por exemplo, o social, o cultural e o simbólico.

Para entender a teoria de Pierre Bourdieu, Gonçalves (2011) aponta algumas características que marcaram de forma significativa sua obra, a qual teve como cenário o campo político e educacional francês, e que nortearam os princípios fundamentais de seu pensamento: Bourdieu desenvolveu conceitos abertos, não terminantes, investigatórios que podem ser visualizados como indicadores que se dimensionam a fenômenos que merecem atenção; no contexto de sua obra pode-se observar o estruturalismo construtivista, que denota que de um lado, há uma gênese social de esquemas de percepção, pensamento e ação que podem ser vistos como constitutivos do que ele chama de *habitus* que busca a superação da dicotomia do objetivismo e, de outro, estão às estruturas sociais que Bourdieu denomina de campos e grupos; ele dá ainda ênfase ao enfoque relacional; reconhece a complexidade e

pluralidade dos aspectos que constituem o mundo social como sendo um dos limites do conhecimento científico ao mesmo tempo em que compreende que o conhecimento científico tem um enorme potencial e contribuição para apresentar no esclarecimento dos mecanismos que conduzem a sociedade e as relações.

Em suas obras, Bourdieu escreve inúmeras contribuições para a sociedade de todas as épocas e diferentes regiões. Trata do ser humano enquanto agente; agente de transformação, agente que luta pelo seu poder, agente que faz parte de um jogo e este jogo, em sua visão, é que move a luta entre os campos pela busca de prestígio, satisfação, status, referendados por ele no poder simbólico.

Cada elemento do campo é um agente, e os agentes de um determinado campo partilham um conjunto de interesses e capital comuns, mais fortes do que os antagonismos que possam ter ao mesmo tempo em que se trava uma luta concorrencial decorrente de relações de poder internas ao campo. Todos os campos caracterizam-se por possuírem características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos e por um pólo dominante e outro dominado, com possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes, e definidos de acordo com seus valores internos. (Gonçalves, 2011, p. 48-49).

O jogo é muito discutido na teoria de Bourdieu enquanto espaço, meio de obtenção de mérito, disputas por poder e prestígio, é tido por ele como elemento importante na obtenção de sucesso e destaque do agente perante os seus. Cada um deve saber jogar, para poder ganhar. Ninguém pode lucrar com o jogo, nem mesmo aqueles que o dominam, sem antes se deixar envolver pelo jogo. Bourdieu comenta que não haveria jogo se não houvesse crença nele. São as vontades, as aspirações, os envolvimento dos agentes, que dão vida, as quais são impulsionadas pelo jogo (Bourdieu, 2000).

Os escritos de Bourdieu fazem alusão aos capitais: capital cultural, capital social, capital intelectual, capital econômico e, discute com muita ênfase o poder simbólico e capital simbólico, que por ele são entendidos como o ápice para o agente, o qual direciona suas ações na intenção de alcançá-lo. “Os campos organizam-se hierarquicamente no interior do campo de poder a partir do capital: social; cultural e econômico”. (Gonçalves, 2011, p. 58).

Referindo-se ao capital social, Bourdieu (2011, p. 67), menciona que este pode ser considerado enquanto,

[...] 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-conhecimento ou, em outros termos, à

vinculação a um grupo, com o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (possíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis [...] o capital social não é jamais complementar independentemente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-relacionamento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade. (grifos do autor).

O capital social se funda na existência de um grupo, quer seja, família, nação, escola, partido político, associação, comunidade. Cada agente simboliza o seu grupo perante os demais grupos e, tende a defender as ações e ideais do grupo, bem como, os membros que dele pertencerem. O capital social está diretamente voltado à vida em grupo. Bourdieu, (2011 p. 69) aponta que o agente quando se volta para o capital social,

[...] impõe conseqüentemente a todos os membros do grupo, sem distinção, a caução do capital coletivamente possuído, sem coloca-los a salvo do descrédito que pode ser acarretado pela conduta de qualquer um deles, o que explica que os “grandes” devam, nesse caso, empenhar-se em defender a honra coletiva na honra dos membros mais desprovidos do seu grupo [...] Assim, os grupos instituídos delegam seu capital social a todos os seus membros, mas em graus muito desiguais (do simples leigo ao papa ou do militante de base ao secretário-geral), podendo todo o capital coletivo ser *individualizado* num agente singular que o concentra e que, embora tenha todo seu poder oriundo do grupo, pode exercer sobre o grupo (e em certa medida contra o grupo) o poder que o grupo lhe permite concentrar.

O capital social significa, para o sociólogo aqui referendado, “o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s)” (Bourdieu, 2011, p. 10).

Fazer-se notar pelo mundo social, no jogo do poder, é tão importante ao agente quanto sua própria existência. “o mundo social é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto” (Bourdieu, 2000, p. 118). Ou seja, se destacar entre os seus, e ser visualizado pelos seus é para o agente razão da própria luta pelo seu capital simbólico.

Estes agentes são munidos de características comuns e se mantêm unidos através de fenômenos duradouros e úteis. Assim, “o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a

quem está ligado” (Bourdieu, 2011, p. 10). O autor ainda ressalva que a homogeneidade dos agentes é notória enquanto estes produzirem ocasiões visando os aspectos pertinentes de suas trocas legítimas e exclusão das trocas ilegítimas.

Na visão de Bourdieu, quando o agente expõe suas perspectivas no espaço social, adquire uma liberdade concernente, que lhe permite fazer escolhas, o que o faz não se sentir tão à mercê de sua vida, ou frente à realidade que o cerca sem poder fazer mudanças, e lhe proporciona instrumentos fundamentais para, ao menos, vislumbrar mudanças que o farão bem [...]. (Gonçalves, 2011).

A relação que o agente tem com seu meio social, pode ser considerada uma relação de posse. Pertencer a um grupo social, ou então, obter determinado capital social, traz ao agente a sensação de pertencimento de direito sobre o que alcançou. (Bourdieu, 2000).

A noção de capital cultural, outro segmento muito discutido por Bourdieu, impôs-se em primeira instância em muitos de seus escritos:

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, 2011, p. 73).

O capital cultural pode se apresentar sob três formas: 1) o estado incorporado; 2) o estado objetivado e 3) o estado institucionalizado, que se difere entre si com características próprias. No estado incorporado, o capital cultural é uma propriedade que se congregou a pessoa, faz parte dela, tornou-se um *habitus* e este faz parte da história do agente. O estado objetivado apresenta-se em formas materiais de propriedades (quadros, pinturas, monumentos). Já o estado institucionalizado, está ligado à formação, ao diploma, que traz ao agente um poder sobre os demais. (Bourdieu, 2011).

No que concerne à educação, Bourdieu discute com muita propriedade a influência que o capital cultural exerce no decorrer da vida acadêmica, principalmente o denota enquanto fator principal no processo decisório da escolha profissional a ser seguida. Ao analisar a educação no cenário Francês de sua época, Bourdieu, investigou a participação do capital cultural no êxito escolar. Para ele, de acordo com o que se apresentava no sistema de ensino daquele país, o capital cultural é fator determinante na escolha da escola, na escolha do curso de graduação, inclusive é fator determinante para escolher ou abrir mão de um curso de graduação.

Bourdieu defendia que o sistema escolar vigente em seu país, aplicava uma violência simbólica muito eminente ao segregar os estudantes a partir de seu capital cultural. Elementos comuns também podem ser observados no sistema de ensino brasileiro, pois é notório que aqui a educação também seja refém do capital cultural e que a cultura dominante “dita às regras do jogo” no que tange ao que será cobrado do aluno e o que se espera dele em sala de aula. Sua teoria, evidentemente, instiga a reflexão sobre o sistema de ensino que tem como fonte o capital cultural.

Em sua teoria, Bourdieu referindo-se ao papel do capital cultural, complementa ainda que muito raramente este cenário de imposição da cultura dominante se altere e, quando a alteração ocorre, a pessoa é tida como referência para as demais, por exemplo, uma criança que por todo o ensino fundamental e médio, estudou em escola pública e depois de muito esforço alcança uma vaga em uma universidade pública com concorrência evidente, se torna motivo de orgulho não só para a família, mas para o bairro, para a comunidade e se destaca enquanto uma exceção à regra que deve ser vislumbrado pelos demais.

Corroborando com o supracitado, Bourdieu, (2011, p. 121) discorre:

Diferentemente dos filhos de professores primários que tendem a concentrar todos os investimentos no mercado escolar, os filhos de patrões da indústria e do comércio que, tendo outros meios e outras vias de êxito, não dependem, no mesmo grau, da sanção escolar, investem menos interesse e trabalho nos estudos e não obtêm o mesmo rendimento escolar (o mesmo êxito) de seu capital cultural. Isto quer dizer que a propensão ao investimento escolar, um dos fatores do êxito escolar (com o capital cultural), depende não somente do êxito atual ou esperado (*i.e.*, das chances de êxito prometidas à categoria em seu conjunto, considerando seu capital cultural), mas também, do grau em que a reprodução da posição dessa classe de agentes depende – no passado, assim como no futuro – do capital escolar como forma socialmente certificada e garantida do capital cultural. O “interesse” que um agente ou uma classe de agentes dedica aos “estudos” depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar e, em seu caso particular, como condição necessária e suficiente para o êxito social. A propensão a investir no sistema escolar – que, com o capital cultural do qual ela depende parcialmente, comanda o êxito escolar.

Bourdieu também argumenta que a escola tende a apresentar através do seu sistema de ensino, uma reprodução das características da classe dominante. Nos pressupostos teóricos, discutidos na escola, há uma evidência de continuidade do capital social/cultural que o aluno traz para os bancos escolares, dificultando assim, que os alunos consigam alterar sua condição social, ou então agregar valores ao seu capital cultural e social. Neste sentido, a escola, que deveria ser um espaço em que o agente busca o conhecimento científico, o capital intelectual, não proporciona um espaço de mudanças significativas e sim, um espaço de autoafirmação da

realidade. “(...) todo o ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe”. (Bourdieu, 2011, p. 218). Assim, o sociólogo afirma que a escola não é uma promotora de mudanças sociais, arbitrariamente, ela se contextualiza enquanto reprodutora das desigualdades sociais.

Bourdieu, ainda contesta a utopia de que a escola tem o papel de salvar a realidade social. Na visão dele, na França, pela organização apresentada pelo sistema de ensino, o ingresso em determinada escola já era uma forma de segregação social e diferenciava uma classe da outra. Tal cenário, também é observado no Brasil, já que, inevitavelmente, o capital cultural e o capital social, são predeterminantes na opção da escola a frequentar, pois a oportunidade escolar não é uma questão de escolha, é primeiro uma questão de atendimento da necessidade e de alcance do capital incorporado no agente.

Pelo fato de que, de um lado, o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família (por exemplo, entre os alunos das grandes escolas, constata-se uma correlação muito forte entre o êxito escolar e o capital cultural familiar medido pelo nível de escolaridade dos ascendentes de suas gerações de ambas 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 das diferentes frações corresponda rigorosamente à hierarquia destas frações do ponto de vista do capital econômico e político. (Bourdieu, 2011, p. 313).

A formação acadêmica dos pais, seguindo essa lógica, inevitavelmente contribui para a escolha acadêmica dos filhos. Estudos feitos por Bourdieu, na França, apontam que a parcela de filhos de engenheiros é relativamente elevada nas instituições científicas, nas faculdades de ciências e nos cursos preparatórios para as grandes escolas científicas (8,1%; 15,1% respectivamente), em função da intenção nas carreiras que estas instituições dão acesso. Da mesma forma, o estudo feito por ele, mostra que, os filhos de professores procuram escolas voltadas para o ensino de letras e de ciências. Assim, confirma-se que a profissão dos pais e o nível de instrução deles influenciam de forma decisória na continuidade dos estudos dos filhos, no entanto, não é fator determinante no êxito destes estudos, apesar de ser fator indicativo, pois o capital cultural dos pais e dos familiares é fator contribuinte na formulação de escolhas dos jovens. Muitas carreiras profissionais dos jovens são guiadas pelas orientações dos familiares.

Pode-se observar este aspecto quando, o filho do empresário, ao frequentar determinada escola, será preparado para suceder o pai, ou seja, dar continuidade aos negócios da família, enquanto que, o filho do operário daquela empresa, frequentado a mesma escola que o filho do patrão (o que é muito difícil de acontecer), será preparado para exercer a profissão do pai, ou seja, na mesma escola, com os mesmos ensinamentos, os alunos concluirão seus estudos preparados para dar continuidade à vida que naturalmente lhes apresenta.

Como afirmam Praxedes e Praxedes apud Melo, “o mérito serve para responsabilizar o próprio indivíduo pela sua posição na hierarquia social, culpando-o por um fracasso que só é produzido porque a estrutura social é hierarquizada”. (Melo, 2011, p. 53-54).

Nestas condições, o sistema de disposições em relação à escola enquanto propensão a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e os legitima. Os sociólogos funcionalistas recorrem a um mundo ideal quando, ao fim de um estudo longitudinal das carreiras escolares e sociais, descobrem que, pelos encantos de uma harmonia preestabelecida, os indivíduos obtiveram nada mais do que haviam esperado. Esquecem-se, porém, que os indivíduos são apenas as vítimas menos perdoáveis pelo efeito ideológico que a escola produz ao desvincular as disposições a seu respeito (...). (Bourdieu, 2011, p. 310).

Gonçalves (2011) reforça o apresentado por Bourdieu, ao considerar que a escola pode contribuir para ratificar as diferenças apresentadas pela sociedade, na condição de reprodutora desta condição e de propulsora do reforço das diferenças já preestabelecidas.

Partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias. (Gonçalves, 2011, p. 69).

Bourdieu avalia que a escola, assim como outras instituições, é um espaço em que a violência simbólica, caracterizada pela dominação de uma classe sobre a outra, conforme expressado por Weber ‘a domesticação dos dominados’, é comum. Um centro aonde alguns conhecimentos e culturas são considerados e tidos como melhores que outros, corroborando para a diferenciação entre os alunos e as classes, assim pode ser definida a instituição escolar.

A escola espera do aluno que ele carregue a cultura que ela gostaria que ele trouxesse na bagagem e não a cultura que ele traz consigo, ou seja, se um aluno apresentar capital cultural inferior ao que a escola espera dele, não significa que ele não tenha cultura, mas ele

não apresenta a cultura que a escola exige, por isso, sofre e passa pelo processo que Bourdieu chama de violência simbólica, muito praticado pelo sistema escolar.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças da vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora (Bourdieu 1966, apud Nogueira & Catani, 2005, p. 59 in Gonçalves, 2011, p.70).

Notoriamente, a educação não é vislumbrada na obra de Bourdieu somente como responsabilidade da escola, ela está ancorada em três esferas: a familiar, a escolar e a social, que podem ser abordadas didaticamente em suas especificidades, mas que são necessariamente articuladas e interdependentes, ou seja, o autor busca discutir e analisar, no âmbito educacional, os princípios e mecanismos que constituem o *habitus*. A educação parte destas três dimensões que são fundamentais para a formação humana em que os agentes, situados em determinada posição e situação, são influenciados pelas estruturas e tendem a reproduzi-las (Gonçalves, 2011).

Este aspecto é muito discutido por vários autores em suas pesquisas e teorias, pois a educação realmente não pode ser considerada como tarefa somente do segmento escolar, o tripé família, escola e sociedade, são indissociáveis para que se obtenha êxito na educação. “A família, a partir de seu *habitus*, indica uma trajetória possível, e reforça atitudes que vão ao encontro dela.” (Gonçalves, 2011, p. 67). Ela (a família) é o alicerce para o início de todo o processo educacional, é o primeiro e contínuo agente de transformação e ensinamento tanto empírico, quanto científico, além de ser a principal formadora de hábitos e princípios que nortearão as ações deste agente por toda a sua trajetória de vida. É na família, de acordo com Bourdieu, que se dá a primeira socialização.

Neste sentido, podemos definir que a família tem um papel definidor na formação do *habitus* da pessoa, pois ela é agente principal na formação dos primeiros anos de vida e principal influência positiva ou negativa na formação da personalidade e inserção no mundo social.

Por sua vez,

Embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõe a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão. (Bourdieu, 2011, p. 227).

O êxito escolar é, desta forma, a soma do capital herdado pela família, que pode estar enraizado por gerações e, os valores que são agregados na escola. Assim, o desempenho escolar é tido não somente pela herança do capital cultural e social, mas encontra-se na ótica de uma soma de fatores que condicionam a inserção do aluno no ambiente escolar, bem como sua participação efetiva no cenário educacional. (Bourdieu, 2011).

Enquanto “força formadora de hábitos” a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (Bourdieu, 2011, p. 211).

Cada agente busca sua posição no campo em que está inserido, no intuito de alcançar o cume do capital simbólico, quer seja de forma explícita ou implícita, todas as estratégias se voltam para o alcance deste objetivo, ser reconhecido e notado pelo que faz e representa perante os demais. Reforçando sua teoria no que tange ao campo e ao jogo que o agente se envolve para obter prestígio em determinado meio, Bourdieu apud Gonçalves, (2011) retrata que se pode comparar o funcionamento do campo a um jogo, em que as regras não são explícitas, mas são compreendidas por todos os jogadores tendo como princípio o *habitus* de cada agente.

Quanto ao capital econômico, este está diretamente e intimamente ligado tanto aos capitais social e cultural, pois o agente, de acordo com seu capital econômico participará ou não de determinado grupo, frequentará ou não determinado espetáculo, visitará, ou não museus, participará, ou não, de determinadas peças teatrais, estará inserido em movimentos sociais, e o seu capital econômico, que ‘ditará’ em que lado do evento ele se insere, se na condição que por muitos é tida como favorecida de promotor ou na condição que por muitos é tida como desfavorecida de beneficiário. “Logo, as classes e as frações de classes mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto à raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares”. (Bourdieu, 2011, p. 308).

O *habitus* é considerado com um dos eixos principais da teoria de Bourdieu, pois para ele, tudo o que o agente faz torna-se *habitus* e é a força deste que rege as ações dos agentes, pois uma vez o *habitus* incorporado ele contribuirá na definição das regras do jogo de cada campo.

As práticas resultam da relação dialética entre uma estrutura – por intermédio do *habitus* como *modus operandi* – e uma conjuntura entendida como as condições de atualizações deste *habitus* e que não passa de um estado particular da estrutura. Por sua vez, o *habitus* deve ser encarado com “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (...) Para Bourdieu, o *habitus* constitui fundamento mais sólido e melhor dissimulado da integração dos grupos ou das classes [...] ou melhor, o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força. (Bourdieu, 2011, p. XLI -XLII).

Referindo ao *habitus*, Bourdieu, aponta que este pode ser tanto individual, quanto coletivo e ambos, ao mesmo tempo. Tal autora discorre que Bourdieu enfatiza a característica do *habitus* em sua incorporação no agente, de tal forma que se torna o próprio agente, num processo de interiorização e reprodução interna. Neste sentido, o *habitus* está relacionado à prática, mas não somente a ela, ele torna-se prática, mas sem deixar de ser intrínseco. Assim ele está no encadeamento de ações que tanto podem despertar objetivamente, quanto subjetivamente. (Gonçalves, 2011).

Ainda no sentido de contribuir quanto à formação do *habitus*, Bourdieu, 1972, *apud* Nogueira & Catani, 2005, in Gonçalves, (2011, p. 53), discorre que,

A constituição do *habitus* implica em uma dialética entre ele e as significações percebidas pelo agente, no sentido de que este tenderá a observar na realidade elementos que reconhece e pensa compreender, resultando em práticas que reforçam essa visão de mundo. [...] Dessa forma, os efeitos do *habitus* são efetivos e desapercibidos, na medida em que são produzidos pelos agentes, que interiorizam as estruturas. “as disposições tendem a reproduzir não a posição da qual são o produto, captada em um

momento dado do tempo, mas o sentido, no ponto considerado, da trajetória individual e coletiva”.

O *habitus* enquanto estado incorporado pode ser considerado, nesta ceara, como um dos responsáveis pela atualização da história, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico. (Bourdieu, 2000).

Bourdieu referenda também a questão do regionalismo, vislumbra a região além do território, além das fronteiras geográficas, mas enquanto característica de região, cultura, costumes, formação e consolidação de identidade que vai muito além das fronteiras políticas ou administrativas da região geograficamente referendada.

Mais profundamente, a procura dos critérios “objectivos” de identidade “regional” ou “étnica” não deve fazer esquecer que, na pratica social, estes critérios (por exemplo, a língua, o dialecto ou o sotaque) são objeto de *representações mentais*, quer dizer, de actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos [...] (Bourdieu, 2000, p. 112).

Não se pode inexoravelmente deixar de expressar a importância da fronteira, enquanto espaço regional e agente de imposição de algumas características. “[...] a fronteira, esse produto de um acto jurídico de delimitação, produz diferença cultural do mesmo modo que é produto desta: basta pensar na ação do sistema escolar em matéria de língua para ver que a vontade política pode desfazer o que a história tinha feito”. (Bourdieu, 2000, p. 115).

Administrativamente e geograficamente faz-se necessário tais divisões por regiões, pois são elas que dão sentido às reivindicações inerentes as próprias existências regionais, ou seja, elas precisam existir para que haja disputas entre os espaços, dentre outros viés. Por exemplo, como se retrataria as diferenças entre norte e sul, se não houvesse delimitado geograficamente o norte e o sul?

Bourdieu trabalha o regionalismo como um dos fatores indicativos das lutas entre os agentes pelo poder simbólico. A região, não pode, na visão deste teórico, ser vista apenas no âmbito geográfico (não obstante se tira ao mérito desta classificação) e sim entendida como um conjunto de fatores que juntos formam as características regionais, as quais exercem influência sobre o agente individual ou sobre o grupo a que ele faz parte.

O regionalismo, assim posto, pode ser considerado como mais um pilar das lutas propriamente simbólicas, e não como um fator isolado em que os agentes se envolvem na ânsia de assegurar seus potenciais regionais, quer seja coletivamente, quer individualmente. Faz parte do jogo a conservação ou a transformação das relações, na eminência da

manutenção das características deste agente pelo que ele carrega como importante ferramenta para o seu reconhecimento atrelado ao ‘chão’ que ele se sente seguro.

Na ceira das classes e seus espaços sociais, Bourdieu também tem contribuição importante, que não pode aqui, deixar de ser apresentada e discutida. O agente percorre sua luta em função do reconhecimento e do prestígio, inserido num determinado grupo, sua posição neste grupo será sempre vislumbrada por ele no sentido de alcançar seu objetivo. “A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles[...]”. (Bourdieu, 2000, p. 134)

O autor aqui referendado expõe que o agente agrupa-se conforme seu capital social e conforme característica própria do seu espaço social, para ele, é relutar um agente adentrar em outro espaço social que não o seu, sem sofrer dissabores com esta alternância “[...] Falar de um espaço social, é dizer que não se pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais” (Bourdieu, 2000, p 138).

Os pares dos grupos se aproximam de acordo com suas afinidades, as diferenças inevitavelmente são uma forma de segregação, não se segrega somente por espaço, mas por identidade, por ideologia, por crença e por semelhança também, dentre outros afins.

O espaço social e as diferenças que nele se desenham espontaneamente tendem a funcionar simbolicamente como *espaços dos estilos de vida* ou como conjunto de *Stände*, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes. (Bourdieu, 2000, p. 144). (grifo do autor)

Desta forma, os grupos sociais vão agrupando-se e com suas características próprias formam seus ideais. Os agentes intencionalmente ou espontaneamente, aumentam estas diferenças entre os grupos/classes sociais e corroboram com o que Weber chama de “estilização de vida”.

A divisão de classes, não pode ser vista apenas do ponto de vista econômico. Para Bourdieu, é imprescindível que se leve em conta os demais campos e subcampos, sobretudo o cultural. Não há regra, no entanto, Bourdieu discorre a ideia de que um agente, culturalmente evoluído e ativo, destacar-se-á perante seus pares menos preparados nesta conjectura e falará ao grupo e em nome deste grupo. “As classes existem na medida em que – e só na medida em que – os mandatários dotados de *plena potentia agendi* podem ser e sentir-se autorizados a falar em *nome* dela [...]. Bourdieu, 2000, p. 159-160. (grifos do autor).

O espaço ocupado pelo agente em seu grupo está diretamente relacionado à luta no campo inserido e à posição que ele ocupa no jogo. As lutas são reflexos das ambições políticas, que movem a sociedade, ambições estas tão imponentes que definem o próprio ser no contexto que ele se insere.

Neste aspecto, Bourdieu (2000, p. 151) destaca o papel da ciência frente à definição do espaço social ocupado pelo agente, bem como diferencia o papel da ciência do papel da política nesta conjectura: “O cientista, se não quer transformar a ciência social numa maneira de prosseguir a política por outros meios, deve tomar para o objeto a intenção de colocar os outros em classes e de lhes dizer por este meio o que eles são e o que tem que ser [...]”.

Dessa forma, entendemos que a educação como propiciadora do capital intelectual no indivíduo faz deste um membro de uma sociedade que, consciente de seus direitos de cidadão possibilita as mudanças e rupturas com o poder dominante.

Cada vez mais se faz necessário que aconteçam mudanças significativas de inserção dos grupos que não são inseridos em determinados espaços sociais, seja por cor, seja por religião, seja por condição econômica, ou por qualquer outro fator que a difere do que é considerado “padrão social”. Esta sociedade dominante que oprime, que estrangula, que obriga a todos a querer o mesmo capital cultural precisa encontrar na educação, as vozes que farão soar o grito por liberdade de direitos, principalmente de direitos de viver conforme sua ideologia.

A luta para fazer parte do campo acadêmico, bem como a luta por posições e reconhecimento por parte das instituições de ensino são uma forma de demarcação do poder. Neste aspecto, Hey (2008, p. 22) esboça que,

O pressuposto da análise é de que o poder na instituição de uma agenda acadêmica em educação superior é representado pela confluência de batalhas classificatórias, que foram travadas no espaço de produção acadêmica, pelo grupo que conseguiu dominá-lo, nesse momento específico. Em tal jogo, o grupo dominante mobiliza os instrumentos próprios da atividade científica, mas sobretudo os recursos extracientíficos, os quais permitem a realização do trabalho de imposição do conhecimento e reconhecimento do produto dito acadêmico.

É cabal que a escola deve ser um espaço em que se discuta e se crie reflexões acerca do desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. É salutar que através da educação formal, o estudante vislumbre a possibilidade de reafirmar sua identidade, que ela aponte para os que nela estão inseridos, quer seja de forma direta ou indireta, caminhos para o desenvolvimento de geração capaz de lutar por direitos de igualdade de gênero, de cor, de

classe social, direitos principalmente de pensar como sua consciência o indique. Assim, a escola estaria apta a ser a mola propulsora da constante transformação que a sociedade vive.

Neste sentido, Hofling (2001) discorre que:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”.

A pesquisa que aqui é apresentada traz reflexões quanto ao papel da escola no processo de formação do estudante, bem como aponta alguns questionamentos acerca do poder de decisões que tanto a família quanto o próprio estudante exerce em sua vida escolar, quando ele optar por cursar ou não um curso de graduação.

De acordo com o cunhado na teoria de Pierre Bourdieu, o sistema de ensino, que deveria despertar e propiciar ao estudante a inserção natural dele no campo acadêmico, ao invés segrega, e esta segregação, que enaltece a cultura das classes sociais dominantes e elitizadas, contribui, apesar dos inúmeros avanços no processo de democratização do ensino superior, para o não ingresso de muitos jovens no espaço acadêmico.

No capítulo que segue, traçamos um perfil da educação superior no Brasil, com apontamentos para as novas formas de ingresso a este nível de ensino. Estas novas modalidades de ingresso se apresentam como oportunidades para mudar este cenário de segregação historicamente vivido pelos aspirantes a uma vaga no ensino superior, no entanto, apesar dos avanços visíveis nota-se que o capital cultural do estudante ainda é fator determinante para a escolha da universidade, assim como do seu curso de graduação.

CAPITULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE APRIMORAMENTO DESTA ATRAVÉS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 - Primórdio do ensino superior no Brasil

Assim como em outros segmentos da sociedade, a mudança no campo educacional, sempre causará discordância e tirará alguns de sua zona de conforto. Cita-se, por exemplo, o caso de Portugal, que foi conforme apontado por Afonso, 1997, p. 64 “[..] marcado pelo desinteresse do regime autoritário em alargar os níveis de educação da população portuguesa (para a grande maioria preconizava-se como suficiente ler, escrever e contar), admitindo-se apenas a necessidade de criar uma pequena elite que conduzisse os destinos da Nação [...]”. Uma universidade para todos, ou para a maioria, não era vislumbrado enquanto uma necessidade, tampouco, como uma hipótese.

Ao longo da história, as instituições de ensino superior têm se mostrado, em grande parte, refratárias às pressões externas e resistem às transformações radicais que as façam sofrer mudanças bruscas. É natural que elas se comportem dessa maneira pela perenidade de suas atividades, pelo importante papel de promotoras do conhecimento novo, pela diversidade e pluralidade de pensamento existente em seu interior e pelo imprescindível ambiente de liberdade intelectual que deve permear o processo de produção do trabalho acadêmico. Entretanto, as atividades que sociedade exige que as universidades desenvolvam vem sendo alteradas ao longo do tempo, significando, quase sempre, a expansão das funções e a modificação do jeito de ser e de agir dessas instituições. (Oliveira, et al, 2006, p. 09).

Originariamente as universidades foram estabelecidas em grandes centros para formar um determinado grupo elitizado. Com cursos pré-estabelecidos, atendiam aos filhos de homens da nobreza, mais precisamente da elite europeia e, filhos de famílias renomadas e economicamente influentes dos outros continentes. Com o passar dos tempos, as universidades começam ampliar sua área de formação oferecendo mais cursos e, com isso ampliam suas possibilidades de acesso. Suas finalidades sofrem diversificações e encontram dificuldades até então não conhecidas. Com um contingente maior de estudantes ingressando

no ensino superior, começam também as dificuldades de conclusão do curso a alguns acadêmicos.

Na França, as transformações no ensino superior ficaram evidentes. Emile Durkheim, apud Vasconcellos in Sguissardi e Silva Junior (1997, p. 84), afirma que “as universidades medievais conheceram um lento declínio e permaneceram afastadas do grande movimento científico do século XVI.” Vasconcellos, complementa ainda que: “quando uma instituição não corresponde mais aos objetivos, cria-se uma outra, paralelamente, tendo finalidades precisas” (in Sguissardi e Silva Junior, 1997, p. 84). Este foi o caso da França e de tantos outros países.

As universidades precisaram adaptar-se ao novo público massificado que vinha surgindo e, a uma vertente do conhecimento até então não aplicada, que fugia das áreas da medicina, do direito, das letras e das ciências. É chegada então a hora da diversificação da formação e do conhecimento e a ampliação do acesso a universidade. Pelos relatos de estudos apresentados por op. cit., a França e outros países, iniciaram o processo de expansão de vagas ampliando o acesso ao ensino superior muito antes do que o Brasil.

Em 1990, na França, já havia a preocupação em dar oportunidade maior de acesso, bem como, em implantar políticas de assistência estudantil, voltadas para a obtenção e manutenção do emprego de estudantes universitários. O processo de profissionalização do estudo obteve olhares muito atentos. A universidade se apresenta enquanto agente propulsor de emprego e agente direto na formação de mão-de-obra profissionalizada.

A busca pelo emprego, a partir de um diploma universitário se torna alvo dos jovens, “o diploma de ensino superior como uma proteção contra as dificuldades de entrada no mercado de trabalho”. (Vasconcellos, in Sguissardi & Silva Junior, 1997, p. 88). Assim, entrar em um curso de graduação vislumbra a chance de ingresso no mundo do trabalho, sendo este, mais um estímulo e para muitos o único estímulo para vivenciar o espaço acadêmico.

O Brasil, comparado aos outros países da América Latina, tem uma história peculiar no que se refere à educação superior. Conforme dados apontados por Oliven (2002), os espanhóis, desde a colonização da América, fundaram universidades em seus países colonizados. Já no Brasil colônia, Portugal não teve a mesma preocupação. Quando do início da história do país, o ensino superior era uma questão alheia de discussão, e assim ficou por muitos anos. Quem tinha acesso ao ensino superior eram os filhos homens da elite e, este acesso se dava basicamente na Universidade de Coimbra, em Portugal. Dois mil e quinhentos jovens brasileiros graduaram na renomada Universidade de Coimbra, nas áreas

de: teologia, direito canônico, direito civil, medicina e filosofia. Para tanto, reafirma-se que somente tinham oportunidade de acesso ao ensino superior os filhos da abastada elite brasileira. Morosini (2005) complementa quando aponta que o início da educação superior no Brasil, além de ser muito centralizada pelo governo, tinha caráter repressivo, visto que tinha por cunho, afirmar e garantir a hegemonia portuguesa sobre a colônia.

Anísio Teixeira apud Oliven (2002) expõe que até a criação da primeira universidade no Brasil, se passaram três séculos pós-colonização. Durante a primeira república, por questões políticas oligárquicas, no Brasil, não houve êxito a criação e expansão do ensino superior. Assim, Oliven (2002, p. 26) aponta que:

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, data próxima das comemorações do Centenário da Independência (1922). Resultado do Decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Com o advento da nova república¹, Getúlio Vargas cria o primeiro Ministério da Educação e Saúde. Nesta época, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras (que vigorou até 1961), neste constava que a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (privada) e, seja qual fosse a modalidade, deveria oferecer, minimamente, três dos cursos listados: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (Oliven, 2002), já que os principais cursos da época eram voltados para as áreas médicas, engenharias, direito, agricultura e artes. (Morosini, 2005)

A igreja católica, não satisfeita com a forma de ensino superior ofertada no país, bem como detentora de um histórico de educação altamente enraizado no país², manifestou, quando da realização do primeiro congresso católico de educação, no Rio de Janeiro, em 1934, interesse em criar uma universidade subordinada a hierarquia eclesiástica, a qual seria organizada e coordenada pelos jesuítas. Assim, em 1946, surge a primeira Universidade Católica do país. (Oliven, 2002).

¹ Período que vai de 1930 até 1964.

² Por muito tempo os jesuítas foram os responsáveis pela educação formal no Brasil, mais precisamente pela educação básica.

Já, a Universidade de São Paulo - USP, nascida em 1934, no Estado brasileiro mais poderoso política e economicamente até 1930³, surge como um marco na história da educação superior no Brasil, pois era na época considerada a melhor Universidade do País, contava com docentes estrangeiros, a maioria europeus (Morosini, 2005). Ainda hoje, a USP se consolida como referência de universidade latina americana, que atua no espaço acadêmico com agentes que contribuem de forma significativa para o campo científico.

Ainda segundo Oliven (ibidem) é na nova república que 22 universidades federais são criadas, consolida assim uma instituição de ensino superior federal em cada capital do Estado brasileiro. Nesta época, muitas universidades estaduais foram federalizadas (Morosini, 2005).

Morosini (2005 p. 312) destaca no que concernem as políticas voltadas à educação superior que, “após 1945, as legislações universitárias são refletoras da democratização política e econômica vigente na nação brasileira”. Assim, na ânsia por ascensão social, os jovens buscam os cursos superiores como estratégia para ampliar seu capital intelectual e reconhecimento social.

No cenário brasileiro, até 1960, o acesso na educação superior era restrito às camadas elitizadas da sociedade e a oferta desta modalidade de ensino era fundamentalmente na esfera pública com única participação privada das Pontifícias Universidades Católicas. A reforma universitária, datada de 1968 foi à mola propulsora para o início do processo de privatização no ensino superior, associado a uma demanda de jovens ansiosos por obter um diploma de nível superior a fim de inserir-se ao mercado de trabalho. (Bittar, 2009).

No que tange a legislação na área da educação, em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que vigorou até 1996. Esta fortaleceu a centralização do sistema de educação superior.

Durante o período militar, as universidades passaram a ser objeto de ingerência do governo federal, muitos professores foram afastados e o sistema educacional é ‘vigiado’ pelos sistemas de informação implantados, tanto alunos quanto professores passaram a ser constantemente vigiados.

A reforma universitária, em 1968 (Lei nº5540/68), trouxe algumas importantes modificações para o ensino superior: foram criados os departamentos e o sistema de créditos; o vestibular começa a ser classificatório (que antes era eliminatório); entram em vigor os cursos de curta duração; estabelece-se a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa

³ Por ser o maior produtor e exportador de café. O café era o principal responsável pela economia agroexportadora no Brasil durante a primeira república. Fonte de riqueza do país e agregava consigo um valor incalculável perante a sociedade brasileira, pois era o precursor de todos os outros fatores da sociedade local.

e extensão; Cria regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos docentes, possibilitando assim, a profissionalização e capacitação docente.

2.2 - Mudanças no ensino Superior Brasileiro

As universidades brasileiras sofreram transformações significativas, principalmente a partir das reformas no ensino superior pós 1964. Estas transformações aconteceram de forma gradativa, muitos interesses não podiam ser desfeitos, muitas políticas precisaram ser revistas, mas são nas últimas duas décadas que o ensino superior vem atingindo mudanças significativas no que tange ao acesso da população à universidade pública.

Os problemas oriundos do acesso e permanência na educação superior, não é uma prerrogativa recente. Uma pesquisa realizada com os estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aborda as fragilidades de acesso ao ensino superior, bem como a dificuldade de permanência nesta esfera de ensino. O estudo, que foi realizado por Zago (2006) aponta a dificuldade que os jovens das classes menos favorecidas encontram em alcançar o ensino superior e, quando o conseguem, caracterizam como um ‘milagre’ ou uma ‘sorte muito grande’, haja vista que sua trajetória não corroborava para que o acesso fosse exitoso. Zago (2006) cita Silva (2003, p. 124), quando lembra os dados do Censo de 1991, em que menos de 1% (0,53%) dos moradores da Maré, uma das maiores favelas do Rio de Janeiro, possuía ensino superior, enquanto o percentual de acesso ao ensino superior da cidade do Rio de Janeiro era de 16,7%. Dados da UFSC também reforçam estes índices. No vestibular de 2001, apenas 0,77% do total dos inscritos era detentor de renda com até um salário mínimo. Nos dados supra-apresentados, percebe-se que muitos dos jovens com renda desfavorecida nem pleitearam o acesso. Esta realidade permanece nos dias atuais.

Com a pressão pelo aumento de vagas, nos anos 80 ocorre a expansão do ensino superior privado: “no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas” (Oliven, 2002, p. 34). Eunice Durham apud Hey (2008) aponta que um dos motivos que a fez pesquisar sobre a educação superior, foi o fato de que 60% das matrículas no ensino superior estavam à época da sua pesquisa⁴ na educação privada, para ela, este é um problema

⁴ No texto estudado, não consta a data da pesquisa, tampouco o ano. No entanto, por ser um dado interessante, optou-se por utilizá-lo neste texto mesmo sem referência de data.

concretizado na educação superior, já que não é uma tarefa fácil minimizar este índice, tão pouco, excluir 60% das matrículas do ensino superior do país.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a educação passa a ser direito constitucional. A carta magna em seu artigo 205 assegura que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Com uma visão holística e politizada, Susan L. Robertson contextualiza o papel da educação frente à sociedade e nos permite conjecturar que a educação é acima de tudo, um espaço de reflexão e debates.

[...] a educação é política, porque se trata de chances e mudanças de vida. Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo poder de decisão acerca valores que é questionado. (Robertson, 2012, p. 299).

Os apontamentos teóricos sobre a educação superior no decorrer do tempo enfatizam que, na década de 90, esta viveu um processo de grande turbulência no que concerne à sua estrutura, reflexos de um cenário político que tinha como característica o “fisiologismo, o apadrinhamento, o aparelhamento da máquina estatal, a compra e venda de votos e o clientelismo” (Lenardão, 2007, p. 01). Neste período, a arena educacional passou por um momento de privatização muito acentuado. Outro problema enfrentado pelo sucateamento do ensino superior nos anos 90, diz respeito às extensas greves que as universidades brasileiras enfrentaram, quer seja idealizada por docentes, funcionários técnicos administrativos ou alunos, que reivindicavam melhoria das condições de ensino aprendizagem e denunciavam a precariedade do funcionamento das universidades que, constantemente perdiam força e importância diante do cenário nacional. (Catani; Moehlecke, 2006).

Os países da América Latina e, particularmente o governo brasileiro, promoveram, após o golpe militar de 64, uma ampla reforma educacional, que incluiu, também, a educação superior.

Foram implementadas políticas e mecanismos que intensificaram os processos de mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão universitária, consubstanciando uma metamorfose nas instituições de ensino superior, particularmente na rede pública federal, visando adequá-las e ajusta-las ao paradigma gerencialista adotado na reforma do Estado e à lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos. (Oliveira, 2000; Catani; Oliveira 2002; Dourado, 2002; Silva Jr; Sguissardi, 1999; Trindade, 1999 *apud* Dourado, Oliveira, Catani 2003, p. 20).

Neste sentido, Dourado, Oliveira, Catani (2003, p. 22) mencionam as ideias de Marilena Chauí (1999), quando afirmam que: “nos anos 1999 a universidade brasileira assume uma face operacional, ou seja, ela volta-se para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos e, nesse sentido, assume o perfil de uma organização de tipo capitalista”.

Compactua com esta teorização Silva Junior quando retrata que:

A educação em geral e, em particular, a educação superior foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual está presente a transformação das instituições de educação superior em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado, retirando com isso a unidade do sistema federal, submetendo esse nível de ensino às regras do privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão ou outro tipo de práticas à racionalidade mercantil. (Silva Junior, 2003, p. 60).

Assim, na visão de José Dias Sobrinho in Dourado, Oliveira, Catani (2003, p. 105): “A educação superior deixa de ser um direito humano fundamental e um bem público e social, portanto, um dever do Estado, e passa a pertencer ao campo dos serviços não exclusivos do Estado, inscrita nos fenômenos de liberalização, de caráter mercadológico [...]”.

Hey (2008) traz a análise feita por Claudio Castro, quando este discute a problemática da universidade concernente a sua identidade, segundo o autor, a crise de identidade do ensino superior remonta aos períodos históricos, desde a formação das primeiras universidades. Castro ainda complementa quando escreve que alguns dos problemas atuais deste nível de ensino estariam no fato da universidade ser posta como decreto e não como vocação. Hey (2008) ainda vai além, e estabelece que no Brasil, não há um modelo de ensino superior, observa que há um sucateamento das instituições públicas de ensino superior e critica o desvirtuamento do papel da pesquisa numa instituição de ensino, quando ela deixa de ser de caráter científico e passa a ser um prestador de serviços a fim de angariar fundos para a instituição de ensino, aumentando a receita da instituição em escala comercial. Não se discute ensino superior em nível nacional, os debates em torno da universidade são feitos em lócus,

colaborando, desta forma, para que cada instituição trace seu perfil de atuação, sem que haja um entrelaçamento nas linhas que norteiam o ensino superior no país.

De fato, estabeleceu-se um jogo no qual os agentes foram envolvidos, aceitando suas regras, e àqueles que são contrários a esse jogo é vetada a participação em tal espaço. As oposições em termos de visão do mundo social aparecem nas diferentes produções de discurso acadêmico, mas não sua ruptura com a lógica determinante – aquela da política, o que poderia impulsionar a busca de autonomia do campo acadêmico. (Hey, 2008, p. 50).

Buscando conceituar o espaço da educação superior, Ordorika Sacristan (2001) apud Leite (2011) defende que as concepções da educação enquanto um cenário de conflitos apresenta um marco conceitual para a análise do poder na administração das instituições de educação superior. Nelas as universidades são analisadas como instituições do Estado, ou seja, como espaços de luta e disputa; por conseguinte, sua natureza reprodutiva é questionada, mas como produto de lutas e movimentos sociais, além de ser entendida também como um espaço de igualdade e democratização das relações sociais no conjunto da sociedade.

Em termos de América do Sul, pesquisas sobre a educação superior afunilam no Mercado Comum do Sul – Mercosul, e no papel deste frente a mudança de cenário para o segmento da educação aqui apontado.

Os países ligados ao Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), atentos a demanda de reformulação do ensino superior, apontam para estudos que viabilizem nestes países tal adequação e formulam o Mercosul Educativo. Este tem como princípio “fornecer informações sobre o Mercosul e suas principais políticas públicas, especialmente as referentes à educação superior” (Morosini, 1997, p. 227).

Traz-se a tona, por este segmento⁵, as duas funções básicas da educação superior, quais sejam: a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento, que são pela autora op. cit., considerados como eixos para o desenvolvimento da educação superior com equidade. No entanto, é imprescindível, na visão de Morosini (1997) que seja propiciada inter-relação entre desenvolvimento econômico social, desenvolvimento científico tecnológico e investimentos em ciência e tecnologia, além de dar mais ênfase aos investimentos nesta esfera de ensino, a fim de propiciar a pesquisa. Segundo elementos apresentados pela autora, a América Latina, encontra-se com índices deficitários e com

⁵ O mercosul educativo, que tem suas raízes formais em dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum decidiu criar a Reunião de Ministros da Educação, Trabalho e Justiça dos membros do Mercosul, para tratar de assuntos vinculados a sua área de competência e propor ao Conselho medidas necessárias. (Morosini, 1997, p. 238).

investimentos muito inferiores comparados aos países desenvolvidos, os quais dão à educação aspecto prioritário na construção de sua história.

Morosini (1997) visualiza na educação o eixo central para a transformação na produção e na equidade social, fato este que estamos em plena consonância. Por isso, que se vislumbra a urgência de formulação e implantação de políticas públicas que proporcionem a equidade e a qualidade da educação.

O fator internacionalização e universalização do ensino superior não pode ser considerado novo no contexto mundial, no entanto, faz-se necessário a proposição de políticas públicas efetivas que realmente conjecturem o acesso à educação, atrelado a preocupação da permanência e continuidade do processo educativo, que se configuram tão importante para a democratização do ensino superior quanto o acesso a ele.

Na discussão da implantação de políticas de acesso ao ensino superior, bem como políticas de expansão deste setor no país, o Banco Mundial – BM, afirma, conforme encontrado nos escritos de Morosini (1997), que suas prioridades não estão voltadas para este nível da educação, no entanto, dará suporte concernente e necessário aos países que adotarem políticas com medidas voltadas ao ensino superior, principalmente ao que afere às ações voltadas para a expansão e consolidação das instituições privadas, cita-se, por exemplo, ações que o BM fez menção em apoiar e incentivar: “[...] criar um ambiente positivo para as instituições privadas; [...] proporcionar plano de empréstimos e doações para que todos os estudantes que demonstrem capacidade possam cursar a educação superior [...]” (Morosini, 1997, p. 236). Assim, fica evidente que o investimento na educação superior vai de encontro à perspectiva privatista, que além de visar lucratividade, retira ou distancia do Estado sua função de provedor do ensino superior. Neste contexto, globalização pode ser considerada a palavra-chave, e suas políticas são regidas pela doutrina neoliberal, as quais continuam a segregar e atender a elite que, mundialmente e economicamente, impõe suas regras do jogo.

2.3 - Expansão, democratização e interiorização do ensino superior no Brasil

Catani e Moehlecke (2006) contextualizam que as políticas públicas voltadas para a educação superior têm como cunho geral promover a expansão acelerada e necessária do sistema de ensino, através da diversificação da oferta de cursos, da eminente necessidade de

aumento do número de matrículas, permitindo desta forma a ampliação do acesso dos candidatos a uma vaga num curso de graduação.

Foram propostas algumas ações que mereciam atenção e implementação no intuito de atender aos objetivos traçados da democratização do ensino superior em nosso país. Destas, os autores *op. cit.* Referendam: 1) a diversificação da oferta de cursinhos preparatórios para o ingresso no ensino superior, os quais teriam uma didática alternativa, que introduzam o alunado no mundo acadêmico, servindo de ponte entre o ensino básico e superior, para que o estudante vislumbre como é a vida acadêmica, com o objetivo, principalmente de reduzir os índices de evasão dos ingressantes no ensino superior; 2) novas formas de ingresso para os cursos de graduação; 3) interiorização do ensino superior; 4) diversificação dos cursos de graduação; 5) cursos de educação a distância; 6) ensino noturno; 7) aumento do número de licenciaturas a fim de formar mais docentes qualificados para a educação básica e 8) novas formas de financiamento para os cursos das instituições privadas⁶.

Todas as ações apresentam níveis de limitação e foram alvos de questionamentos, muitas delas já foram implantadas e estão sofrendo constantemente avaliações e remodelações para atender ao padrão de qualidade da educação esperados, uma vez que massificar, democratizar, não significa obviamente diminuir o nível de qualidade da educação, pois estes alunos que de forma inédita em nosso país tem tido oportunidade de acesso, merece, indiscutivelmente, qualidade no ensino, qualidade no atendimento e principalmente, condições dignas e qualitativas de executar o processo de ensino/aprendizagem.

A interiorização da Educação Superior no Brasil foi uma das metas do Governo Lula, que foram concretizadas. Nas últimas duas décadas, houve um aumento significativo de câmpus das instituições de ensino superior no país e, por conseguinte o Estado do Paraná não foge às estatísticas. Segundo dados extraídos do sitio do MEC, em 23 de janeiro de 2014, o Estado do Paraná tem: 08 centros universitários; 04 escolas de educação superior; 51 faculdades; 19 institutos de educação superior; 15 universidades; 01 união das escolas superiores e 01 unidade de ensino superior. Mais precisamente, a região em que se focaliza nosso campo de pesquisa, no que tange ao ensino superior público, conta com três câmpus da UTFPR, instalados nos municípios de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos; um câmpus da UFFS - Universidade Federal Fronteira Sul, instalado no município de Realeza e um câmpus da UNIOESTE, também instalado no município de Francisco Beltrão. Numa

⁶ Catani e Moehlecke (2006) apresentam um estudo em que constata que no ano de 2000, os alunos das universidades privadas eram de classe mais elitista que os alunos de universidade pública, desmistificando, portanto muitos rubores que somente as universidades públicas agregam as classes mais elitizadas.

extensão de aproximadamente 150 km, se concentram as cinco unidades de ensino superior público na região, o que deveria permitir possibilidades múltiplas dos estudantes da região, ao buscarem seu ingresso no ensino superior.

Outra ponte no contexto educacional já estruturada mundialmente é a educação a distância, que adentra no cenário científico para abrir possibilidades de se promover oportunidades educacionais para uma gama maior da população, a fim de aumentar não somente os índices quantitativos de estudantes, mas principalmente possibilitar índices qualitativos, propiciando flexibilidade, liberdade e crítica aos moldes educacionais. (Nunes, 2009). A educação a distância, que começou sua trajetória, conforme apontado por Nunes (2009) em 1728, nos Estados Unidos da América, tem sido aderida em larga escala em muitos países, dos cinco continentes, quer seja na educação formal ou não formal. Seu grande impulso se deu nos anos 60, com a institucionalização de vários cursos secundários e de graduação, a começar pela Europa e se expandindo aos demais continentes. Existe uma série de instituições de nível superior renomadas mundialmente que aderiram à educação a distância há décadas e a cada ano, agregam mais alunos ao seu aporte educacional.

“A educação a distância é voltada especialmente (mas não exclusivamente) para adultos, que em geral, já estão no mundo corporativo e dispõem de tempo suficiente para estudar, a fim de completar sua formação básica ou mesmo fazer um novo curso [...]”. (Nunes, 2009, p. 02).

Intimamente ligada aos recursos tecnológicos, a educação a distância, contou no decorrer dos anos com diversificados suportes, dentre eles, pode-se citar: rádio, correios, material impresso, televisão, programas de educação audiovisual, computador, e mais recentemente, a organização virtual, através das redes, sempre em busca de novas formas de organização do processo de ensino aprendizagem.

Conforme cunhado por Nunes (2009, p. 07-08), a educação a distância tem grandes vantagens no caminhar do aprendizado, pois,

As novas tecnologias da informação e de comunicação em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos, bibliotecas, laboratórios de pesquisa e equipamentos sofisticados [...].

Frente à tendência mundial da educação a distância já consolidada em muitos países, o Brasil dispõe de uma trajetória já percorrida concernente a esta modalidade de ensino. Alves (2009) aponta que existem relatos históricos de que o Brasil, principalmente até a década de

70, foi um dos principais países a desenvolver a EAD, a qual deu uma estagnada considerável após este período e, que nos últimos anos demonstra retomada, apresentando, inclusive tendências de progresso, que possivelmente beneficiará muitos que ainda não tem acesso ao ensino formal.

Na educação superior, a inserção efetiva da EAD no Brasil data do início da década de 90. Houve, porém, antes deste período, alguns eventos ligados a EAD e às universidades. A Universidade de Brasília - UNB é considerada a pioneira entre as universidades a ofertar cursos na modalidade a distância, já na década de 70, esta IES ofereceu alguns cursos de curta duração a distância. Quanto aos cursos de graduação, tem-se que a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT foi uma das pioneiras a propiciar esta oferta com o curso de Pedagogia. (Kipnis, 2009). E deste despertar, muitas outras IES foram gradativamente aderindo a esta forma de ensino.

O Brasil tem angariado a cada ano, mais instituições adeptas a educação a distância, principalmente entre as instituições de ensino privadas, pois para estas, a educação a distância representa maior lucratividade.

Gomes (2013) estende sua preocupação no tocante à educação a distância na rede privada do ensino superior, quando aponta que, ela está vinculada ao discurso da democratização do ensino superior, pois ela propicia um número maior de alunos matriculados, barateia os custos e maximiza os lucros para as IES.

A educação a distância se consolida principalmente, pela era tecnológica que se apresenta aos nossos dias. É mais uma possibilidade de buscar a amplitude de acesso à educação formal, com participação mais atuante do alunado, bem como, interação entre a escola (espaço forma de ensino/aprendizagem) e o cotidiano social e cultural do estudante através das redes de aprendizagem. Gomes (2013) corrobora com esta ideia quando aponta que,

[...] as tecnologias atuais superam as acomodações modernas previstas pela legislação. Elas não foram criadas nem se limitam a permitir adequações e transposições das formas tradicionais de educação; de fato, elas trazem propostas para uma outra educação, diferente dessa que vimos tendo, pautada menos no controle e mais na liberdade; menos na hierarquia das relações interpessoais e mais na horizontalidade dos relacionamentos; menos no professor como detentor de todo saber e poder para uma em que os participantes negociam os saberes e o poder; menos centrada na avaliação pelo professor e mais na acreditação pela comunidade; enfim, numa educação em rede que começa fora da escola, nas comunidades (virtuais) de relacionamento e de prática, envolve e é envolvida pela escola e volta às

comunidades, para uma educação transcultural e transnacional. (Gomes, 2013, p. 19).

Segenreich (2009) expressa que a EAD não pode se resumir uma estratégia de mercantilização e privatização do ensino, ela precisa também ser vista enquanto estratégia de política pública para a educação superior, somando a outras, que juntas, propiciarão o aumento das possibilidades de ingresso nesta esfera de ensino, que apesar de todos os avanços, ainda não se pode dizer que está atendendo às expectativas tanto do Governo, quanto dos próprios estudantes.

Zuin (2013) faz um alerta sobre a presença física, ou a ausência dos professores na educação a distância. Na visão do autor, a presença virtual do professor inibe o aluno a questionar o conteúdo explanado, impedindo desta forma, a formação crítica. Ao mesmo tempo, Zuin reforça que o fato de o professor se fazer presente fisicamente, não significa garantia nenhuma de que o estudante irá usufruir pedagogicamente de sua presença no processo de ensino/aprendizagem.

Um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes.[...] Na verdade, a *presentificação* do professor se faz, paradoxalmente, por meio de sua “virtualização”, ou seja, pela possibilidade de se espicaçar o desenvolvimento de um número cada vez maior de *representações* que estimulem os alunos a questionar os conteúdos transmitidos[..] (Zuin, 2006, p. 948) (grifos do autor).

Belloni (2006) lança mais uma preocupação concernente à educação a distância que tem viés tanto positivo quando pensado enquanto independência e autonomia, quanto negativo, se visto como falta de suporte para o processo de aprendizagem e as notáveis diferenças culturais e sociais. Trata-se da logística de que o processo de ensino aprendizagem está centrado no aluno, este fato leva a reflexão que o processo de transmissão do conhecimento não pode ser homogêneo, haja vista que a gama de estudantes que “beneficiar-se-ão” deste aprendizado tem, minimamente capital cultural e social diferentes entre si. Tão logo, as tecnologias de repasse do conhecimento, devem levar este fato em consideração ao propiciar ao aluno condições de aprendizagem.

Nesta conjectura de educação a distância, inspirado pela criação da Open University, da Inglaterra o Governo Brasileiro começa, através de seus parlamentares uma discussão acerca da criação também no Brasil, de uma instituição de ensino semelhante a britânica. (Nunes, 2009) comenta que foram algumas tentativas de implementação de um modelo semelhante ao já aplicado em muitos países, porém todas arquivadas, por motivos adversos de

discussão neste texto. Somente, em 2005, o Governo Federal/MEC criou o projeto da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esta proposta, embora tenha como inspiração a Open University, tem traços diferentes desta. (Nunes, 2009).

A UAB se consolida com uma proposta cabalmente às universidades públicas do país, não obstante excluindo as instituições privadas. “[...] A UAB também é fruto de uma política pública mais do que de um projeto educacional. [...] trata-se de uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota”. (Segenreich, 2009, p. 216).

Na sua criação, o principal objetivo da UAB era articular e integrar um sistema nacional de educação que sistematizasse as ações oriundas das políticas públicas pensadas para a interiorização e democratização da oferta do ensino superior público e de qualidade, na busca eminente de aumentar o índice de 10% dos jovens entre 18 e 24 anos que tinham acesso aos cursos de graduação no país. Salienta-se ainda, que este projeto é audacioso e tem métricas quantitativas significantes, já que é evidente a necessidade do aumento do número de jovens inseridos no contexto universitário no país, principalmente, quando se acredita que serão estes jovens que farão a ponte para a produção do conhecimento científico e tecnológico. (Zuin, 2006).

Kinips (2009) complementa apontando o referendado pelo MEC sobre os objetivos da UAB, que embora uma das prioridades desta seja a capacitação de professores da educação básica proporcionando a oferta de cursos de licenciatura e formação continuada, a proposta da UAB não se limita a esta linearidade, também disponibiliza muitos outros cursos superiores das mais variadas áreas.

A UAB não é uma instituição única, não tem sede nem endereço único. Ela se consolidou enquanto uma rede nacional voltada para a pesquisa e para educação superior que compreende formação inicial e continuada. É formada pelo conjunto de polos de apoio presencial. Foi instituída oficialmente em 08 de junho de 2006, pelo Decreto n. 5.800. (Segenreich, 2009).

A UAB conta com cursos superiores em nível de graduação e em nível de pós-graduação, (especializações e mestrados profissionais) com proposta encaminhada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES de doutorado. De acordo com dados extraídos do portal UAB/CAPES em 24 de janeiro de 2014, a UAB oferece atualmente, entre as modalidades acima referendadas, 1248 cursos em todo o país, destes, dois são mestrados profissionais.

No que concerne à relação da educação a distância com as políticas públicas para esta vertente de ensino, tem-se que somente no ano de 1996, com a promulgação da LDB “é que a EAD encontra um espaço legal para sua institucionalização” (Kipnis, 2009, p. 213). Com a expressiva expansão da educação superior, na primeira década deste século, a EAD ganha forma e força no cenário educacional e, com a proposta da UAB em 2005, esta modalidade de ensino, agrega mais credibilidade no cenário nacional e encontra novos investimentos em nível governamental. Neste veio, Pimentel (2006) argumenta que a EAD sofre historicamente com a descontinuidade das ações governamentais, muitos programas de vínculo com a EAD iniciaram, foram alvos de críticas e não tiveram continuidade, a autora comenta que por ter aspectos diferentes de ensino, sua complexidade a torna mais vulnerável nas relações ente entre Estado, sociedade e mercado.

2.4 Formas de ingresso no ensino superior

O processo de ingresso no ensino superior caracteriza-se pela continuidade da luta pelo espaço, o jovem, sente necessidade de estar inserido no contexto que os seus pares estão, por isso, muitas vezes, a escolha pelo curso superior e pela instituição de ensino não condiz com o planejado. O processo classificatório de uma universidade pública, em alguns casos, é um processo tão tenso, que o jovem opta por não fazer parte, geralmente, por não querer viver um momento de conflito, ou porque seu grupo de interesse já está inserido em uma instituição e, para não distanciar-se de seu grupo, ele opta por inserir nesta universidade. Para tanto, Hey (2008, p. 22) cita Bourdieu (1992; 1997b e 1998):

[...] os sistemas de classificação constituem uma batalha de lutas que opõem indivíduos e grupos nas interações rotineiras da vida cotidiana, da mesma forma que nos combates individuais e coletivos aos quais os agentes se consagram nos campos da política e da produção cultural. Os próprios agentes tentam modificar as classificações que eles recebem ou os princípios segundo os quais elas são produzidas, daí as batalhas. As oposições do mundo social estão sempre estruturando os espíritos, mas se apresentando sob a forma de classificações cognitivas, éticas, estéticas etc. As lutas de classificação ajudam a dar o valor aos bens[...].

Quando se busca analisar as formas de ingresso no ensino superior no Brasil, é notório que neste aspecto também ocorreram importantes modificações, para que hoje se alcançasse o patamar de ingresso que ora o país apresenta, com muitas políticas de acesso já estabelecidas. O ingresso no ensino superior no Brasil, historicamente, é um privilégio das

classes mais favorecidas economicamente, por ser considerado por muitos como um ensino mais elitizado. Assim, Bourdieu ao analisar o cenário Francês na disputa pelo acesso ao ensino superior, discorre que: “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola, e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances, são, ainda, duas vezes superiores àqueles de um jovem de classe média”. (Bourdieu, 2012, p. 41)

Assim, reproduz-se aqui o escrito de Zago (2006) quando a autora cita Bourdieu e a tese dos Excluídos do Interior, referindo-se as formas marginais de inserção de estudantes no ensino superior. Para ela, uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade, sim; e depois? Não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público [...]. Assim, torna-se redutor considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de "sucesso escolar". Evidentemente, caberia explicitar o que se quer dizer com "sucesso escolar". Ele representa o acesso, ou vai além para definir tanto a chamada "escolha" pelo tipo de curso quanto às condições de inserção, ou seja, de "sobrevivência" no sistema de ensino?

Ampliar o acesso à educação, bem como alcançar equidade com uma formação de qualidade, na visão de Neves, Raizer; e Fachinetto (2007) se consolidou com uma das principais metas da política educacional no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Tal governo implantou diversas políticas públicas que vem ao encontro da ideologia de ampliar o acesso ao ensino superior, bem como traçou diversas estratégias para que as políticas propostas oferecessem o resultado esperado. Nesta ceara, traz-se aqui, os apontamentos realizados por Maggie; Fry (2004) e citados por Neves; Raizer; Fachinetto (2007), em que são abordadas algumas das prioridades do Governo Federal, que ainda hoje são postas importantes e fundamentais para a democratização do ensino superior e a expansão do acesso a ele.

Tornou-se, então, eminente a necessidade da preocupação, com a expansão e a democratização do ensino superior.

Dentre os temas mais significativos presentes no debate internacional sobre educação superior, evidenciam-se: a grande preocupação com a ampliação da demanda e a expansão e interiorização da educação superior; as necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada [...] estas temáticas explicitam diferentes elementos da conjuntura atual, bem como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação superior. Elas apontam, também, a necessidade de investigar e refletir sobre o papel da educação superior e das universidades em um contexto de mudanças aceleradas, especialmente no tocante à expansão das oportunidades

educacionais, produção de conhecimento e formação assentados na defesa de um padrão unitário de qualidade. (Dourado, Oliveira, Catani 2003, p. 21).

Vindo ao encontro do supracitado, o governo federal (2007 – 2010) adotou uma série de medidas importantes e fundamentais para a execução das políticas públicas para o ensino superior. A exemplo do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal meta ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

O REUNI é objeto do Decreto nº 6.096/2007, e tem como meta munir as universidades federais de condições necessárias para que a expansão do ensino superior proposta, ocorra no âmbito de expansão das vagas nesta modalidade de ensino, no nível de graduação, bem como, que se reduza o índice de evasão⁷ de alunos já pertencentes a este quadro. Somado a isso, ainda propicia a mobilidade estudantil, ampliação de políticas de inclusão e assistência aos estudantes. (Araujo, Pinheiro, 2010).

O REUNI é tido enquanto programa piloto na democratização do ensino superior no Brasil, ancorada na última década e, a partir dele, várias políticas públicas para esta esfera de ensino foram propostas e implementadas. Dentre as políticas de expansão e reestruturação alinhadas pelo Governo Federal, pode-se considerar que o REUNI é uma das mais relevantes, pois através dele que se deram muitas outras políticas no ensino superior em nível de graduação. Ele propõe respostas à crise que por décadas permeia esta modalidade de ensino no país, ao mesmo tempo em que abre um leque de indagações se ele será suficiente para mudar tal cenário. Não obstante pode-se deixar de referendar que as políticas públicas voltadas para a educação pública, na atualidade, dialogam constantemente com as políticas voltadas para o ensino privado, e esta crescente e assustadora mercantilização do ensino privado, em alguns pontos, inevitavelmente, sombreia o ensino público. Eunice Durham apud Hey (2008, p. 68), ancora sua preocupação quanto à expansão do ensino privado no Brasil e este sombreamento que o espaço privado tem sobre o espaço público, quando escreve que “é necessário fazer alguma coisa no sentido de controlar a expansão e melhorar a qualidade do sistema”.

O objetivo central da política do REUNI é criar condições para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas

⁷ A proposta do REUNI é que a taxa média de conclusão dos cursos de graduação alcance 90%.

universidades federais e pelo investimento financeiro para ampliação da infra-estrutura, do número de cursos e de vagas, a contratação de pessoal qualificado e a aquisição de recursos didáticos adequados as especificidades dos cursos.

O Plano Nacional de Educação, 2011/2020, no tocante à educação superior, estabelece como meta elevar a taxa de matrícula, assegurando a qualidade da oferta. Quanto às estratégias para se alcançar tal meta, o plano, aponta que uma das ações a serem alcançadas é ampliar a oferta de vagas através da expansão de câmpus e novas instituições de ensino superior federais, e pelo sistema Universidade Aberta do Brasil nas cidades interioranas.

Além do que está preconizada na Constituição Federal, a comunidade educacional conta também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96. Esta reafirma o papel da educação perante a sociedade e traz diretrizes que devem ser seguidas para que a educação no Brasil obtenha índices de qualidade.

De acordo com Sbardelotto, (2009, p. 09),

No campo da política educacional presenciaram-se muitas mudanças ocorridas nos anos 1990 que alteraram a rotina das escolas em maior ou menor grau. A mais importante reformulação educacional desse período foi a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, que alterou, entre outros aspectos, a nomenclatura dos níveis, as modalidades da educação e o currículo, expressando um novo pensamento educacional que se mostrou articulado às novas diretrizes educacionais em nível mundial.

Em seu artigo 43, a LDB, elenca os escopos da educação superior brasileira para quaisquer instituição de ensino superior, quer seja pública ou privada e evidencia a amplitude do papel das IES frente a transformação da sociedade. (Oliveira, et al, 2006).

Já, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Ele preconiza também que a educação possa reduzir as desigualdades sociais e regionais e se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Sendo assim, se consolida fortemente o papel da educação frente à criação de oportunidade. (Ministério da Educação, 2012).

Muitas políticas propostas para o ensino superior na atualidade estão voltadas para a ampliação do seu acesso. Um conjunto de fatores tem contribuído para esse processo, cita-se, por exemplo, a valorização do conhecimento técnico e científico como um dos ingredientes centrais das sociedades modernas, pressões por direitos sociais; aspirações de mobilidade

social através do sistema educacional, dos estudantes e de suas famílias; necessidade da aquisição de competências técnicas para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais instável e seletivo; transformações no conteúdo das profissões, trazendo de volta para os bancos escolares uma população adulta e já integrada em atividades profissionais e ávidas por uma qualificação condizente com sua necessidade. (Schwartzman, 1997; Natrajan, 2003; Nuna, 2003 in Martins, 2006).

É neste panorama que surge enquanto nova política de ingresso na Universidade Pública, o SISU. Este vem de encontro ao que preconiza uma política pública que é de manter o equilíbrio social e igualdade de oportunidade, ele apresenta-se como uma das estratégias para se alcançar os objetivos traçados para a educação superior no Brasil, e atender as metas do REUNI.

Na década de 90, já eram discutidas novas formas de ingresso no ensino superior, conforme aponta Borges, Carnielli (2005) quando retratam que os anos 90 iniciam com uma mudança significativa no âmbito da seleção do ensino superior. Os autores citam Niskier (1996) quando este se refere ao discurso do Ministro da Educação afirmando que a ideia do mesmo é que o Ministério da Educação promova a realização de exames nacionais, de suficiência de matéria do segundo grau, a exemplo do que acontece nos Estados Unidos e na França. A partir daí, as universidades e as instituições de ensino superior isoladas passariam a adotar essa avaliação como um dos critérios de admissão, a exemplo, hoje, do ENEM via SISU.

Desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2009, a proposta do SISU está ancorada em selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do ENEM como única prova para o seu processo seletivo. As instituições de ensino, por sua vez, devem efetuar sua adesão ao sistema em todas as edições, elas são aclamadas por editais de chamamento, e assinam termo de adesão, no qual constam todas as informações necessárias referentes aos cursos, vagas, critérios de seleção dos candidatos. O termo deve ser preenchido e assinado pelo representante da instituição. A seleção é feita pelo sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM. Na página da internet específica do SISU⁸, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes. (Ministério da Educação, 2012).

O sistema em tela é decorrente de uma das metas do REUNI, apresenta-se como uma inovadora forma de ingresso na universidade, ao proporcionar que estudantes de diferentes

⁸ www.sisu.mec.gov.br

regiões do país, possam concorrer às vagas em universidades sem que se façam necessários deslocamentos, já que toda a operacionalização do trâmite se dá através do sistema que é totalmente informatizado. Este se apresenta como uma possibilidade ampla e facilitada de acesso ao ensino superior permitindo com que o estudante migre de uma universidade para outra antes mesmo do seu ingresso, se esta, atender suas expectativas e demandas com mais facilidade.

O SISU é regulamentado pela Portaria Normativa n. 2 de 26 de janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Assim, para que o aluno possa participar do processo de seleção do SISU no ano que optar por concorrer a uma vaga em instituição pública, é requisito básico e obrigatório que ele tenha feito o ENEM no ano anterior, pois esta é a única nota que o aluno poderá utilizar para se inscrever no SISU e esta nota servirá de subsídio para concorrer à vaga desejada. (Ministério da Educação, 2012).

O SISU se caracteriza por ser um sistema que foi consolidado para atender algumas das demandas propostas pelo Governo Federal, no que concerne à educação superior. Visando reestruturar a Educação Superior no Brasil, o governo federal (no segundo mandato do presidente Lula – 2007 – 2010), adotou uma série de medidas importantes. A exemplo do REUNI, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Outro marco importante para a educação nacional é o Plano Nacional de Educação 2011/2020. No que tange a educação superior, este estabelece como meta, elevar a taxa de matrícula, assegurando a qualidade da oferta. Quanto às estratégias para se alcançar tal meta, o plano, aponta como uma das ações:

Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas às características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional. (Projeto de lei 8035/2010).

Já o ENEM, estruturado pelo Ministério da Educação – MEC surge como uma oportunidade dinâmica no ingresso às universidades públicas federais e, também permite a reestruturação dos currículos de ensino médio. (Ministério da Educação, 2012).

O ENEM que foi proposto pelo MEC no ano de 1998, vinha enquanto instrumento de avaliação das competências básicas do ensino médio, no que tange a inserção do jovem no

mercado de trabalho e formação de sua cidadania, bem como suporte para reestruturação do currículo do ensino médio. Este primeiro objetivo foi posto de lado, a partir da nova nomenclatura de acesso ao ensino superior, haja vista que, o próprio ENEM sofreu transformações consideráveis a partir do momento em que ele assume a ponta enquanto uma das principais formas de ingresso no ensino superior público e ponte para o financiamento no ensino superior privado. Ou seja, ele deixa de ser um instrumento de avaliação do ensino médio na eminência de melhoria desta modalidade de ensino, a qual é, fundamental para o despertar do conhecimento científico e da pesquisa no estudante, para ser alvo de ingresso no ensino de graduação.

Desta forma, há uma agregação no sucateamento do ensino básico, pois o instrumento que era usado para sua avaliação, para servir de eixo de nivelamento e busca da qualidade de ensino, passa a ter outro foco, que se torna cada vez mais alvo dos cursinhos pré-vestibulares, agora, também nominados como pré-enem.

O ENEM pode ser considerado um vestibular disfarçado, pois ele indiscutivelmente caiu nos mesmos moldes do vestibular, que antes era aplicado aos candidatos, inclusive a classificação dos alunos do ensino médio na prova do ENEM seguem os mesmos padrões observados nos vestibulares. Estatísticas mostram que as melhores notas do ENEM são dos alunos oriundos das escolas particulares, as quais fazem, junto ao corpo discente, um intensivo especialmente para o ENEM e o próprio currículo da instituição é programado para atender esta nova demanda de mercado. Assim, mais uma vez, os alunos de capital social e capital cultural em destaque no espaço escolar são detentores das melhores notas e podem através do SISU, escolher em qual universidade, bem como qual curso desejam ingressar, muitas vezes, sombreando os alunos com capital cultural inferior ao que a escola exige, que com notas inferiores, não atingem a nota de corte para o curso que almejam para sua carreira profissional. A cena se repete, os atores são os mesmos, o cenário também, só mudou a denominação.

Conforme dados coletados no relatório do Censo da Educação Superior do ano de 2012, publicados em 29 de outubro de 2013, pelo MEC, o Brasil no referido ano, atingiu 7.037.688 de matrículas nos cursos de graduação, destas, 1.897.376 foram efetuadas em instituições públicas e, 5.140.312 nas instituições privadas, ou seja, 73, 3% das matrículas na educação superior no ano de 2012, no Brasil, foram efetuadas na rede privada de ensino, contrastando com 26,96% de matrícula na esfera pública. Houve no país um crescimento, de acordo com este censo, de 4,4% no total de matrículas no ensino superior, em relação ao ano

de 2011. Por categorias administrativas, tem-se um crescimento de 3,5% de matrículas em instituições privadas e 7% de crescimento no número de matrículas nas instituições públicas.

Pode-se observar que as instituições de ensino privado têm recrutado, muitos jovens que pretendem cursar uma graduação, quer seja pelo poder midiático que é explorado por estas instituições com investimentos grandiosos, quer seja pela beleza e hostilidade que elas apresentam, ou então pela flexibilidade curricular que largamente se apregoa. O Brasil contava no ano de 2012 com 304 instituições públicas de ensino superior e 2.112 instituições privadas de ensino superior.

O PROUNI surge neste contexto, enquanto uma das principais medidas para avaliar o acesso à educação superior de muitos jovens a mercê desta possibilidade. Foi instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e transformou-se na Lei n. 11.096/95 no ano de 2005, com o objetivo de trazer mais jovens entre 18 e 24 anos para a universidade e, reduzir o número de vagas ociosas nas universidades privadas do país. A princípio, as universidades filantrópicas precisariam destinar 20% de suas vagas em vagas PROUNI e, as universidades privadas com fins lucrativos ao oferecerem vagas PROUNI teriam isenções em alguns de seus impostos. (Lima, 2007).

Segenreich (2009, p. 207) define o PROUNI como,

O Programa consiste no oferecimento de bolsas de estudos, em IES privadas, a estudantes de baixa renda sem diploma de nível superior, traduzindo-se em benefício concedido ao estudante, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas IES participantes do Programa. De acordo com o discurso governamental, trata-se de uma política estratégica que visa solucionar a insuficiência de oferta na educação superior brasileira e atender às prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação[...].

Esta proposta, cabalmente, fez brilhar os olhos de muitos empresários de rede de ensino privado do país. Assim, muitas IES assinaram o termo de adesão a esta política. Na visão de Lima (2007), esta ferramenta se constitui em mais uma forma de parceria-público-privada que tem como viés diminuir a inadimplência e reduzir o volume de mensalidades não pagas, diante do nível de empobrecimento dos estudantes brasileiros. Nesta conjectura de acordo com a autora, o programa tem um papel estratégico no que tange a garantia da aparência de uma educação democrática e sua expansão, “[...] o projeto do governo, que amplia a privatização da educação superior brasileira”. (Lima, 2007, p. 176).

Segenreich (2009) cita alguns estudiosos que tecem críticas ao PROUNI, tais como Leher (2004), Catani et al (2006), Carvalho (2006) e Marques e Bittar (2007), para eles, o PROUNI concretiza a segregação na educação superior. Catani et al afirmam que o programa

permite uma inserção precária das classes menos favorecidas economicamente ao ensino superior privado. Igualmente Leher remete que o programa reforçará que os pobres podem ter ensino de pobre. Enquanto que Carvalho argumenta que a política oferece oportunidade de acesso ao ensino superior, no entanto, não oferece condições de permanência nesta esfera de ensino, e ter acesso à faculdade/universidade, não significa de fato democratização do ensino superior, haja vista que os índices de evasão por falta de condições de manter-se no contexto universitário é relevante, tanto no ensino privado, quanto público.

Outra crítica muito pertinente que Segenreich (2009) expõe em seu artigo é um chamamento por parte de um grupo de movimento estudantil do Rio de Janeiro⁹, quando estes se manifestam apontando que o PROUNI sombreia o investimento público na educação superior na troca pela compra de vagas privadas e que, nesta troca, o governo privilegia as regiões brasileiras que estão melhores posicionadas economicamente, haja vista que o maior número de instituições privadas no Brasil está nestas regiões. Enquanto que nas regiões que menos possui universidades privadas, novamente menos jovens poderão desfrutar deste “benefício”.

Em 2012 em nível nacional, ingressaram na educação superior 2.747.089 novos estudantes. “Os números apontam a forte expansão que tem ocorrido na educação superior brasileira”, afirma o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Luiz Cláudio Costa.

A tabela 1 sintetiza os números referentes à educação superior no ano de 2012. Seus dados foram extraídos da sinopse estatística publicada pelo MEC através do INEP, no dia 29 de outubro de 2013. Pode-se observar na tabela 1 que o Estado do Paraná, concentra 33% das universidades públicas da Região Sul do país, o que deveria possibilitar aos jovens paranaenses oportunidades variadas de ingresso em universidades públicas, não muito distantes geograficamente da sua residência de origem.

⁹ Juli-RP – Juventude Libertária da Resistência Popular.

Tabela 1- Instituições de ensino superior no Brasil, Região Sul e Estado do Paraná.

Dados quantitativos das instituições de ensino superior no Brasil, Região Sul e Estado do Paraná, por categoria administrativa (pública ou privada).					
Unidade da federação/Categoria Administrativa	Total geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Brasil	2416	193	139	2044	40
Pública	304	108	10	146	40
Federal	103	59	-	04	40
Estadual	116	38	01	77	-
Municipal	85	11	09	65	-
Privada	2.112	85	129	1.898	-
Região Sul	409	46	21	336	06
Pública	49	27	05	11	06
Federal	17	11	-	-	06
Estadual	15	08	-	07	-
Municipal	17	08	05	04	-
Privada	360	19	16	325	-
Estado do Paraná	195	14	07	173	01
Pública	21	09	01	10	01
Federal	04	03	-	-	01
Estadual	13	06	-	07	-
Municipal	04	-	01	03	-
Privada	174	05	06	117	-

Fonte: Adaptada do MEC/INEP/DEED.

Ações que proporcionam mudanças no acesso aos cursos de graduação têm sido desenvolvidas no país, a fim de proporcionar a democratização proposta ao ensino superior. O ingresso nas instituições públicas via SISU, pela nota do ENEM é uma das medidas já consolidadas e que tem a cada ano, mais instituições adeptas a aderir a esta modalidade de ingresso. Conforme publicado pelo MEC, para o ano de 2014: 21 universidades federais, 04 universidades estaduais, e 29 institutos federais, adotarão o ENEM como forma de ingresso em seus cursos de graduação, quer seja em sua totalidade (100% nota do ENEM), ou então como nota parcial, 20 25 ou 50% nota do ENEM, e o restante, vestibular da própria instituição. Além de ser exigência para participar do SISU, o aluno que faz o ENEM ainda pode pleitear a participação em outros programas, tais como: Programa Universidade para todos - PROUNI, Sistema da Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica – SISUTEC, que oferece vagas aos cursos técnicos; Fundo de Financiamento Estudantil - FIES; Ciência sem Fronteiras e Certificado do Ensino Médio. (MEC, 2013)

2.5 Políticas de cotas para ingresso no ensino superior

Outra vertente de acesso ao ensino superior que após anos de lutas, principalmente pelos movimentos sociais, está consolidada no país são as políticas de cotas, com vagas reservadas para cotas sociais e cotas raciais. Enquanto política pública, a reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação obteve significativo debate no Brasil, no final da década de 90 (Melo, 2011), desde seu início passou por diversas discussões que permeavam entre favoráveis e contrários a sua implantação.

A discussão sobre as cotas no ensino superior surge quando observações visuais, posteriormente comprovadas por dados e estudos estatísticos – como, por exemplo, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e da Síntese dos Indicadores Sociais, ambos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – apontavam a existência de uma desigualdade praticamente permanente, de qualidade de vida e nível social entre negros e brancos, e também uma presença mínima de negros nas Universidades Públicas brasileiras, tal cenário é resultante de um processo de formação desigual da sociedade e da abstenção das políticas educacionais implantadas no país frente a esse processo de distanciamento social. (Melo, 2011, p. 18).

A desigualdade racial de acesso às universidades pode ser observada nos dados do provão do ano 2000, publicados pelo Ministério da Educação, em que aponta que dos 191.000 estudantes avaliados em 2.888 faculdades, 80% eram brancos e apenas 15,7% eram negros. (Melo, 2011). E esta desigualdade não se dá somente no acesso ao ensino superior, é expansiva aos mais variados segmentos da sociedade perfazendo uma exclusão nítida e uma segregação inevitável das classes seja por cor da pele ou por posição social.

A política de reserva de vagas surgiria então como forma de acelerar o processo de inclusão desta população historicamente marginalizada e excluída naturalmente das cadeiras universitárias. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal, reconheceu a constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas, seguido a este fato, a Lei 12.711/2012, sancionada pela Presidente da República Federativa do Brasil, em 29 de agosto de 2012, apresenta-se enquanto instrumento de legalização e imposição às universidades públicas federais a reservar no mínimo 50% de suas vagas à política de cotas.

No Brasil, até meados dos anos 90, havia controvérsias quanto à adoção de políticas afirmativas, oriundas de diversos grupos, inclusive dos movimentos negros. No entanto, este tema entra na agenda de governo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando institui, em 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População negra. Este e

outros atos simbólicos deram abertura para a sociedade civil, discutir e implementar políticas de ações afirmativas, mediante projetos voltados à educação, mercado de trabalho, os quais buscavam a inserção da população negra nestes segmentos, enquanto que o Governo, mantinha-se muito no discurso. (Maio; Santos, 2005).

A grande guinada no rumo das ações afirmativas no Brasil ocorreu em setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob os auspícios da ONU, realizada em Durban, África do Sul. Ela foi precedida por uma série de eventos e relatórios que gradativamente adquiriram visibilidade na mídia envolvendo, sobretudo, diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos, ONGs, organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil. Nesse último caso, basta lembrar o exemplo da Fundação Ford que, a partir dos anos 1990, redefine sua orientação científico-política ao privilegiar uma agenda de intervenção social no país (Htun, 2004 *apud*. Maio; Santos, 2005, p 188).

O Brasil, assim como outros vários países, tem raízes históricas de opressão e desvalorização tanto racial, quanto social. Os negros pela sua exploração e escravização fortemente impactante na civilização ocidental, buscam há séculos, sua libertação, não só trabalhista, mas e principalmente social esta que, aos olhos de muitos estudiosos, ainda não se deu, apesar de inúmeras tentativas de conquista.

No tocante ao ingresso na educação superior, este cenário não se distancia muito dos demais. Nos escritos supramencionados apontou-se que o ingresso em escolas públicas de qualidade e na educação superior neste país, há uma segregação evidente dos menos favorecidos. “[...] no Brasil, enquanto que 25,5% dos brancos com mais de 18 anos freqüentavam ou tinham freqüentado curso superior, apenas 8,2% dos pretos e pardos tinham este nível de escolaridade” (Beraldo; Magrone, 2012, p. 113). Os vestibulares e as notas de corte em nosso país, foram criados com o objetivo de excluir candidatos, e, tão logo, por razões culturais dominantes, são excluídos os setores mais marginalizados, que são os negros e os pobres. (Junqueira, 2007).

A respeito da questão racial brasileira, Dileno Souza e Roberto Sá, respectivamente, professor da Universidade Federal de Viçosa e professor da Universidade Federal do Mato grosso citados por Melo (2011), afirmavam no ano de 2006 que se fazia necessária no país uma discussão significativa acerca da questão étnica, bem como era inegável que havia a necessidade de estabelecer uma política educacional consistente que atendesse esta demanda,

que realmente propiciasse oportunidade de acesso a esta população que permanece enquanto expectadora no cenário das oportunidades de ingresso no ensino superior.

Assim, a política de cotas pode ser considerada um momento de ruptura na evolução do Estado Moderno, em que começam a ser ouvidos os clamores dos movimentos sociais, que almejam por mudanças neste cenário, o qual é naturalmente e historicamente, excludente e massificador à população negra. (Bittar, 2009). Neste aspecto, Zélia Amador de Deus *apud* Melo (2011, p. 34) dialoga que a política de cotas “foi a única capaz de fazer a sociedade brasileira sair de um estado letárgico, abandonar seu mutismo e falar abertamente”. Neste íterim, Junqueira (2007 p. 22) cita uma menção feita por Touraine (1997) em que este traz a cabal formulação sobre o princípio do multiculturalismo abordada por Santos (2001) “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A tabela 2, apresentada na sequência, referendada por Beraldo; Magrone, in Santos, (2012, p. 114), aponta a distribuição de estudantes conforme sua cor em algumas universidades renomadas do Brasil, no ano de 2001.

Tabela 2 – Estudantes distribuídos de acordo com sua cor em seis universidades brasileiras, no ano de 2001.

Cor da pele	UFRJ¹⁰	UFPR¹¹	UFMA¹²	UFBA¹³	UnB¹⁴	USP¹⁵
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Delcele Queiroz (coord.). Salvador novos toques, n. 5, 2002.

Conforme dados descritos na tabela supratranscrita, pode-se observar que pela amostragem exemplificada, os brancos compunham, no ano de 2001, a maioria do corpo

¹⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro;

¹¹ Universidade Federal do Paraná;

¹² Universidade Federal do Maranhão;

¹³ Universidade Federal da Bahia;

¹⁴ Universidade de Brasília;

¹⁵ Universidade de São Paulo.

discente universitário. As demais raças disputam a minoria das vagas, que muitas vezes são ocupadas no ingresso e deixadas ociosas no decorrer do curso, por motivos variados, mas extremamente significantes, pois em muitos casos são oriundos da falta de condições financeiras para o discente permanecer na universidade. A evasão¹⁶ destes estudantes, neste contexto, também se apresenta como uma problemática periclitante para o Estado e para a sociedade, “em 2003, só 2,3% dos formandos nas universidades brasileiras eram pretos” (Beraldo; Magrone, in Santos, 2012, p. 111).

O processo de implantação de cotas no Brasil é resultado de uma luta contínua e incansável de grupos que não mediram esforços para prover a condição de possibilidade igualitária de acesso a tantos campos¹⁷. Para Santos (2012) as universidades públicas tornaram-se o lócus privilegiado da sociedade brasileira no que se refere ao acesso à educação superior.

No ano de 2002 foram implementados sistemas de cotas nas universidades estaduais do Paraná (cotas para índios), Rio Grande do Sul (cotas sociais – alunos que se declarassem carentes) e Rio de Janeiro (alunos oriundos de escolas públicas), sancionadas por leis estaduais. Em 2003, também aderiram à política de cotas as Universidades estaduais da Bahia e do Mato Grosso do Sul. (Catani, Moehlecke, 2006).

A Universidade de Brasília (UNB) “foi à primeira instituição de ensino superior federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso através do vestibular, a partir do segundo semestre de 2004”. (Maio; Santos, 2005, p. 181)

Em uma vídeoaula, o professor Antonio Marcelo Jackson, na discussão do texto ‘A sociologia da Educação – limites e contradições’ que traz à tona a teoria de Pierre Bourdieu e comenta que diversas pesquisas realizadas em alguns países, apontam que a origem da classe social determina o êxito escolar dos alunos, ou seja, quanto menos favorecida a classe social do aluno, menores serão suas chances de sucesso escolar. Ele, afirma que na teoria de Bourdieu, a escola não é uma promotora de mudanças sociais, e sim uma reprodutora das desigualdades sociais. Fatalmente as pessoas não conseguem escapar de suas condições sociais através da escola. Assim, as classes expelidas e reprimidas, que geralmente são os

¹⁶ A evasão pode ser tema de outra pesquisa, pois merece uma atenção especial e deve ter uma preocupação muito eminente por parte de todos os envolvidos no contexto universitário (universidade, sociedade e Estado), haja vista se tratar de estudantes que por motivos diversos não dispõem mais de possibilidade de continuar os estudos, deixando uma cadeira universitária ociosa, o que acarreta, várias vertentes que podem desencadear políticas públicas.

¹⁷ Aqui apontado o ensino superior.

pobres e negros, ficam a mercê das oportunidades de acesso e permanência no espaço acadêmico.

Na tentativa de mudar este cenário de segregação, o Estado tem formulado e desenvolvido políticas públicas que visem democratizar o ingresso no ensino público superior, eminentemente referendando as cotas para negros e cotas sociais.

Estamos perante sistemas multifacetados, mesmo como um objetivo em comum: a inclusão de populações e grupos, até então, sub-representados, principalmente nos cursos de prestígio e forte concorrência como Medicina, Direito, Psicologia, Odontologia, Engenharias, Arquitetura. Trata-se, no último decênio, da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais, notadamente o movimento negro, expressa no espaço público, e na elaboração de políticas, definidas no ambiente dos conselhos universitários, cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social e racial. (Santos, 2012, p. 12).

Inicialmente as cotas eram denominadas políticas afirmativas. Estabeleceram-se no sentido de tratar de forma desigual os desiguais para então dar oportunidade que estes se tornem iguais. Esta política, Santos, 2012 comenta que trouxe algum desconforto aos juristas, pois a Carta Magna preconiza em seu artigo V que todos são iguais, independente de raça, cor, credo ou classe social. Neste sentido, não pode haver forma de segregação entre qualquer cidadão, principalmente no que tange acesso aos direitos do cidadão. No entanto, muitos pesquisadores apontam que não há possibilidade de igualdade sem antes dar oportunidade igualitária de acesso.

Não se pode deixar de referendar que alguns dos grupos adversos à política de cotas, expressam que o Brasil é um país de mestiço, tão logo, não se pode, na visão destes, beneficiar somente um grupo com as cotas. (Santos, 2012)

Já o multiculturalismo, aplica a teoria de respeito às diferenças e entrosamento destas diferenças no mesmo espaço. No espaço escolar, é cabal que as diferenças devem ser consideradas e trabalhadas para que cada uma tenha sua individualidade cultural respeitada e seu capital cultural apropriado ao contexto que ele se encontra inserido. Segundo a explanação cunhada por Sbardelotto (2009, p. 01),

O multiculturalismo assenta-se na luta contra a discriminação das minorias raciais, étnicas e culturais e propõe o respeito à diversidade como maneira de superar os conflitos entre as pessoas. O multiculturalismo propõe a naturalização das diferenças, de forma que elas sejam entendidas no campo da subjetividade, da individualidade. Postula que as pessoas devem aceitar as diferenças, conviver com a diversidade e harmonizar suas relações mais próximas, como forma de “viver melhor”.

Todavia, no que concerne ao ingresso no ensino superior, torna-se improvável que os que não tiveram a mesma base científica no ensino fundamental e médio, disputem com êxito a mesma vaga no ensino superior. Assim, surgem as cotas, que reservadas a estes grupos que naturalmente são marginalizados, visam preencher esta lacuna deixada pela luta de classes injusta e desigual, e proporciona, teoricamente, oportunidade igual de acesso ao ensino superior. A teoria de Bourdieu acalenta esta discussão ao propiciar reflexão sobre as políticas afirmativas/cotas. Não seria a política de cotas, uma continuidade da segregação já ancorada pela escola?

Junqueira (2007) aborda que ao valorizar a diversidade e a pluralidade racial além de organizar um novo cenário buscando reverter processos históricos de discriminação, trará benefícios para toda a sociedade, pois um grupo, seja ele qual for, está inserido num contexto social e este grupo, ao ser beneficiado por uma política pública, reverte para o todo seu ganho. Assim, ao implantar políticas de cotas, quer seja para negros, indígenas, ou para os menos favorecidos economicamente, há a possibilidade de benefício para toda a sociedade, pois se vislumbra a possibilidade de um contingente maior de pessoas ter acesso ao conhecimento científico adquirido nas universidades.

O acesso e a inclusão no ensino superior pelas camadas historicamente marginalizadas no Brasil podem ser considerados frutos de dois grandes segmentos, de um lado as políticas educacionais e de outro a luta dos movimentos sociais, estes veem na luta uma luz na busca pela garantia dos direitos básicos numa sociedade injusta e naturalmente excludente. (Bittar, 2009b).

De acordo com dados extraídos do sitio do IBGE, o censo de 2010 apontou o número de 6.197.318 de pessoas que haviam frequentado o ensino superior. Estas selecionadas por cor, conforme indica o censo, ficaram assim distribuídas:

Tabela 3 – Percentagem de pessoas que frequentaram ensino superior no Brasil, distribuídas por cor, conforme censo 2010.

Cor	Indivíduos que frequentaram o ensino superior
Branca	63,3%
Preta	5,237%
Parda	29,973%
Indígena	0,182%
Amarela	1,486%

Fonte: adaptada da tabela Tabela 1.1.8 - Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo a cor ou raça e os grupos de idade - Brasil – 2010. IBGE.

Os números expressados nesta tabela retratam que a quantidade de estudantes de cor branca supera a soma do número de estudantes universitários de todas as outras cores. Tal dado merece reflexão, pois como já apontado acima, o Brasil é um país caracterizado pela miscigenação de raças. A tabela 4 mostra a crescente inserção dos negros e pardos no ensino superior, que concluíram seus cursos de graduação no ano de 2009, comparados ao ano de 1999. Nota-se que apesar do crescimento dos índices da população negra e parda no ensino superior, estes números ainda estão muito distantes da porcentagem de estudantes brancos. Isso posto, vislumbra-se com a política de cotas, uma inserção maior de negros, pardos e índios, a qual cria expectativas de que nos próximos registros da população do ensino superior tenha havido um crescimento significativo destes grupos minoritários.

Tabela 4 - Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça no Brasil em 1999 e 2009.

Cor ou raça	1999	2009
Branca	9,8%	15%
Parta	2,3%	5,3%
Preta	2,3%	4,7%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

As cotas foram incorporadas pelas universidades federais gradativamente. Com resoluções próprias, normativas internas, através de seus conselhos máximos, as universidades ouviram o chamado do governo federal e o clamor dos movimentos sociais e cada uma, a sua cara, ao seu modo, implantou sua política de cotas.

A UTFPR, universidade na qual esta pesquisa está ancorada, desde 2008, adotou, em seus processos seletivos, tanto para ingresso nos cursos superiores quanto para ingresso nos cursos técnico subsequente, o sistema de cotas. Até a promulgação da Lei 12.711/2012 (que define as formas de cotas nas universidades federais), as vagas na UTFPR eram divididas da seguinte forma: 50% das vagas destinadas a ampla concorrência e 50% das vagas eram reservadas para alunos que tivessem cursado o ensino médio em escola pública, denominadas cotas sociais.

Com a promulgação da Lei de Cotas (Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012), estabeleceu-se que obrigatoriamente as universidades federais, deveriam destinar cotas em suas vagas de ingresso aos cursos de graduação. Desta forma, a partir do ano de 2013, a

UTFPR, adotou em sua forma de ingresso nos cursos de graduação, a política de cotas, sob a determinação da lei. Já no primeiro semestre de 2013 a instituição aderiu de forma integral o que preconiza na Lei de Cotas. Conforme publicado na página da instituição¹⁸, o ingresso nesta, a partir de 2013, segue os seguintes critérios: do total de vagas oferecidas, 50% são destinadas a reserva de cotas. Das vagas de cotista, 50% são reservadas aos candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e as outras 50% são destinadas aos candidatos oriundos de famílias independente de renda. Ambas divididas entre os candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas e candidatos que não se autodeclaram no grupo de cotas raciais acima denominados. Há então a subdivisão: I – candidato oriundo de família com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita e auto declarado negro, pardo ou indígena; II – candidato oriundo de família com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita e independente de cor; III – candidato oriundo de família independente de renda e auto declarado negro, pardo ou indígena; IV – candidato oriundo de família independente de renda e independente de cor. Os candidatos no ato da matrícula precisam documentalmente comprovar sua opção de cota, conforme explicita o edital de seleção para o qual o ingressante se submeteu. Se o candidato não conseguir provar sua condição de opção ele perde o direito a vaga, haja vista que não se enquadra no que está preconizado pelo edital.

Não se pode deixar de alavancar a preocupação quanto à permanência dos alunos cotistas durante sua estada nos cursos de graduação. A política de ingresso por cotas rende muitos elogios, no entanto, ela não prevê ações de permanência destes estudantes. Junqueira (2007) lança um questionamento acerca desta problemática, ele indaga se as universidades estão preparadas, para ao longo do tempo, subsidiar estes alunos já que alguns não poderão deixar de trabalhar para estudar e, outros, terão de deixar suas atividades laborais para prosseguir os estudos.

O desafio da manutenção dos estudantes cotistas no ensino universitário brasileiro não é, por óbvio, um problema para ser resolvido pela política de cotas, entretanto, deve aludir aos formuladores de políticas públicas como um desafio a ser estudado e com demanda já eminente, já que os cotistas são em sua maioria oriundos de classes sociais marginalizadas historicamente, e ainda hoje discriminadas no contexto social brasileiro, quer seja pela cor da pele, ou pela condição social/econômica/cultural.

¹⁸ <http://www.utfpr.edu.br/>

CAPITULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

3.1 Caracterização do objeto

O município de Francisco Beltrão está localizado na região Sudoeste do Estado do Paraná tem 78.943 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico realizado em 2010. Tem área de 735,111 km². A região sudoeste do Estado do Paraná é composta por 37 municípios, de pequeno e médio porte. Sua economia é baseada na agricultura, com ênfase na agricultura familiar. Conta também com muitas agroindústrias familiares e algumas indústrias de referência nacional na área de alimentos e vestuário. A economia do município gira em torno da agricultura familiar. , a temperatura oscila conforme as estações do ano. No verão passa dos 30°C e no inverno pode chegar a temperaturas negativas. Está a 508 km distantes da capital do Estado – Curitiba. Não tem muitos atrativos turísticos. Seu aeroporto é de pequeno porte, atua nele somente uma linha aérea que vai até a capital do Estado. No que tange a educação superior, o município está bem estruturado conta com quatro Universidades¹⁹, destas, duas são públicas, uma faculdade²⁰ e pólo de educação a distância²¹. Dentre os cursos oferecidos, são os mais variados, os quais englobam as áreas, humanas, exatas, sociais, ciências da saúde.

Conforme já referendado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo analisar a ociosidade das vagas nos cursos de graduação da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Francisco Beltrão, após adesão desta universidade ao SISU com o propósito de buscar soluções através deste estudo para a problemática tão fortemente configurada neste câmpus da UTFPR.

A trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR teve início no século passado. Em 1910 foi instalada no Estado do Paraná, em Curitiba, uma das 16 escolas (previstas para o país) de aprendizes artífices que se transformou mais tarde na universidade

¹⁹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Universidade Paranaense – UNIPAR e União de Ensino do Sudoeste do Paraná - UNISEP

²⁰ Faculdade de direito mantida pelo Centro Sulamericano de Ensino Superior – CESUL.

²¹ Universidade Norte Paraná – UNOPAR

em tela. Em 1959 o ensino técnico no Brasil foi unificado pela legislação. Assim, a escola ganhou maior autonomia e passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1974, foram implantados os primeiros cursos superiores de curta duração. Em 1978, a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET-PR, passando a ministrar cursos de graduação plena. Em 1998, em virtude das legislações complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o CEFET-PR criou um projeto de transformação da Instituição em Universidade Tecnológica. Após sete anos de discussão, o projeto tornou-se lei no dia 7 de outubro de 2005. O CEFET-PR, então, passou a ser a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – a primeira universidade tecnológica do Brasil. Atualmente, a UTFPR é composta por 13 câmpus distribuídos nos municípios de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Toledo, Francisco Beltrão, Guarapuava e Santa Helena²².

A missão desta Universidade, descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, vigente dos anos 2009 a 2013, referenda que a UTFPR deve “Promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética e produtiva com a comunidade para o desenvolvimento social e tecnológico” (Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR – 2009 – 2013).

Assim como a missão, a visão da UTFPR também é referendada no PDI Institucional e esta assegura que a universidade em tela almeja ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica.

A UTFPR é construída sobre um componente importante que é a ética, na sua acepção de “predisposição habitual e firme, fundamentada na inteligência e na vontade, de fazer o bem” (Souza Filho, 2006 apud Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR 209 - 2013).

A formação do acadêmico, vislumbrada nos documentos institucionais da UTFPR, almejam que esta contemple a formação integral do cidadão, a qual possibilitará que o mesmo se desenvolva enquanto um agente autônomo, preocupado com a sustentabilidade; com os valores éticos e morais e comprometido não só com o profissionalismo, mas também com a ética da vida. Assim, se vislumbra que apesar de ser uma universidade tecnológica, com fortes raízes voltadas para o ensino técnico produtivo, a UTFPR, tem também a preocupação social de desenvolver nos discentes o senso de justiça, formação social, política, cultural, ambiental e ético.

²² Aprovada a incorporação à Universidade no ano de 2013 pelo Conselho Universitário.

Assim, a educação profissional e tecnológica vem sendo entendida como um processo que objetiva, ao mesmo tempo, qualificar o cidadão e educá-lo em bases científicas, bem como ético-políticas e culturais, baseado na estruturação de uma formação que unifique ciência, tecnologia e sua relação com a ciência, do meio social e dos contextos nos quais a tecnologia é produzida e do binômio tecnologia e progresso e suas repercussões nas relações sociais. Tal princípio educativo pressupõe a construção de todo o arcabouço institucional, pedagógico e metodológico, cujo horizonte seja a superação da dicotomia histórica entre a teoria e prática, entre trabalho intelectual e operacional, como forma de conduzir a uma formação integral, capaz de permitir ao homem não somente a inserção digna no mundo do trabalho, mas, igualmente, uma atuação cidadã, integrada à sociedade política. (Ciavatta, 2005, apud, PPI institucional da UTFPR, 2007, p. 28).

O câmpus de Francisco Beltrão foi incorporado à UTFPR em novembro de 2006, porém, suas atividades iniciaram em fevereiro de 2008. Instalado nas estruturas físicas do antigo Centro de Excelência Profissional - TEXCEL, que em concordância com a administração municipal fez doação tanto do terreno, quanto de todas as instalações prediais e equipamentos à UTFPR.

Quando da realização da pesquisa, o câmpus contava com três cursos de graduação, um curso de pós-graduação *lato sensu* e um curso de pós-graduação *stricto sensu*, este, em parceria com o câmpus de Londrina. Já na sua criação contava apenas com o curso de graduação em Tecnologia de Alimentos, mais tarde foi criado o curso de Engenharia Ambiental e, na sequência o curso de Licenciatura em Informática. Recentemente foi aprovada pelo Ministério da Educação, a abertura do curso de Engenharia Química, que teve início das atividades letivas no primeiro semestre de 2014, que excepcionalmente no ano de 2014 iniciou seu primeiro semestre em 20 de março.

Nos anos de 2008 e 2009, o ingresso nos cursos da UTFPR ainda se dava por exame vestibular. No campus Francisco Beltrão, nos vestibulares de inverno e verão de 2008 e 2009, foram efetuadas mais de uma chamada conforme explicita a tabela que segue:

Tabela 5 – Relação de chamadas no campus Francisco Beltrão, nas edições de vestibular.

Ano/semestre	Número de chamadas
2008/1	03
2008/2	03
2009/1	09
2009/2	04

(Fonte: Departamento de Registros Acadêmicos do Campus Francisco Beltrão/fevereiro de 2012).

Foi no ano de 2010, que a UTFPR adotou como única forma de ingresso em seus cursos de graduação o Sistema de Seleção Unificada – SISU, abolindo desta forma, o exame vestibular de seu calendário de atividades. Para concorrer a uma vaga a um curso de graduação desta instituição, o candidato deve se submeter à prova do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM no ano anterior à sua intenção de ingresso na universidade. De posse da nota do ENEM²³, em período especificado pelo Ministério da Educação – MEC, o candidato inscreve-se a uma vaga no curso desejado através site do SISU²⁴. O candidato pode se inscrever em até dois cursos nas universidades que apresentam vagas e, concomitantemente com o processo de divulgação de nota de corte²⁵, ele pode mudar suas opções conforme lhe convier. Após divulgação do resultado, o candidato é convocado a fazer sua matrícula na instituição de ensino que se inscreveu. Na primeira e segunda chamada, o candidato pode ser convocado para fazer sua matrícula tanto na primeira quanto na segunda opção de curso, caso sua nota o classifique nas duas opções. A partir da terceira chamada o aspirante a vaga novamente se inscreve no site do SISU para participar da lista de espera, mas a partir desta etapa, ele somente pode se inscrever em sua primeira opção de curso.

A tabela 6 traz dados referentes à ocupação das vagas nas sete edições do SISU na UTFPR, câmpus Francisco Beltrão. No que tange às vagas oferecidas pelos cursos de graduação, para ingresso semestral tem-se: 44 vagas para o curso de Engenharia Ambiental; 44 vagas para o curso de Licenciatura em Informática e 40 vagas para o curso de Tecnologia em Alimentos²⁶.

²³ Que obrigatoriamente deve ter pontuação maior que zero na prova de redação.

²⁴ <https://www.sisu.mec.gov.br>

²⁵ É a menor nota para ficar entre os selecionados de um curso.

²⁶ O curso de Engenharia Química não consta na pesquisa, por ter iniciado suas atividades no primeiro semestre de 2014.

Tabela 6 – Relação de chamadas no câmpus Francisco Beltrão, a partir da adesão do SISU.

Ano/semestre	Numero de chamadas	Vagas remanescentes para o curso de Tecnologia em Alimentos	Vagas remanescentes para o curso de engenharia ambiental	Vagas remanescentes para o curso de Licenciatura em Informática
2010/1	4	-	-	-
2010/2	3	10	17	-
2011/1	3	20	23	-
2011/2	3	24	35	28
2012/1	07	-	-	-
2012/2	07	31	12	21
2013/1	11	11	02	17
2013/2	08	36	24	21

(Fonte: Departamento de Registros Acadêmicos do Campus Francisco Beltrão/novembro de 2013).

A tabela infra-apresentada aponta um dado que deve ser analisado, o qual trouxe a equipe gestora do câmpus, preocupação, reflexão e muita discussão. Trata-se do fato de que nas três últimas edições de ingresso de calouros²⁷, nenhum dos três cursos oferecidos pelo câmpus obteve 100% das vagas ocupadas, ou seja, com várias chamadas, edital de vagas remanescentes, chamada nominal²⁸ ainda ficaram ociosas algumas cadeiras.

Tabela 7 – Ociosidade na ocupação das vagas dos cursos de graduação da UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, nos anos 2012 e 2013.

Curso	Ano/semestre	Vagas oferecidas	Vagas Preenchidas	Vagas ociosas
Tecnologia em Alimentos	2012/2	40	13	27
	2013/1	40	29	11
	2013/2	40	28	12
Engenharia Ambiental	2012/2	44	35	09
	2013/1	44	42	03
	2013/2	44	23	21
Licenciatura em Informática	2012/2	44	34	10
	2013/1	44	31	13
	2013/2	44	37	07

Fonte: Sistemas Cooperativos da UTFPR, 2013.

²⁷ 2012/2, 2013/1 e 2013/2.

²⁸ Esta é a última chamada realizada. Nela, são convocados candidatos correspondentes a 10 vezes o número de vagas em cada curso para uma reunião presencial de ocupação de vagas. As vagas divididas pelos critérios estabelecidos no edital são ocupadas até seu preenchimento ou então até o esgotamento do número de candidatos. Esta é a chamada de fechamento, após este momento, não há mais oportunidade de ingresso para aquele semestre a nenhum candidato.

Este entrave gera, inevitavelmente, preocupação e um questionamento constante. Uma universidade federal, tecnológica, com corpo docente qualificado (46 % dos docentes são doutores, e os demais, muitos deles estão em fase de doutoramento), com estrutura laboratorial que supera expectativas regionais, não preenche o número de vagas, mesmo que se façam várias chamadas? Quais explicações para este fenômeno?

Vê-se nos números registrados na próxima tabela que não é falta de concorrência, pois, a menor concorrência observada foi de 8,97 para o curso de Engenharia Ambiental no primeiro semestre de 2010. Vale destacar, também, o que o leitor observará ao analisar a concorrência das edições em que não fechou turma, conforme já explicitado acima. A concorrência para ingresso nos cursos no segundo semestre de 2012, primeiro e segundo semestres de 2013 perfaz média acima de 15 candidatos por vaga, com obtenção, inclusive da maior concorrência de todas, verificada no curso de Engenharia Ambiental, no primeiro semestre de 2013, numa relação de 25,5 candidatos por vaga.

Tabela 8 – Relação candidato vaga dos cursos de graduação da UTFPR, nas edições de 2010/1 a 2013/2.

Edição/ SISU	Tecnologia em Alimentos	Engenharia Ambiental	Licenciatura em Informática
2010/1	12,7	8,97	-*
2010/2	10,95	14,22	-*
2011/1	17,25	19,54	-*
2011/2	10,55	15,02	11,17
2012/1	21,25	21,68	19,25
2012/2	18,47	22,22	15,27
2013/1	20,9	25,54	18,61
2013/2	15,2	22,36	15,2

* Curso não existia à época da coleta dos dados.

Fonte: Departamento de registros acadêmicos da UTFPR, campus Francisco Beltrão, novembro de 2013.

Evidencia-se então o problema que desencadeou o processo investigatório desta pesquisa.

3 – 2 Analise dos dados

Trata-se de uma pesquisa com um referencial metodológico pautado na fenomenologia em que se buscou analisar o objeto como ele se apresenta enquanto fato, com o propósito de revelar as estruturas que o compõe. Para tal foi feita uma pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada com todos os candidatos que foram chamados, na primeira e segunda chamada, para ocupar uma vaga em um dos cursos de graduação da UTFPR câmpus Francisco Beltrão, nos anos de 2010, 2011 e 2012, em ambos os semestres e, no ano de 2013 primeiro semestre, os quais optaram em não efetuar suas matrículas, nas chamadas realizadas pelo SISU²⁹ para ingressar em um dos cursos de graduação deste câmpus. Como há candidatos de todo o país, representados por vários Estados da Federação, entendeu-se que a forma mais dinâmica de entrar em contato com todos os candidatos a estas vagas seria via eletrônica, por e-mail. Foi elaborado um questionário para envio aos endereços de e-mail cadastrados pelo próprio candidato no ato de sua inscrição no SISU.

Com dados de endereço de *e-mail* dos candidatos obtidos no sitio do sisugestão, a proponente desta pesquisa encaminhou correspondência eletrônica a todos os candidatos supracitados e os convidou a responder algumas questões concernentes a não efetivação da matrícula no curso de graduação aos quais foram convocados, na eminência de entender os motivos pelos quais os candidatos não efetuaram a respectiva matrícula, propiciando, desta forma, a ociosidade nas vagas dos cursos de graduação da UTFPR – câmpus Francisco Beltrão.

Os dados dos candidatos foram extraídos do site oficial do SISU gestão, através do acesso restrito de colaborador institucional que a autora obtém.

O questionário³⁰ foi estruturado com sete questões. Os entrevistados compunham o quadro de discentes que foram selecionados para estudar na UTFPR – Câmpus Francisco Beltrão entre os anos 2010 e 2013 (este último contempla somente o primeiro semestre) e não efetuaram sua matrícula. O objetivo da pesquisa fora descobrir os motivos pelos quais os alunos não efetuaram a referida matrícula. A coleta dos dados da pesquisa foi realizada no primeiro semestre civil de 2013.

²⁹ A primeira e segunda chamadas são realizadas pelo SISU, e o candidato tem a oportunidade de ser chamado tanto no curso de que se inscreveu como primeira opção quanto para o curso que se inscreveu como segunda opção. A partir da terceira chamada, os candidatos se inscrevem para participar da lista de espera da UTFPR no campus e curso de sua primeira opção, a segunda opção deixa de existir. A partir desta chamada, esta e todas as demais são gerenciadas pela própria instituição.

³⁰ O questionário completo está no anexo deste.

Foram encaminhados via correio eletrônico, os questionários a 1.290 candidatos, destes 80 candidatos responderam, obtendo uma amostragem de 0,62% da população a ser estudada. Está evidente a limitação da metodologia escolhida para coleta de dados desta pesquisa, haja vista que a dificuldade de acesso aos candidatos que seriam entrevistados é relativamente grande, por estes se encontrarem distribuídos em todo o território nacional. A forma de entrevista online pareceu-nos a mais perto deles possível, já que hoje, a internet ocupa um lugar de destaque na vida e no cotidiano dos jovens. Temos ciência de que o quantitativo de respostas desta pesquisa esta muito aquém de ser o ideal, mas são dados que expressam a realidade conjectural. Dos 1.290, aproximadamente, 100 questionários voltaram, por o endereço de *e-mail* não estar correto, ou então, por o usuário não utilizar mais daquele endereço eletrônico.

Do segmento de entrevistados que responderam, recebemos, com a devolutiva do questionário, várias manifestações de interesse pela pesquisa, com votos de que a conclusão desta contribua para a melhoria das condições da educação superior na região Sudoeste do Paraná. Tais manifestações colaboraram de forma efetiva para que se fizesse deste trabalho um ponto para reflexão do novo sistema de ingresso nos cursos de graduação adotados pelas Universidades Federais, o qual já sendo discutido pelas Universidades Estaduais, que tem como eixo principal o SISU, bem como, para analisar junto à comunidade sobre a estrutura disponibilizada aos candidatos a uma vaga no ensino de graduação em nossa instituição.

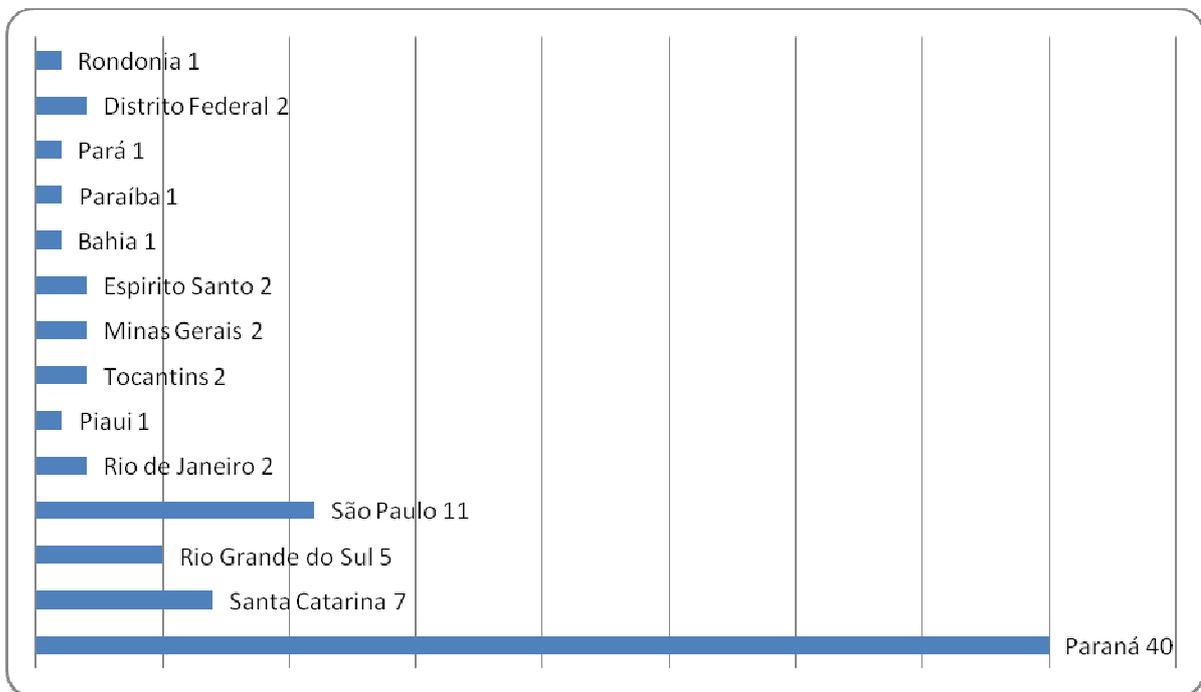
Na continuidade da pesquisa, por sugestão dos docentes do programa de mestrado, os quais foram membros da banca de qualificação, cogitou-se a viabilidade de angariar junto aos entrevistados, a escolaridade de seus pais, já que segundo Pierre Bourdieu, que rege a fundamentação teórica do nosso trabalho, o capital cultural, advindo da formação familiar assim como o capital social, contribui de forma significativa na escolha da carreira profissional a seguir, bem como, na decisão da continuidade dos estudos após conclusão da etapa de ensinosa fundamental e médio, influenciando indubitavelmente na opção da universidade a inserir-se. Foi encaminhado outro *e-mail* aos 80 candidatos que se dispuseram a responder o primeiro questionário, solicitando mais esta informação que viria de encontro com a fundamentação teórica estudada. Dos 80 candidatos interrogados, 39 responderam a mais uma questão, perfazendo 48,75% do total.

O resultado da pesquisa é analisado e discutido neste capítulo. As perguntas encaminhadas aos candidatos foram perguntas abertas e as respostas foram tabuladas em gráficos, seguindo criteriosamente e cuidadosamente o que nos foi relatado para então, de

posse destes dados, construirmos estratégias de melhoramentos a fim de minimizar a ociosidade destas vagas, que, estão impedindo a formação de mais massa crítica e mais pesquisadores, fatores estes que vão ao rumo contrário da democratização e expansão do ensino superior tão ansiosamente almejados pela comunidade acadêmica.

Na sequência, são apresentados os dados coletados nas duas pesquisas, os quais foram tabulados e explicitados em gráficos e tabelas para que o leitor pudesse visualizar o problema abordado.

GRAFICO 1 – Estados de procedência dos entrevistados.



Fonte: Pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

Dos Estados de residência dos entrevistados, o Paraná se destaca com uma gama que atingiu mais da metade dos respondentes, seguido do Estado de São Paulo com 11 dos entrevistados.

Uma das principais características positivas do SISU baseia-se no fato de abrir um leque variado a candidatos de todo o território nacional pleitear vaga conforme suas escolhas, em quaisquer universidades e com chances de mobilidade entre uma e outra. O gráfico 10 retrata esta possibilidade, os respondentes representam 14 Estados da Federação Brasileira.

A matéria publicada em 17 de maio de 2013, no portal G1 Educação, aponta que os Paulistas lideram o ranking de candidatos que buscam vagas em universidades de outros

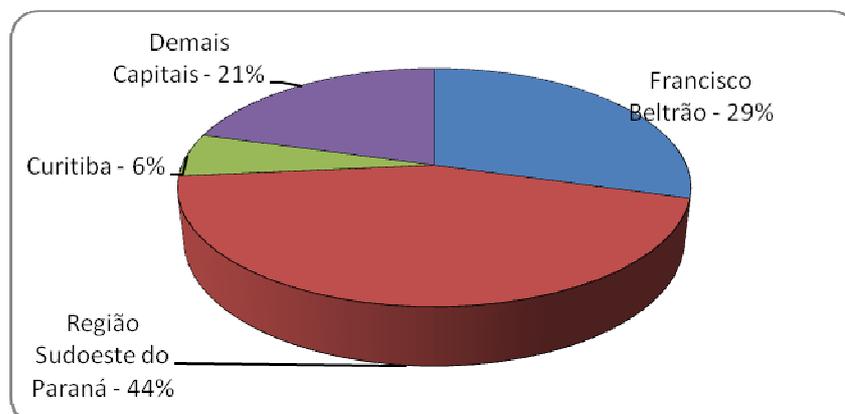
Estados: “Paulistas são os que mais migram de estado pelo SISU”. A reportagem indica que em torno de cinco mil alunos paulistas conquistaram vagas em universidade de outros Estados no primeiro semestre de 2013, destes, aproximadamente 693 migraram para o Estado do Paraná.

O câmpus Francisco Beltrão da UTFPR, nos últimos anos, tem recebido muitos alunos de outros Municípios/Estados. Este é um dos principais pontos positivos do SISU, esta possibilidade de miscigenação de cultura a qual permite que as diversas regiões do país encontrem-se em uma sala de aula e juntos, cada um com seu capital cultural, capital social, busquem a aquisição e aprofundamento do capital intelectual.

No primeiro semestre de 2013, de acordo com o relato do Pró-reitor de Graduação e Educação Profissional da UTFPR – professor Mauricio Alves Mendes, 67% dos alunos ingressantes na universidade são de outros Estados da Federação. Relatórios analisados nos Sistemas Cooperativos da UTFPR³¹, o câmpus de Francisco Beltrão no primeiro semestre de 2013, tinha matriculados (alunos regulares) 71 acadêmicos de outros Estados e 368 acadêmicos matriculados do Estado do Paraná.

Nota-se que Estados distantes geograficamente, como é o caso de Rondônia e Pará, se fizeram representados entre os candidatos que responderam a nossa pesquisa. Este fato ratifica o que muitos alunos expressaram em suas respostas, que o fato de poder escolher a universidade que se quer estudar, realizando uma prova somente e sem sair de casa para fazer suas escolhas, no momento da opção pela universidade é altamente relevante e significativo para muitos.

GRAFICO 2 – Município de residência dos entrevistados.



Fonte: Pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

³¹ Banco de dados dos alunos matriculados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

No que tange aos municípios de residência dos entrevistados, a maioria deles está distribuído na região sudoeste do Paraná. O município com maior número de respondentes foi o município sede do câmpus, Francisco Beltrão. Curitiba, capital do Estado, apresentou 6% dos candidatos que responderam. Em Curitiba fica o câmpus sede de nossa universidade com uma gama expressiva de cursos, acredita-se que este seja o motivo pelo qual os Curitibanos não buscam vaga nos cursos dos câmpus instalados no interior do Estado. As demais capitais dos Estados da Federação foram representadas por 21% dos alunos que responderam dado significativo, que contrasta com os índices da capital paranaense. Obtivemos em escala muito pequena, outros municípios.

Nota-se, tanto pelos alunos que não vem efetuar a matrícula, quanto pelos alunos regularmente matriculados, que o curso de Engenharia Ambiental (curso diurno) tem um contingente maior de alunos oriundos de outros Estados e municípios e, os cursos de Tecnologia em Alimentos e Licenciatura em Informática têm mais alunos residentes no município de Francisco Beltrão.

Bourdieu contribui nesta ceara ao referendar a questão do território, abordando que as regiões são delimitadas em função das diferenças entre língua, habitat, atrelados às questões sociais. O regionalismo, neste contexto, pode ser considerado como um caso particular das lutas propriamente simbólicas.

Nesta pesquisa, que trata da ociosidade das vagas nos cursos de graduação da UTFPR no câmpus Francisco Beltrão, verificar-se-á no que tange à escolha pelo curso superior que a questão do regionalismo é muito significativa. Os candidatos, em sua maioria, tendem a permanecer na sua região, seja por questões afetivas, culturais, econômicas ou climáticas. O regionalismo e suas raízes é um fator predominante na escolha pelo curso em que o candidato vai efetuar sua matrícula. Inevitavelmente este é um fator que detém um peso considerável na decisão de que universidade escolher, pois nela, o agente passará alguns anos de sua vida.

A fronteira produz diferença cultural da mesma forma que é produto da diferença cultural, assim, o espaço territorial se apresenta tanto como formador de diferenças entre as regiões como modulado por estas diferenças. (Bourdieu, 2000). Faz-se necessário, para encarar tal desafio um processo de adaptação com forte estrutura familiar e psicológica.

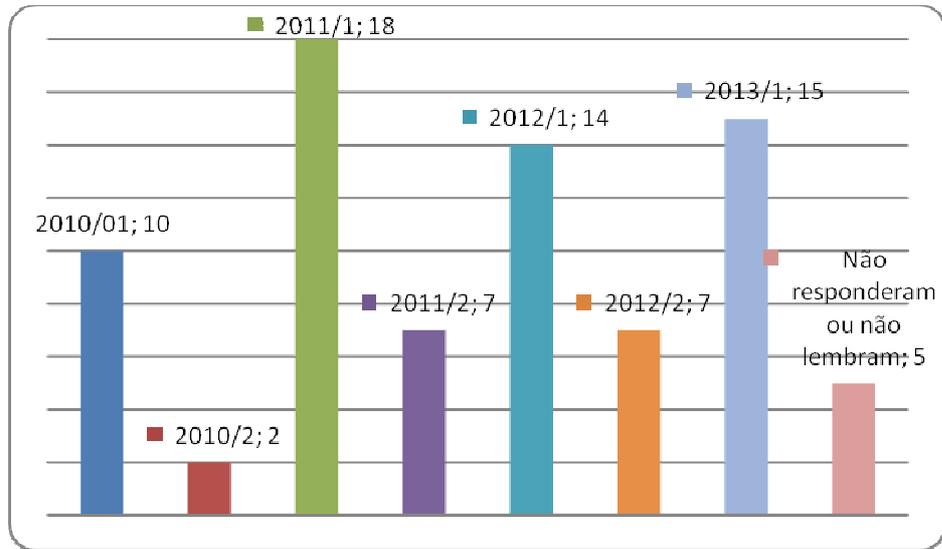
A questão cultural é, sem dúvida, muito importante num processo de mudança. Para um jovem, adaptar-se a um curso de graduação, que já traz consigo uma carga de responsabilidade e cientificidade maior do que na educação básica, atrelado à diferença de

clima, costumes e cultura da qual se encontra inserido, é, desafiador e para muitos, assustador, pois além das mudanças já referendadas, ainda tem a questão da convivência grupal, adaptar-se a um novo grupo é um dos fatores com grande relevância quando se apontam mudanças. “o poder sobre o grupo que se trata de trazer à existência enquanto grupo é, a um tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão comuns, portanto, uma visão única da sua identidade [...]”. (Bourdieu, 2000, p. 117).

Existir socialmente, na visão de Bourdieu é, também, ser percebido como distinto naquele grupo, é reforçar sua existência, pois o capital social exerce muita influência na formação e consolidação no espaço do agente.

Aqui se pode destacar também, o outro viés de pesquisa, que é o público que os distintos cursos atraem, pela característica de horário de oferecimento dos mesmos. Os cursos noturnos recebem alunos que geralmente têm atividade laboral durante o dia, enquanto que, os alunos da engenharia são poucos os que desempenham atividade laboral, podendo inclusive, desempenhar de forma mais participativa o papel de estudante na pesquisa e na extensão.

Os cursos de graduação da UTFPR, campus Francisco Beltrão, são oferecidos em regime semestral, com dois ingressos anuais. Em períodos de calendários normais as aulas iniciam em fevereiro e agosto. Neste íterim, os candidatos foram convidados na questão três a mencionar qual ano e semestre que pleitearam a vaga. Obteve-se mais número de respostas dos candidatos do primeiro semestre de 2011. Deve-se atentar também, para o número significativos dos candidatos que não se lembravam do ano, nem o período em que buscaram a vaga, este índice possivelmente se deve ao fato de que os candidatos se inserem na busca por vagas em diferentes instituições e em edições subsequentes, até que, sejam chamados na instituição em que opta por estudar em definitivo.

GRAFICO 3 – Ano e semestre que o candidato pleiteou a vaga.

Fonte: pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

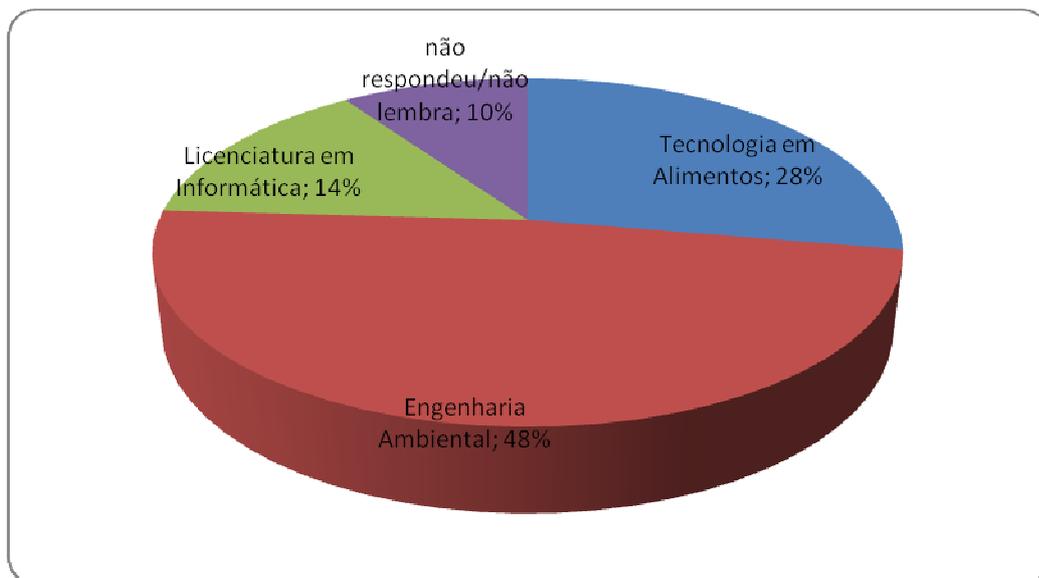
Até a realização desta pesquisa, o câmpus Francisco Beltrão, oferecia três cursos de graduação, conforme explicitado nos gráficos doze e treze. Estes somados oferecem 256 vagas anuais, assim distribuídas: 44 semestrais para cada um dos cursos de Engenharia Ambiental e Licenciatura em Informática e 40 vagas semestrais para o curso de Tecnologia em Alimentos. Já está autorizado pelo Ministério da Educação, com previsão de início das aulas para o primeiro semestre de 2014 o curso de Engenharia Química, assim como, foi sinalizado pela Reitoria da Instituição, a viabilidade de abertura de mais dois cursos, os quais já estão em fase de estudo pela comunidade acadêmica do câmpus com a participação da sociedade civil organizada do município.

O curso de engenharia ambiental teve maior representatividade entre os candidatos que se dispuseram a responder, conforme se pode observar nos gráficos já mencionados neste parágrafo. Novamente se volta à atenção para os candidatos que não lembram o curso que pleitearam vaga. Este fator merece uma reflexão, pois não é mero acaso um candidato sequer lembrar o curso que gostaria de cursar, assim como se obteve relatos de servidores do câmpus, estarecidos com os alunos que vem fazer matrícula e sequer sabem o nome do curso para o qual estão se matriculando. “Muitos chegam e dizem, quero me matricular no curso de ‘Engenharia de Alimentos’ querendo referir-se a Tecnologia em Alimentos, ou então fui chamado para o curso de ‘Sistemas da Informação’ referindo-se a Licenciatura em Informática, ou então ‘Aquele curso de internet’” também se referindo ao curso de

Licenciatura em Informática (relato de uma servidora do Departamento de Registros Acadêmicos do câmpus).

Este é um viés que retrata a maturidade, ou a falta dela, dos jovens que hoje chegam a um curso de graduação. É reflexiva, a falta de estrutura que os calouros demonstram ao ingressar na universidade. Pesquisadores da área da educação exploram de forma assertiva os limites da educação básica, no que tange a formação holística dos egressos do ensino médio, que a partir do momento que ingressam na Universidade, tornam-se agentes desta e, em muitos casos, como é o caso da Instituição aqui estudada e referendada, não tem aparato e nem objetivo de repassar ao jovem formação holística, no entanto, por ter como missão, formar cidadãos, não pode isentar-se de formá-lo em sua totalidade.

Gráfico 4 – Curso pleiteado.



Fonte: pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

A questão quatro do primeiro questionário enviado aos entrevistados propiciou ao candidato pensar e responder o que o fez se inscrever no SISU. O SISU se apresenta enquanto uma forma nova de ingresso nas universidades públicas no Brasil. O sistema permite que o candidato simule vários ingressos através do acompanhamento da nota de corte e escolha a que melhor lhe convier. Várias foram as respostas, conforme pode ser observado no gráfico.

Destaca-se a relevância que os mesmos dão no fator estudar em uma universidade pública federal, sonho este que atravessa gerações e se perpetua. É inegável que a qualidade da educação pública, em especial da UTFPR, é destaque no universo do ensino superior e muitos almejam alcançá-la, pois é ela que propicia a formação da massa crítica, das mentes

pesquisadoras, dos profissionais que mudarão sua história e a história do cenário que o cercam através da ciência que a universidade pública os permite vivenciar, estudar e praticar.

A oportunidade de cursar um curso superior, independente de onde seja, aparece na sequência da ordem decrescente de resposta, ou seja, os candidatos buscam de qualquer forma inserir-se num curso de graduação, visto que esta é uma das formas mais apropriadas para progredir profissionalmente e de continuidade do capital intelectual.

A possibilidade de ingressar num curso superior com a realização de uma única prova (ENEM) também fez com que muitos se inscrevessem. Neste interim, vale discutir sobre a prova do ENEM. Em hipótese alguma se coloca em discussão a eficácia ou não desta prova, tampouco a magnitude que ela representa para milhares de estudantes, no entanto, não se pode deixar de tecer uma crítica no sentido em que ela deveria ser e, o intuito principiante o foi, uma prova que avaliasse basicamente a qualidade do ensino médio, no entanto, seu foco mudou totalmente para servir de ingresso no ensino superior, desvirtuando seu objetivo inicial, ou então adequando seu objetivo primeiro.

Outro dado que merece destaque é que apenas 3% dos candidatos que responderam se inscreveram no SISU porque realmente pretendia estudar na UTFPR, este dado demonstra, de forma subjetiva que os demais candidatos não tinham por objetivo estudar nesta instituição de ensino superior, tão logo, é possível que tenham sido selecionados na universidade pela qual tinham interesse real.

Possivelmente, no nosso ponto de vista, um fator positivo do SISU que tem muito significado na vida dos estudantes de classes menos favorecidas economicamente é a barreira da tentativa de pleitear uma vaga no ensino superior público que o ENEM via SISU quebrou, ao permitir que o candidato a esta vaga, faça somente uma prova, sem custo, ou com custo mínimo. Tal fenômeno não ocorria quando o ingresso nas universidades se dava apenas por exame vestibular, pois o candidato cujos pais não tivessem condições financeiras de custear a inscrição nas provas e todo o aparato econômico que o deslocamento para realização das mesmas exigia, não lhe era permitido o direito de almejar a vaga, pois este sonho tornava-se utopia para a sua realidade.

Tabela 9 – Motivo apontado pelo candidato por ter efetuado sua inscrição no SISU.

Motivo apontado pelo candidato por ter efetuado sua inscrição no SISU	Percentagem de entrevistados que assinalaram esta hipótese
Oportunidade de ingressar/estudar em uma universidade pública federal	26%
Oportunidade de cursar um curso superior	19%
Possibilidade de ingressar em um curso superior com uma única prova	16%
Para testar conhecimento	10%
Por ter feito o ENEM	4%
A oportunidade de ingressar no curso pretendido	4%
Não respondeu	4%
Pretendia estudar na UTFPR	3%
Busca por bolsa de estudo para complementação de curriculum	3%
Nota de corte	1%
Facilidade de acesso a universidade pública para qualquer faixa de renda	1%
Ingressar em um curso com campo de trabalho	1%
É uma forma simples e fácil de bolsa em uma faculdade federal	1%
Boa reputação da cidade	1%
A busca por um outro curso superior	1%
Informativo do SISU via e-mail	1%

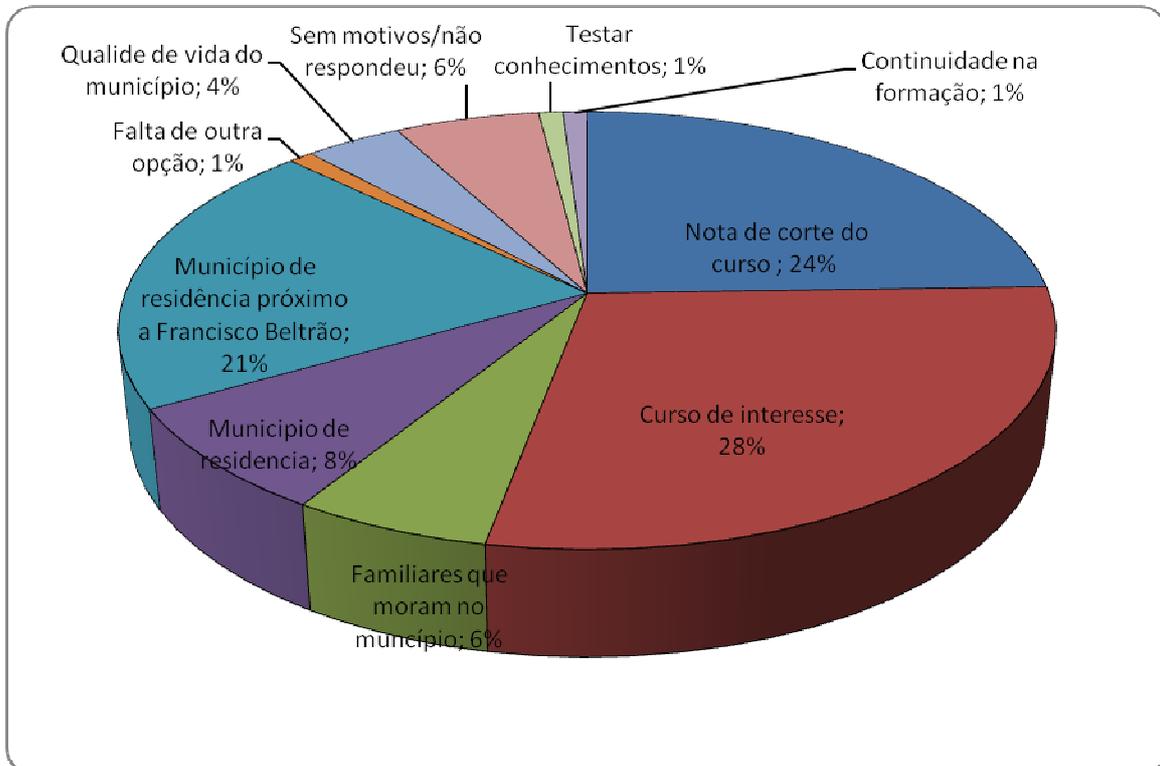
Fonte: pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

Quando perguntado aos candidatos porque escolheram o município de Francisco Beltrão e o curso pelo qual pleitearam a vaga, não fica evidente nas respostas que havia interesse exclusivo por este município, haja vista que apenas quatro candidatos apontaram a qualidade de vida no município, o principal motivo para escolha deste para residir enquanto cursaria o curso de graduação. Ser o município de residência dos candidatos, fez com que muitos tentassem ingresso na UTFPR, no entanto, não optaram pelo ingresso nesta instituição. Quanto ao curso pleiteado pelos candidatos, este aparece em 28% das respostas, como ser o de interesse do candidato. Este dado nos leva a perceber que, um número significativo de candidatos, buscava vaga em um curso de graduação sem querer de fato cursá-lo, sem sê-lo prioridade de escolha.

A nota de corte dos cursos aqui reportados teve influência significativa para que os candidatos optassem por ele. No sistema SISU é permitido ao candidato acompanhar a nota de corte dos cursos pelos quais ele está pleiteando vaga e, ele pode migrar de um curso ao outro,

conforme observa sua posição no ranking. Fica evidente, pela representatividade das respostas, que as notas de corte dos cursos do campus Francisco Beltrão, são atrativas aos olhos dos candidatos. Conforme dados extraídos do sítio da UTFPR (www.utfpr.edu.br/futurosalunos) para ingresso do primeiro semestre de 2013, o menor escore foi de 395,7 (que se refere ao curso de Tecnologia em Alimentos) e o maior escore foi de 689,4 (também de um candidato ao curso de Tecnologia em Alimentos). Já no segundo semestre de 2013, o menor e o maior escore foram respectivamente: 383,6 e 669 ambos de candidatos que pleitearam vaga no curso de Engenharia Ambiental.

Gráfico 5 – Motivo da escolha do curso pleiteado e do município sede do curso.



Fonte: pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

Em uma enquete realizada pela autora deste trabalho, buscou-se junto às instituições de ensino superior presenciais do município de Francisco Beltrão alguns índices quantitativos dos estudantes regularmente matriculados, bem como o quantitativo de vagas e cursos que a IES oferece. Os índices obtidos permitem uma reflexão importante quanto ao futuro do ensino superior público no município.

A pesquisa foi realizada de novembro de 2013 e março de 2014, entramos em contato com as IES, no intuito de verificar se a dificuldade na ocupação das vagas era

prerrogativa somente da UTFPR, ou se havia uma condição de preocupação generalizada no município, bem como se os índices de evasão nas demais IES eram motivo de inquietação, assim como o é no câmpus da UTFPR. Basicamente, foi perguntado quantos cursos a IES oferecia no município, quantas vagas eram disponibilizadas a comunidade anualmente e quantos alunos atualmente a IES tinha.

A tabela 10 apresenta o resultado da enquete. Vê-se que assim como a UTFPR, a UNIOESTE, que também é uma universidade pública, com renome e que se destaca pela qualidade apresentada em suas formações tem um índices muito grande de evasão, enquanto que o mesmo índice não se observa com tanta visibilidade nas demais IES, que são da categoria privadas.

Este fator vai ao encontro da discussão internacional de privatização do ensino superior, ou seja, as IES de ensino superior também no município de Francisco Beltrão têm tido muita força em agregar discentes e a cada ano aumentam o número de alunos em seus bancos, numa competição marqueteira e ilusionista que brilha aos olhos dos jovens que procuram sempre estar inseridos no campo em que sua posição e status demonstram visibilidade aos demais.

Tabela 10 – Dados referentes à ocupação das vagas nas IES do município de Francisco Beltrão.

IES	Quantidade de cursos oferecidos	Vagas oferecidas anualmente	Quantitativo de alunos matriculados em novembro de 2013
A (privada)	01 (direito)	100	478
B (privada)	16	Dados não fornecidos pela instituição	2408
C (privada)	08	480	1770
A (pública)	08	348	1.168 alunos regulares
B (pública – UTFPR)	04	128	633 alunos regulares

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, março de 2014.

A tabela 11 traz algumas das respostas as indagações elencadas tanto pela equipe gestora da UTFPR câmpus Francisco Beltrão quanto e pela autora desta pesquisa. Os dados infra-apresentados devem servir de subsídio nas ações de promoção e divulgação da instituição, bem como, ser o grito de alerta para onde tais ações precisam ser voltadas e quais

segmentos da sociedade podem engajar-se nesta luta para alavancar esta universidade que, é referência nacional na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tabela 11 – Motivos pelos quais o candidato optou em não efetuar a matrícula.

Motivo pelo qual o entrevistado não efetuou sua matrícula	Percentagem de entrevistados que apontaram determinado motivo
Questões financeiras	15%
Ingresso em outra universidade perto de casa	14%
Não havia terminado o ensino médio e se inscreveu somente para testar seu conhecimento	13%
Ingresso em outra universidade	11%
Bolsa PROUNI	9%
Distância	7%
Por querer cursar outro curso	7%
Optou pelo trabalho/dificuldade em conciliar trabalho/família/estudo	5%
Dificuldade de transporte até o câmpus	3%
Não respondeu	3%
Distância do câmpus para a cidade	2%
A família não permitiu a saída de casa	2%
Não conhecia a cidade/não queria estudar em Francisco Beltrão	2%
Curto período de tempo entre o resultado e a matrícula	2%
Falta de informação sobre o município e sobre os programas assistenciais da universidade	2%
O curso era 2ª opção	2%

Fonte: Pesquisa de campo, 2013, realizada pela autora.

As respostas da última questão discutida no primeiro questionário aplicado aos entrevistados são consideradas por nós o eixo central desta pesquisa. Os entrevistados foram convidados a responder e apontar os motivos pelos quais optaram em não ocupar a vaga pela qual foram convocados a matricular-se.

Os motivos foram muitos, não houve um motivo que disparasse em relação aos demais. Há de se considerar que um motivo pode ser agregado ao outro na hora da escolha por matricular-se ou não em determinada Instituição de Ensino Superior. Ao fazer tal escolha que dará rumo aos próximos, três, quatro ou cinco anos de sua vida, o candidato presta atenção em muitos detalhes, em muitos fatores, os quais somados, o fazem encarar o desafio proposto e adaptar-se aquele cenário ou, mudar sua estratégia de jogo e buscar outra instituição que lhe apresente as condições que ele procura, necessita ou ainda que condiz com suas possibilidades de ingresso.

As questões de ordem financeira foram salientes nos motivos de não ocupação das vagas. Muitos disseram ser impossível manter-se distante da casa dos pais no caso de virem de outros municípios, com reduzidas possibilidades de trabalho, pelo tempo que deviam dedicar-se aos estudos.

Muitas famílias brasileiras não têm estrutura financeira para mudar de cidade e/ou deixar de trabalhar para dar continuidade aos estudos, ou então, realizar o sonho de uma profissionalização advinda de universidade pública, realidade esta que precisa ser encarada como um problema que tem um longo caminho a ser trilhado na busca pela melhoria da qualidade de vida e da expectativa de dias melhores para as gerações que nos sucederão.

Seguem, alguns depoimentos dos alunos, concernentes a esta ceara:

“O fato de os cursos de engenharias ser em período integral torna quase impossível de ser frequentado por trabalhadores, é um curso público para ricos!” (BD)³².

“O fato da distancia interfere, mas o motivo foi a falta de condições financeira de me sustentar na localidade. Visto que o curso é de tempo integral e não teria condições de trabalhar e minha família tem como arcar com minhas despesas”. (AW)

“Tenho que trabalhar, meus pais não tem condições de me sustentar, e o curso é integral. Hoje faço o curso de Direito na Fadep, sou bolsista do Prouni”. (AK).

Neste íterim, faz-se necessário apontar olhares para a conjectura financeira do país, em que grande parte das famílias não têm estrutura econômica para subsidiar a continuidade dos estudos dos seus jovens, ratificando com a estrutura estabelecida historicamente. Nas famílias em que o capital cultural não se sobressai, os pais já não tiveram oportunidade ampla de estudar, que pouco ou nada escolarizados, não apresentam condições de propiciar a vida prolongada de estudo para os filhos. Bourdieu (2003) já afirmava que a escola naturalmente exclui, mas que esta exclusão não pode mais ser entendida como natural e sim que ela é

³² As letras não referem às iniciais dos nomes dos candidatos e sim uma escala alfabética elencada pela pesquisadora para identificar os candidatos.

consequência de um sistema de múltiplos fatores imposto ao menos favorecido cultural e financeiramente. O fracasso escolar na visão de Bourdieu não pode ser atribuído somente à pessoa, mas a um conjunto de fatores que dificultam o êxito escolar e o Estado deve ter participação efetiva neste contexto, ou seja, ele deve conduzir sem desvirtuar seu papel às políticas públicas em todas as esferas, não diferente na esfera educacional.

Bourdieu corrobora com esta discussão, quando aponta que:

Esses jovens que pela falta de capital cultural, estão votados a um fracasso escolar praticamente certo, encontram-se muitas vezes, até uma idade relativamente avançada, em condições de existência propícias a alimentar, apesar de tudo, suas aspirações: afastando-os, provisoriamente, das atividades produtivas, separando-os do mundo do trabalho, Escola interrompe o ciclo “natural” da reprodução operária baseado na adaptação antecipada às posições dominadas e leva-os a recusar o trabalho braçal, sobretudo na fábrica, e a condição operária; leva-os a recusar o único futuro que lhes é acessível sem dar qualquer garantia em relação a esse futuro que ela parece prometer, ao mesmo tempo que os ensina a renunciar a ele[...].(Bourdieu, 2003, p. 220).

As respostas supramencionadas ratificam com a reflexão de Bourdieu no que tange a reprodução da sociedade pela escola. Muitos candidatos a uma vaga pública no ensino superior deixam de preenchê-la por questões econômicas. Para eles ficar, três, quatro, cinco ou mais anos sem trabalhar, significa abrir mão da luta pela sobrevivência, não há espaço neste contexto social para possibilitar o enriquecimento do capital intelectual. A questão é imediata, é preciso sobreviver, é preciso comer, é preciso manter-se, e, se para isso for necessário abrir mão da ciência, assim, far-se-á. Bourdieu discute em seus textos, que para as classes financeiramente e culturalmente menos favorecidas, os cursos profissionalizantes, que trarão resultado econômico com antecedência em relação a uma carreira universitária, sempre galgarão passos à frente na escolha destes jovens quando comparados aos cursos de graduação com duração maior.

Bourdieu (2003) ainda reforça que não há como garantir acesso dos filhos das famílias menos favorecidas economicamente a todas as instâncias no ensino, assim como não há como garantir o acesso de nenhum agente, sem que haja mudanças significativas no sistema. Da forma que este se apresenta, apesar das tentativas de expansão que de forma muito eminente se voltou para a mercantilização, ainda deixa, conforme esta pesquisa reforça, muito aquém de ser universal, o que possibilita que muitos fiquem a mercê da possibilidade de ingresso em uma instituição de ensino superior pública.

Cita-se aqui também, a hierarquia das necessidades, amplamente defendida na teoria de Maslow, em que o ser humano primeiro precisa suprir uma necessidade, para depois voltar-se para outra. Maslow defende que enquanto as necessidades fisiológicas não forem sanadas, as necessidades de segurança não serão sequer lembradas, e assim sucessivamente.

O ingresso em outra universidade também é apresentado entre os candidatos como motivo para não ter optado pela vaga disponibilizada a ele em nossa universidade. Esta possibilidade de migrar de uma universidade à outra no período de matrícula é oriunda do sistema SISU. Ele permite que o candidato opte pela universidade que desejar, sem necessariamente comunicar a(s) outra(a) universidades que havia pleiteado vaga. É o livre arbítrio e as diferentes possibilidades de escolha que sobressaem neste viés. Assim, propicia a ociosidade de algumas vagas.

De acordo com o relato do pró-reitor de Graduação e Educação Profissional, professor Mauricio Alves Mendes, a UTFPR, no primeiro semestre de 2013, teve mais de duas mil vagas ociosas, somadas em todos os câmpus da instituição.

Não se pensou, ao elaborar o questionário em perguntar ao candidato para qual universidade ele fora. Sabe-se apenas, pelos depoimentos que alguns optaram por universidades mais próximas geograficamente de sua residência, ou ainda, que optaram/conseguiram uma bolsa em outra universidade.

Esta enquete, possivelmente possa desencadear outra pesquisa, haja vista que o pró-reitor supramencionado apontou ainda, que esta é uma intenção da Universidade, buscar descobrir quais as universidades preteridas pelos candidatos, em relação a nossa.

A distância da residência que ora ocupa, perfaz 7% das respostas. Muitos jovens sentem-se inseguros em deixar a casa de origem, outros ainda, sentem vontade, no entanto, suas famílias não permitem esta ‘emancipação’, conforme representado em 2% das respostas.

O elo familiar, felizmente ainda se faz presente. É muito bom, saber que as famílias, preocupam-se com os seus, que o zelo, se faz presente. Reafirma o sentimento familiar, quando pais buscam na universidade informações para seus filhos.

A UTFPR, sabedora desta preocupação, criou há alguns anos o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil. Um departamento multiprofissional composto minimamente por Pedagogos, Assistentes Sociais, Psicólogos, Médicos e Enfermeiros, que disponibilizam atendimentos específicos aos alunos desta universidade. Assim, o aluno, sente-se mais seguro e amparado nas questões relacionadas à sua permanência nos câmpus.

A expansão de vagas nas universidades nos últimos anos não se deu, em hipótese alguma somente no setor público o setor privado também e possivelmente com mais destaque galgou rumo ao aumento de cursos e vagas em seus cursos de graduação. Há desde a década de 90, um crescimento acelerado das faculdades particulares em todo o país e, grande parte dos alunos de graduação atualmente ocupam cadeiras em cursos pagos, que em vários casos, sombreiam os cursos públicos, mostram-se mais atrativos aos olhos dos candidatos. Observa-se que alguns dos nossos entrevistados, disseram abrir mão da vaga em nossa universidade por ter ‘conseguido’ uma bolsa do Programa Universidade para todos - PROUNI.

Hey, 2008, cita Bourdieu (1989),

Uma nova forma de dominação simbólica é gerada pela chamada nobreza de Estado, que ascende legitimamente às posições dominantes pela obtenção de títulos acadêmicos e que encara o modelo supremo da realização humana por intermédio de atributos de competência, dinamismo e desenvoltura. O grupo dominante do espaço é representativo dessa burguesia escolarizada, visto que são egressos das instituições de maior prestígio do Ensino superior e da organização da pesquisa acadêmica no Brasil, bem como no exterior [...] As lutas no espaço são lutas pela dominação simbólica, ou melhor, pela legitimação de uma forma de ver o mundo social [...].(Hey, 2008, p. 165).

A mercantilização da educação superior no Brasil merece uma discussão crítica e uma análise minuciosa. A educação superior tem sido vista pelos empresários como um promissor feixe de mercado, como uma ótima oportunidade que o mercado capitalista oferece na atualidade, o que leva os pesquisadores na área da educação discutir o papel da universidade frente à sociedade e seu eixo de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja, será que o propósito desta indissociabilidade não está se esvaindo e sendo substituído pela compra do diploma de graduação através de parcelas e financiamentos feitos pelos acadêmicos? A preocupação principal destes alunos e de muitas universidades está em manter a mensalidade em dia, pois é ela que garantirá a formação universitária e não o capital intelectual desenvolvido e explorado durante os anos de graduação. Possivelmente, a maioria das atividades, quer seja de ensino, pesquisa ou extensão que os agentes da universidade desenvolverem, terá como foco a obtenção de lucros e não o cunho científico.

Jantsch, in Oliveira, Catani & Silva Junior (2010, p. 69), reitera a posição das universidades públicas frente a esta avalanche de universidades privadas que estão inserindo-se no jogo:

[...] a nosso ver, é na universidade pública (primariamente na estatal e secundariamente na comunitária) que ainda há considerável espaço para o exercício autônomo da atividade do pensar e que hoje se manifesta

decisivamente na pesquisa empreendida por intelectuais que se pautam pelo princípio da seriedade [...] a universidade pública, face à sua natureza e seu compromisso político, possa realizar, sem maiores problemas, a pesquisa teórica. Se não encontrarmos nas políticas gerais voltadas à produção do conhecimento, salvaguardadas para a pesquisa teórica, pelo menos podemos contar com a sua possibilidade nas universidades que lutam pela autonomia na produção do conhecimento [...].

Na medida em que a educação passa a não ser um serviço público estatal, a desresponsabilização do Estado frente à educação superior, com redução de verbas para financiamentos nesta esfera, e, conseqüente estímulo para o empresariamento neste nível de ensino, aumenta a possibilidade de abertura de cursos em instituições privadas, o que propicia a falsa ilusão de democratização do acesso à educação superior.

Lima (2007) comenta que a educação superior no Brasil, continua, assim como na sua origem, sendo um privilégio de poucos, ao menos no tocante à educação superior gratuita, quando esta se configura enquanto agente do capitalismo.

Se a educação superior no Brasil nasceu com a marca de um intocável privilégio social, cuja democratização começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista a ampliação do acesso à educação passou a ser uma exigência do capital [...].(Lima, 2007, p. 126)

A retirada do Estado de suas funções básicas trouxe efeitos contraditórios ao desenvolvimento, pois é ele que dá o suporte para que as políticas públicas sejam implantadas e, sem sua atuação efetiva nas políticas, abre o leque para a privatização. A mercantilização no Brasil já tomou uma proporção avassaladora em vários segmentos, ou seja, o Estado abriu mão de seu papel frente à sociedade e isto de forma explícita deixa muitos à margem dos programas e das oportunidades de inserção em espaços que lhe são de direito.

Nesta conjectura, se apresentam várias vertentes que precisam ser pensadas pelo Estado, pelos pesquisadores e pela sociedade como intuito de formular políticas públicas, tanto de acesso quanto de permanência dos estudantes aos cursos de graduação, pois, pela pesquisa apresentada, a expansão das vagas se deu sim, de forma visível e ampla, no entanto, estas vagas não têm sido ocupadas em sua totalidade, fato este que ocasiona não só a ociosidade das vagas em sala de aula, mas ociosidade de docentes qualificados, de equipe técnica qualificada, de estrutura de laboratórios, enfim, de estrutura física e pedagógica que poderiam, sem dúvidas, abranger um número maior de estudantes.

Bittar (2009) analisa esta questão quando traz a tona sua preocupação com as políticas ora desenvolvidas no país, referentes ao acesso ao ensino superior. As políticas de

acesso se caracterizam enquanto garantia da possibilidade de ingresso, e é neste viés que o governo tem formulado suas políticas públicas, no entanto, as ações de acesso e inclusão realmente configuram ações de democratização? Elas são suficientes? Há de se pensar com muita veemência que a permanência nesta modalidade de ensino é tão importante para sua democratização quanto o ingresso. Deve-se investir indiscutivelmente em manutenção e permanência destes alunos nas cadeiras das universidades. Ao ingressar na universidade, o alunado tem a possibilidade de abrir novas portas que lhe darão ínfimas expectativas, mas é sabido que a possibilidade do acesso não gera a permanência, tão pouco a conclusão.

Esta discussão pode ser ratificada no câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão quando observados os números preocupantes de evasão dos estudantes deste câmpus. Uma comissão multiprofissional foi constituída com o intuito de investigar os índices de evasão bem como os motivos que propiciam tal evasão, para assim, traçar de permanência no campus. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2013 e aponta um quantitativo considerável de alunos evadidos nos três cursos que o câmpus oferece, conforme o leitor pode observar na tabela que segue.

Tabela 12 - Dados sobre evasão no Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão. Situação de evasão no câmpus Francisco Beltrão

Curso	Número potencial de alunos	Número de alunos regularmente matriculados	Outros (em mobilidade, transferidos, trancados).	Número de alunos evadidos
Tecnologia em Alimentos	240	134	27	79
Engenharia Ambiental	396	237	25	134
Licenciatura em Informática	176	72	11	93

Fonte: Sistemas Cooperativos da UTFPR.

A partir destes números alarmantes buscou-se investigar junto aos alunos evadidos quais foram os motivos que os fizeram deixar de estudar na UTFPR câmpus Francisco Beltrão. A comissão entendeu ser melhor entrar em contato com eles, via e-mail, através de

um questionário. Das respostas dadas pelos alunos, destaca-se que a maioria deles disseram ter evadido por questões financeiras, ou seja, a conjuntura econômica dos alunos dos cursos de graduação continua a não dar suporte para que eles façam parte deste grupo de estudantes, os excluindo do mundo acadêmico, não é somente uma questão social, cultural e econômica de acesso à universidade, sem dúvida esta conjectura se traduz também na permanência destes alunos no cenário universitário.

Ao compreender o significado que a questão financeira exerce na vida dos estudantes e dos jovens de classes menos favorecidas economicamente e o reflexo eminente que a falta de recursos financeiros tem sobre a evasão estudantil, a UTFPR dispõe do Programa Auxílio Estudantil, destinado a alunos com vulnerabilidade econômica.

Para receber o auxílio o estudante deve comprovar renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita, bem como atender a outros quesitos delineados pelo edital específico do programa. Se o estudante estiver de acordo com o especificado no edital é beneficiado com uma bolsa auxílio que, atualmente, pode ser de até R\$ 680,00 mensais, estes, conforme determinado no Edital 028/2013 – PROGRAD, no segundo semestre de 2013, foram divididos entre: auxílio básico, que é de R\$ 200,00 (depositado diretamente na conta do estudante), auxílio alimentação que é de R\$ 150,00 (pago diretamente ao Restaurante Universitário, tão logo, é a isenção da taxa de almoço e jantar do estudante) e auxílio moradia, que é de R\$ 230 (pagos diretamente na conta do estudante se este comprovar que tem despesas com moradia, ou seja, que precisou ausentar-se da moradia familiar para dar continuidade aos estudos). Todo o semestre é publicado um edital de número de bolsas auxílio e, o aluno semestralmente precisa concorrer a esta bolsa e comprovar documentalmente a condição que o edital determina. A partir do primeiro semestre de 2014, o estudante ingressante na universidade também pode contar com o auxílio instalação que é no valor de R\$ 400,00 (pago em cota única e somente aos calouros).

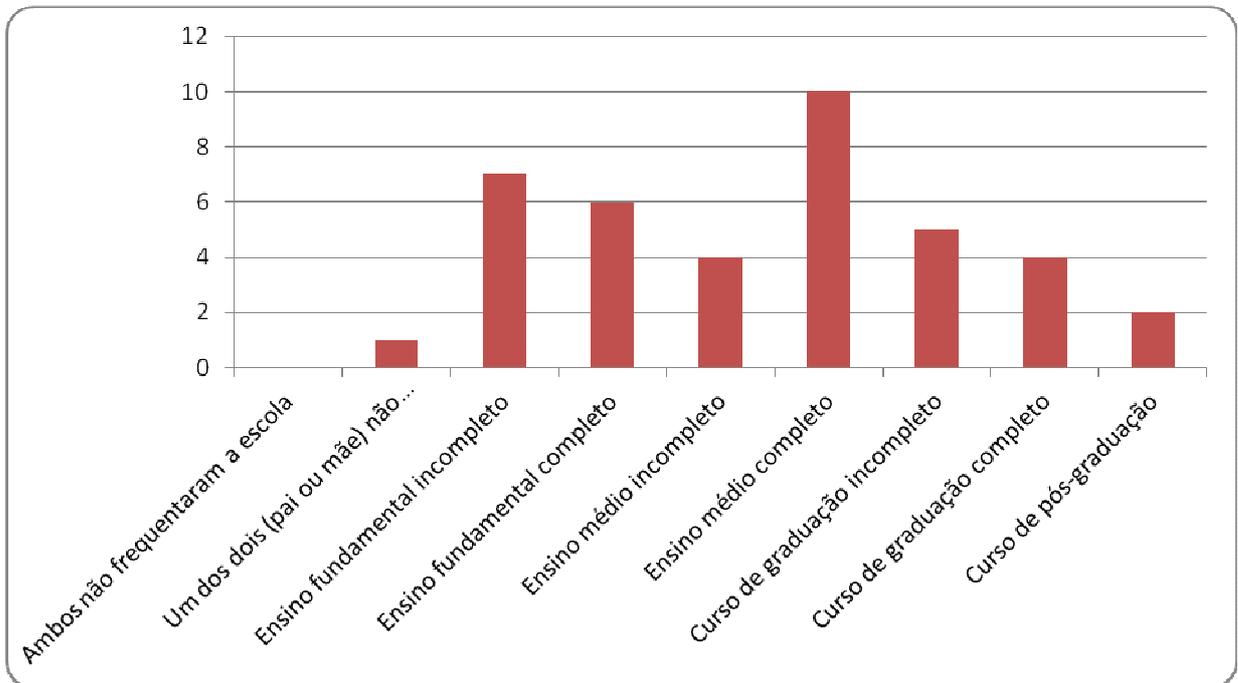
Vindo ao encontro da problemática econômica das classes menos favorecidas e com traços muito semelhantes ao auxílio supracitado, o MEC lançou no segundo semestre de 2013 o Programa Bolsa Permanência, destinado a alunos matriculados em instituições federais de ensino superior. É, assim como o programa da UTFPR, caracterizado com uma ação que visa combater a evasão dos estudantes universitários que, por questões econômicas se enquadram numa condição de vulnerabilidade e não concluem seu curso de graduação. Para fazer jus ao auxílio, o estudante precisa, conforme especificado através do site do MEC:

- I - possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio;
- II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias;
- III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
- IV - ter assinado Termo de Compromisso;
- V – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa. (MEC, 2013).

Já para os alunos indígenas e quilombolas, não há carga horária média ou superior a cinco horas estabelecidas.

O gráfico 6 apresenta os dados referentes à escolaridade dos pais dos entrevistados. Buscou-se diagnosticar se a escolaridade dos pais havia influenciado na não escolha dos candidatos a matricular-se na UTFPR câmpus Francisco Beltrão. Observa-se que dos 39 respondentes, 10 deles afirmaram que os pais tinham ensino médio completo e nenhum dos respondentes disse que os pais não tiveram acesso a escola, ou seja, de forma, mínima, ou com mais oportunidade de escolha, como é o caso de dois pais que tem curso de pós-graduação, todos os pais dos alunos que nos submeteram respostas, tiveram oportunidade de frequentar a escola, fator este que para nós, e para a teoria de Pierre Bourdieu, acalenta as discussões que permeiam a continuidade dos estudos dos filhos, pois quanto maior o capital cultural dos pais, ou da família, maiores são as chances de continuidade dos estudos dos filhos, conforme a premissa aqui apresentada. No entanto, somos sabedores que o inverso também se aplica, em alguns casos, com o objetivo de mudar seu capital cultural, o jovem dedica-se aos estudos a fim de pertencer a um novo grupo.

Gráfico 6 - Escolaridade dos pais dos entrevistados.



Fonte: pesquisa de campo realizada pela autora em novembro de 2013.

Bourdieu contextualiza que é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer, tão logo, o poder exercido nas relações hierárquicas entre os agentes contribui de forma significativa para o processo de tomada de decisões e de posições. Assim, quando se trata de um campo específico, por exemplo, econômico ou artístico, o agente, com maior capital simbólico neste campo é que poderá ter autonomia para retratar sua ocupação no espaço macrocosmo. Quanto mais reconhecido é o agente, maior seu poder de decisão.

A principal estratégia para influenciar e demarcar posições se consolida no acúmulo de capital, pois os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital, tão logo, quanto maior for o capital simbólico de um agente, maior será o poder de consolidação da sua decisão ou influência. No campo científico, de acordo com Bourdieu, as lutas em busca do capital simbólico são constantes, podendo ser objetivas ou subjetivas e as estratégias são usadas para que seja conservada a estrutura no sentido de que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida nesta estrutura, mais elas buscam conservá-la.

Nesta perspectiva a educação superior assume papel vital para a democratização da sociedade uma vez que é o nível de conhecimento que determina o papel do cidadão no conjunto social. Por isso a elitização do

acesso a educação superior determina uma sociedade excludente enquanto que amplo acesso define alta perspectiva de democratização [...]. (Bittar, 2009, p. 10-11).

Bourdieu (2003) faz alusão sobre a mão direita e a mão esquerda do Estado, ou seja, os profissionais – funcionários públicos devem desempenhar seus trabalhos e suas funções sociais, no entanto, o Estado não dá suporte para a execução, ‘ele pede com uma mão, mas tira com a outra’ e é uma das funções do Estado prover condições necessárias para a execução das políticas públicas e, sem sua atuação efetiva nas políticas, abre o leque para a privatização. Outra característica muito marcante deste preceito configurado por Bourdieu é o fato de o Governo abrir mão das prerrogativas que lhe deviam ser função primária e permitir, ou insistir para que empresas privadas tomem para si o papel que lhe devia calhar. Cita-se, por exemplo, as parcerias público-privadas.

As parcerias público-privada - PPP tem a cada ano incorporado o cenário público com mais propriedade. Como não é possível cortar o benefício público em sua totalidade, influenciado por mecanismos internacionais e tendências globais, o Brasil investe nestas parcerias, em que se criam empresas, terceiriza-se o trabalho profissional e o Estado paga a conta. Assim, o interesse mercantil é atendido, os proprietários das grandes e monopolizadoras empresas ficam satisfeitos e, aos olhos massificados da população o serviço é prestado, enquanto que, poucos detêm a informação de que quem executa o trabalho, mal recebe por ele e os grandes beneficiados por esta modalidade de parceria são os empresários que visam acima de tudo à lucratividade de seus investimentos.

Não podemos deixar de referendar o papel que a imprensa tem na disseminação de alguns conceitos que vão ao encontro do que os grandes investidores internacionais, como por exemplo o Grupo Banco Mundial, preconizam, na visão utópica de que a globalização trará benefícios no cenário de mudança da educação mundial. Susan Robertson em seu texto “A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial” registra duas citações que retratam o nível de influência deste agente no cenário educacional: “Em 2012, o Grupo Banco Mundial (BM) comemora meio século de atuação no campo do desenvolvimento da educação (Jones, 2007)”. “[...] certamente tenha o maior prestígio e [...] seja o mais poderoso produtor do conhecimento sobre o desenvolvimento internacional” (Berger; Beeson, 1998). (Robertson, 2012, p. 283).

A mercantilização no Brasil já tomou uma proporção avassaladora em vários segmentos, ou seja, o Estado abriu mão de seu papel frente à sociedade e, isto de forma

explícita deixa muitos à margem dos programas e das oportunidades de inserção em espaços que lhe são de direito.

Mariluci Bittar, coordenadora do GT11 da educação superior, em um artigo sob o título: A concepção de internacionalização da educação superior para a rede internacional das Instituições Universitárias Salesianas (IUS) no contexto das políticas neoliberais, dialoga sobre a influência da globalização e da doutrina neoliberal na educação superior, em que o Brasil tende cada vez mais a aderir esta internacionalização e torna-se agente ativo neste processo de privatização. Para ela,

[...] há uma tendência para a privatização do setor educacional e também sua internacionalização para atender os interesses do capital que encontrou no setor de prestação de serviços em geral e na educação em particular uma nova fronteira de exploração que, devido ao alto retorno financeiro, prolonga o ciclo de acumulação. (Bittar, 2009, p.15).

A autora op.cit. ainda ratifica que o processo de expansão da educação superior na esfera privada é consequência da demanda mundial e que as instituições de ensino superior encontram na internacionalização uma forma de afirmação da identidade.

Quando se discute o papel do ensino superior frente à formação destes alunos que buscam na graduação, além de uma constituição profissional, mas que também vislumbram a instigação do senso crítico vem à tona, por parte dos pesquisadores desta área, uma preocupação eminente no que concerne ao perfil apresentado pelas instituições de caráter privado. Estas, em sua maioria se limitam ao ensino da graduação, denotando semelhanças visíveis de continuidade da formação obtida no nível básico de ensino. A pesquisa, a extensão, a pós-graduação, bem como a capacitação dos docentes e os investimentos em laboratórios, bibliotecas, ficam em segundo plano, já que tais investimentos não perfazem o objetivo principal das IES desta categoria administrativa. Assim, formam-se profissionais em sua maioria, sem senso crítico, sem olhar holístico e sem aguçamento para a pesquisa.

Assim, corroborando com a discussão da transformação do ensino superior no país, Hey, 2008 (168-169), complementa que,

[..] mesmo com essa possibilidade de mudança interna, prevalece a luta pela definição do sistema de educação superior, luta essa política e representativa de um dos aspectos decisivos da dominação simbólica, o que reforça a falta de autonomia acadêmica do espaço [...]. dessa maneira, a arena do “destino” da educação superior está posta pelo grau de político que há no espaço de sua produção acadêmica, mas sobretudo pelo modo de dominação simbólica estabelecido nesse lócus em que ela é produzida e reproduzida. O destino pode ser mais ou menos previsto se os jogos no seu interior permanecem os

mesmos. Entretanto, sabe-se que esses estão aí para serem refeitos, repensados.

Todavia, reforça-se o que para que haja uma transformação efetiva na democratização e na qualidade do ensino superior em nosso país, é imprescindível que haja primeiramente um investimento qualitativo nos níveis de ensino que antecedem o superior, pois trata-se de uma corrente em que os anéis estão intrinsecamente ligados e a dissociação pode causar uma ruptura que gerará consequências na vida acadêmica de muitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revela o quanto são visíveis as vertentes de expansão, democratização e diversificação da educação superior no decorrer dos anos em nosso país, bem como é inegável que muitas transformações ocorreram nesta esfera de ensino, muitas delas, indo ao encontro da mercantilização. Os desafios ainda são eminentes, os objetivos traçados a partir das políticas de expansão, estão, apesar das transformações a todo o vapor, aquém de serem alcançados. Ademais, pensar a educação no Brasil, vai além de buscar fomento para seu financiamento, faz-se necessário à implementação de políticas públicas tanto para a educação básica, quanto para a educação superior, pois uma é reflexo da outra, ou seja, para que esta possa alcançar seus objetivos inevitavelmente contará com a contribuição daquela.

A educação superior no país está num momento de transformação sim, no entanto, preocupa-nos detectar que esta transformação tem ido ao encontro da privatização de caráter mercenário, em que se vende educação, em que se comercializa o conhecimento, em que o valor da mensalidade e a ‘facilidade e rapidez’ em conseguir o diploma estão cada vez mais sobressalentes, em que o valor científico, o capital intelectual está cada vez mais distante tornando-se coadjuvante e não ator principal deste jogo, em que esta competição capitalista protagonizada pela burguesia dominante faz da educação neste momento histórico, um elo para a lucratividade e para a consolidação da classe dominante.

O acesso à universidade caminhou passos importantes, o SISU é considerado uma das maiores inovações atuais em nível nacional para ingresso nos cursos de graduação. Ele permite que os estudantes tenham a possibilidade de concorrer a uma vaga na universidade e no curso desejado, sem custos e sem deslocamentos para pleito desta vaga.

Já a política de cotas insere no contexto acadêmico grupos historicamente vulneráveis e distanciados das cadeiras universitárias. Dar oportunidade de acesso ao ensino superior a quem antes e por muito tempo sequer imaginava ter esta oportunidade propicia o crescimento de uma nação, pois quanto mais jovens estiverem nas cadeiras universitárias, mais possibilidade de mudança que iniciar-se-á no núcleo familiar e terá reflexo positivo na transformação do pensamento da nação que se vislumbra.

O acesso à universidade pode sim, ser a possibilidade de mudança de vida do estudante bem como do cenário educacional que ora o país se encontra, no entanto para alcançar a democratização da educação superior tão almejada e propagada por muitos, há um

longo caminho a percorrer. São vários os desafios para a educação superior. Muitas políticas ainda precisam ser desenvolvidas para que esta esfera de ensino deixe de ser elitista.

No entanto, democratizar o acesso, quer seja pelas cotas, quer seja pela nova modalidade de ingresso nas universidades públicas (SISU), não garante a formação de cidadãos comprometidos com este país. É imprescindível que haja um comprometimento e uma união da sociedade civil, do Estado, dos profissionais da área, da família, enfim de todos os agentes envolvidos na formação destes jovens, que buscam, na educação, equidade de direitos e anseiam por uma educação de qualidade que os transforme, para que de fato encontrem no conhecimento científico a possibilidade de uma vida melhor.

O estudo de caso que esta dissertação apresentou é um exemplo concreto que a expansão e a democratização propostas pelo Governo Federal não atingiu suas metas, pois há vagas ociosas em cursos de graduação numa universidade tecnológica federal, ainda no ingresso do primeiro período, não obstante, não se pode deixar de referendar o alto índice de evasão que esta Instituição enfrenta, pois conforme dados do Departamento de Registros Acadêmicos do câmpus, extraídos em fevereiro de 2014, 53% das vagas da UTFPR câmpus Francisco Beltrão oferecidas à comunidade beltronense não estão preenchidas, o que gera inquietude e preocupação tanto à equipe gestora do câmpus, quanto a esta pesquisadora/servidora da instituição.

Pode-se constatar, através dos dados que esta dissertação apresenta que, para a UTFPR, Câmpus Francisco Beltrão, no que tange ao preenchimento das vagas dos cursos de graduação, o SISU não foi assertivo. Haja vista que as notas de corte dos alunos egressos do ensino médio da região não estão à altura da nota de corte dos alunos oriundos dos grandes centros e de muitas outras regiões do país, cita-se, por exemplo, o Sudeste brasileiro. Desta forma, os alunos classificados, por serem de regiões distantes da nossa, os quais sequer imaginam onde fica o Sudoeste do Paraná, em sua maioria, optam por cursar uma universidade menos distante geográfica e culturalmente de sua residência de origem, sem saber, por óbvio, que tal escolha impede que um aluno já morador na região, possa usufruir desta vaga. O que poderia significar o preenchimento dessas vagas ociosas.

Por esta pesquisa estar inserida em um programa de pós-graduação em políticas públicas que busca uma proposta de intervenção nos moldes de uma pesquisa-ação, elenco algumas ações que já estão sendo tomadas pela instituição, as quais acredito que possam ser decisivas para mudança do quadro de ociosidade ora vivenciado, haja vista que mudar a forma de ingresso neste momento, se torna inviável, por se tratar de uma instituição multicampi, e

principalmente, pelo SISU ter tomado uma proporção avassaladora já consolidada enquanto forma de ingresso em todas as universidades federais.

Com base nos dados de ociosidade das vagas, quer seja por falta de ocupação nos primeiros períodos ou por evasão dos alunos que já compõem o quadro discente, a partir da metade do ano de 2013, começou-se a desenvolver um projeto de divulgação midiática do câmpus através dos meios de comunicação locais³³ na eminência de tornar o câmpus mais conhecido na região. Concomitantemente, uma equipe composta de multiprofissionais, servidores do câmpus, percorreram todos os terceiros anos das escolas estaduais do município, apresentando aos alunos do ensino médio a universidade, o câmpus e os cursos oferecidos, com o intuito de angariar alunos da região para o câmpus, pois se acredita que estes estudantes são alunos potenciais e que com o ingresso deles, o índice de evasão diminua, já que muitos dos acadêmicos evadidos, dizem tê-lo feito para voltar para perto da família, ou seja, usam o câmpus apenas como uma ponte de passagem para o ingresso no ensino superior.

Durante o decorrer da construção desta dissertação, algumas ações importantes já foram tomadas a fim de tornar mais atrativo o câmpus. Uma delas e de extrema relevância diz respeito à construção de uma trincheira para acesso à Universidade, a qual é fruto de uma parceria entre os Governos Municipal, Estadual e Federal. O acesso ao câmpus até agora³⁴ se dá por uma via irregular, por debaixo de uma ponte, ladeando o rio que abastece a cidade, o que impede nos dias de chuva intensa a passagem dos servidores e alunos, em função dos alagamentos recorrentes. Com a trincheira, além de tornar o acesso mais bonito³⁵, extinguirá o cancelamento das aulas nos dias de chuvas contínuas. Outra medida positiva já adotada foi à compra de ar condicionado para as salas de aula, pois pela localização geográfica do câmpus, se torna impraticável o processo de ensino aprendido nas salas de aula, em alguns períodos do ano, seja pelas elevadas temperaturas no verão, ou pelas baixíssimas temperaturas no inverno. Estas de melhoria do câmpus contribuem para futuras escolhas dos candidatos por nossa instituição.

Há também por parte da equipe diretiva do câmpus, bem como pelo conjunto de servidores, uma constante busca de recursos junto aos representantes do Governo Estadual e Federal, a fim de ampliar o número de cursos a ser oferecido à comunidade, bem como ampliar e melhorar constantemente as instalações físicas. Já se tem licitado a construção de

³³ Outdoor, rádio, televisão local, jornal local de circulação regional, folders.

³⁴ Haja vista que a trincheira está em fase de construção.

³⁵ Já que hoje é praticamente assustador.

mais um bloco didático com salas de aula e laboratórios, assim como de um centro de convivência para integração da comunidade acadêmica.

Igualmente se propõe uma divulgação dos dados desta pesquisa junto a Sociedade Civil Organizada do Município, através de seus representantes, tais como Associação Comercial e Industrial de Francisco Beltrão, entidade esta que tem grande poder de persuasão no município, assim como junto ao Governo Municipal (Prefeitura Municipal e Câmara Municipal de Vereadores), e demais entidades de influência regional e municipal, pois se acredita que de posse destes dados e, entendedora da missão e do papel de uma universidade pública, tecnológica e federal, a sociedade vai abraçar a ideia de promover esta Instituição de Ensino que só tem benefícios para oferecer a comunidade.

Faz-se necessário e emergente um chamamento de forças, do Governo Municipal, da Reitoria da Instituição, da equipe técnica/diretiva/docente do câmpus, da sociedade civil organizada, das forças políticas Estaduais e Federais, para juntos, traçarem objetivos e buscar soluções, pois o sonho de ver todas as classes ocupadas na UTFPR – câmpus Francisco Beltrão não pode se perder, pois se corre o risco de junto deste sonho a região perder um polo tecnológico, de qualidade, ainda desconhecido por muitos.

Mesmo com essas medidas implementadas pela instituição, nossa análise nos aponta para algumas ações que podem vir a contribuir para minimizar ou mesmo solucionar a evasão, neste ínterim, propõe-se que haja uma regionalização da nota de corte, já que, pelos dados analisados nas relações dos classificados para efetuar sua matrícula em primeira e segunda chamadas do SISU, menos de 10% dos candidatos classificados são oriundos da região Sudoeste do Paraná. Muito possivelmente a nota de corte dos alunos egressos do ensino médio e aspirantes a uma vaga em nossa Instituição de Ensino e que residem em Francisco Beltrão e região, não atingem o mínimo suficiente para disputar de vaga na UTFPR, ficando fora do pleito de disputa por vagas. Na possibilidade de reserva de 50% das vagas para candidatos domiciliados no município e/ou região sudoeste do Paraná permitiria que os jovens da região se inserissem na luta por uma vaga entre os estudantes que tiveram a mesma oportunidade de preparação para alcançar esta vaga, pois num jogo em que se afere a nota de corte entre desiguais, a desigualdade continuará a segregar e este fato não vai de encontro com o proposto no processo de democratização do ensino superior.

Observa-se que as políticas públicas de democratização do ensino superior, a exemplo do SISU, tem um olhar unificado da Nação, no entanto, num país que tem dimensões continentais com diferenças, culturais, sociais e econômicas visíveis entre suas regiões, não

pode unificar seus programas e ações e sim, deve, permitir que as características regionais, que os diferentes capitais cultural e social garantam seu espaço no contexto em que estão inseridos enquanto também agentes de transformação e formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Integração Européia e (Re)formulação das Políticas de Ensino Superior em Portugal: Alguns Vectors de uma Evolução Recente. In: SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (orgs.) **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

ALVES, João Roberto Moreira. |**A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, Fredrich Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distancia: o estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAUJO. Maria Arlete Duarde de; PINHEIRO. Helano Diógenes. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI**. In Aval. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

ARRECTHE, Marta T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) (1998). Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate. São Paulo: Cortez.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distancia**. Campinas: Autores Associados. 2006.

BERALDO, Antonio Fernando; MAGRONE, Eduardo. Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: o começo (2004-2006). In: **SANTOS, Jocélio Teles dos (org.)**. Cotas nas universidades: **análise dos processos de decisão**. Salvador: CEACO, 2012.

BITTAR, Mariluci; ARAUJO, Jair Marques de. **A concepção de internacionalização da educação superior para a rede internacional das instituições universitárias salesians (IUS) no contexto das políticas neoliberais**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Estadual do Espírito Santo, 2009.

BITTAR, Mariluci; Carina Maciel de. **A expansão do ensino noturno nas instituições de educação superior da região centro-oeste**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Estadual do Espírito Santo, 2009.

BORDIEU. Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Cattani (org.) 13. Ed. Petropolis: Vozes, 2011.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

_____. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Educação e estratificação social no acesso à universidade pública**. Caderno Pesquisa. v. 35 n. 124 São Paulo. Janeiro/Abril 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007&lang=pt

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Projeto de Lei 8035/2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCACAO. Portaria Normativa n 2, de 26 de Janeiro de 2010. Disponível em <http://sisu.mec.gov.br/sisu> - acesso em 09 de fevereiro de 2012.

_____. Ministério da educação. Universidade tecnológica federal do Paraná. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013.

_____. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 09 de maio 2012.

_____. <<http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em 16 de fevereiro de 2012>.

_____. <<http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de fevereiro de 2012>.

_____. <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/a-partir-de-2014-12-universidades-vao-aderir-ao-enem>>. Acesso em 23 de outubro de 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; MOEHLECKE, Sabrina. **Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior:** balanço e proposições. In: OLIVEIRA, Joao Ferreira de, et al. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DOURADO, Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Políticas e gestão da Educação Superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, 2003.

GOMES, Luiz Fernando. **EAD no Brasil:** Perspectivas e Desafios **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v 18, n. 1, março de 2013. Disponível a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-0772013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de janeiro de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>.

GONCALVES, Nadia G; GONÇALVES, Sandro. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução.** 2 ed. Petrópolis: vozes, 2011.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico:** a educação superior no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2008.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JACKSON. Antonio Marcelo. **A sociologia da Educação** – limites e contradições. Videoaula. (08:08 min.). Acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=lHvVrJgZ38Y>. Acesso em 25 de agosto de 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Prefácio.** In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana, LOPES, Maria Auxiliadora. **Aceso e Permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

KIPNIS, Bernardo. **Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas**. In: LITTO, Fredrich Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distancia: o estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LEITE, Roseana Costa. **Aportes teóricos para análise política da Universidade**. Educ. rev. vol.27 n. 1 Belo Horizonte Abril. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100006&lang=pt#nt01>. Acesso em 16 de jul.2012.

LENARDÃO, Elisio. **A relação entre “modernização” neoliberal e práticas políticas “atrasadas” no Brail dos anos 1990**. Ver. Sociol. Poit. V. 16. n. 31. P. 197-214, nov. 2008.

LIMA, Katia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Waner Gonçalves. **Política pública: decisão de conceitos**. Interface (Porto Nacional), Edição número 05, Outubro de 2012.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)**. Horiz. antropol. vol.11 no.23 Porto Alegre Jan./June 2005

MARTINS, Carlos Benetido. **Uma reforma necessária**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufpa_dissertacao_2011_NBMelo.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2013.

MOROSINI, Marília. **Internacionalização de Sistemas Universitários: o Mercosul**. In: SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (orgs.) Políticas Públicas para a Educação Superior. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

_____. **O ensino superior no Brasil**. In: BASTOS, Maria Helena Camara, STEPHANOU, Maria (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira**. Sociologias n.17. Porto Alegre Janeiro/Junho 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100006&lang=pt#tab11>. Acesso em 18 de jul. 2012.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo**. In: LITTO, Fredrich Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distancia: o estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In SOARES, Maria Susana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto alegre 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de, et. al. **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTAL, Nara Maria. **Curso de Graduação em Administração a distancia**. Introdução a educação a distancia. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Tradução de Jeffrey Hoff. Revisão Técnica de Mário Luiz Neves de Azevedo. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 17 n. 50, maio-agosto de 2012.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: CEACO, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **ProUni e UAB Como Estratégias de EAD na Expansão do ensino superior**. Pro-Posições [online]. 2009, vol.20, n.2 [citado 2014-01-24], pp 205-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200013>.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental – 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação**. 2009. 130f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (orgs.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH. Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

_____. **Política Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n 16, jul/dez, p. 20-45.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. As novas políticas para a Universidade Francesa e a Profissionalização do Ensino. In: SGUISSARDI, Valdemar, JUNIOR, João dos Reis Silva (orgs.) **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

VIOTTI, Eduardo Baumgratz (organizador). **Mestres 2012**: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: recursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. vol. 11 n.32. Rio de Janeiro Maio/Agosto 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lang=pt#tx03>. Acesso em 16 de jul. 2012.

ZUIN, Antonio A. S. **Educação a Distância ou Educação Distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o Professor virtual. Educ. Soc., Campinas, v 27, n. 96, outubro de 2006. Disponível a partir do http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de janeiro de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário aplicado na realização da pesquisa

Prezado(a) candidato(a),

Meu nome é Lizandra Felippi Czerniaski, sou servidora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Francisco Beltrão. Atualmente, ocupo o cargo de Secretária de Gestão Acadêmica, igualmente sou aluna do curso de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade Estadual de Maringá - Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

Estou desenvolvendo minha pesquisa no mestrado que visa estudar a ociosidade das vagas na UTFPR – campus Francisco Beltrão. Procurarei através desta pesquisa, entender as variáveis que fazem com que tais vagas não sejam ocupadas.

Ao acessar o banco de dados dos candidatos que fizeram sua inscrição no SISU, optando pelos cursos de graduação da nossa universidade e campus, visualizamos, dentre os demais seu nome. Neste sentido, gostaria de pedir sua colaboração na nossa pesquisa ao responder o questionário que segue (na página seguinte).

Sua resposta pra nós é muito importante, pois ela nos ajudará a detectar os motivos pelos quais as vagas não são preenchidas.

Agradecemos muito por disponibilizar de um tempo para nos responder e por ter contribuído para a nossa pesquisa. Assim que você responder, por gentileza, responda ao e-mail recebido com o questionário preenchido.

Saliento que seu nome não será em hipótese alguma divulgado na pesquisa, comprometo-me em manter sua identidade em sigilo, no entanto, reforço que **para a minha pesquisa obter êxito, sua resposta é fundamental.**

Muito obrigada.

Lizandra Felippi Czerniaski

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____

2. Cidade e estado de residência: _____

3. Ano e semestre que pleiteou vaga em um curso de nossa instituição:

4. Curso pleiteado: _____

5. O que fez você se inscrever no SISU?

6. Porque você escolheu Francisco Beltrão e o curso acima especificado?

7. Quais foram os motivos pelos quais você optou em não efetuar sua matrícula em nossa Universidade?

ANEXO 2 – Questionário complementar

Prezado(a),

Sou Lizandra Felippi Czerniaski, servidora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Francisco Beltrão. Atualmente, ocupo o cargo de Secretária de Gestão Acadêmica, igualmente sou aluna do curso de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade Estadual de Maringá - Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

Foi com grande satisfação que recebi a devolutiva do questionário que o encaminhei no início deste ano. Sua resposta foi fundamental para que nossa pesquisa de mestrado obtivesse êxito, pois com muita alegria que qualifiquei minha pesquisa no dia 17 de outubro.

Como forma de atrelar a pesquisa ao referencial teórico que estamos utilizando, a banca que avaliou nosso trabalho sugeriu que nós acrescentássemos mais um dado na pesquisa. Para tanto, faz-se necessário o encaminhamento de mais uma pergunta, a qual venho com muito respeito convidá-lo a responder.

Agradeço imensamente por disponibilizar de mais um tempo seu para me ajudar.

Questão 01:

Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

- ambos não frequentaram a escola;
- um dos dois não frequentou a escola: _____(o pai ou a mãe?)
- ensino fundamental incompleto;
- ensino fundamental completo;
- ensino médio incompleto;
- ensino médio completo;
- curso de graduação incompleto;
- curso de graduação completo;
- curso de pós-graduação – () especialização; () mestrado ; () doutorado.

ANEXO 3 – Lei das cotas**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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental 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. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Barros
Gilberto Carvalho

DOU de 30.8.2012