

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS EHLE NODARI

**O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO VESTIBULAR E A PERMANÊNCIA
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNEMAT**

Cáceres-MT

2016

DOUGLAS EHLE NODARI

**O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO VESTIBULAR E A PERMANÊNCIA
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNEMAT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

Cáceres - MT

2016

© by Douglas Ehle Nodari, 2016

Nodari, Douglas Ehle

O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT./Douglas Ehle Nordari. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 173f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientadora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

1. Evasão. 2. Desempenho acadêmico – Educação Superior. 3. Acesso e permanência – educação superior. I. Título.

CDU: 378.014.15(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

DOUGLAS EHLE NODARI

**O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO VESTIBULAR E A PERMANÊNCIA
NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNEMAT**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(Orientadora – PPGEduc/Unemat)

Dr^a. Carina Elisabeth Maciel
(Membro – PPGEduc/UFMS)

Dr. Irton Milanesi
(Membro – PPGEduc/Unemat)

APROVADA EM: 04/02/2016.

Dedico ao meu pai Ivonir e a minha mãe Marli que sempre incentivaram meus estudos.

Dedico a meus irmãos Aldir e Ivan.

Dedico a todos os familiares, como incentivo à perseverança nos estudos.

Dedico a todos que contribuíram direta ou indiretamente no desenvolvimento dessa pesquisa.

Dedico a todos que acreditam em seus sonhos e que continuam batalhando por eles.

Dedico a todos que acreditam ser possível uma sociedade mais justa e equânime.

Agradeço à minha esposa Poliana e à minha família pela ajuda, dedicação, incentivo e compreensão nos momentos de ausência, no presente, que oportunizarão alegrias futuras.

Agradeço a Universidade do Estado de Mato Grosso por oportunizar o ingresso junto ao Programa.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Educação e aos seus docentes, sem os quais não seria possível a construção do conhecimento, que irá contribuir muito com minha vida e com meu desenvolvimento profissional.

Agradeço a orientadora professora Elizeth pela dedicação, por balizar e por cobrar no desenvolver da pesquisa e pela compreensão diante de minhas faltas, falhas, dificuldades e discordâncias.

Agradeço aos amigos (Adriana, Antônio, Claudemir, Cléria, Edilma, Edson, Eliel, Elisangela França, Elisangela Pereira, Fernando, Frádia, Franco, Ivonei, Jair, Marilza, Martinho, Rosa, Silvinha, Soninha), que conquistei nessa jornada pelas contribuições, pelas alegrias e pelos momentos de descontração.

Agradeço aos professores Dr^a. Carina Elisabeth Maciel, Dr^a. Heloisa Salles Gentil e Dr. Irton Milanesi pelas contribuições, com as quais essa pesquisa ganhou muito em qualidade de conteúdo e de forma.

Agradeço aos servidores da Secretaria de Apoio Acadêmico da Unemat – Campus Universitário de Cáceres pela atenção, pelo apoio na obtenção dos dados e pela disposição em esclarecer as dúvidas que surgiram durante a obtenção e a manipulação dos dados.

Agradeço a Pró-reitoria de Ensino de Graduação por autorizar e a Diretoria Administrativa de Tecnologia da Informação por disponibilizar o acesso ao banco de dados do Sistema Acadêmico.

Em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2000).

RESUMO

Estudos desenvolvidos nas últimas duas décadas apontam para relações entre os resultados do vestibular e o desempenho acadêmico dos estudantes na Educação Superior. Esses resultados servem como indicadores para a permanência e para o sucesso desses estudantes. Assim, inserida na temática Acesso e Permanência na Educação Superior, esse estudo analisa a permanência a partir das correlações entre o desempenho dos estudantes no vestibular e durante a graduação, a partir da questão: O desempenho dos estudantes no vestibular está correlacionado com a permanência destes nos cursos de graduação da Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini”? Objetivou analisar a correlação entre o desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Unemat. Caracteriza-se como descritiva e adota a perspectiva quanti-qualitativa sustentada na abordagem crítico-dialética descrita por Gamboa (1998). A coleta de dados realizou-se através do balanço de produção e da análise documental. Envolveu 953 ingressantes em 2009 nos 12 cursos de graduação do Campus. A idade dos estudantes no ato de ingresso ficou entre 16 e 53 anos, média de 23 anos e predominou o sexo feminino (57%) entre os ingressantes. O desempenho médio dos estudantes no vestibular ficou entre 3,32 e 5,63, sendo que o desempenho médio entre os evadidos (3,74) e entre os retidos (3,72) foi inferior ao desempenho médio geral (3,88) e ao desempenho médio entre os concluintes (4,13). O desempenho médio na graduação ficou entre 3,85 no curso Licenciatura em Matemática e 7,73 nos cursos Bacharelado em Enfermagem e Licenciatura em Pedagogia, média de 6,19. Registramos um fluxo acadêmico de 27% de concluintes, 37% de evadidos, 32% de retidos e 4% de transferidos, sendo os maiores índices registrados: 58% de concluintes no curso Bacharelado em Direito, 69% de evadidos no curso Licenciatura em Matemática, 51% de retidos no curso Bacharelado em Agronomia e 8% de transferidos no curso Bacharelado em Ciências Contábeis. Verificamos correlações significativas em 20% dos cruzamentos realizados. Entre eles, 13 cruzamentos significativos no resultado geral (3 entre as 4 áreas do conhecimento, 8 entre as 10 provas do vestibular, a Média Pessoal Geral e a Pontuação Final no Vestibular). A partir dos resultados verificamos a relação, maior desempenho dos ingressantes no vestibular é resultado de uma preparação prévia e uma formação de melhor qualidade na Educação Básica, que influencia menores dificuldades nas disciplinas durante a graduação e levam os estudantes a um menor número de reprovações, que resultam melhores desempenhos acadêmicos durante a graduação, que influenciam maiores índices de conclusão e menores índices de evasão e retenção, que estão relacionados à permanência nos cursos. Dos resultados concluímos que melhores desempenhos dos estudantes no vestibular associam-se a melhores desempenhos acadêmicos durante a graduação, influenciam a permanência e os índices de conclusão, evasão e retenção nos cursos de graduação da Unemat. Concluímos apontando algumas possibilidades voltadas à permanência e à conclusão, como: implantação de programas de permanência com foco nos extratos específicos, assim como adotado para o ingresso, atuação Universidade/Educação Básica e flexibilização dos currículos dos cursos.

Palavras-chave: Acesso e permanência; Democratização; Desempenho acadêmico; Sucesso acadêmico; Evasão.

ABSTRACT

Studies conducted over the past two decades point to relations between the university entrance exams results and academic performance of students in Higher Education. These results serve as indicators for the retention and success of these students. Thus, part of the thematic Access and Retention in Higher Education. This study analyzes the retention of students from the correlations between the performance of students in the university entrance exam and during graduation, from the perspective: The performance of students in the college entrance examination is correlated with the retention of these in graduating courses in Unemat - Campus "Jane Vanini"? Thus, aimed to analyze the correlation between the performance of students in university entrance exams and retention in graduation courses at Unemat. It is characterized as descriptive and uses quantitative and qualitative perspectives, sustained in a critical-dialectical approach described by Gamboa (1998). Data collection was carried out through the balance of production and documental analysis. It involved 953 freshmen in 2009, at 12 graduating courses of the Campus. The age of freshmen students was between 16 and 53 years, on average 23 years old, and majority women (57%) among these freshmen. The average performance of students in the university entrance exam was between 3.32 and 5.63, and the average performance among dropouts (3.74) and between the retained (3.72) was lower than the overall average performance (3.88) and the average performance among graduates (4.13). The average performance at graduation was between 3.85 in the Bachelor's Degree in Mathematics and 7.73 in Bachelor courses in Nursing and Bachelor in Education, an average of 6.19. We recorded an academic flow of 27% of graduates, 37% of dropouts, 32% of retained and 4% transferred. With the highest rates recorded being: 58% of graduates in the course Bachelor of Law, 69% of dropouts in the Bachelor of Mathematics, 51% retained in the course Bachelor in Agronomy and 8% transferred in the course Bachelor of Accounting. We observed significant correlations performed in 20% of intersections realized. Among them, 13 significant intersections in the overall results (3 of the 4 areas of knowledge, 8 of the 10 university entrance exams, the General Average Score and the Final Score in the Entrance exams). From these results, we verified the correlation: The higher performance of freshmen in the university entrance exam is result of prior preparation and training, and a best quality in Basic Education. Which influences minor difficulties in the subjects during his graduating studies and lead students to a smaller number of failures, resulting on a better academic performance during the graduation, influencing higher levels of graduation and lower rates of evasions and retentions, which are related to the permanence in the courses. From these results, we conclude that the best performances of students in the university entrance exam are associated with better academic performance during the graduation, influences retention and graduation rates, and also dropouts and retention rates in Unemat Graduation courses. We conclude suggesting some possibilities to improve retention and conclusion: deployment of retention programs focusing on specific extracts, as those adopted for entry, co-operation between University/Basic Education and flexibility of the curriculum of the courses.

Keywords: Access and retention; Democratization; Academic performance; Academic success; Evasion.

LISTA DE SIGLAS

- BM** – Banco Mundial
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE/MT** – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
- CFV** – Classificação Final no Vestibular
- Covest** – Coordenadoria de Concursos e Vestibulares
- CRE** – Coeficiente de Rendimento Escolar
- DEAD** – Diretoria de Educação à Distância
- EAD** – Educação à Distância
- EM** – Ensino Médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES** – Educação Superior
- FIES** – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Educação Superior
- IFES** – Instituição Federal de Educação Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MPG** – Média Pessoal Geral
- PCB** – Pontuação Específica das Ciências Biológicas
- PCE** – Pontuação Específica das Ciências Exatas e da Terra
- PCH** – Pontuação Específica das Ciências Humanas
- PFV** – Pontuação Final no Vestibular
- PIB** – Produto Interno Bruto
- Piier** – Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial
- PLL** – Pontuação Específica da Linguística, Letras e Artes
- Prouni** – Programa Universidade para Todos
- Reuni** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SAGU** – Sistema de Controle e Registro Acadêmico
- SISU** – Sistema de Seleção Unificada
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- Unemat** – Universidade do Estado de Mato Grosso
- Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais motivos da evasão -----	79
Figura 2 – Evolução no número de bolsas e auxílios concedidos aos estudantes da Unemat (2004-2014) -----	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices de conclusão, evasão, retenção, transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultado geral) -----	115
Gráfico 2 - Índices de conclusão dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) -----	116
Gráfico 3 - Índices de evasão dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) -----	118
Gráfico 4 - Índices de retenção dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) -----	120
Gráfico 5 - Índices de transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) -----	122
Gráfico 6 - Índices de conclusão, evasão, retenção, transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por turno e por modalidade) -----	123
Gráfico 7 - Índices de conclusão, evasão, retenção, transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por área do conhecimento) -----	125
Gráfico 8 - Coeficientes de correlação (r) (resultado geral) -----	137
Gráfico 9 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Agronomia) -----	140
Gráfico 10 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Ciências Biológicas) -----	141
Gráfico 11 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Ciências Contábeis) -----	142
Gráfico 12 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Computação) -----	143

Gráfico 13 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Direito) -----	144
Gráfico 14 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Educação Física) -----	146
Gráfico 15 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Enfermagem) -----	147
Gráfico 16 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Geografia) -----	149
Gráfico 17 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em História) -----	150
Gráfico 18 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Letras) -----	151
Gráfico 19 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Matemática) -----	152
Gráfico 20 - Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Pedagogia) -----	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situação acadêmica presente no relatório “Alunos por estado contratual” emitido por meio do Sistema de Controle e Registro Acadêmico - SAGU (2015) -----	31
Quadro 2 - Documentos editados por organismos internacionais que influenciaram as políticas e programas destinados a Educação Superior no Brasil (1994-2009) -----	47
Quadro 3 - Síntese histórica das legislações desde a criação da Unemat (1978-2015)-	93
Quadro 4 - Expansão dos campi da Unemat (1978-2015) -----	94
Quadro 5 - Cidades atendidas e cursos ofertados pela Unemat via Programa Parceladas (2015) -----	96
Quadro 6 - Cidades polos e cursos ofertados pela Unemat via Universidade Aberta do Brasil (2015) -----	97
Quadro 7 - Desdobramento dos descritores e número de trabalhos encontrados -----	105
Quadro 8 - Resultado da busca com o descritor “Desempenho no vestibular”/número de trabalhos selecionados -----	106
Quadro 9 - Resultado da busca com o descritor “Desempenho acadêmico”/número de trabalhos selecionados -----	106
Quadro 10 - Resultado da busca com o descritor “Desempenho escolar”/número de trabalhos selecionados -----	107
Quadro 11 - Resultado da busca com o descritor “Acesso e permanência”/número de trabalhos selecionados -----	107
Quadro 12 - Resultado da busca com o descritor “Evasão e retenção”/número de trabalhos selecionados -----	108
Quadro 13 - Informações bibliográficas dos trabalhos selecionados -----	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de ingressantes por vestibular em 2009 na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” -----	27
Tabela 2 - Evolução no número de Instituições de Educação Superior - IES e de matrículas na Educação Superior no Brasil (1994-2013) -----	42
Tabela 3 - Distribuição das matrículas nos níveis de ensino no Brasil (2012) -----	65
Tabela 4 - Procedência dos estudantes matriculados na Educação Superior no Brasil (2013) -----	65
Tabela 5 - Número de universidades federais e estaduais criadas no Brasil (1919-2014) -----	68
Tabela 6 - Distribuição das matrículas nos cursos presenciais de graduação e da proporção da população no Brasil (1994-2013) -----	69
Tabela 7 - Número de vagas, de ingressos e de candidatos da Educação Superior no Brasil (1993-2013) -----	71
Tabela 8 - Índices de conclusão, retenção e evasão na Educação Superior no Brasil (1997) -----	76
Tabela 9 - Comparação entre o número de ingressantes e de concluintes por geração nos cursos de graduação no Brasil (1991-2013) -----	77
Tabela 10 - Contratos formalizados por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (2009-2014) -----	80
Tabela 11 - Bolsas concedidas por meio do Programa Universidade para Todos - Prouni (2005-2014) -----	82
Tabela 12 - Evolução no número de ingressos e matrículas via Educação à Distância nos cursos de graduação no Brasil (2003-2013) -----	84
Tabela 13 - Destinação de recursos e número de benefícios concedidos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2008-2014) -----	87
Tabela 14 - Destinação de recursos e número de IES beneficiadas pelo PNAEST (2011-2014) -----	88
Tabela 15 - Evolução no número de matrículas por dependência administrativa e por turno nos cursos presenciais de graduação no Brasil (1993-2013) -----	90
Tabela 16 - Média das idades dos estudantes no ato de ingresso -----	104

Tabela 17 - Índices de conclusão, evasão, retenção, transferências dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” -----	114
Tabela 18 - Desempenho médio no vestibular dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) --	128
Tabela 19 - Coeficientes de Rendimento Escolar médios dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) -----	130
Tabela 20 - Comparação entre os Coeficientes de Rendimento Escolar médios e os índices de conclusão e evasão dos ingressantes por vestibular em 2009 na Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso) -----	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	22
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS	33
2.1 Educação Superior no Brasil	34
2.2 Influências neoliberais e dos organismos internacionais na expansão do acesso a universidade	44
2.3 O concurso vestibular como forma de ingresso na universidade	51
2.3.1 O ingresso na Unemat	56
CAPÍTULO III	
DEMOCRATIZAÇÃO: A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ----	59
3.1 Democratização da Educação Superior: acesso e permanência	60
3.2 Políticas de ampliação do acesso a Educação Superior pós-LDB	64
3.3 A permanência e a evasão na Educação Superior	73
3.4 Acesso e permanência na Unemat	91
CAPÍTULO IV	
A CORRELAÇÃO INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UNEMAT	102
4.1 A produção científica sobre o desempenho dos estudantes no vestibular e o desempenho destes nos cursos de graduação	104
4.2 Fluxo acadêmico: conclusão, evasão, retenção e transferência dos acadêmicos dos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”	112
4.3 O desempenho dos estudantes no vestibular	126
4.4 O desempenho acadêmico dos estudantes na graduação	129
4.5 Correlação: a influência do desempenho no vestibular sobre o sucesso acadêmico e a permanência na graduação	134

4.6 Analisando a permanência a partir dos dados levantados -----	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	158
REFERÊNCIAS -----	163
Apêndice I - Coeficientes de correlação (r) encontrados a partir dos cruzamentos entre as variáveis (resultado geral e por curso) -----	172
Apêndice II - Diferentes pesos aplicados às provas objetivas do vestibular (por curso de opção) -----	173

INTRODUÇÃO

Dentre as atividades desenvolvidas pela universidade, a de maior destaque e mais reconhecida pela sociedade é o ensino de graduação, destinado a formação de profissionais qualificados nas diversas áreas. A população “os quer em número suficiente para bem atendê-la, com a melhor qualificação possível e com elevado senso de compromisso social” (PINHO, 2001, p. 353). Para formar profissionais com esse perfil e no menor tempo possível, as universidades realizam um processo de seleção dos seus candidatos, conhecido como vestibular.

Segundo Penna Firme (1998), a passagem por processos avaliativos é inevitável na atividade humana. Concordamos com a afirmação, que é reforçada por Tasso e Machado (2008), que remete a utilização de avaliações no Brasil pelos padres Jesuítas há mais de quatrocentos anos e a aplicação de exames pelos chineses 2.000 a.C.

No Brasil, até o ano de 2009 o ingresso na educação superior pública ou privada se deu por meio de um processo seletivo conhecido como vestibular. “Adotado pela primeira vez no Brasil pela Universidade Nacional de Filosofia”, inicialmente, o exame não possuía padrão mínimo de desempenho para os candidatos, essa exigência levava a ociosidade e o não preenchimento das vagas. Mas, com “a reformulação do ensino superior no período militar, o vestibular unificado e classificatório” passou a ser adotado como medida para enfrentar o crescimento na demanda por esse nível de ensino (SILVA e PADOIN, 2008, p. 77, 80, 81).

O vestibular unificado e classificatório vem sendo utilizado desde então, mas esse modelo tem chamado cada vez mais a atenção de profissionais e pesquisadores da área da Psicologia e da Educação, tornando-se tema de muitos estudos. Segundo Souza (2006, p. 3), o concurso vestibular passou “a ser realizado por organizações especializadas ou pelas próprias universidades”, acrescenta ainda que “muitas são as variáveis que influem” nas seleções para o acesso a Educação Superior “e, se bem avaliadas, podem auxiliar na seleção de candidatos ao ensino superior com condições de um bom desempenho acadêmico”.

Para Magalhães e Andrade (2006), o estudo dessas variáveis para determinar as influências que esses fatores exercem, isolada ou simultaneamente, compõem um campo de investigação científica de muita relevância e se justificam pela utilidade que possuem na formulação de políticas e programas públicos e privados, para o planejamento e a gestão

escolar. E ainda Lordêlo e Verhine (2001), também afirmam que os gestores podem utilizar esses indicadores como subsídios para melhorar o rendimento e a eficácia escolar.

Os vestibulares passaram por várias modificações no intuito de aplicar processos seletivos cada vez mais apropriado para buscar a melhoria dos cursos superiores oferecidos. Uma dessas mudanças está relacionada à seleção de candidatos, que foram adaptadas para “identificar sujeitos cujas características garantam ou permitam um melhor aproveitamento” durante os cursos de graduação (MUNHOZ, 2004, p. 61).

Aliada a essa inquietação em aperfeiçoar cada vez mais os processos seletivos, tem crescido nos últimos anos a preocupação dos pesquisadores relacionada à democratização da Educação Superior, principalmente ao se considerar quais públicos acessam esse nível de ensino, que ainda oferta número de vagas muito inferior ao número de interessados. Para Zago (2006), a democratização está ligada à discussões que estão muito além da mera ampliação da oferta de vagas.

Para essa autora (2006, p. 228) “a ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos”, mais de três milhões de novas vagas no período 2003-2013, 90% delas nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas segundo Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014). Mas, essa ampliação não tem expressado na mesma proporção o crescimento no número de estudantes que concluem a graduação, parte dos que ingressam nos cursos superiores acabam abandonando seus estudos, principalmente durante os primeiros semestres.

O abandono se tornou um dos principais problemas enfrentados no campo educacional na atualidade, devido às altas taxas de evasão registradas na Educação Superior no Brasil. Para Baggi (2010, p. 13) “a evasão é um fenômeno social complexo, definido como a interrupção nos ciclos de estudos”. Ele complementa que a sua evolução “é um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral [...], pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”.

Essa preocupação é dividida por Granja (2012, p. 15), que complementa “o insucesso no sistema de ensino resulta em desperdício de recursos, frustrações de expectativas e perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais”.

Nesse processo de mudanças no campo educacional, que compreende que o Acesso e Permanência na Educação Superior vai além da mera ampliação da oferta de vagas, está inserida a temática do nosso estudo. Por compreendermos o ingresso na universidade como o

início de um percurso muito mais complexo, ele será discutido nos seus aspectos mais recentes, que o insere no contexto das pesquisas sobre o acesso e permanência.

Diante desse contexto, o problema desta pesquisa configura-se com a indagação: O desempenho dos estudantes no vestibular está correlacionado com a permanência destes nos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”?

A partir da definição desse problema e com a delimitação do seu contexto teórico, traçamos como objetivo para esse estudo: Analisar a correlação entre o desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Para atingir o objetivo, traçamos os caminhos metodológicos a partir de levantamentos bibliográficos, busca de informações em banco de dados e em documentos e conversas com envolvidos no processo. Os recursos utilizados para levantar essas informações foram à pesquisa bibliográfica, o balanço de produção e a análise documental.

Essa pesquisa foi desenvolvida no município de Cáceres-MT. Teve como *locus* o Campus Universitário “Jane Vanini” da Unemat e envolveu como sujeitos, os 953 ingressantes nos vestibulares aplicados em 2009 nos 12 cursos de graduação do campus.

Essa pesquisa foi autorizada em 14 de agosto de 2014 por meio do Parecer Consubstanciado nº. 751.989 do Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat. A coleta de dados foi realizada no período de novembro de 2014 a junho de 2015. O acesso e uso ao Sistema de Controle e Registro Acadêmico (SAGU) foi autorizado pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação.

Como aporte teórico e conceitual necessário para a aproximação com a temática Acesso e Permanência na Educação Superior e a fim de afunilar a abordagem, as técnicas e os instrumentos metodológicos e situar os dados obtidos nessa pesquisa dentro do cenário nacional utilizamos os textos de: Cunha (2007), Fávero (2006), Flores (2013), Ristoff (1995, 2008, 2013), Sguissardi (2000, 2006), Zago (2006), entre outros.

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos as concepções teórico-metodológicas da pesquisa. No segundo, trazemos uma contextualização histórica sobre a Educação Superior no Brasil, desde a chegada dos portugueses até o movimento de ampliação e expansão vivenciado recentemente e discutimos as mudanças ocorridas nos processos seletivos utilizados para o ingresso na universidade. No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre os conceitos de democratização da Educação

Superior, com foco no acesso e permanência e a sua importância no cenário nacional. E no quarto capítulo, realizamos a apresentação, a comparação e a análise dos dados obtidos. Por fim, trazemos considerações sobre os pontos mais relevantes do contexto em que foi desenvolvida a pesquisa.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A curiosidade e a procura por conhecer as coisas, a natureza e o social é uma atividade nata do ser humano. Procurar conhecer é pesquisar e para Gatti (2007), a palavra pesquisa atualmente tem sido usada com os mais variados sentidos, mas define pesquisa como o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Pensando dessa forma mais ampla, podemos concluir que estamos sempre pesquisando algo. Assim, pesquisar é buscar informações, buscar a solução de algum problema, procurar esclarecer nossas dúvidas, ampliar o conhecimento sobre determinado assunto ou fazer uma escolha.

As indagações aparecem, principalmente, a partir de situações vivenciadas que acabam gerando inquietações ao pesquisador e foi da atuação como Agente Administrativo na Unemat que surgiu a curiosidade diante das taxas de retenção e evasão percebidas no curso Bacharelado em Agronomia oferecido no Campus Universitário “Jane Vanini”, em Cáceres-MT. Nesse contexto, também observamos que os estudantes melhores classificados no vestibular nem sempre eram os que apresentavam os melhores desempenhos acadêmicos no decorrer do curso de graduação. Foi dessa preocupação com o processo de seleção do vestibular e com a permanência dos estudantes na graduação que surgiu a motivação para essa investigação.

Nesse contexto surge como problema de pesquisa a questão: O desempenho dos estudantes no vestibular está correlacionado com a permanência destes nos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”?

Dessa problemática emergiram para esse estudo as questões:

- Qual o desempenho no vestibular (resultado final, por disciplina e por área do conhecimento) dos ingressantes em 2009 nos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”?
- Qual o desempenho acadêmico durante a graduação dos ingressantes em 2009 nos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini” e qual foi o fluxo acadêmico desses estudantes (evasão, retenção, transferência e conclusão)?
- Qual o desempenho no vestibular (final, por disciplina e por área do conhecimento) dos estudantes retidos e evadidos?

- O desempenho no vestibular influenciou a permanência dos estudantes nos cursos analisados?

Diante dessas questões traçamos como objetivo geral: Analisar a correlação entre o desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Unemat.

E como objetivos específicos, definimos:

- Averiguar o desempenho no vestibular dos ingressantes em 2009 nos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”;
- Verificar o desempenho acadêmico durante a graduação dos ingressantes em 2009 nos cursos de graduação da Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”;
- Levantar o fluxo acadêmico (evasão, retenção, transferência e conclusão) dos ingressantes nos cursos em 2009;
- Investigar o desempenho no vestibular dos estudantes retidos e evadidos durante a graduação.

Essa pesquisa está vinculada ao contexto das pesquisas educacionais, e essas estão inseridas no contexto dos fenômenos sociais e são constituídas de inter-relações complexas. Assim, exige do pesquisador diferentes estratégias que possam contribuir para a compreensão dos problemas analisados com a realidade existente e com os grupos sociais.

Essa pesquisa foi desenvolvida na perspectiva quanti-qualitativa, sustentada nos pressupostos epistemológicos da abordagem crítico-dialética, descrita por Gamboa (1998). Para Gamboa (1998) essa abordagem aparece como modelo emergente na área da pesquisa educacional nos últimos anos.

Para Gamboa, “as pesquisas com abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc., priorizando a análise do discurso” (1998, p. 108). Na causalidade leva em consideração a “inter-relação entre o todo e as partes, entre o texto e o contexto [...] inter-relação entre dois fenômenos no qual um é a causa e o outro a consequência e vice-versa [...] os aspectos contextuais explicam o fenômeno” (1998, p. 109).

Na abordagem crítico-dialética, “a ciência é tida como: a) construção do conhecimento, construção de uma concepção de mundo sistematizada, coerente e consistente [...]; b) processo de compreensão da essência, [...] das contradições internas e as relações com

os contextos sociais, econômicos e políticos [...]” (GAMBOA, 1998, p. 110).

Nessa abordagem “o homem é considerado [...] um ser social, isto é, indivíduo inserido no conjunto das relações sociais [...] sujeito capaz de transformar a realidade” (GAMBOA, 1998, p. 110-111). E ainda “a educação é tida, em primeiro lugar, como adaptação do homem a seu meio social. [...] um dos instrumentos através do qual a classe dominante assegura sua dominação. [...] uma forma de luta política [...] uma dimensão política no sentido da tomada de consciência” (GAMBOA, 1998, p. 111-112).

Nessa abordagem a concepção histórica “refere-se prioritariamente ao movimento da sociedade como um todo [...] instrumental no conhecimento das variações, dos momentos e das articulações dos fenômenos” (GAMBOA, 1998, p. 112). Entende a realidade “como totalidade, concreticidade e visão de mundo. [...] como um todo complexo, dinâmico e contraditório [...] contexto amplo e complexo em que vive o homem [...] é concreticidade objetiva dos fatos, condições concretas de vida de um determinado grupo humano” (GAMBOA, 1998, p. 112-113).

Com a definição desses pontos, extraímos que o nosso problema de pesquisa não pode ser explicado, nem tão pouco desenvolvido sem considerarmos uma abordagem e uma perspectiva que possa dar conta de todo um contexto de inter-relações entre o todo e as partes e vice e versa, na qual os aspectos contextuais explicam os fenômenos.

Com base nos objetivos traçados para a pesquisa, optamos por trabalhar a partir da perspectiva quanti-qualitativa inserida no contexto das pesquisas descritivo-explicativas. Nela trabalhamos com a relação entre variáveis de um fenômeno, entendendo que as variáveis “não podem ser interpretadas independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extra-teoria” (GAMBOA e SANTOS FILHO, 2002, p. 51) e, ainda, considerando que a pesquisa social deve estar orientada à melhoria das condições de vida de uma sociedade.

Segundo Gil (1991, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” e as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

A escolha da perspectiva quanti-qualitativa está amparada em Gamboa (2007) e Goode e Hatt (1973). Para Gamboa (2007, p. 11), “a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos [...]”, é necessário

manter o nexos entre o método a ser utilizado e as bases epistemológicas que levam a compreensão das articulações entre os diversos elementos constitutivos da investigação científica. Reforçando essa compreensão Goode e Hatt (1973, p. 398), afirmam que:

[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade. [grifos do autor].

Nesse contexto trabalhamos com a quantificação por entendermos que a pesquisa quantitativa centra-se na objetividade, no rigor e nas regras de procedimentos, “diferentes observadores obterão os mesmos resultados em observações distintas”, possui resultados quantificáveis, trabalha com amostras grandes e representativas da população, seus resultados são vistos como se constituíssem um retrato real de toda a população da pesquisa (WAINER, 2007, p. 6).

Nesse sentido, Richardson (1985, p. 29) também corrobora, ao afirmar que o quantitativo “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas” que variam desde “percentual, média, desvio-padrão”, até “coeficiente de correlação, análise de regressão”. “É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis” e “investigam a relação de causalidade entre fenômenos”.

Considerando a inter-relação da quantificação com a qualificação, também desenvolvemos esta pesquisa numa perspectiva qualitativa. Para Richardson (1985, p. 38) ela é caracterizada pela ausência de medidas numéricas, “não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”, “não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Reforçando essa definição, Lima (2008, p. 110), afirma que ela examina “aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo”. Ela “exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre pessoas e instituições”. Ainda destaca que “se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado”.

Delimitamos como *locus* da pesquisa a Unemat - Campus Universitário “Jane Vanini”. Esse campus está localizado na cidade de Cáceres, interior do estado de Mato Grosso, na região Sudoeste e dista 220 km da capital do estado. A escolha da

Instituição/Campus ocorreu por se tratar de uma Instituição de Educação Superior pública estadual localizada no interior do estado e por a maioria dos seus cursos possuírem baixa concorrência no vestibular (dez cursos com concorrência abaixo de 9 candidatos por vaga).

A localização no interior e a baixa concorrência, média de 6,35 candidatos por vaga nos dois vestibulares para ingresso no ano de 2009, foi o diferencial desse *locus* de pesquisa em relação às pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto. Os estudos aos quais tivemos acesso envolviam IES federais e privadas localizadas em grandes centros urbanos e a maior parte delas apresentava concorrência no vestibular bem acima da registrada na Unemat.

A instituição adota estrutura de funcionamento multi-*campi*. Conta atualmente com 13 *campi* universitários, atendendo 13 cidades do interior do estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2015f). Para delimitar a pesquisa ao Campus Universitário “Jane Vanini”, cidade de Cáceres, levamos em consideração duas situações. A primeira diz respeito ao contexto pessoal e financeiro. Pessoal por ser o Campus onde cursei a graduação, onde resido e onde desenvolvo minha atividade funcional, possuindo relação direta com a instituição desde 2004. Financeiro por possibilitar o acesso logístico facilitado e pela dificuldade que seria desenvolver essa pesquisa em mais de um campus, frente às distâncias entre os diversos *campi* da Unemat. A segunda diz respeito à expressão do próprio Campus no contexto da instituição. Foi nele em que a Instituição surgiu e onde está localizada a Reitoria e a Sede Administrativa. Ele possui os cursos de graduação mais antigos da instituição, abriga o maior número de cursos presenciais de graduação (13), de cursos de mestrado (8) e o maior quantitativo de acadêmicos na graduação e na pós-graduação, número de docentes e de Profissionais Técnicos da Educação Superior (UNEMAT, 2015f).

Com a definição do Campus Universitário “Jane Vanini” como *locus* da pesquisa, passamos a delimitação dos sujeitos envolvidos. Como a pesquisa foi iniciada em 2014, momento de ingresso no mestrado, e como precisávamos trabalhar com estudantes que do momento do ingresso até a coleta de dados tivessem entre o prazo mínimo de 10 semestres e máximo de 15 semestres para os cursos Bacharelados em Agronomia e Direito e mínimo de 8 semestres e máximo de 12 semestres para os demais cursos, para conclusão do curso, assim, optamos pelos estudantes que ingressaram nos períodos letivos 2009/1 e 2009/2.

Assim, após o levantamento da relação de ingressantes nos 12 cursos de graduação da Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” foram definidos como sujeitos da pesquisa os 953 ingressantes no vestibular nos períodos letivos 2009/1 e 2009/2, desses 729 ingressaram pela ampla concorrência e 224 ingressaram pelo Programa de Integração e de

Inclusão Étnico-racial.

Como observado na tabela 1, nos períodos letivos em estudo, alguns cursos não preencheram as 40 vagas ofertadas e também não foram todos os cursos que preencheram as 10 vagas destinadas ao Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial (Piier). Isso se deu devido não possuir candidatos classificados suficientes para preencher as vagas, por os mesmos não atingirem pontuação mínima necessária a não eliminação, ou possuindo candidatos classificados, por esses não interessarem em matricular-se, quando convocados.

Tabela 1 – Número de ingressantes por vestibular em 2009 na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini”.

Cursos	2009/1		2009/2		Total		Total Geral
	AC	Piier	AC	Piier	AC	Piier	
Bacharelado em Agronomia	30	10	30	10	60	20	80
Licenciatura em Ciências Biológicas	30	10	30	10	60	20	80
Bacharelado em Ciências Contábeis	30	10	30	10	60	20	80
Licenciatura em Computação	30	10	35	04	65	14	79
Bacharelado em Direito	30	10	30	10	60	20	80
Licenciatura em Educação Física	30	10	28	10	58	20	78
Bacharelado em Enfermagem	30	10	30	10	60	20	80
Licenciatura em Geografia	29	10	30	10	59	20	79
Licenciatura em História	31	09	30	10	61	19	80
Licenciatura em Letras	29	10	29	10	58	20	78
Licenciatura em Matemática	33	07	36	04	69	11	80
Licenciatura em Pedagogia	29	10	30	10	59	20	79
Total	477		476		729	224	953

AC - Ampla Concorrência/ Piier - Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial.

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

Justificamos que o curso Bacharelado em Medicina não fez parte do estudo por ter sido criado no ano de 2012 e, assim, ainda não possuir estudantes que tiveram tempo mínimo para integralização do curso até o período em que a pesquisa foi desenvolvida (2014-2015).

Com a definição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa iniciamos a busca pelos instrumentos técnico-metodológicos mais adequados para trabalhar com esses sujeitos e para atingir os objetivos. Assim, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o balanço de produção e a análise documental.

A construção do balanço de produção foi uma fase de grande importância para a aproximação, por parte do pesquisador, a temática em estudo. Um balanço de produção segundo Ferreira (2002, p. 258), pode ser utilizado para:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados

e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Assim, com o objetivo de levantar as produções acadêmicas em desenvolvimento e, movido pela busca do conhecimento já construído relacionado ao tema em estudo, foi realizado balanço em dois momentos. O primeiro foi anterior ao ingresso no programa de mestrado e teve o objetivo de levantar autores que subsidiassem a elaboração do projeto de pesquisa que seria submetido ao processo seletivo para ingresso, o segundo foi durante os estudos no mestrado, onde foi realizado um levantamento bibliográfico junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes através da utilização dos descritores: Desempenho no vestibular, Desempenho acadêmico, Desempenho escolar, Acesso e permanência, Evasão e retenção. Teve o objetivo de levantar autores que nos auxiliassem na aproximação com a temática em estudo e que trouxessem contribuições teóricas e metodológicas para a pesquisa.

Esse levantamento foi realizado em julho de 2014 e a sua produção fez parte das atividades propostas na disciplina “Atividades Integradas de Pesquisa”. Os resultados serão apresentados no subtítulo **A produção científica sobre o desempenho dos estudantes no vestibular e o desempenho destes nos cursos de graduação** nesta dissertação.

Para Gil (1991, p. 87), uma análise de documentos muito se assemelha a uma pesquisa bibliográfica, a diferença encontra-se somente quanto às fontes de informação que serão analisadas para a obtenção dos dados, na análise documental “as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”.

Com base nos objetivos propostos para a pesquisa, a coleta de dados e a análise de documentos foram realizadas a fim de obter a relação dos ingressantes em 2009 nos 12 cursos de graduação, obter a pontuação no vestibular (final, por disciplina e por área do conhecimento), obter os Coeficientes de Rendimento Escolar e levantar qual o fluxo acadêmico dos estudantes durante a graduação. Para isso, as fontes de dados utilizadas foram o sistema SAGU e os resultados finais dos vestibulares 2009/1 e 2009/2.

Os dados relativos aos resultados finais dos vestibulares são de acesso livre e estão disponíveis para consulta por meio do endereço eletrônico www.unemat.br/vestibulares. O acesso ao sistema SAGU foi realizado mediante inserção de usuário e senha pessoal. A autorização para o acesso foi fornecida pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação e a liberação do acesso foi disponibilizada por um técnico da Diretoria Administrativa de Tecnologia da

Informação.

Para conseguirmos a relação final dos ingressantes em 2009 nos 12 cursos de graduação fizemos pedido junto a Supervisão de Apoio Acadêmico do Campus para que nos fornecesse as listagens dos ingressantes. Obtivemos resposta em poucos dias, porém ao trabalhar com as listas percebemos que as mesmas não estavam completas. As listas de praticamente todos os cursos apresentavam relação de nomes bem inferior às quarenta vagas disponibilizadas no vestibular.

Para solucionar esta situação e viabilizar a obtenção das listas completas optamos por realizar consulta junto ao sistema SAGU utilizando a relação dos nomes dos aprovados e classificados disponíveis nos resultados finais dos vestibulares. Antes de iniciar essa busca criamos um arquivo de planilha eletrônica para onde foram copiados os dados dos aprovados e classificados disponíveis no resultado final do vestibular. Nessa planilha organizamos os dados por curso e por período letivo de ingresso.

De posse desta relação completa realizamos a consulta utilizando os nomes de todos os aprovados e classificados. Essa consulta foi realizada por meio de uma função disponível no sistema SAGU. Os nomes que não retornaram resultado no sistema foram descartados e, conseqüentemente, excluídos da lista. Com os que obtivemos resultado, realizamos uma análise das informações para verificar se o ingresso foi no mesmo período letivo e no mesmo curso em que foram aprovados ou classificados. Com essa verificação chegamos a comprovação de que tal pessoa era ingressante.

Durante essa consulta também baixamos os históricos escolares dos diagnosticados como ingressantes. Após baixar os arquivos, os mesmos foram salvos em pastas separados por período letivo de ingresso (2009/1; 2009/2) e por curso de graduação. Processo realizado nos meses de janeiro e fevereiro de 2015.

Finalizando esse processo, obtivemos a relação completa dos ingressantes em cada curso nos dois períodos letivos e ao mesmo tempo conhecemos as pontuações finais, as pontuações por disciplinas e as pontuações por áreas do conhecimento organizadas em planilha eletrônica, além dos históricos escolares da graduação dos estudantes.

Os dados dos resultados dos vestibulares foram transferidos para uma planilha eletrônica onde constavam as informações: classificação geral, classificação pelo Piier, protocolo de inscrição, nome, opção pelo Piier, situação, data de nascimento, pontuação nas provas de Física, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Química, Língua

Estrangeira, Geografia, História, Interpretação de Textos, critérios de desempate e pontuação total.

De posse dos dados, organizamos os mesmos em uma tabela, de forma que os resultados das provas ficassem separados em ordem alfabética por área do conhecimento e por prova. Em seguida iniciamos a substituição das notas das disciplinas pelas notas sem a multiplicação pelos pesos. Para obter o peso por curso em cada disciplina procedemos consulta junto aos editais dos vestibulares (Edital nº. 002/2008 – Covest – Concurso Vestibular 2009/1 – Unemat e Edital nº. 001/2009 – Covest – Concurso Vestibular 2009/2 – Unemat). Durante esse processo, com base nas datas de nascimento, também calculamos a idade dos estudantes no ato de ingresso, para tanto foram consideradas como datas limites de ingresso, o mês de fevereiro para os ingressantes em 2009/1 e o mês de julho para os ingressantes em 2009/2. Esses são os meses em que normalmente são realizadas as matrículas dos ingressantes.

O passo posterior foi obter e inserir o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) dos estudantes nessa planilha, que foi realizado por meio de consulta aos históricos escolares salvos anteriormente. O CRE é resultado da média aritmética das notas obtidas nas disciplinas cursadas pelos acadêmicos durante a graduação. Essa média é calculada pelo sistema SAGU e consta no histórico escolar. A obtenção do CRE apresentou pequena dificuldade, pois em alguns históricos escolares não constava essa informação. Para solucionar essa situação efetuamos os cálculos das médias aritméticas dos históricos manualmente.

Com a inserção do CRE na planilha eletrônica, a tabela passou a conter todas as informações necessárias para os cálculos. Foram calculadas as médias das idades dos estudantes no ato de ingresso, dos desempenhos por prova e por área do conhecimento, dos desempenhos gerais das turmas, das pontuações finais no vestibular, dos desempenhos pessoais e dos CREs e calculadas as correlações entre as variáveis.

Para os cálculos das correlações consideramos a associação e a relação das variáveis Classificação Final no Vestibular (CFV), idade dos estudantes no ato de ingresso (Idade), pontuação nas provas de Biologia (BIO), Física (FIS), Matemática (MAT), Química (QUI), Geografia (GEO), História (HIS), Interpretação de Textos (I.T.), Língua Estrangeira (L.E.), Língua Portuguesa (POR) e Literatura (LIT), Pontuação nas áreas de conhecimento Ciências Biológicas (PCB), Ciências Exatas e da Terra (PCE), Ciências Humanas (PCH) e Linguística, Letras e Artes (PLL), Pontuação Final no Vestibular (PFV) e Média Pessoal Geral (MPG) sobre o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE).

A fim de identificar qual área do conhecimento e qual disciplina apresenta maior relevância para o desenvolvimento acadêmico durante a graduação e, se existe relação entre os resultados no vestibular e o número de concluintes e de evadidos foram verificadas, por meio do cálculo da correlação, a influência e a relação da CFV, da PFV, da MPG, da idade dos estudantes, das pontuações por disciplina (BIO, FIS, MAT, QUI, GEO, HIS, I.T., L.E., PORT, LIT) e das pontuações por área do conhecimento (PCE, PCB, PCH, PLL) sobre o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE). Os resultados dos cálculos das correlações obtidos a partir dos cruzamentos dessas variáveis serão apresentados no Capítulo IV.

Para montar o fluxo acadêmico e obter a classificação dos estudantes conforme sua situação acadêmica, realizamos consulta pelos nomes dos mesmos em relatório emitido a partir do sistema SAGU. Esse relatório foi emitido em maio de 2015 por meio da função “Alunos por estado contratual (desistentes, trancados, matriculados...)” e estava disponível por curso. Depois de baixados, os relatórios foram agrupados em uma única planilha eletrônica para facilitar as consultas.

Esse relatório apresenta muitas informações, mas para esse estudo utilizamos somente a situação acadêmica dos estudantes. No relatório constavam as situações conforme exposto no quadro 1.

Quadro 1 - Situação acadêmica presente no relatório “Alunos por estado contratual” emitido por meio do Sistema de Controle e Registro Acadêmico - SAGU (2015).

Vínculo	Situação	Descrição*
Ativo ou Matriculado	Ajuste de matrícula	Após 1ª matrícula fez alteração na matrícula
	Matrícula	Matriculado - 1ª matrícula
	Trancamento	Matrícula trancada
Concluintes	Colação de grau	Concluiu o curso e colou grau
	Conclusão de todas as disciplinas	Concluiu o curso, mas ainda não colou grau
Evadidos	Cancelamento	Cancelou o vínculo com o curso
	Desistente do curso	Desistiu ou abandonou o curso
	Falecido	Faleceu durante o curso
Transferidos	Transferência interna	Transferido para outro curso dentro da instituição
	Transferido	Transferido para outra instituição

* Descrição realizada a partir das informações obtidas junto aos servidores da Supervisão de Apoio Acadêmico.
Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no relatório “Alunos por estado contratual” emitido por meio do Sistema SAGU em maio 2015.

A classificação dos estudantes de acordo com a situação acadêmica foi realizada em maio de 2015, de forma que após a verificação dos nomes no relatório, os históricos escolares foram distribuídos em pastas nomeadas conforme a situação, para facilitar a posterior compilação. Finalizada a distribuição de todos os históricos escolares, realizamos o processo

de compilação dos dados para cada situação, em cada curso de graduação e em cada período letivo de ingresso. Os resultados dessa compilação são apresentados no fluxo acadêmico no Capítulo IV, junto aos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS

A educação é um dos mecanismos mais importantes que um país dispõe para assegurar seu desenvolvimento humano e social. Seu acesso tem constituído, historicamente, um grande desafio. Na Educação Superior, o acesso ainda é limitado e no Brasil não ocorre diferente. Aqui a Educação Básica foi universalizada nos anos 2000, mas o acesso a Educação Superior ainda caminha a passos relativamente lentos.

Nas palavras de Fávero (2006, p. 19):

[...] a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas. Não resta dúvida de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário.

Nas últimas duas décadas vivenciamos um impulso no sentido de uma revolução educacional, com a transformação, a organização e a articulação do sistema de ensino em todos os níveis. No nível superior observamos considerável ampliação no número de vagas e nas possibilidades de ingresso para todas as demandas socioculturais. Mas, a meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que previa oferecer acesso a ES a pelos menos 30% dos jovens de 18 à 24 anos no prazo de 10 anos, ainda hoje não chegou a ser atingida.

A partir dos crescentes debates em torno das políticas educacionais, principalmente sobre a ampliação e a democratização das vagas existentes na ES, foi que surgiu o interesse em estudar as influências dos pensamentos neoliberais e dos organismos multilaterais nas políticas de democratização da ES no Brasil.

Para isso traçamos como metodologia a discussão a partir de fontes documentais produzidas por órgãos governamentais e entidades científicas e de fontes bibliográficas, através da consulta em livros, dissertações e artigos produzidos por pesquisadores que abordassem o tema proposto.

Este capítulo apresenta uma contextualização histórica desde o surgimento da ES no Brasil até a expansão desse nível ocorrida principalmente, a partir das décadas de 1990 e 2000. Posteriormente, discutimos em que pontos o avanço do capitalismo e dos pensamentos

neoliberais e como a implantação das políticas para ES difundida pelos organismos multilaterais têm influenciado a ampliação e a democratização do acesso a ES. E, por último, apresentamos o contexto da criação dos mecanismos de seleção para o acesso a ES e as suas transformações para modelos indicados como mais democráticos, utilizados recentemente.

2.1 Educação Superior no Brasil

Segundo Cunha (2007, p. 15), a universidade na América Latina data do século XVI, quando foi fundada em São Domingo em 1538, a primeira universidade no continente e em 1553, a segunda no México. Nos anos seguintes foram criadas “as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e outras, de modo que, ao tempo de nossa Independência”, já havia na América Espanhola 26 ou 27 universidades.

Assim, a universidade tem sua história muito mais antiga em outros países. Mas, no Brasil, a criação da universidade sofreu considerável resistência, seja pela Coroa Portuguesa, que segundo Cunha (2007, p. 16) “bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo que mantivesse a Colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes”, a fim de reforçar os laços de submissão, seja por parte dos próprios colonos, que para Fávero (2006, p. 20), “não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar os seus estudos superiores”.

Mesmo com essa resistência, tentativas de criar esse nível de ensino na Colônia ocorreram desde o século XVI, por iniciativa dos jesuítas.

A universidade como instituição não existiu antes de 1808, mas para Cunha (2007, p. 31, 35) o ensino superior iniciou na Colônia em 1572 com a “criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas na Bahia” e em 1638 com a fundação do curso de Filosofia no colégio jesuíta do Rio de Janeiro. Segundo o autor (2007, p. 37) “em meados do século XVIII [...], era de 300 o número de estudantes no curso de Filosofia de todos os colégios”.

A existência desses cursos superiores na Colônia foi levado a zero em 1759, com a expulsão dos padres jesuítas, quando foram fechados todos os colégios mantidos por essa ordem religiosa. Como descreve Cunha (2007, p. 53-54):

No que se refere ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas, na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luiz, em Belém e em Mariana, correspondeu a abertura de aulas de matérias isoladas e à criação de cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda, este no prédio do antigo colégio dos padres jesuítas.

Dessa forma, o ensino superior que já era desenvolvido em vários colégios em diferentes regiões, ficou limitado a disciplinas isoladas ministradas apenas no Rio de Janeiro e em Olinda. Esse quadro permaneceu no período de 1759 a 1776, quando segundo Cunha (2007, p. 54) “os frades franciscanos criaram, autorizados por alvará régio, um curso superior no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro”. Segundo Lacombe apud Cunha (2007, p. 54) “o curso dos franciscanos era uma Universidade *in fieri*, um curso superior em amplos moldes, maior que muitos estabelecimentos que tiveram em outros países da América o predicamento de universidade”.

Para Luchmann (2007, p. 20), essa situação pouco foi alterada no período de 1776 a 1808. Mas, no ano de 1808 foi diferente, devido à mudança da Família Real Portuguesa para o Brasil, “que impulsionou a implementação de medidas administrativas, econômicas e culturais para o estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento do império”. E de acordo com Cunha (2007, p. 63), ressurgiu a necessidade da ES, e, dessa forma, passaram a serem criados “cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”, principalmente para atuar nas funções do império.

Da fala de Palácio (2012, p. 26) abaixo, podemos concluir que a implantação desses cursos superiores em terras brasileiras foi a única saída possível. Para ele:

Em resumo, poder-se-ia dizer que a educação era desencorajada na Colônia, por ser vista como algo que poderia atrapalhar a exploração dos recursos da região. A investida de Napoleão a Portugal propiciou a fuga da Família Real Portuguesa para o Brasil, tornando-se, quase impossível, o acesso às universidades europeias pelos burgueses brasileiros; desse modo, para continuar os estudos superiores no Brasil, foi necessário criar no País, as instituições de educação superior, importantes para o desenvolvimento regional. O investimento na educação brasileira se dava como uma etapa estratégica e necessária à independência.

Assim, de acordo com Fávero (2006), com a reimplantação do ensino superior, incentivada pelo Império, foi criado em 1808 o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e instituída a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Ainda no período colonial e imperial foi implantada a Academia Real Militar em 1810, núcleo

inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ e os cursos jurídicos no Convento de São Francisco em São Paulo e no Mosteiro São Bento em Olinda em 1828. No território brasileiro somavam-se no ano de 1907, segundo Palácio (2012), 25 faculdades, com 5.795 estudantes matriculados.

O novo ensino superior implantado a partir de 1808 continuou a ser estruturado em estabelecimentos isolados. Mas, segundo Cunha (2007, p. 65), “desde aquela época, entretanto, sucessivas tentativas procuravam reuni-los em universidades”.

Para Fávero (2006, p. 21), uma das propostas, a criação de uma universidade no Norte e outra no Sul do país foi apresentada, sem êxito, pelo próprio Imperador em 1889. A partir da Proclamação da República continuaram ocorrendo outras tentativas, embora o apoio do Governo Federal continuasse sendo postergado. Mas, “o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades”, movimento que se deslocou do Governo Federal para o âmbito dos estados.

Evidenciando essa tendência Cunha (2007, p. 177) escreve:

A proclamação da República criou uma ordem jurídica que, liberando antigos anseios federativos, propiciou iniciativas de criação de instituições de ensino superior em diversos estados. Em três deles surgiram universidades fora e à revelia do poder central, no Amazonas, em São Paulo e no Paraná, que tiveram vida curta, só vingando décadas mais tarde.

Diante da falta de regulamentação no setor, vale apontar que o primeiro ato legal, por parte do governo, que dispôs sobre a instituição de uma universidade, só ocorreu em 1915 (Decreto nº. 11.530), que segundo Fávero (2006, p. 22) determinava em seu art. 6º:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidades as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Esse contexto, segundo Fávero (2006) e Cunha (2007), possibilitou surgirem como instituições livres a Universidade de Manaus em 1909, que funcionaria somente até 1926, quando foi dissolvida, a Universidade de São Paulo em 1911, extinta em 1917 e a Universidade do Paraná em 1912, dissolvida em 1915.

No Brasil, para Romanelli (2009, p. 132), “a primeira organização desse ensino em Universidade”, nos moldes próximos ao que uma universidade é atualmente só ocorreu em

1920. Assim, a primeira a ser legalmente instituída pelo poder central foi a Universidade do Rio de Janeiro (1920), por meio do Decreto nº. 14.343.

Mesmo com as críticas feitas ao decreto por tratar a matéria da forma mais geral e vaga e por não deixar a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida, para Fávero (2006, p. 22):

[...] um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Para o autor (2006, p. 23) os debates a respeito do papel e das funções da universidade passaram a ter duas posições. De um lado “os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais” e de outro “os que consideram prioridade a formação profissional”. Havia ainda entre os que defendem na primeira, a visão de que “a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova”. Essa posição era defendida pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

No entanto, segundo Fávero (2006), a atuação da universidade dentro dessa última visão não chegou a ser concretizada na década de 1920, nem com a criação da Universidade de Minas Gerais em 1927.

Após 1930 acentuou a tendência de centralização por parte do Estado. Ano em que o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como primeiro titular Francisco Campos. Ele passou, a partir de 1931, a elaborar e implementar reformas no ensino, tendo como objetivo proporcionar um ensino voltado à modernização do Brasil. Nesse sentido, são promulgados o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº. 19.851/1931), primeira regulamentação para a ES no Brasil, à legitimação e organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº. 19.852/1931) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº. 19.850/1931) (FÁVERO, 2006).

Para Romanelli (2009), mesmo com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira a ser criada e organizada atendendo as normas do Estatuto das Universidades e adotando para o ensino superior o regime universitário, foi a Universidade de

São Paulo. Mesmo diante da tendência de centralização, além da Universidade de São Paulo criada em 1934, surgiram no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal (1935), que seria extinta em 1939 e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro que teve seu nome alterado desde 1937) e no Rio Grande do Sul a Universidade de Porto Alegre em 1935.

As matrículas na ES nas décadas de 1930 e 1940 atingiam índices mínimos se comparados com o total da população. Conforme números apresentados por Romanelli (2009), em 1929 eram 13.239 matrículas, em 1939 eram 21.235 e em 1949 eram 37.548. Nesse período ainda predominava a sociedade de tipo agrário e semifeudal, nas relações de produção e a demanda pela educação em todos os seus níveis ainda era muito baixa.

A expansão da ES ocorreu de forma moderada até 1950, mas com a aceleração do “ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico”, iniciou uma tomada de consciência da sociedade, a luta em defesa da universidade, a discussão em torno da escola pública ganhou proporção por ocasião do início da tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases. “O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil” ganhou força e “atingiu seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UNB)” em 1961, a qual surgiu “como a mais moderna universidade do país naquele período” (FAVERO, 2006, p. 29).

A partir de 1950 foram criadas várias universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e ampliou o número de universidades privadas, que só foram regulamentadas em 1961 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1961). Com o processo de expansão das universidades, em 1968, através da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/1968), o governo passou a fixar novas normas de funcionamento e organização para as IES públicas e privadas. Segundo Romanelli (2009) em 1969 o número de universidades públicas e privadas espalhadas por todo território nacional chegava a 46.

Nesse período passou a se buscar a eficiência e a modernização das universidades a fim de preencher as necessidades de mão-de-obra com maior especialização para atuar na indústria. Como o mercado de trabalho precisava de profissionais cada vez mais especializados, o governo procurou reverter essa deficiência e nesse sentido foram promulgadas as Leis nº. 5.540/1968 e nº. 5.692/1971.

Esse direcionamento da universidade para atender à profissionalização de mão-de-obra para o mercado de trabalho foi introduzida pela reforma universitária. Mas, mesmo com

essa abertura, as universidades não atingiram integralmente o objetivo do governo, principalmente, segundo Luchmann (2007, p. 22), diante da “falta de mecanismos que facilitavam o acesso e a permanência dos alunos na universidade, ou mesmo por problemas estruturais, como a falta de vagas para contemplar a demanda”.

Segundo Fávero (2006, p. 34), a Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/1968) alterou a estrutura da ES, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade das universidades. Entre as medidas propostas para atingir esses objetivos destacam-se “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” e entre as ações, uniu as faculdades para tornarem-se universidades e centralizou a expansão das instituições particulares isoladas.

A descentralização da gestão, a desregulamentação e a maior flexibilidade nos direitos legais permitiu o ingresso do setor privado na educação. Se fosse seguida a legislação elas seriam exceções, mas sem controle por parte do Estado e influenciadas pelo mercado acabaram se expandindo de forma desordenada (LUCHMANN, 2007).

A expansão no número de IES na década de 1970, para Luchmann (2007, p. 22), teve como carro chefe atender “aos objetivos estratégicos do governo militar e transformar o Brasil numa potência”, por meio da “modernização com ênfase na pesquisa tecnológica e com o setor produtivo”. Nessa década o país experimentou grande desenvolvimento econômico que para Durham (2005, p. 208), apresentou influências na ES. Para ela:

A avaliação desse período precisa levar em consideração o fato de que o regime militar logrou promover, na década de 1970, um grande desenvolvimento econômico, o chamado ‘milagre brasileiro’. Essa prosperidade econômica beneficiou diretamente a classe média, que se expandiram e se enriqueceram, alimentando a demanda por ensino superior. Aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado a educação. As instituições federais gozaram, nesse período, de uma prosperidade que não haviam conhecido antes e que não tornaram a experimentar depois.

Essa década também foi marcada pela expansão das IES privadas frente à nova abertura às parcerias privadas. Segundo Luchmann (2007, p. 22), nesse período a universidade “fica conhecida como universidade de resultados”. Inicialmente atendeu a demanda reprimida existente, ansiosa por especializar-se a fim de galgar acesso facilitado e melhor postos no mercado de trabalho. O objetivo imediato era o de graduar a mão-de-obra, a preocupação com a pesquisa e a pós-graduação foi deixada momentaneamente de lado.

Reforçando essa ideia, Palácio (2012, p. 27), afirma que, o período militar foi

promissor para a educação superior brasileira. Nesse período foram criadas 22 universidades federais em diversas capitais do país, mesmo se tratando de uma ditadura, “para as IES públicas foi o período de maior crescimento da educação superior brasileira”. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014), o crescimento em três décadas (1960-1980) chegou próximo a 510%, com o número de estudantes matriculados saltando de 226.218 em 1960 para 1.377.286 em 1980.

Desse período também surgiram os primeiros acordos do governo brasileiro com organismos internacionais. O Plano de Assistência Técnica Estrangeira MEC/USAID “concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado [...] sob três linhas de atuação:” assistência técnica, assistência financeira e assistência militar dos Estados Unidos. O Plano Atcon, que é resultado “de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon [...] preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência”. E o relatório Meira Matos, fruto de “comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos” (FÁVERO, 2006, p. 30-31).

Na década de 1980 o país vivenciou novo processo de redemocratização política que culminou em 1988 com a promulgação da Constituição e com a eleição para presidente da república em 1989. Para Durham (2005, p. 211), “foi um período de crise e transição”. Na economia “é a década de crise econômica e inflação crescente”. O reflexo na ES foi “uma época de estagnação” na educação pública e na privada, principalmente na privada que decresceu no período.

O início desse novo período democrático, segundo Luchmann (2007, p. 26) foi marcado por muitas discussões e muitas propostas de reformas no campo educacional. Ele destaca a criação da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior em 1985, do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) criado e extinto pelo MEC em 1986, com a função de elaborar uma proposta de reforma universitária, “discussões sobre formas de aplicação do vestibular, com inserção de provas seriadas, ou mesmo a extinção do vestibular” em 1987. Iniciaram-se também as primeiras discussões sobre as vagas ociosas nas universidades.

O final da década de 1980 e início da década de 1990 são marcados por profundas transformações ideológicas e sociais. Nesse período, o neoliberalismo estava em plena ascensão na América Latina. No Brasil as questões econômicas, a desestatização e as privatizações passaram a compor a agenda também do sistema educacional e as orientações

assumidas dos organismos internacionais determinaram profundas transformações no sistema de ensino (LUCHMANN, 2007).

Para Luchmann (2007) a abertura e a expansão das IES privadas com foco em resultados e no tratamento empresarial da universidade ganha força na década de 1990, conforme salienta:

Essa visão de universidade como empresa se acentua ainda mais nos anos 1990 e tem interferência direta na relação professor-aluno, em que o aluno passa a ser um cliente. Suprime-se em grande parte a ideia de mestre e discípulo e a aula ganha um aspecto de relação comercial, em que o professor é visto como um prestador de serviço e o aluno, um cliente. (LUCHMANN, 2007, p. 23).

A grande expansão no número de IES privadas ocorreu principalmente na década de 1990, decorrente, segundo Luchmann (2007, p. 54), da “diminuição dos investimentos na instituição pública, e um afrouxamento na legislação”. Esses dois, frutos de uma concepção mais neoliberal presente na recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), que também influenciou, segundo o autor, “um processo de transferência de recursos públicos para instituições privadas, seja diretamente ou indiretamente, por meio de empréstimos a juros baixos, seja na concessão de créditos educacionais ou fornecimento de subsídios financeiros ou fiscais”. Essa expansão expressa em números, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014), pode ser percebida com o crescimento de 90,8% no número de IES privadas no período (1994-2001), passando de 633 IES em 1994 para 1.208 em 2001.

Segundo Piacentini (2012), após 1990 a expansão da ES passou por dois momentos distintos. Um no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e outro no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009). Para o autor:

Fernando Henrique optou pela via da expansão do acesso por meio de instituições de ensino privadas, fomentando a competitividade entre as instituições mediante o processo de avaliação. Também, suspendeu os processos de contratação de professores e funcionários, e diminuiu significativamente o financiamento das universidades federais, embora a necessidade fosse de maior expansão. Já o Governo Lula da Silva seguiu pela expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e a criação de novas universidades, aumentando a contratação de professores e funcionários, criando, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Reuni e o Plano de Desenvolvimento da Educação. Por fim, deu início à expansão dos Institutos Federais e implementação de políticas de ações afirmativas. (PIACENTINI, 2012, p. 7).

Os reflexos desses dois momentos políticos podem ser observados por meio da expansão da ES nesses períodos, como podemos visualizar abaixo.

Tabela 2 – Evolução no número de Instituições de Educação Superior - IES e de matrículas na Educação Superior no Brasil (1994-2014).

Ano	IES					Matrículas				
	Total	Públicas		Privadas		Total	Públicas		Privadas	
		Nº.	%	Nº.	%		Nº.	%	Nº.	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1998	973	209	21,5	764	78,5	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479.913	1.051.655	30,3	2.428.258	69,8
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1	4.883.852	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2
2014	2.368	298	12,6	2.070	87,4	7.828.013	1.961.002	25,1	5.867.011	74,9

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014).

No período 1994-2002 observamos expansão no número de IES (92,4%) e no número de matrículas (109,5%), mas com a expansão das IES e das matrículas ocorrendo predominantemente no setor privado. A expansão das IES no setor privado foi de 127,8%, enquanto no setor público encolheu 10,6%, as matrículas também seguiram essa lógica, com ampliação de 150,2% no setor privado e de 52,3% no público. Nesse período, o setor privado que já detinha 74,4% das IES e 58,4% das matrículas em 1994, passou a deter 88,1% das IES e 69,8% das matrículas em 2002.

Já no período 2002-2010 a expansão no número de IES (45,3%) e no número de matrículas (83,3%) foi menor, mas a ampliação do número de matrículas continuou maior no setor privado e a ampliação percentual no número de IES foi parecido no privado e no público. A expansão das IES no setor privado foi de 45,6%, enquanto no setor público cresceu 42,6%. O incremento nas matrículas de 95,0% no setor privado também foi maior que no público (56,3%). Nesse período, o setor privado que respondia por 88,1% das IES em 2002, passou a responder por 88,3% em 2010 e que registrava 69,8% das matrículas em 2002, passou a registrar 74,2% em 2010.

Esses dados confirmam o apontado por Piacentini (2012), ao afirmar que o governo Fernando Henrique Cardoso priorizou a expansão das IES e das matrículas via iniciativa privada e que o governo Lula priorizou a expansão via IES públicas, mas continuou incentivando a expansão também pelo setor privado, inclusive com a destinação de recursos públicos, como no Prouni e no FIES. Nesse sentido, esse período foi marcado por avanços significativos no incremento de oportunidades de acesso a ES, que saiu de um atendimento de

1.661.034 de matriculados em 1994 e chegou à marca de 6.379.299 em 2010.

A partir da tabela 2, observamos que esse quadro também não apresentou alterações significativas no período 2010-2014. Nesse período houve retração de 0,4% no número de IES (crescimento de 7,2% nas IES públicas e redução de 1,4% nas IES privadas). A expansão no número de matrículas apresentou índices mais expressivos, o crescimento no período foi de 22,7% (crescimento de 19,3% entre as IES públicas e de 23,9% entre as privadas). A rede pública elevou a participação na ES, no número de IES de 11,7% para 12,6%, mas diminuiu de 25,8% para 25,1% no número de matrículas. Conseqüentemente, ocorreu redução na rede privada, no número de IES de 88,3% para 87,4% e expansão nas matrículas de 74,2% para 74,9%. Esses números evidenciam que o governo Dilma Rousseff tem mantido a política de expansão da ES via setor público, iniciada pelo governo Lula.

No período de 1998-2002 ocorreu o maior crescimento percentual no número total de IES (68%) e de matrículas (64%). Porém, esse crescimento decorreu, preponderantemente, via iniciativa privada, pois no viés público houve retração no número de IES e crescimento moderado no número de matrículas. Cabe observarmos que essa expansão ocorreu após a publicação da LDB (Lei nº. 9394/1996), que apresentou em seu texto sinais de uma ideologia neoliberal. Essa ideologia, aliada a nova possibilidade de destinação de recursos públicos para a ES via iniciativa privada, transformou a ES no Brasil num mercado atraente e rentável.

Para Piacentini (2012), esse avanço do setor privado, inclusive subsidiado com recursos públicos, contribuiu para a ampliação do acesso, mas ao mesmo tempo acabou trazendo prejuízo às instituições públicas, que poderiam sair reforçadas, caso esse investimento fosse deslocado exclusivamente para elas.

Essa expansão do acesso não foi atribuída apenas a políticas internas ao país, também ocorreu devido às influências do avanço do capitalismo no Brasil e com ele as agendas políticas dos governos junto aos organismos internacionais, que possuíam diretrizes que os governos brasileiros acabaram assumindo. Desses compromissos surgiram políticas e programas públicos que resultaram na ampliação do acesso público e privado a educação superior.

2.2 Influências neoliberais e dos organismos internacionais na expansão do acesso a universidade

Para Souza (2010), o neoliberalismo teve origem na Europa e na América do Norte com o avanço do capitalismo pós II Guerra Mundial. Surgiu como reação contrária ao estado intervencionista e de bem-estar social.

De acordo com Torres (2001), nos ideários dos governos neoliberais o ponto principal está na redução do setor público e na diminuição da intervenção estatal na economia e na ampliação da atuação na regulação do mercado. As políticas sociais dos governos passaram a estar condicionadas a ajustes fiscais propostos por organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o que levou o governo a mudança de uma ampla política social para uma política focada apenas em determinadas áreas em detrimento de outras, principalmente as sociais. Entre as principais exigências desses organismos estava a redução do setor estatal e dos gastos públicos ao mínimo, através dos conceitos de privatização e de descentralização da sua atuação.

Essa concepção de liberdade no governo neoliberal defendia a interferência mínima do estado no mercado e sua principal consequência no campo educacional foi o avanço da educação mercantilista, no setor educacional que era quase que exclusivamente público e gratuito passou a ganhar força a esfera do mercado (SOUZA, 2010).

Segundo Höfling (2001), na corrente neoliberal o estado não deveria responsabilizar-se universalmente pela educação, pois a oferta padronizada comprometeria com uma intervenção na livre escolha. Ela critica a corrente neoliberal adotada pelo estado, considera que o Estado deve atender a sociedade como um todo, não privilegiando interesses de determinados grupos sociais. Deve estabelecer programas de universalização que incorporem conquistas sociais aos setores mais desfavorecidos, revertendo às desigualdades sociais.

Nesse sentido, Sguissardi (2006), aponta algumas das mudanças ocorridas no setor educacional brasileiro frente às novas influências neoliberais nas políticas internas:

A drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, e a contenção na sua expansão, assim como o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a com fins lucrativos; o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária, são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou

pós-Estado do Bem-Estar. (SGUISSARDI, 2006, p. 285).

Seguindo essa corrente de pensamento, os investimentos em educação apresentariam maior retorno econômico caso fossem empregados na Educação Básica. Contrário a essa corrente o autor acrescenta:

Mesmo nos países centrais abandona-se a ideia de universidade autônoma, de universidade de pesquisa e busca do saber desinteressado, às expensas do Fundo Público. As teses de que o conhecimento e, particularmente o ensino superior, é um bem antes privado que público, de que o retorno social e individual dos recursos aplicados na educação superior seria inferior ao dos recursos aplicados na Educação Básica, e de que, portanto, os países com dificuldades econômicas deveriam direcionar seus poucos recursos quase exclusivamente para esta, entre outras teses, têm orientado as políticas públicas de educação superior no país durante os últimos anos. (SGUISSARDI, 2006, p. 285).

Para Flores (2013), o período que ilustra definitivamente a adoção das práticas neoliberais pelo Estado brasileiro é o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001). Esse governo foi marcado pela modernização da economia através da diminuição das funções do Estado, da privatização das empresas públicas e da descentralização administrativa. Na educação destacou-se a maior autonomia ao setor privado.

Mas, com a mudança de governo a partir de 2002, Sguissardi (2006, p. 286), considera que não se verificou mudança significativa. Para esse autor:

Se tomados como parâmetros da configuração do ‘sistema’ universitário brasileiro herdado do octênio governamental anterior, as políticas diretoras da economia, do desenvolvimento, da ação social e, especificamente, da educação superior, traduzida na legislação aprovada no atual governo, pode-se em termos gerais afirmar que não se verifica nenhuma mudança significativa no amplo espectro desse ‘sistema’. Contrariando até as menos otimistas expectativas, o que se tem verificado é a continuidade, senão o aprofundamento, em alguns casos, das políticas vigentes no octênio anterior, a começar pelo campo da macroeconomia e da ação social e pelo da política, com as alianças com partidos de centro-direita, supostamente justificadas pelas exigências da governabilidade.

Assim, essas novas políticas, claramente influenciadas pelos ideais neoliberais de descentralização, onde o Estado diminui a sua responsabilidade, mas intensifica o controle por meio das novas formas de avaliação, subsidiaram por diferentes formas de oferta a expansão do número de IES e matrículas no setor privado. Em percentuais, as IES privadas, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014), que respondiam por 74,7% das IES e a 59% das matrículas em 1993, passaram a responder por 86,8% das IES e a 69% das

matrículas em 2001, passaram a responder por 89,4% das IES e a 72,8% das matrículas em 2009 e passaram a responder por 87,4% das IES e a 74,9% das matrículas em 2014. O que reforça a fala de Sguissardi e deixa claro o processo de mercantilização da ES.

Esse processo de abertura do sistema educacional brasileiro ao mercado ocorreu através dos compromissos assumidos pelo governo junto a organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) nas conferências mundiais de educação. Esses organismos segundo Sguissardi (2000, p. 2) “exercem enorme influência sobre as políticas públicas dos países em desenvolvimento”.

Esses compromissos assumidos ao mesmo tempo em que previam a universalização da Educação Básica, a diminuição do analfabetismo e a ampliação da educação técnica e superior, também vinculava o governo a programas de ajustes econômicos e pregavam a diminuição dos gastos sociais e a abertura ao mercado (FRAGOSO, 2003).

Sobre o Banco Mundial e o FMI Sguissardi (2000, p. 1), afirma que “nasceram na Conferência de *Bretton Woods*, em 1944, e, como organismo especializado da ONU em 1947”, visavam “a cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para a obtenção de finalidades concretas de caráter econômico”. Segundo o autor possuíam como objetivos:

De acordo com o Convênio Consultivo do FMI e do BM, são objetivos básicos do primeiro, entre outros: a) fomentar a cooperação monetária internacional; b) facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional...; fomentar a estabilidade cambial e ajudar a estabelecer um sistema multilateral de pagamentos para as transações correntes entre os países membros. Os objetivos do BM, entre outros: a) contribuir para a reconstrução e o desenvolvimento dos territórios de seus estados membros e estimular o desenvolvimento dos meios e fontes de produção nos países de escasso desenvolvimento; b) fomentar inversões privadas de capital no estrangeiro e complementá-las; c) promover um crescimento equilibrado, no longo prazo, (...) aumentando a produtividade, elevando o nível de vida e melhorando as condições de trabalho em seu território. (SGUISSARDI, 2000, p. 1).

Os compromissos assumidos estão registrados em documentos internacionais que nortearam a ES a nível global, principalmente após 1990. Para situar alguns desses documentos mais recentes, que apresentam maiores impactos na ES, nos utilizamos, com algumas adequações, do “Quadro 2: Documentos internacionais sobre o Ensino Superior” elaborado por Silva (2012, p. 32).

Quadro 2 – Documentos editados por organismos internacionais que influenciaram as políticas e programas destinados a Educação Superior no Brasil (1994-2009).

Documento Editado	Ano	Local	Organismo Internacional
<i>Higher Education: lessons of the experience. La Enseñaza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia.</i> (Educação Superior: lições da experiência)	1994	Estados Unidos	Banco Mundial
Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão a ação. (Declaração Mundial sobre Educação Superior)	1998	Paris	Unesco
<i>Higher Education in Developing Countries: peril and promise.</i> (Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e promessas)	2000	Estados Unidos	Banco Mundial
<i>Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.</i> (Conferência Mundial sobre a Educação Superior: a nova dinâmica da educação superior e a investigação para a transformação social e o desenvolvimento)	2009	Paris	Unesco

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Silva (2012, p. 32).

Para Silva o documento denominado “*La Enseñaza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, editado nos Estados Unidos pelo Banco Mundial no ano de 1994:

[...] mostrou que nas atividades realizadas nos diferentes países em desenvolvimento, financiadas por esse banco, houve muitas experiências que funcionaram quanto à diminuição da pobreza e desenvolvimento dos países. Portanto, fazem uma avaliação das perspectivas das reformas propostas e consideram estratégias e opções para melhorar os resultados dos sistemas de educação superior, dentre essas estratégias, o fomento de mais instituições, tanto públicas como privadas, um incentivo para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, a redefinição da função do estado, prestando atenção especial à autonomia e responsabilidade institucional e a adoção de políticas que articulem a quantidade e a qualidade no ensino. (SILVA, 2012, p. 33).

Nesse documento podemos notar por parte do Banco Mundial concepções voltadas à ampliação da ES via iniciativa privada, inclusive com financiamento público e também o incentivo para que as IES públicas diversifiquem as suas fontes de financiamento, deixando de depender exclusivamente das receitas públicas, além da descentralização do Estado. No Brasil, após a sua edição, grande expansão no número de ingressos e de matrículas nas IES privadas foi uma das diretrizes verificadas, no contexto político observamos privatizações.

Outro documento divulgado em Paris pela Unesco em 1998 que trouxe influencia à ES brasileira foi a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, que segundo Silva (2012, p. 33) expressa:

[...] Percebendo demanda por diversificação da Educação Superior, devido a realidade do novo século, em consonância com o Banco Mundial, vê a educação

superior como sendo vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico, tanto para a construção do futuro das novas gerações. Retomam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quando se declara que toda pessoa tem o direito à educação e que a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito, e, endossando os princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), a qual, através do Artigo 4º: compromete os Estados Membros a tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual.

Esse documento apresenta concepções um pouco diferentes do anterior, ele preconiza a ES como um dos caminhos para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e introduz que a ES deve ser igualmente acessível a todos. No entanto, reforça que os ideários da capacidade individual e do mérito devem ser priorizados. No Brasil, nesse período reforçam-se os critérios meritocráticos nas formas de seleção para o ingresso na ES, mas ao mesmo tempo também ganham força os debates sobre a forma excludente e discriminatória desses processos seletivos.

No documento “*Higher Education in Developing Countries: peril and promise*” editado nos Estados Unidos em 2000, segundo Silva (2012, p. 34), o Banco Mundial:

[...] Partem da premissa que a educação superior melhora a vida dos indivíduos e enriquece a sociedade. Esse estudo mostra, então, que com o aumento do conhecimento e os avanços da tecnologia, incluindo a informática, a Educação Superior tem que passar por mudanças para acompanhar esses avanços, pois a Educação Superior é vista como bem essencial para o desenvolvimento social e econômico dos países. Portanto, nesse novo contexto de avanços, requer-se do indivíduo mais e diferenciadas habilidades humanas e novos conhecimentos. O documento reforça algumas premissas colocadas no documento de 1994, quando dizem que essa nova realidade requer também uma expansão das instituições, ou seja, aumento e diversificação do número de instituições e incentivo a criação de instituições privadas.

Nesse documento o Banco Mundial apresenta novamente concepções voltadas para a expansão da ES via iniciativa privada e retoma os ideários de que a ES melhora, enriquece e proporciona o desenvolvimento social dos países, proposto pela Unesco em 1998, também aparece as primeiras menções sobre a utilização dos avanços tecnológicos e da informática como ferramenta para a ES. No contexto brasileiro ocorre uma explosão no número de ingressos e de matrículas via Educação à Distância, principalmente nas IES privadas.

E por último, o documento “*Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*” editado pela Unesco e fruto da II Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris em 2009, que vem, de acordo com Silva (2012, p. 34), para reforçar as

recomendações que haviam sido feitas na primeira conferência:

[...] Mostrou que o ensino superior e a pesquisa contribuem para a erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e progresso dos acordos internacionais para os objetivos de desenvolvimento do milênio. Concordam que na história atual, é crescente a importância dada no investimento na educação superior como esforço para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. Colocam que a sociedade do conhecimento precisa de diversidade nos sistemas de educação superior com uma gama de instituições que tenham uma variedade de ordens e abrange tipos diferentes de alunos. Além das instituições públicas, a Educação Superior privada que busca objetivos públicos desempenha, também, um papel importante. Reforçam as ideias já colocadas no documento do Banco Mundial (2000), da diversidade de instituições, formação de novas habilidades para adequar-se aos avanços tecnológicos do novo século, e conseqüentemente, evidenciam a importância da formação em recrutamento de novos professores para formar os estudantes para as novas demandas, novas habilidades, e novos conhecimentos necessários para o século 21. Inclusive, novas abordagens, Ensino à Distância (EAD) e Tecnologias de Informação (TICs).

Esse último documento, também editado pela Unesco, acaba juntando e reforçando as orientações já apresentadas nos documentos anteriores. Reafirma a ES como capaz de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural de um país e para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, reforça a importância da diversificação nas IES, nas estruturas das IES, nas modalidades de cursos e de novas áreas de conhecimento e na utilização das novas tecnologias como instrumental voltado para a ES. No Brasil, nesse período ampliam-se as matrículas subsidiadas por meio de bolsas e financiamentos públicos nas IES privadas, expande-se ainda mais as matrículas na Educação à Distância (EAD), cresce o número de cursos superiores de tecnologia e são ampliadas ações voltadas para a democratização da ES.

Para Sguissardi (2000, p. 2), esses organismos possuem ideologias um pouco diferentes, mas que apresentam convergência voltada para o “processo de ajuste neoliberal dos países pobres” e para os “princípios básicos do liberalismo econômico”. Essa ideologia pode ser observada, segundo o autor, quando “condicionam seus próprios critérios de financiamento” através da “imposição dos princípios do livre mercado como condição para o acesso aos recursos”. Entre os condicionamentos e as orientações, o autor (2000, p. 4), aponta:

- Diferenciação institucional – “criação de instituições não-universitárias” como “colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos curtos [...] com dois anos de ensino [...], além de ensino a distância. Deveriam ser privadas: poupariam os recursos públicos [...] ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo

adicional para o Estado [...]”;

- Diversificação das fontes de financiamento – “extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas [...]. O financiamento público deveria destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas [...]”;
- Redefinição das funções do governo - “sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, que deve contar com a maior participação da iniciativa privada”, o governo “deveria criar políticas favoráveis ao desenvolvimento de IES tanto públicas como privadas”;
- Prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade – “reserva para o governo o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das IES, além da distribuição dos recursos estatais, sob critérios de desempenho, como ocorreria no Chile”.

A partir da análise desses documentos é possível identificar na ES brasileira, as influências que essas orientações vêm provocando no planejamento de novas ações, políticas e programas públicos desenvolvidos por parte do Estado. Para ilustrar esse processo recorreremos a Sguissardi (2000, p. 5) que afirma:

Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela natureza da IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM.

Algumas dessas ações contribuem decididamente para o acesso e permanência nesse nível de ensino. Entre elas destacamos: o FIES, o Prouni, a Educação à Distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Reuni, o PNAES, o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Política de Ações Afirmativas, a política de bolsas de estudo e a expansão da ES noturna. O marco legal, os objetivos, as metas e as influências que elas trouxeram a fim de ampliar o acesso e permanência na ES no Brasil serão tratados no Capítulo III.

2.3 O concurso vestibular como forma de ingresso na universidade

No Brasil, até o ano de 2009 o ingresso na educação superior pública ou privada se deu por meio de um processo seletivo conhecido como concurso vestibular. “Adotado pela primeira vez no Brasil pela Universidade Nacional de Filosofia”, inicialmente, o exame não possuía um padrão mínimo de desempenho para os candidatos, essa exigência levava a ociosidade e o não preenchimento das vagas. Com “a reformulação do ensino superior no período militar, o vestibular unificado e classificatório” passou a ser adotado como medida para enfrentar o aumento da demanda por esse nível de ensino (SILVA e PADOIN, 2008, p. 77, 80, 81).

Esses mecanismos de seleção inicialmente foram utilizados sem nenhuma forma de regulação, mas com o crescimento do movimento dos excedentes evidenciou-se a necessidade de criação de um mecanismo que selecionasse os candidatos considerados melhor preparados o ingresso na ES. Assim, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Fundamental e Superior da República (Decreto nº. 8.659/1911), surgiu o primeiro ato de regulação, que tinha como principal objetivo a contenção do acesso (FLORES, 2013).

Esse decreto tornou obrigatório, a partir de 1911, o exame de admissão eliminatório, com provas em duas etapas (escrita e oral), com conteúdo variando de acordo com o curso pretendido, como podemos constatar em seu Art. 65:

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

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

§ II. A comissão examinadora será composta, a juízo da Congregação, de professores do próprio instituto ou de pessoas estranhas, escolhidas pela Congregação, sob a presidência de um daqueles professores, com a fiscalização, em ambos os casos, do diretor e de um representante do Conselho Superior;

§ III. O exame de admissão se realizará de 1 a 25 de março;

§ IV. Taxas especiais de exame de admissão serão cobradas, sendo do seu produto pagas as diárias dos examinadores. (BRASIL, 1911).

Segundo Flores (2013), no período de 1911-1925 não existiu uma contenção de acesso propriamente dito, pois todos os candidatos aprovados nos exames de admissão tinham o direito de ingressar na ES. Essa postura mudou em 1925, com a reforma Rocha Vaz, que

passou a prever que cada faculdade deveria fixar o número máximo de vagas disponíveis por ano aos candidatos classificados, de acordo com as notas obtidas. A noção de ingresso mediante mérito teve início no Brasil.

Segundo o mesmo autor (2013), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1961) não alterou a política dos exames vestibulares, principalmente ao prever que a responsabilidade pela sua organização e aplicação continuava das próprias IES. A primeira LDB passou a prever apenas alguns princípios gerais que deveriam ser seguidos, entre eles a classificação dos candidatos de acordo com as notas obtidas e a divulgação prévia do número de vagas disponíveis por ano.

Com o avanço da industrialização e a ampliação das vagas e das conclusões na Educação Básica, a ES passou a ser vista como meio de ascensão social, o que resultou na elevação significativa da demanda dos candidatos interessados em ingressar nesse nível de ensino, número que passou a ser muito superior as vagas disponibilizadas nas universidades. Situação que levou a chamada crise dos excedentes. Sobre a crise dos excedentes, Silva (2012, p. 53) cita que em 1968:

Na década de 60, do século passado, esse sistema de acesso entrou em contradição entre o número de vagas universitárias propostas e o número cada vez mais crescente dos candidatos. Essa situação provocou a chamada 'crise dos excedentes', em 1968, que com o sistema de nota mínima para a aprovação no vestibular, fez com que 170.000 candidatos aprovados não encontrassem vaga nas universidades. [...]. Sentindo-se ameaçado de perder o apoio da classe média o regime militar respondeu instaurando o vestibular com nota classificatória, evidenciando a função do vestibular de gerir de forma socialmente aceitável uma situação de insuficiência de vagas universitárias e ainda incentivando a criação das universidades particulares.

Nesse sentido Flores (2013) complementa que, como a universalização da ES era considerada uma política impossível de ser realizada por parte do Estado, dado o gigantesco volume de investimento necessário, a alternativa encontrada para esse impasse foi utilizar mecanismos para selecionar entre os aptos, os que poderiam ingressar na ES. Essa seleção passou a ser realizada por meio de testes de conhecimento que tinham o objetivo de selecionar entre os interessados, os melhores candidatos. Assim, a crise dos excedentes influenciou decididamente as políticas de contenção de acesso implantadas pelo Estado desde o início do século XX.

Silva e Padoin (2008) reforçam que em 1968 através da reformulação do ensino superior no período militar, o vestibular unificado e classificatório passou a ser utilizado dentro do conjunto de medidas para enfrentar o aumento da demanda por esse nível de ensino.

Portanto, a regulação no setor surgiu no mesmo momento em que a demanda por esse nível passou a ser muito superior as vagas oferecidas pelas universidades. Dessa forma, o concurso vestibular cumpre, desde a sua criação a dupla finalidade de filtrar os excedentes às poucas vagas oferecidas e a de selecionar entre os candidatos aptos os que poderiam apresentar melhor desempenho na ES.

A tendência de autonomia quanto à seleção dos candidatos já presente, foi ainda mais reforçada com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996). Apesar dela alterar muitos pontos na ES, não trouxe alterações na forma de seleção utilizada desde 1925. Continuou a critério das IES a escolha, organização e aplicação da seleção para o ingresso na ES. A atual LDB menciona apenas que os candidatos a ES devem passar por um processo seletivo e que a sua classificação deve ser respeitada e amplamente divulgada.

Segundo Souza (2006, p. 1), “os processos seletivos administrados pelas entidades brasileiras de ensino superior empregam em sua maioria, provas que privilegiam a avaliação de conhecimentos específicos adquiridos anteriormente no Ensino Médio ou no cotidiano dos estudantes”. Nessas provas “o principal interesse é a inteligência cristalizada dos candidatos” e não as “habilidades e competências que pudessem ser desenvolvidas durante a permanência dos estudantes no ensino superior”, necessárias para êxito nesse nível.

Nesse contexto, as IES realizaram várias modificações nos concursos vestibulares com o intuito de aplicar processos seletivos cada vez mais aprimorados, a fim de subsidiar a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes nos cursos superiores quem oferecem. Uma dessas mudanças está relacionada à seleção de candidatos que segundo Munhoz (2004, p. 61), foram adaptadas para “identificar sujeitos cujas características garantam ou permitam um melhor aproveitamento” durante os cursos de graduação. Mas, nos estudos desenvolvidos no sentido de subsidiar as mudanças, também emergiu nos últimos anos a preocupação dos pesquisadores relacionada à democratização da educação e desses mecanismos de seleção.

Segundo Luchmann (2007), o ingresso na ES conta com cinco formas de acesso: o concurso vestibular, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a avaliação seriada no EM, teste/prova/avaliação e a avaliação de dados pessoais e até profissionais. Além dessas cinco formas, o autor afirma que algumas IES adotam formas mistas, ou utilizam mais de uma forma. Mas, mesmo com a diversificação nas formas de acesso, maior parte das vagas continuava sendo preenchida por meio do mesmo sistema seletivo e classificatório que era usado desde a década de 1930.

Para Pinho (2001), ainda não ocorreu uma verdadeira mudança no que já vinha sendo praticado desde o início do século passado. Para ele o concurso vestibular continua sendo um espelho fiel das distorções e das iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira e sendo o seu objetivo precípua selecionar os candidatos mais bem preparados para preencher as poucas vagas oferecidas, o resultado não poderia ser outro.

Silva (2012, p. 54), concorda e reforça essas distorções. Para a autora:

As desigualdades do ensino básico brasileiro escancara essa realidade, onde os mais favorecidos economicamente vão colocar seus filhos na escola privada e, posteriormente, estes conseguirão mais facilmente uma vaga na universidade pública, e àqueles menos favorecidos economicamente, com trajetória escolar na rede pública, terão muito mais dificuldade de ingressarem em uma universidade pública.

Complementando o raciocínio da autora, acrescentamos que aqueles que não conseguiam sua vaga nas IES públicas, acabavam reforçando os números nas IES privadas, caso tivessem condições para isso. A autora acrescenta que:

Portanto, o acesso a uma universidade pública no Brasil é um grande desafio sim, e para os estudantes das camadas populares ou estudantes vindos da rede pública, será ainda maior o desafio de romper com suas poucas probabilidades e tentar participar de um processo seletivo – o vestibular e/ou, desde 2009, a Prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e então conseguir um lugar no Ensino Superior. (SILVA, 2012, p. 54).

O ENEM foi instituído por meio da Portaria MEC nº. 438/1998 e consistia em uma prova de múltipla escolha e uma redação com a finalidade de avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998). De acordo com seu Art. 1º tinha como objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 - II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades de Ensino Médio;
 - III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 - IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
- (BRASIL, 1998).

Inicialmente esse exame era realizado, quase que exclusivamente pelos estudantes que estavam terminando o EM. Mas em 2009, com a adoção do Novo ENEM, quando foi incluído como critério de seleção para o acesso as bolsas do Prouni, passou a ter maior

destaque. Nesse ano o seu resultado passou a ser utilizado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema utilizado com critério de seleção para as bolsas do Prouni e para o acesso a diversas universidades.

O Novo ENEM foi divulgado como alternativa aos antigos mecanismos de seleção. Para Flores (2013), inicialmente foi concebido para avaliar os estudantes a fim de obter dados relativos ao nível de conhecimento destes ao final do Ensino Médio. Mas em 2009, o MEC apresentou o Novo ENEM como alternativa às antigas formas de ingresso excludentes e discriminatórias, que faziam mais uma seleção socioeconômica e cultural que a classificação dos mais aptos. Integrado ao SISU ele ofereceria benefícios como a democratização das oportunidades e a mobilidade acadêmica, devido à possibilidade de estudantes carentes realizarem as provas em suas cidades e num único processo seletivo concorrerem às vagas em cursos de graduação em diferentes IES em todo território nacional.

Para Flores (2013), inicialmente houve certa resistência das IFES em adotar o modelo de ingresso proposto pelo ENEM/SISU, mas devido a pressões políticas, com o Governo Federal subsidiando com maior contrapartida financeira as instituições com maior grau de adesão, o número de IES que passaram a adotar essa forma de seleção como critério total ou parcial para ingresso cresceu rapidamente, inicialmente pelas IFES e posteriormente, com a adesão de instituições estaduais e municipais.

Atualmente o ENEM/SISU se tornou o maior processo seletivo aplicado para ingresso na Educação Superior no Brasil e em 2014 ultrapassou o número de 9,5 milhões de candidatos inscritos. Oferece anualmente vagas na maioria das IES públicas (federais, estaduais e municipais) e num grande número de IES privadas, principalmente por ser um dos critérios utilizados para acessar as bolsas do Prouni e os financiamentos do FIES.

Alternativa adotada nos últimos anos para alterar o quadro de seletividade socioeconômica e cultural do ingresso na ES pública foi a previsão da reserva de vagas, onde uma porcentagem das vagas passou a ser disponibilizada a um público específico. Inicialmente essa reserva de vagas levava em consideração apenas critérios étnico-raciais, mas posteriormente, também passou a contemplar critérios socioeconômicos, como estudos anteriores em escolas públicas e renda familiar de até 1,5 salários mínimos por pessoa.

A Política de Ações Afirmativas, como ficou conhecida a reserva de vagas, tomou maior proporção a nível federal em 2004, quando começou a tramitar no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº. 3.627/2004, que só veio a ser sancionado em 2012 por meio da Lei nº.

12.711. Essa lei prevê uma porcentagem pré-definida das vagas destinadas a um determinado público a partir de critérios étnico-raciais e socioeconômicos. Mas, antes mesmo do marco legal federal, já era adotada em algumas universidades, como foram os casos da Universidade de Brasília (UNB) a partir de 2004, da Unemat, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a partir de 2005.

Portanto, as inovações nas formas de seleção para o ingresso na ES não têm conseguido modificar o panorama de seletividade social sobre quais públicos acessam esse nível de ensino, mesmo considerando os atuais debates difundidos sobre democratização. A atual LDB, que reforçou a autonomia das IES quanto às formas de seleção, também não trouxe efetivamente nenhuma ruptura com o padrão de seleção meritocrático e elitista baseado nas aptidões e capacidades naturais, que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural. Essas inovações ainda não conseguiram solucionar as profundas desigualdades socioeconômicas nas condições de oferta da Educação Básica, que afetam diretamente as condições de acesso a ES.

2.3.1 O ingresso na Unemat

Atualmente, o ingresso nos cursos de graduação da Unemat é regido pela Normatização Acadêmica (Resolução nº. 054/2011 - CONEPE), que aponta na Seção I – Do Ingresso, que a Unemat adota atualmente três formas de ingresso:

Art. 52. Há 03 (três) formas de ingresso nos cursos regulares de graduação da Unemat, a saber:
 I – Vestibular realizado pela Unemat e/ou SISU/MEC;
 II – Programa de mobilidade acadêmica;
 III – Preenchimento de vagas remanescentes de cursos. (UNEMAT, 2011).

Na Unemat o ingresso por vestibular utiliza um sistema misto, com a entrada em um período letivo através do concurso vestibular desenvolvido e aplicado pela própria instituição e a entrada no outro período letivo por meio ENEM/SISU. Conforme salienta Barbosa (2013, p. 58-59):

O acesso aos cursos de graduação da Unemat até 2012/2 sempre ocorreram via Concurso Vestibular, mesmo quando o processo de seleção destinava-se a uma clientela específica, como no caso dos cursos para formação de professores indígenas ou na modalidade de Licenciaturas Plenas Parceladas. A elaboração das

provas e a condução de todo o processo seletivo é coordenado pela Coordenadoria de Concursos e Vestibulares (Covest), unidade vinculada administrativamente à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg). A partir de 2013/1, no primeiro semestre de cada ano, a IES vai adotar como forma de ingresso o Sistema de Seleção Unificado – SISU e, como critério de seleção, a pontuação obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para ingresso no segundo semestre letivo, será realizado o tradicional Concurso Vestibular.

Assim, atualmente o ingresso acontece em dois períodos do ano (primeiro e segundo semestres) e em cada um é adotada uma forma. No primeiro semestre o ingresso em todas as vagas da IES é pelo SISU, através das notas obtidas pelos candidatos no ENEM aplicado no ano anterior e, no segundo, o ingresso em todas as vagas da IES é pelo concurso vestibular organizado e aplicado no primeiro semestre do mesmo ano pela própria instituição. Em ambos os casos, o ingresso ocorre mediante a reserva de vagas: 40% para a ampla concorrência, 35% para estudantes oriundos de escolas públicas e 25% para os optantes pelo Piier.

Em 2009, quando do ingresso dos sujeitos que compõem essa pesquisa, a instituição ainda fazia a seleção apenas por meio do concurso vestibular próprio. Esse processo seletivo era administrado pela Coordenadoria de Concursos e Vestibulares (Covest), setor interno da instituição.

O modelo de vestibular aplicado em 2009 era utilizado desde 2006 e tratava-se de um processo seletivo unificado, realizado duas vezes por ano, com a aplicação de provas em dois dias (domingo e segunda) nos municípios onde a instituição possuía *campi* universitários. De acordo com o Edital nº. 001/2009 – Covest, constava de nove provas objetivas contendo 90 questões de múltipla escolha, com 5 alternativas cada (a, b, c, d, e), sendo 10 questões em cada uma das provas das disciplinas: Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol a escolha dos candidatos), Língua Portuguesa, Literatura, Matemática e Química e prova de Interpretação de Textos contendo 5 questões discursivas. Os candidatos que zerassem em qualquer uma das provas eram eliminados (UNEMAT, 2009).

A prova de cada disciplina valia de 0 a 10 pontos e para o cálculo da pontuação final era aplicado em cada uma, um peso que variava de 1 à 5 e que era definido de acordo com o curso de graduação de opção do candidato. O peso 5 era aplicado na prova de Interpretação de Textos para os candidatos de todos os cursos de graduação. A pontuação final de cada candidato no concurso vestibular era obtida através da soma das pontuações de cada uma das provas das disciplinas e da prova de Interpretação de Textos (UNEMAT, 2009).

Eram considerados classificados os candidatos com posição até três vezes o número

de vagas para cada curso de graduação e aprovados os candidatos dentro do número de vagas. Para o campus em estudo todos os cursos possuíam 40 vagas, sendo 75% das vagas para ampla concorrência, ou seja, 30 ingressantes, e 25% das vagas para candidatos optantes pelo Píier, ou seja, 10 ingressantes (UNEMAT, 2009).

O quadro de ingressantes em cada curso de graduação era composto pelos aprovados e convocados que realizassem a matrícula na primeira chamada e nas chamadas subsequentes realizadas pela instituição. Nas chamadas subsequentes os candidatos classificados eram chamados até que completasse as vagas.

CAPÍTULO III

DEMOCRATIZAÇÃO: A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação Superior se configura como um dos principais meios para um país ampliar seu desenvolvimento econômico e social. Torná-la mais democrática continua sendo um grande desafio político, social e educacional. Então, como desenvolver ações e programas voltados ao acesso e permanência nesse nível de ensino que possam transformá-lo num processo mais democrático, oportunizando o ingresso a todos independente da classe socioeconômica, cultura, gênero, raça e cor?

As discussões sobre esse tema no Brasil estão cada vez mais presentes em pesquisas desenvolvidas na graduação e pós-graduação. Destaque ainda maior é dada a democratização na ES, que mesmo com a grande expansão no número de matrículas vivenciada nos últimos anos, ainda continua sendo o nível de educação que possui a maior demanda reprimida, não atendendo maior parte dos interessados. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014), dos 13.374.439 candidatos inscritos em todas as modalidades de processos seletivos para a ES, apenas 2.742.950 galgaram ingressar em um curso de graduação, ou seja, 79,5% dos candidatos interessados não conseguiram acessar a ES.

Frente à última fase de democracia vivida pelo país, diante dos questionamentos em torno dos excluídos do sistema e da seletividade socioeconômica e cultural presentes em quais públicos ingressam na ES, a comunidade universitária passou a defender uma postura mais crítica na sociedade e a lutar pela construção de um país mais democrático e mais justo.

Mas, as discussões sobre a democratização do acesso e permanência na ES não se limitam a expansão das IES e das vagas e a ações voltadas a alterar quais públicos acessam esse nível de ensino, trata-se de um conceito muito abrangente que ainda não possui uma definição consensual por parte dos pesquisadores da área. Ao pensar a democratização da ES podem surgir conceitos como: expansão, acesso, equidade, diferenciação das vagas, ingresso, permanência, evasão, abandono, retenção, conclusão, qualidade do ensino, dentre outros.

Esses conceitos dificilmente podem ser tratados dissociados uns dos outros. Por exemplo, não adiantaria expandir e oferecer vagas a todos interessados, sem que fossem pensadas políticas voltadas à permanência para os que já tenham ingressado e, não poderíamos pensar a permanência, sem que fossem considerados os índices de evasão,

abandono, retenção, conclusão e qualidade do ensino.

A democratização da ES não se limita ao ingresso, mas também na elevação da qualidade de todos os níveis de ensino e na garantia de condições de conclusão dos cursos. Nos últimos anos temos percebido nas IES públicas mudanças nesse sentido, que tem se evidenciado por meio de políticas públicas, ações e programas planejados, principalmente, por parte do Governo Federal e destinadas especificamente ao acesso e permanência nesse nível de ensino, especialmente aos estudantes oriundos de grupos minoritários e das camadas de baixa renda.

O tema democratização na ES se mostra um objeto com grande potencial para novos estudos, principalmente se entendermos que as discussões sobre ele passaram a ser mais aprofundadas apenas recentemente e são poucos os pesquisadores que estudam essa temática de tão grande importância para o desenvolvimento de um país como é a educação. Especialmente, ao avaliarmos a elevação da evasão na ES, que se não estudada e tratada como uma questão pública acarreta grandes prejuízos para o Estado e para a sociedade.

Pautado nessa compreensão, a fim de tornar evidente qual perspectiva adotamos para a temática acesso e permanência, discutiremos alguns conceitos que servirão como fundamentos para o posicionamento acerca dos aspectos voltados à democratização da ES e em seguida discutiremos algumas políticas públicas, ações e programas executados nas últimas duas décadas que vêm contribuindo no sentido de uma ES mais democratizada.

3.1 Democratização da Educação Superior: acesso e permanência

Os avanços tecnológicos e a crescente globalização tornam cada vez mais necessária a preparação para atuar no mercado de trabalho. Se no início do século passado os níveis mais básicos de ensino já proporcionavam o acesso a uma profissão, neste século a formação em uma profissão por meio da ES se faz imprescindível para acessar as melhores vagas. Assim, caso o trabalhador tencione maior acessibilidade ao mercado de trabalho, passa a ser necessário recorrer a ES para manter a mesma condição oportunizada anteriormente apenas pelos níveis mais básicos da educação.

Em busca dessa acessibilidade profissional e das possibilidades de ascensão social proporcionadas por ela, percebemos, principalmente a partir da segunda metade do século

XX, grande mobilização das camadas populares no sentido de conquistar uma vaga na ES. Essa procura tem sido ainda mais impulsionada nas últimas décadas, pelo avanço do capitalismo e da globalização, o que tem provocado grande corrida da sociedade no sentido de obter um curso superior.

Conceber que a ES pode proporcionar uma transformação socioeconômica e tensionar o acesso a esse nível de ensino, grande parte da população já tem em mente, mas o processo percorrido rumo a esse acesso e as dificuldades enfrentadas por parcela significativa da população brasileira para estar aptos ao ingresso nele, atualmente, ainda é um grande desafio. Nesse sentido Corbucci (2007, p. 13), afirma que:

O acesso à educação superior, no Brasil, ainda é bastante restrito, quando comparado ao de outros países, inclusive os latino-americanos. O caráter seletivo e excludente desse nível de formação tem início muito antes dos exames vestibulares, a começar pelo fato de que quase a metade dos estudantes que iniciam a primeira série do ensino fundamental não consegue concluí-lo, em virtude dos altos índices de reprovação e repetência que culminam com a evasão escolar. Por sua vez, dos poucos que concluem o ensino médio, pré-requisito de acesso à educação superior, a maioria não dispõe de condições mínimas para disputar uma vaga com os que cursaram a Educação Básica em condições mais favoráveis. Por fim, parcela considerável dos concluintes da Educação Básica o faz em idade avançada, o que os leva a não prosseguir nos estudos devido à necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

O acesso e permanência na ES no Brasil ainda não chegou contemplar todos os interessados, mas nos últimos 20 anos nota-se políticas públicas voltadas a amenizar essa situação, principalmente voltadas ao ingresso, via expansão no número de IES, de vagas e de matrículas. Relacionado ao ingresso Palácio (2012, p. 67), afirma que essas políticas:

[...] podem ser definidas como o conjunto de ações efetivadas pelo Estado, que garantem condições de acesso ao ensino superior. Podem ser desenvolvidas em parceria com organizações não governamentais e até com a iniciativa privada. Devem ser políticas voltadas ao público mais excluído educacionalmente, que garantam condições iguais, ou, pelo menos, parecidas, às condições daqueles que têm acesso a melhor educação, garantindo equidade com a finalidade de ingresso e permanência em um curso de nível superior.

Para isso o Governo Federal vem desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, planejando ações no sentido de reforçar as perspectivas de acesso a ES a um público anteriormente excluído. Recentemente, observamos que essas ações têm sido ampliadas, principalmente, ao analisarmos os objetivos expressos na LDB (Lei nº. 9.394/1996) e no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e saem ainda mais reforçadas no segundo

(PNE, 2014).

As dificuldades no acesso e permanência na ES possuem muitas causas, mas entre elas, talvez a de maior impacto seja as desigualdades sociais registradas no Brasil. Portanto, faz-se necessário abordar esse tema de maneira mais ampla, a fim de compreendermos as reais influências dessa questão sobre o acesso e a permanência na ES.

Os debates sobre a democratização da ES com enfoque apenas no ingresso e suas formas de seleção acabaram perdendo o foco e passaram a ser discutidos tendo em vista conceitos muito mais amplos. Esses debates passaram a incluir, além dos mecanismos de seleção e ingresso, também outros elementos importantes como, a expansão das vagas, a seletividade social sobre qual público ingressa, a qualidade do ensino na Educação Básica e na formação de professores, a autonomia universitária, as privatizações e a mercantilização da Educação Superior.

Na educação, a democratização segundo Ristoff (2008, p. 45), significa “criar oportunidades para que milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenham acesso à Educação Superior”. Assim, democratizar, no sentido de pôr a ES ao alcance da população, de todos, pode assumir uma gama de situações que envolvem todo o contexto do acesso e permanência, como ampliação das vagas, mudanças nos processos seletivos, reserva de vagas para determinados grupos excluídos, equidade, políticas e programas que ampliem as oportunidades e ações que visem a entrada, a permanência e a conclusão com qualidade dos cursos.

Reforçando essa diversificação de contextos que envolvem a democratização da ES, Dias Sobrinho (2010, p. 1226), afirma que:

É necessário esclarecer desde logo que a ‘democratização’ da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de ‘democratização’. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da ‘democratização’ da educação superior, como veremos principalmente ao tratarmos dos temas do valor público, da qualidade social e da pertinência.

Não encontramos controvérsias em torno do significado da democratização, as divergências ocorrem somente no momento de utilizar esses conceitos para a formulação de teorias sobre as condições de seu desenvolvimento e de sua realização. Nesse sentido,

democratizar a ES remete ao contexto da ampliação do acesso e permanência nesse nível, e esse último, nesse estudo será tratado englobando os sentidos e situações ligados a expansão (das IES, das vagas, das matrículas), a interiorização, a seleção, o acesso, a equidade, a diferenciação da oferta, o ingresso, a permanência, a evasão, a desistência, o abandono, a retenção, a conclusão, a diplomação, a qualidade do ensino, dentre outros.

Esses conceitos adotados nessa pesquisa coadunam com os estudos e discussões que têm sido desenvolvidas junto ao Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Educação Superior da Rede UNIVERSITAS/Br. Apresentamos esses conceitos a partir dos textos produzidos por alguns pesquisadores que integram essa rede.

Para Silva e Nogueira (2011, p. 14), sobre o acesso na ES:

Concebe-se expansão e acesso à educação superior como fenômenos interligados, com reflexos mútuos, razão porque, neste trabalho, são evidenciados de forma integrada. Por acesso entende-se a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino. Tais dimensões, vistas no conjunto, segundo os indicadores e na sua complexidade (a quem, a que fins, como) sinalizam o caráter democrático (ou não) do acesso. A expansão, por sua vez, tem relação com o acesso na medida do crescimento quantitativo (instituições, vagas, docentes, financiamento) e das características que apresenta (organização acadêmica, categoria administrativa, qualificação, etc). (SILVA e NOGUEIRA, 2011, p. 14).

Veloso e Maciel (2015), também assumem uma visão mais global sobre o acesso e permanência, contrapondo a fragmentada e imediatista, para elas o acesso a ES envolve três dimensões indissociáveis, a de ingresso, a de permanência e a de qualidade na formação.

E ainda, para Silva e Veloso (2013), acesso inicialmente pode nos levar ao sentido de ingresso ou entrada para o meio acadêmico, mas essa definição por si só, se mostra um tanto generalista e não caminha ao encontro dos debates atuais. Apenas ingressar não garante a efetiva continuidade dos estudos, a vivência acadêmica e, muito menos, a conclusão do curso de graduação e não sinaliza o desenvolvimento sequencial e bem sucedido dos semestres/disciplinas. Isso sem considerar a qualidade da formação que tem ganhado espaço nos debates.

Para as autoras a sua definição está mais voltada para a noção de pertencimento, como podemos observar no trecho abaixo:

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa ‘fazer parte’; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que

emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade ‘incluído/excluído’, ‘integrado/não integrado’, ‘parte/todo’. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade. (SILVA e VELOSO, 2013, p. 729).

Assim, em discussões mais atuais sobre as políticas de democratização do acesso e permanência na ES e considerando todas as características envolvidas nesse caminho, compartilhando de uma concepção mais ampla de democratização, acreditamos não ser possível concluir que as ações desenvolvidas nesse sentido tenham encontrado seu fim.

A ES não está democratizada, mas reconhecemos que as ações, políticas e programas destinados a ela, principalmente nos anos pós-LDB (1996), têm focado dois pontos principais, a ampliação e a diversificação do número de vagas na rede pública e na rede privada por meio de bolsas e financiamentos estudantis e o reforço às oportunidades de acesso de grupos que historicamente encontravam-se excluídos das universidades. Algumas dessas ações, programas e/ou políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas nesse sentido serão tratadas nos tópicos seguintes.

3.2 Políticas de ampliação do acesso a Educação Superior pós-LDB

Ainda persistem nas IES públicas e privadas as desigualdades existentes sobre quais públicos acessam seus cursos de graduação. Para Flores (2013), os fatores socioeconômicos como: renda familiar, escolaridade dos pais, situação ocupacional e situação educacional, ainda continuam influenciando decididamente quem ingressa nesse nível de ensino. Os cursos das IES públicas, por apresentarem concorrências mais altas nos processos seletivos, acabam sendo acessados em maior proporção, pelos estudantes que tiveram a disposição preparação de melhor qualidade na Educação Básica, maior parte, oriundos das escolas particulares. Nesse sentido Zago (2006, p. 230), afirma que “ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável”.

Como a maioria dos cursos superiores das IES públicas possuem maior concorrência que os mesmos cursos nas IES privadas, fica assim para os estudantes economicamente mais carentes, que não tiveram uma formação de melhor qualidade na Educação Básica, a opção de acessar um curso na rede particular, com exceção de situações atípicas. Essa situação é agravada nos cursos superiores públicos mais elitizados, que apresentam concorrências muito

mais elevadas. Esses cursos registram proporção ainda maior de estudantes provenientes da formação em escolas da rede particular. Diante desse quadro, para Zago (2006, p. 230), em muitas situações “a baixa autoestima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular”.

Corbucci (2007, p. 13) por exemplo, relata que:

As condições socioeconômicas de parcela considerável dos que concluem o ensino médio, associadas à reduzida oferta de vagas pelos sistemas públicos de ensino, constituem fatores limitantes de suas expectativas de acesso à educação superior. Estudo realizado pelo INEP revela que apenas 31,2% dos concluintes do ensino médio aspiravam ingressar na educação superior.

Para ilustrar essa situação recorreremos aos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2012), que apresentamos na tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição das matrículas pelos níveis de ensino no Brasil (2012).

Regiões	Fundamental		Médio		Superior	
	Pública	Particular	Pública	Particular	Pública	Particular
Brasil	86,4%	13,6%	87,2%	12,8%	24,2%	75,8%
Centro-Oeste	83,6%	16,4%	85,5%	14,5%	23,4%	76,6%
Mato Grosso	88,5%	11,5%	91,3%	8,7%	26,0%	74,0%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2012).

A partir desses dados é possível observar a predominância das matrículas na Educação Básica na rede pública de ensino (Ensino Fundamental 86,4% e Ensino Médio 87,2%). Mas, quando passamos a considerar a ES esse quadro se inverte e a predominância das matrículas é registrada no ensino privado (75,8%). Considerando ainda essa relação, apresentamos a tabela 4 que ilustra a procedência dos estudantes que se encontravam matriculados na ES em 2013.

Tabela 4 – Procedência dos estudantes matriculados na Educação Superior no Brasil (2013).

Regiões	Dependência	Matriculados	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Não Informado
Brasil	Pública	2.397.752	45,4%	26,8%	27,8%
	Privada	7.506.299	50,5%	22,0%	27,5%
Centro-Oeste	Pública	207.416	53,8%	35,5%	10,7%
	Privada	734.971	53,1%	17,9%	30,0%
Mato Grosso	Pública	55.517	62,7%	22,2%	15,2%
	Privada	150.206	51,0%	16,5%	32,5%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014).

Esses dados também mostram a discrepância entre os estudantes que acessam a ES, enquanto aproximadamente 87% dos estudantes da Educação Básica estão na rede pública, na ES pública, dos que apresentaram procedência, apenas 45,4% vieram da Educação Básica pública.

Esses dados servem para reforçar o que Palácio (2012, p. 55) já havia apontado. Para ela:

É visível o paradoxo no ensino superior, no qual ocorre uma inversão do público presente nas universidades. Enquanto nas universidades públicas estão aqueles estudantes oriundos de famílias mais ricas e classe média alta, que realizaram os seus estudos anteriores em escolas da rede particular, nas IES privadas ingressam aqueles que não tiveram acesso ao ensino particular e entram em desvantagem no momento de prestar exame vestibular.

Se considerarmos alguns cursos superiores de maior prestígio social, como é o caso da Medicina, do Direito e das Engenharias, poderemos constatar que essa inversão é ainda mais reforçada. Para isso recorreremos aos fragmentos abaixo.

O comércio dos cursinhos pré-vestibular, aliado a uma série de investimentos familiares, contribui para a elitização do ensino superior. Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros ‘*tickets de entrada*’. (ZAGO, 2006, p. 232).

[...] há uma maior inclusão de pessoas de todas as classes em geral no nível superior, mas ainda há uma profunda seletividade social no que toca à escolha e às oportunidades de carreira. A posição social, o acesso à informação e à qualidade de ensino do sujeito predisporá sua entrada na universidade. Não existe possibilidade de competição e o ideal de educação igualitária, democrática e socializada na verdade não acontece. (LUCHMANN, 2007, p. 26).

Realmente ao ser considerada a escolha de qual curso superior seguir, de acordo com Zago (2006, p. 232), “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste as condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão”. Essa discrepância também pode ser observada nas diferenças entre os cursos oferecidos em determinados municípios ou regiões. Por falta da opção inicialmente pretendida, muitos estudantes sem condições financeiras de se deslocar para outros lugares, acabam mudando a opção de curso e tentando os cursos disponíveis onde residem. Mas a autora, considerando que existem casos que fogem ao tido como normal, adverte que “a correspondência entre a condição social e a escolha pela carreira é tendencial,

e não absoluta”.

Nesse sentido, reforçam-se os questionamentos ao caráter reprodutor, discriminatório e de seletividade social, que favorecia mais a classe dominante, que passaram a ganhar cada vez mais adeptos, dentro e fora do meio universitário e esses passaram a pensar e pressionar cada vez mais o Governo Federal para medidas que tornassem a ES mais democrática. Dessa mobilização da sociedade e das orientações internacionais assumidas pelos governos surgiu o compromisso em planejar ações que assegurassem igualdade de oportunidades no acesso e na permanência dos estudantes da ES (FLORES, 2013).

Essa pressão foi ainda mais reforçada através dos compromissos assumidos pelo governo na I e II Conferência Mundial de Educação. Dessa forma, a fim de garantir o acesso a ES a grupos sociais que não vinham sendo inseridos nas devidas proporções nesse nível de ensino, o governo passou a adotar mecanismos burocráticos e legais para alteração desse quadro. Assim, para Luchmann (2007, p. 12), “a criação de mecanismos que igualem essa disputa aos meios de acesso a educação, é uma possibilidade de equilíbrio de força, uma possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior”.

A preocupação com a democratização não é exclusividade dos teóricos que discutem o tema. Ela pode ser percebida também nos programas e políticas do governo que orientam a educação. No PNE de 2001 (Lei nº. 10.172/2001) podemos evidenciar o compromisso de facilitar o acesso das minorias à ES, conforme as metas descritas abaixo:

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

Meta 21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional. (BRASIL, 2001a).

O que evidenciamos no PNE de 2001, pode ser confirmado e ampliado no novo PNE (Lei nº. 13.005/2014), que aborda a questão em muitos pontos. Entre eles destacamos: ampliar a oferta e vagas, manter e ampliar medidas de acessibilidade, otimizar a capacidade instalada, interiorizar o acesso à graduação, expandir e interiorizar a rede federal de ES, fomentar a formação de professores e professoras para a Educação Básica, ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, reduzir as desigualdades étnico-raciais no acesso, ampliar as taxas de acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e

indígenas, expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, consolidar processos seletivos nacionais e regionais como forma de superar exames vestibulares isolados, estimular a expansão e reestruturação das IES estaduais e municipais (BRASIL, 2014).

Vale destacar que alguns desses compromissos do governo com a democratização da ES estão na pauta de discussões desde 1996 com a LDB (Lei nº. 9.349/96). Nela já podemos encontrar o compromisso por parte do governo em atender as aspirações da população com a democratização da ES, a fim de garantir nova relação entre o público e o privado, e amenizar os efeitos de anos de não inclusão de determinados grupos sociais. A nova LDB culminou em um grande marco da institucionalização de políticas educacionais mais sociais que vinham sendo pensadas pela sociedade e pelo governo desde a promulgação da nova Constituição.

Nesse sentido, podemos observar que na expansão no número de universidades federais registrou períodos de crescimento e períodos de estagnação. De crescimento podemos destacar dois períodos, o primeiro de 1956 a 1969 e o segundo de 1995 a 2014. O segundo, coincidindo com as ações do governo para ampliar o acesso à ES. Entre as universidades estaduais a expansão no número de IES ocorreu nos períodos 1956 a 1969; 1970 a 1985 e 1986 a 1994. A respeito desses períodos visualizemos a tabela 5.

Tabela 5 – Número de universidades federais e estaduais criadas no Brasil por períodos (1919-2014).

Período	1919 a 1955	1956 a 1969	1970 a 1985	1986 a 1994	1995 a 2002	2003 a 2010	2011 a 2014
Universidades Federais Criadas	8	22	5	4	6	14	4
Expansão Total Univers. Federais	8	30	35	39	45	59	63
Universidades Estaduais Criadas	3	10	10	9	3	4	0
Expansão Total Univers. Estaduais	3	13	23	32	35	39	39
Expansão Total Universidades	11	43	58	71	80	98	103

Fonte: Elaborada pelo autor a partir das informações: Federais (Capes/MEC); Estaduais (Portal das instituições).

Na última década percebemos expansão da rede federal de ES. Nesse período (2003-2014) o crescimento no número de universidades foi de 40% (passou de 45 para 63), de campus/unidades foi de 117% (passou de 148 para 321) e de municípios atendidos foi de 141% (passou de 114 para 275).

Essa elevação no número de IFES já configura um grande avanço no sentido da democratização, mas, a ideia pode ser reforçada ainda mais se considerarmos que esse crescimento tem se desenvolvido principalmente nas cidades no interior dos estados brasileiros. Dessas 18 novas universidades, 15 IES (83%) possuem sede em cidades do

interior e apenas 3 IES (17%) nas capitais e regiões metropolitanas. A cobertura dos seus *campi* atinge 83 municípios, dos quais 78 (94%) são no interior e apenas 5 (6%) nas capitais e regiões metropolitanas (SESU/MEC e Portal Institucional das IES).

Outro ponto que indica a descentralização das vagas nas IES públicas para as cidades do interior é a variação da oferta de vagas observada no Censo da Educação Superior entre os anos de 2000 a 2010. Enquanto a oferta nas capitais caiu de 42,6% em 2000 para 34,8% em 2010, nas cidades do interior subiu de 57,4% para 65,2%. Essa oferta nas IES privadas era ainda menor, 49,5% nas capitais e 50,5% nas cidades do interior e encontra-se muito aquém da distribuição da população entre 18 e 24 anos, que em 2010 segundo IBGE registrava 28,6% nas capitais e 71,4% nas cidades do interior (INEP, 1980-2014).

Outro problema na democratização do acesso e permanência está relacionado às diferenças regionais de cobertura do acesso a ES, com deficiência na cobertura, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. Mas, nesse sentido, nas duas últimas décadas podemos notar a desconcentração regional das matrículas das regiões Sudeste e Sul para as regiões Norte e Nordeste. Nesse sentido observemos a tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição das matrículas nos cursos presenciais de graduação e da proporção da população no Brasil (1994-2013).

Região	Matrículas (1994)		População (1995)	Matrículas (2013)		População (2010)
Centro-Oeste	111.401	6,7%	6,78%	575.515	9,4%	7,37%
Nordeste	264.396	15,9%	29,61%	1.287.552	20,9%	27,83%
Norte	64.254	3,9%	4,51%	423.565	6,9%	8,32%
Sudeste	916.131	55,2%	43,64%	2.903.089	47,2%	42,13%
Sul	304.852	18,3%	15,22%	962.684	15,6%	14,36%
Brasil	1.661.034	100,0%	100,00%	6.152.405	100,0%	100,00%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados: Matrículas (INEP, 1980-2014); População (IBGE, 2010).

Ao analisarmos a distribuição das matrículas por região, verifica-se a desconcentração regional das matrículas das regiões Sudeste e Sul, que juntas respondiam por 73,5% das matrículas em 1994 e em 2013 passaram a responder 62,8%. Em movimento inverso as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste ampliaram a participação de 26,5% em 1994 para 37,2% em 2013. Nordeste de 15,9% para 20,9%, Norte de 3,9% para 6,9% e Centro-Oeste de 6,7% para 9,4%. Porém, ao compararmos a distribuição percentual das matrículas com a da população brasileira por regiões é fácil notar que mesmo com os avanços ocorridos no período, a proporção da cobertura ainda continua bem inferior nas regiões Norte e Nordeste. A região Nordeste possuía 27,83% da população em 2010 e só registrava 20,95

das matrículas em 2013 e a região Norte registrava 8,32% da população em 2010 e possuía apenas 6,9% das matrículas em 2013.

Outro indicador que pode ser utilizado para verificar a ampliação do acesso a ES é a taxa de frequência líquida dos jovens na faixa etária de 18 à 24 anos. Esse índice ainda encontra-se aquém da meta estabelecida no PNE/2001, que seria chegar em 30% até 2011. Mas, segundo Corbucci (2014, p. 11), apresentou considerável evolução no período.

O acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos mais que dobrou no período 2000-2010. A proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% no ano inicial deste período, mas ao final atingia 18,7% do total. Por sua vez, a taxa de frequência líquida nesta faixa etária, que abrange apenas os que estavam regularmente matriculados, ampliou-se de 7,4% para 14% no mesmo período.

Mesmo com a expansão registrada na última década ao considerarmos os índices de jovens de 18 a 24 anos que frequentam os níveis de ensino, encontramos que 34,0% dos jovens da Região Nordeste e 38,2% dos jovens da Região Norte estavam na ES, praticamente a metade do registrado na Região Sul com 67,1%. Em contraposição, a Região Sul registrava 21,8% dessa faixa etária no ensino médio, enquanto na Região Nordeste era de 43,4% e na Região Norte era de 43,2%. Esses dados nos revelam que apesar do movimento de interiorização da ES, os números registrados nas regiões Norte e Nordeste ainda se encontram abaixo da média nacional (52,1%) e bem abaixo se comparado com as demais regiões (IBGE, 2012).

A ampliação do número de vagas na ES é importante. Mas, Luchmann (2007, p. 55), considera que “o número de vagas não é o principal problema no ensino superior público e privado, pois nem mesmo as que existem hoje são preenchidas, muitas ficam ociosas por falta de condições financeiras dos candidatos em preenchê-las”.

Concordamos com a afirmação do autor, que é reforçada a partir dos dados da tabela 7, onde podemos notar o crescimento na ociosidade das vagas na ES. Mas, essa ociosidade é observada grande medida nas IES privadas, onde chegou a 50,8% de vagas ociosas em 2013, enquanto nas IES públicas foi de apenas 9,2%. Luchmann (2007), aponta que as vagas ociosas nas IES privadas podem ser reflexo de uma estratégia das IES, que ofertam número de vagas acima do comportado para compensar os altos níveis de evasão dos estudantes durante a graduação e manter número de matriculados que garantam sua estabilidade financeira. Ou em parte, da falta de condições econômicas dos estudantes em arcar com as mensalidades dos

curios nas IES privadas.

Tabela 7 – Número de vagas, de ingressos e de candidatos da Educação Superior no Brasil (1993-2013).

Ano	Dependência Administrativa	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Candidatos/Vaga	Ociosidade de Vagas
1993	Total	548.678	2.029.523	439.801	3,70	19,8%
	Pública	171.627	1.134.899	153.689	6,61	10,5%
	Privada	377.051	894.624	286.112	2,37	24,1%
2003	Total	2.002.733	4.579.675	1.163.942	2,29	41,9%
	Pública	281.213	2.367.447	267.081	8,42	9,5%
	Privada	1.721.520	2.532.576	995.873	1,47	42,2%
2013	Total	5.068.142	13.374.439	2.742.950	2,64	45,9%
	Pública	577.974	7.375.371	531.846	12,76	9,2%
	Privada	4.490.168	5.999.068	2.211.104	1,34	50,8%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014).

No período (1993-2013) a ociosidade da ES cresceu de 19,8% para 45,9%. Mas, considerando a dependência administrativa, nas IES públicas diminuiu de 10,5% para 9,2% e nas privadas aumentou de 24,1% para 50,8%. Em 2013, mesmo registrando uma demanda média geral de 2,64 candidatos por vaga, ainda ficaram de fora 79,5% dos candidatos interessados e mesmo que todas as vagas oferecidas fossem preenchidas 62,1% dos interessados ainda ficariam fora da ES. Interessante destacar que o anseio dos candidatos pela ES pública dobrou no período, passando de 6,61 candidatos por vaga em 1993 para 12,76 em 2013. Dessa forma, consideramos que apenas a elevação no número de vagas, principalmente pela iniciativa privada, não resultaria na democratização, pois não foram preenchidas nem as vagas já existentes.

Para Ristoff (2008, p. 45), se expandir foi questão da década passada, a questão atual é democratizar, como bem conceitua no trecho abaixo.

Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a dessa década precisa ser *democratizar*. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenham acesso a educação superior. Não basta expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. [Grifos do autor].

Zago (2006, p. 228) também nos propõe essa preocupação ao afirmar que “a ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais” e “não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público”. Mas Zago (2006), também

nos apresenta uma preocupação com a democratização da educação, que para a autora envolve outras questões além da ampliação do acesso.

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006, p. 228).

A autora (2006, p. 228) ainda continua e propõe o questionamento “o acesso à universidade, sim; e depois?”. E em seguida faz a afirmação “não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público”. Essa afirmação vem ao encontro do que revelou o estudo do Observatório Universitário apontado acima e nos leva a pensar, diante das deficiências na formação na Educação Básica, a permanência desses jovens carentes que estão conseguindo o ingresso na ES. Concordamos com a autora, mas consideramos que o acesso é o início e sem ele não existe a permanência e que talvez uma possível solução fosse investimento pesado na qualidade da educação em todos os seus níveis.

Essa expansão vivenciada nos últimos anos é resultante de políticas públicas dos governos federal e estaduais e trouxeram considerável aumento na oferta de vagas, principalmente, nas IES públicas. Nos grandes centros, as universidades federais possuem grande participação na oferta de vagas, mas ao analisarmos o interior da maioria dos estados nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, observamos uma menor cobertura das IFES, sendo que em alguns estados elas atendem somente as capitais e as cidades mais populosas.

Esse tipo de atendimento traz dificuldade, ou até mesmo impossibilita o acesso a pessoas das menores cidades do interior dos estados que não possuem condições financeiras suficientes para se transferirem ou deslocarem de suas cidades até as instituições. Assim, ganham grande importância as IES públicas estaduais, que nesses mesmos estados acabam atendendo a população dos menores municípios do interior.

No estado de Mato Grosso, por exemplo, a única universidade federal está presente apenas na capital Cuiabá e com campus nos municípios de Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop. Nesse sentido, a Unemat ganha relevância no cenário estadual por ter *campi* presente em 13 cidades do interior do estado.

Assim, a democratização do acesso, por meio da inclusão da demanda das classes econômicas menos favorecidas, em partes, continua a depender das vagas existentes na rede privada de ensino. A democratização do acesso sempre se constituiu um problema de grandes

proporções, mas que a partir das políticas, programas e ações desenvolvidas pelos sucessivos governos têm encontrado, mesmo que parcialmente, sua solução. No entanto, entrar na universidade é apenas o primeiro passo a ser dado e o período posterior ao ingresso acaba se tornando um problema de iguais proporções.

3.3 A permanência e a evasão na Educação Superior

A evasão na ES possui muitos motivos, mas entre eles persistem as mesmas questões relacionadas às dificuldades no ingresso. São recorrentes as dificuldades em acompanhar os conteúdos dos cursos, provenientes, principalmente, de uma formação básica insuficiente, dificuldades financeiras para manter-se nas IES públicas ou privadas, pelo custo das mensalidades nas particulares ou pelos gastos com moradia, transporte, alimentação e materiais escolares nas públicas.

A dificuldade em manter-se nesse nível de ensino acaba levando os estudantes à evasão, que tem como motivos situações ligadas às desigualdades econômicas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas presentes na sociedade e nas IES brasileiras.

A evasão dos alunos afeta todo o campo educacional, mas ganha maiores proporções nas IES. É um fenômeno complexo que nos últimos anos tem sido objeto de muitos estudos e análises, principalmente nos países de Primeiro Mundo. Esses estudos apontam que o fenômeno possui abrangência universal e apresentam homogeneidade no comportamento em algumas áreas do saber, mesmo em diferentes países e em instituições com estudantes provenientes de diversificadas situações sócio-econômico-culturais (BRASIL, 1997).

Faz-se importante analisar a ambiguidade dos conceitos de evasão. Nesse sentido, o que se entende por não permanência do estudante na ES? O que vem a ser a evasão na ES? Ristoff (1995, p. 56) faz uma distinção entre o que considera evasão e mobilidade. Para ele:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

O conceito de evasão possui interpretações diferentes e que estão relacionadas a contextos que levam em conta a permanência dos estudantes nos cursos de graduação, nas IES

e no sistema de ensino, onde tenha ingressado inicialmente. Mas, na ES pode ser interpretada, como a não permanência do estudante até o término do curso de graduação.

O MEC por meio da Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras apresenta três distinções na definição da evasão na ES. Para a Comissão se verifica as situações, evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema, que são detalhadas no trecho abaixo:

- **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1997, p. 20).

Assim, a evasão do curso de graduação se caracteriza quando o estudante acessa a vaga mediante ingresso inicial por meio da matrícula, e, posteriormente, perde o vínculo com o curso, perdendo a vaga, em qualquer que seja a situação (desistência, abandono, exclusão, transferência interna e externa, morte). Na evasão da IES o estudante perde o vínculo com a instituição nas situações anteriores, excetuando-se a transferência interna. E na evasão do sistema de ensino o estudante perde o vínculo com a ES ficando excluído dela, mesmo que momentaneamente.

Para a Unemat, de acordo com o que descreve o Art. 55 da sua Normatização Acadêmica (Resolução nº. 054/2011 - CONEPE), a não permanência dos estudantes nos cursos presenciais de graduação pode se dar de cinco maneiras.

- Art. 55. As vagas, no decorrer dos cursos regulares de graduação, poderão surgir em face de:
- I. transferência de discentes da Unemat para outra Instituição de Ensino Superior – IES;
 - II. descumprimento pelo discente, do prazo estipulado pelo Calendário Acadêmico para a efetivação da matrícula;
 - III. descumprimento pelo discente, do prazo estipulado pelo Calendário Acadêmico para a renovação da matrícula, implicando no abandono do curso e à perda do direito de matricular-se nos períodos subsequentes, desvinculando-se o discente da Unemat;
 - IV. expulsão do discente.
 - V. falecimento do discente. (UNEMAT, 2011).

Como observamos não há uma definição consensual do conceito de evasão aplicado a ES. Assim, se faz necessário identificá-la em função da presente pesquisa. Dessa forma, a

definição utilizada será adotada em função do nosso objeto de pesquisa e a evasão aqui tratada será a evasão definida na Normatização Acadêmica da Unemat (Resolução nº. 054/2011 - CONEPE), caracterizada acima. Assim, considera-se evadido o estudante que tenha saído definitivamente do curso de graduação ao qual foi vinculado inicialmente nas situações de abandono, desistência, exclusão. Os acadêmicos que tenham passado por processo de transferência para outro curso dentro da própria IES ou para outras IES serão quantificados de forma separada e não serão incluídos como evadidos.

O fenômeno da evasão na educação superior atinge estudantes das IES brasileiras, mas também é uma realidade latente em outros países. As causas e os efeitos desse problema são de tamanha complexidade que vêm sendo objetos de investigações a mais de quatro décadas (PIACENTINI, 2012).

No Brasil, o governo tem ciência do problema e vem desenvolvendo estudos e análises sobre esses índices através do INEP/MEC.

Embora nossos índices de desempenho não sejam elogiáveis em termos de eficiência - se tomados apenas na perspectiva economicista da relação custo-benefício expressa na exigência de maior produtividade do ensino superior - são eles comparáveis aos de outros países, tanto em valores globais quanto em termos de dispersão. Há, conseqüentemente, uma generalização do problema. (BRASIL, 1997, p. 18).

A entrada e posterior evasão dos estudantes no curso superior traz muitos prejuízos para um país. Nas palavras de Luchmann (2007, p. 39):

Com a evasão escolar, perde o aluno que investiu tempo e dinheiro em sua formação, perde a universidade com um investimento em dinheiro e recursos humanos para alguém que não vai se formar, e perde a sociedade com a não formação de um profissional. É uma vaga que não se recupera mais visto que pelos anos seguintes à conclusão do curso ela se manterá não preenchida, a não ser por processo de transferência de outras instituições, o que pressupõe que para a instituição de origem ela estará vaga.

Silva Filho (2009, p. 21-22) reforça essa preocupação com os prejuízos econômicos e sociais. Para ele:

A evasão escolar, como interrupção do ciclo de estudo, indistintamente de nível, causa prejuízos consideráveis, sejam econômicos e sociais. As instituições de ensino superior, principalmente as particulares, vivem em meio competitivo e necessitam realizar programas que garantam a manutenção dos estudantes, bem como sua sobrevivência. Esse fenômeno também preocupa as públicas, que, apesar de não competirem entre si, levam a sociedade a pagar caro para ver investimentos mal aproveitados, quando se observa que os índices de conclusão não se encontram em

patamares aceitáveis.

Porém, a evasão tem se apresentado como um desafio para a educação superior para os próximos anos. Pois, ao mesmo tempo em que aumenta o número de ingressantes, os índices de evasão permanecem elevados. Como podemos visualizar na tabela 8, extraída do relatório de um estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que incluíam informações de 53 IES públicas federais dos anos de 1992, 1993 e 1994.

Tabela 8 – Índices de conclusão, retenção e evasão na Educação Superior no Brasil (1997).

Áreas do Conhecimento	Conclusão (%)	Retenção (%)	Evasão (%)
Ciências Exatas e da Terra	27,72	13,27	59,00
Linguística, Letras e Artes	38,59	11,50	49,91
Ciências Humanas	44,12	9,88	46,00
Ciências Biológicas	42,36	12,44	45,20
Engenharias	47,85	8,16	43,99
Ciências Sociais e Aplicadas	55,50	11,97	37,13
Ciências Agrárias	64,68	5,06	30,27
Ciências da Saúde	70,90	6,53	22,56
Média	49,71	9,84	40,45

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Brasil (1997, p. 27).

Esses dados levavam em conta apenas IFES, mas nos apresenta um panorama da evasão na rede federal naquele período. Preocupação que deve ser reforçada diante da alta taxa de evasão registrada, que na ES considerando todas as IFES pesquisadas ficou em 40,45%.

Valendo-nos de dados mais atuais, elaboramos a tabela 9, organizada a partir da tabela desenvolvida por Ristoff (2013), onde o autor realiza comparação por geração completa (número de ingressantes em um ano e o de concluintes quatro anos mais tarde). Ele utiliza os dados dos matriculados e ingressantes de todo o sistema de ES no período de 1991-2011, a partir dos dados dos Censos da Educação Superior do INEP.

Tabela 9 – Comparação entre o número de ingressantes e de concluintes por geração nos cursos de graduação no Brasil (1991-2014).

Ano	Ingressantes	Ano	Concluintes	Sucesso
1991	447.929	1994	245.887	54,9%
1992	433.047	1995	254.401	58,7%
1993	463.604	1996	260.224	56,1%
1994	492.924	1997	274.384	55,7%
1995	533.688	1998	300.761	56,4%
1996	539.975	1999	325.194	60,2%
1997	658.337	2000	352.305	53,5%
1998	728.442	2001	396.119	54,4%
1999	866.608	2002	467.972	54,0%
2000	1.041.037	2003	532.228	51,1%
2001	1.043.308	2004	633.363	60,7%
2002	1.431.893	2005	730.484	51,0%
2003	1.554.664	2006	762.633	49,1%
2004	1.646.414	2007	786.611	47,8%
2005	1.805.102	2008	870.386	48,2%
2006	1.965.314	2009	959.197	48,8%
2007	2.138.241	2010	973.839	45,5%
2008	2.336.899	2011	1.016.713	43,5%
2009	2.065.082	2012	1.050.413	50,9%
2010	2.182.229	2013	991.010	45,4%
2011	2.346.695	2014	1.027.092	43,8%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014).

A partir desses dados concluímos que no período histórico em tela, a taxa de sucesso da ES no Brasil tem apresentado relativa queda. Em média as gerações com ingresso no período 1991-2000 registraram sucesso de 55,5%, enquanto que as gerações com ingresso no período 2001-2010 foi de somente de 49,1%. A geração com ingresso em 2001 registrou a maior taxa de sucesso com 60,7% e a geração com ingresso em 2008 a menor com 43,5%.

A partir de 2009 o ENEM/SISU passou a ser adotado como forma de seleção para ingresso de parte das vagas da ES, principalmente nas IES federais. Coincidindo com a sua adoção, observamos que as taxas de conclusão nas três gerações após o início da utilização dessa forma de seleção, apresentou queda de 50,9% para 43,8%. Esse resultado pode indicar que a seleção por meio do ENEM/SISU apresenta influencia sobre a permanência na ES.

Ao analisar o problema apenas no viés quantitativo não percebemos as suas reais implicações. A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras considera que:

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão - principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos - devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para melhor

entendimento do significado do fenômeno analisado. (BRASIL, 1997, p. 18).

Para Luchmann (2007), as causas da evasão na ES são múltiplas e variadas e faz-se prioritário identificá-las para que sirvam de subsídios para elaboração e implantação de ações e alternativas de combate, a fim de acelerar a melhoria das condições de permanência e diminuição desse quadro. Para ele são muitas as causas de evasão na ES, mas entre elas destaca:

[...] a falta de condições econômicas, localização geográfica das instituições, frustração de expectativa, falta de conhecimento e aprofundamento das atividades desenvolvidas na profissão escolhida, má qualidade dos cursos, diferenciação de grades curriculares em caso de transferência, ineficiência do sistema educacional, entre outras. (LUCHMANN, 2007, p. 40).

A partir do conhecimento dessas causas, Silva Filho (2009, p. 16), registra que:

Dentre os motivos alegados para a ocorrência do fenômeno da evasão, alguns autores, para facilitar o entendimento, separam em três grandes grupos: aqueles que se relacionam ao próprio estudante e suas escolhas; os relacionados ao curso e/ou instituição; os relacionados a fatores socioculturais e econômicos externos.

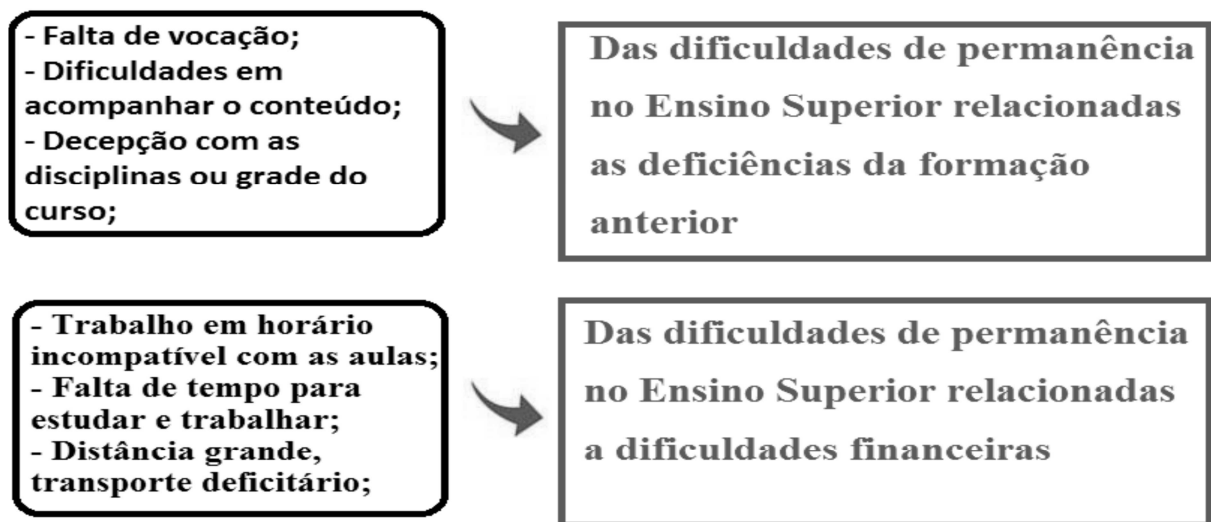
Para Silva Filho (2009, p. 16-21) o fenômeno da evasão não segue um padrão entre instituições, nem mesmo entre cursos ou grupos de estudantes, mas complementa que podem guardar alguma associação. Ele lista algumas das causas, entre elas:

- **Falta de orientação vocacional** – “a falta de orientação no Ensino Médio, e até mesmo a pouca idade, levam o estudante a desistir de uma carreira e tentar outra logo que tem consciência de que aquele curso não tem afinidade com suas habilidades”;
- **Trabalho** – “a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo é outro problema que afeta tanto os estudantes de instituições públicas [...] como particulares”;
- **Habitus** – “conjunto de situações vividas no seu grupo social, que o impedem de ter aspirações que o elevem na escala social, não vendo no curso superior uma possibilidade de mudança de vida para melhor”;
- **Interação com a instituição** – “considera importante a interação do aluno com docentes, colegas e servidores da instituição como determinante para a permanência deles [...] essas boas relações vão refletir no aproveitamento estudantil”;
- **Formação secundária** – “o aluno está acostumado a um processo bem diferente do adotado na universidade”;

- **Currículo** – “atualização de currículo como medida para reduzir a evasão discente”;
- **Desprestígio da profissão** – “algumas profissões [...] são marcadas por falta de prestígio social, oferta de baixos salários, levando a pouca demanda no vestibular e com estudantes mais propensos a desistir da carreira”;
- **Repetência** – “a reprovação em disciplinas vem agravar o processo, que pode finalizar com a evasão do discente em busca de outro curso mais adequado, quando possível, ou mesmo para trabalhar, ou para outra instituição”.

Para Palácio (2012, p. 59), todos esses motivos podem ser reduzidos a duas categorias diferentes, as ligadas às deficiências na formação pregressa e as de cunho financeiro. O autor representa essas categorias por meio da figura abaixo.

Figura 1 – Principais motivos da evasão.



Fonte: Palácio (2012, p. 59).

Assim, considerando que os motivos que influenciam no fenômeno da evasão na ES podem ser estudados e identificados, concluímos que ações e programas possam ser implementadas por parte do governo ou dirigentes das instituições para diminuição dessas taxas a índices aceitáveis.

Diante dos esforços para a diminuição desses índices, temos observado muitas ações nesse sentido. O Governo Federal, por exemplo, procurou por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (Lei nº. 6.096/2007) “criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior”. Entre as suas diretrizes está previsto “I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e

aumento das vagas e ingresso, especialmente no período noturno;” (BRASIL, 2007).

Algumas dessas ações, programas e políticas públicas destinadas a ampliar a permanência dos estudantes na ES serão apresentadas na sequência. Entre elas destacamos o FIES, o Prouni, a Educação à Distância por meio da UAB, o Reuni, o PNAES, o Novo ENEM/SISU, a Política de Ações Afirmativas, política de bolsas e a expansão da ES noturna.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (Lei nº. 10.260/2001), é um programa “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva” e visa garantir o acesso a um curso de graduação, a estudantes que não teriam condições financeiras de arcar com os custos de sua formação nas universidades privadas (BRASIL, 2001b).

Por meio do FIES o estudante pode financiar “até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições”. Os juros cobrados inicialmente eram de 9%, mas a partir de 2010 com a sua reformulação e os juros caíram para 3,4% ao ano, bem abaixo dos cobrados no mercado convencional. A carência para o início do pagamento desse financiamento será “de 18 (dezoito) meses contados a partir do mês imediatamente subsequente ao da conclusão do curso” (BRASIL, 2001b).

Essa alocação de recursos públicos, segundo Piacentini (2012, p. 9-10), tem “o objetivo de aumentar o número de estudantes de camadas sociais menos favorecidas adentrando no ensino superior”, mas esse investimento teve como efeito “o pressuposto fundamental de que a ampliação da oferta tem como eixo o setor privado” e contribuiu ainda mais para o crescimento das matrículas nas IES privadas, que contribuíram tanto para suprir as suas vagas ociosas, quanto para ampliar a parcela dos jovens que conquistam o acesso a ES.

Tabela 10 – Contratos formalizados por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (2009-2014).

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº. Contratos	32.594	76.165	154.250	377.780	559.905	732.243

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Relatório de Gestão do Exercício 2014 (BRASIL, 2015a).

Segundo dados do Relatório de Gestão do Exercício 2014 do FIES “desde o início da gestão do FNDE como agente operador do FIES em 2010 [...] cerca de 1,9 milhões de estudantes formalizaram contratos de financiamento estudantil com o FIES, tendo envolvido

recursos orçamentários da ordem de R\$ 30 bilhões”.

Mas, para Piacentini (2012, p. 10), a ampliação de condições oportunizada pelo FIES “na tentativa de proporcionar ensino de qualidade com equidade”, não deixa de ser uma política de assistência, pois precisará efetuar “embora que posteriormente ao término do curso, o pagamento das mensalidades integralmente, o que não torna o financiamento uma forma igualitária de acesso ao ensino superior”.

Cumulativamente aos financiamentos do FIES os estudantes ainda podem utilizar as bolsas parciais do Programa Universidade para Todos - Prouni (Lei nº. 11.096/2005). Sendo que, um estudante pode utilizar uma bolsa parcial de 50% ou 25% do Prouni e financiar o restante da mensalidade através do FIES.

O Prouni nasceu em 2005 e foi concebido para ser um dos pilares da nova democratização da ES. Destinava-se à “concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior”. As bolsas integrais são destinadas a estudantes carentes com renda familiar de até 1,5 salários mínimos por pessoa e bolsas parciais para estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos por pessoa. Como regra previa que os estudantes não poderiam ter terminado outro curso superior e teriam que ter cursado todo o Ensino Médio na rede pública ou na rede privada com bolsa integral. Além de reservar vagas para ações afirmativas, para portadores de deficiência, para negros e para indígenas (BRASIL, 2005).

A adesão por parte das IES privadas ao Prouni é facultativa. Como incentivo a adesão o governo oferece para as IES que aderirem, a isenção na arrecadação de alguns impostos (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social, Contribuição para o Programa de Integração Social) (BRASIL, 2008).

Para Luchmann (2007, p. 57) por meio do Prouni:

O Prouni é uma forma de o governo aumentar o número de alunos estudando gratuitamente como se estivessem em universidades públicas, mas sem utilizar-se da estrutura pública, o que naturalmente lhe custa muito menos do que construir novas universidades públicas, pois não incidem em gastos como pessoal administrativo, encargos trabalhistas com professores, manutenção da estrutura, etc.

Mesmo apresentando objeções o autor não deixa de exaltar a importância desse

programa a curto prazo:

Como medida em curto prazo, inquestionavelmente o Prouni se torna um instrumento de grande importância na luta pela democratização do ensino superior gratuito no país; mas sem uma política forte que o acompanhe para se resolver de fato o problema, pode acabar se tornando ao longo do tempo algo inócuo como solução para que mais pessoas curse o nível superior. (LUCHMANN, 2007, p. 57).

Palácio (2012, p. 69), também apresenta preocupação relacionada às dívidas contraídas. Para o autor:

A utilização de financiamentos para a conclusão do ensino superior particular, entretanto, deve ser utilizada com cuidado, principalmente porque o programa visa a um público menos favorecido economicamente, logo, o pagamento das dívidas ativas deve ser calculado e planejado por quem necessita recorrer a estes recursos dentro do Prouni, como forma de complementação das mensalidades, tendo em vista sua situação socioeconômica.

Contudo, a importância do Prouni pode ser expressa em relação ao número de bolsas concedidas desde que foi concebido em 2005, como apresentamos na tabela 11. Os ingressos por meio das bolsas (integrais e parciais) no ano de 2013 corresponderam a 9,2% do número total de ingressantes na ES e a 11,4% dos ingressos nas IES privadas (INEP, 1980-2014; BRASIL, 2015b).

Tabela 11 – Bolsas concedidas por meio do Programa Universidade para Todos - Prouni (2005-2014).

Ano	Total	Integral	%	Parcial	%
2005	112.275	71.905	64,0	40.370	36,0
2006	138.668	98.698	71,2	39.970	28,8
2007	163.854	97.631	59,6	66.223	40,4
2008	225.005	99.495	44,2	125.510	55,8
2009	247.643	153.126	61,8	94.517	38,2
2010	241.273	125.922	52,2	115.351	47,8
2011	254.598	129.672	50,9	124.926	49,1
2012	284.622	150.870	53,0	133.752	47,0
2013	252.374	164.379	65,1	87.995	34,9
2014	306.726	205.237	66,9	101.489	33,1
Total	2.227.038	1.296.935	58,2	930.103	41,8

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do relatório Bolsas ofertadas por ano (BRASIL, 2015b).

O Prouni por meio de suas bolsas expande o acesso a ES a estudantes que não precisam pagar por isso. Mas, além do acesso, também proporciona o incentivo a permanência, fazendo-o de duas formas. Uma, por meio das próprias bolsas que evitam a

evasão de estudantes que não conseguiriam continuar pagando pelos estudos nas IES privadas. Outra, através da Bolsa Permanência (Portaria n°. 389/2013), que poderia ser paga aos estudantes cumulativamente a outras modalidades de bolsas.

A Bolsa Permanência tem por objetivos e finalidades:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
 - II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
 - III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.
- Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (BRASIL, 2013).

Assim, a Bolsa Permanência aliada ao Prouni se mostram programas que contribuem para o acesso e permanência, pois ampliam as vagas e os ingressos na ES e possibilitam que estudantes que não acessam as IES públicas e que não possuem condições financeiras para pagar uma graduação na IES privadas possam acessar as IES privadas por meio das bolsas.

Outro caminho adotado para a ampliação das vagas, dos ingressos e do número de matriculados na ES foi a Educação à Distância (EAD). Ela surge como importante estratégia para favorecer o acesso e permanência na ES, por interiorizar as vagas e facilitar o ingresso aos estudantes que anteriormente não poderiam acessá-la devido a não cobertura de cursos presenciais e possibilita a estudantes que por diferentes motivos não poderiam frequentar cursos presenciais, pois, na EAD a tecnologia da informação possibilita aos estudantes gerenciar melhor o tempo e estudar de qualquer lugar, através da internet.

A EAD no Brasil tem como marco legal o Art. 80 da LDB (Lei 9.394/1996), mas sua regulamentação só ocorreu no ano de 1998 por meio do Decreto n°. 2.494/1998.

- Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
- § 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
- § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
- § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996).

A partir dessa previsão legal começaram a se expandir os cursos EAD, mas a adoção de um sistema organizado por parte do Governo Federal só se deu via Universidade Aberta do Brasil - UAB (Decreto nº. 5.800/2006). Esse Sistema visava desenvolver um sistema nacional de ES na modalidade à distância em cooperação com IES, Estados e Municípios, nos moldes do que já existia nos Estados Unidos e em alguns países europeus.

A partir da tabela 12 na sequência, percebemos que a expansão da EAD no Brasil ocorreu de forma acelerada, crescimento no número de ingressantes e no número de matrículas em uma década (2003-2013), da ordem de 3500% e 2200%, respectivamente. Mas, esse expressivo crescimento ocorreu em grande medida via iniciativa privada, que em 2013 respondeu por 93% dos ingressos e 87% das matrículas. Esses índices da ES via EAD nas IES privadas estão acima dos registrados na ES como um todo e refletem a visão, por parte de alguns grupos educacionais, da mercantilização da ES e dos cursos de graduação como produtos destinados a geração de lucros.

Tabela 12 – Evolução no número de ingressos e matrículas via Educação à Distância nos cursos de graduação no Brasil (2003-2013).

Ano	Situação	Total	Público	Privado
2003	Ingressos	14.233	3.716	10.517
	Matrículas	49.911	39.804	10.107
2008	Ingressos	463.093	185.859	277.234
	Matrículas	727.961	278.988	448.973
2013	Ingressos	515.405	36.906	478.499
	Matrículas	1.153.572	154.553	999.019

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014).

Um ano mais tarde (2007) surgiu outro programa que trouxe muitas contribuições para a permanência na Educação Superior. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (Decreto nº. 6.096/2007), implantado como parte das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), idealizado “com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Previa uma série de metas para as universidades cumprirem num período de cinco anos, através dele o governo iria custear a reestruturação e a expansão da estrutura física e de recursos humanos das instituições, e essas teriam como metas e diretrizes:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão

média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

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

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

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

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

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

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

Silva (2012, p. 47-48), vê o Reuni como reflexo no sistema educacional de parte da reforma gerencial do estado. Nesse contexto, houve para o autor “reformas educacionais no intuito de se adequar às novas formas de gestão onde haveria controle de gastos, mais eficiência, produtividade, qualidade, inovação e flexibilidade”. Mas, para o autor, apesar dessa crítica ao programa:

Mesmo entendendo essa visão crítica desse programa do governo, acreditamos que o Reuni trouxe benfeitorias para as instituições federais, em diversos aspectos, como a expansão das universidades, melhoria da estrutura física, inovação pedagógica e ainda, na perspectiva de políticas, não só de acesso, mas de permanência do estudante dentro da universidade.

Para Piacentini (2012), esse programa possuía entre seus objetivos alguns equívocos, pois ao mesmo tempo em que estabelecia a meta de reduzir a evasão para 10% até 2012, também propunha elevar o índice da relação professor/aluno, de 1/10 para 1/18, resultando na precarização do trabalho docente, que poderia trazer problemas relativos à permanência/evasão nos cursos e ainda comprometer a qualidade do ensino.

Apesar de alguns questionamentos, o Reuni contribuiu significativamente para a expansão e a interiorização da oferta de vagas nas IFES. Segundo Ristoff (2013), em 2003 as IFES contavam com 148 *campi* e atendia a 114 municípios. Em 2014 esse número subiu para 321 *campi* com 275 municípios atendidos. Crescimento da ordem de 117% no número de *campi* e de 141% no número de municípios atendidos. O incremento no número de vagas na rede federal também foi expressivo, passou de 121.455 em 2003 para 321.398 em 2013, crescimento de 165%. No período de 2003 a 2014 também foram criadas 18 novas

universidades federais, passando de 45 em 2003 para 63 em 2014.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Portaria Normativa nº. 39/2007, Decreto nº. 7.234/2010), se configura como política pública destinada a promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas IFES e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. Inclui assistência moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, etc. Esse programa tem com finalidade:

Art. 1º [...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III – reduzir as taxas de evasão e retenção; e

IV – contribuir para a inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a).

O Programa ainda prevê que a assistência estudantil seja desenvolvida, articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações de assistência contemplam: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

Para Palácio (2012, p. 89) esse programa:

Pode-se dizer que o PNAES serve como um programa-base para implantação de inúmeros outros programas de permanência dentro da Instituição Federal de Ensino. As ações de seu programa se mostram como importante instrumento de amenização das 'desigualdades' vividas por muitos estudantes e que possuem maior risco de se evadirem.

A importância desse programa na ES pode ser evidenciada a partir dos dados abaixo relativos ao montante de recursos e número de estudantes beneficiados.

Tabela 13 – Destinação de recursos e número de benefícios concedidos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2008-2014).

Ano	Recursos Destinados	Número de Benefícios	R\$ por Benefício
2008	R\$ 101,2 milhões	198.226	R\$ 510,53
2009	R\$ 197,0 milhões	408.500	R\$ 482,25
2010	R\$ 305,7 milhões	734.260	R\$ 416,34
2011	R\$ 395,2 milhões	1.078.088	R\$ 366,75
2012	R\$ 503,8 milhões	1.096.780	R\$ 459,34
2013	R\$ 603,8 milhões	1.400.000	R\$ 431,29
2014	R\$ 742,7 milhões	---	---
Total	R\$ 2,85 bilhões	4.915.854	---

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Brasil (2012, p. 21-22).

A partir da tabela 13, observamos que o montante total de recursos destinado ao programa no período de sete anos chegou a R\$ 2,85 bilhões, crescimento de 634%, se comparados os anos de 2008 e 2014. O número total de benefícios no período foi de mais de 4,9 milhões, com crescimento de mais de 600% no período 2008-2013.

O PNAES foi criado para atender somente as IFES, mas a partir de 2011, por meio da Portaria Normativa nº. 25/2010, as IES públicas estaduais também passaram a contar com os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

Como podemos constatar na referida Portaria, o PNAEST tem como finalidade e objetivos:

Art. 1º [...], com a finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual, na forma desta portaria.

§ 1º São objetivos do PNAEST:

I – fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual;

II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior;

III – reduzir as taxas de retenção e evasão;

IV – aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes;

V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010b).

Os recursos do PNAEST são destinados às IES públicas estaduais que aderissem e oferecessem vagas por meio do SISU. Os recursos deveriam ser utilizados em ações voltadas a assistência estudantil (moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico) e o seu montante é definido de acordo com o número de vagas oferecidas pela IES no SISU.

Art. 5º [...]

I - Instituições que ofertem, por meio do SISU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais);

II - Instituições que ofertem, por meio do SISU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais);

III - Instituições que ofertem, por meio do SISU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). (BRASIL, 2010b).

Além desses recursos, as IES estaduais receberiam bonificação de 30% sobre o montante, caso ofertassem entre 50% e 80% das suas vagas anuais por meio da primeira edição do SISU e, uma bonificação de 50% caso ofertassem acima de 80% das vagas.

Tabela 14 – Destinação de recursos e número de IES beneficiadas pelo PNAEST (2011-2014).

Ano	Recursos Destinados	Nº. de IES Beneficiadas
2011	R\$ 4.460.358,40	4
2012	R\$ 9.556.202,51	7
2013/2014	R\$ 17.767.414,50	11
Total	R\$ 31.783.975,41	---

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados MEC/SESU.

Segundo dados do MEC/SESU a instituição onde está sendo desenvolvida essa pesquisa recebeu nos anos 2013-2014 o montante de R\$ 1.950.000,00.

A Portaria MEC nº. 438/1998 em seu Art. 1º traz que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) servia como procedimento de avaliação do desempenho do aluno e tinha por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades de ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

Por alguns anos esse exame foi realizado, quase que exclusivamente pelos estudantes que eram avaliados ao término do Ensino Médio, mas em 2009, com a implantação do Novo ENEM, quando esse exame foi incluído como critério de seleção para acesso as bolsas do Prouni, passou a ganhar destaque no cenário nacional. Em 2009 as notas obtidas no ENEM também passaram a ser utilizadas pelo SISU, sistema base utilizado com critério de seleção para as bolsas do Prouni e para acesso a algumas universidades públicas e privadas.

A adoção do ENEM/SISU como forma de seleção para o acesso a ES contribui para

a democratização do ingresso, pois centraliza num único processo seletivo o ingresso em muitas IES públicas. Essa centralização elimina os custos dos estudantes na realização de vários vestibulares em várias cidades e/ou estados (a descentralização favorecia mais aos candidatos de maior poder aquisitivo). Possibilitou maior controle das isenções do pagamento das taxas de inscrição, que passaram a ser concedidas aos que realmente necessitavam. Ampliou a cobertura dos municípios de realização da prova, os estudantes passaram a realizar as provas na sua cidade. Em 2011 a prova do ENEM foi realizada em 1599 cidades. Em 2010 contava com 51 IES participantes, oferecendo 47.913 vagas e em 2011 esse número passou para 83 IES participantes, oferecendo 83.125 vagas.

No entanto, da mesma forma que o ENEM/SISU oportuniza aos estudantes que tiveram uma formação básica deficiente, a realização das provas e o ingresso em qualquer curso de graduação do Brasil, por ser um processo seletivo nacional, ele também oportuniza aos estudantes com uma preparação prévia de melhor qualidade. Essa situação acaba reforçando a seletividade nos públicos que frequentam os cursos de graduação, principalmente, os de maior prestígio social/ mais concorridos.

Por ser um processo seletivo nacional o ENEM/SISU também contribui para a migração dos estudantes. Os estudantes são aprovados em cursos de graduação de municípios diferentes dos de sua residência e esses estudantes em alguns casos, por diferentes questões, acabam abandonando os cursos ou mesmo transferindo-se para outros lugares, o que acaba reforçando os índices de evasão e transferência.

No ingresso por meio do ENEM/SISU está prevista a reserva de vagas e essa leva em consideração critérios socioeconômicos e étnicos. Entre essas, está inserida a Política de Ações Afirmativas (Lei nº. 12.711/2012), que prevê a reserva de vagas a partir de critérios étnico-raciais.

As primeiras discussões sobre políticas voltadas para a igualdade racial remontam a 1940, quando Abdias Nascimento apresentou as primeiras propostas de políticas voltadas a esse público. Mas, essas discussões passaram a ganhar maior força nos anos 2000, principalmente, a partir de 2003, ano em que ocorreu a implantação do sistema de cotas na Universidade de Brasília (UNB) (LUCHMANN, 2007).

A Política de Ações Afirmativas tomou maior proporção a nível federal em 2004, quando começou a tramitar o Projeto de Lei nº. 3.627/2004, que só veio a ser sancionado em 2012. Mas, mesmo antes do marco legal federal, já vinha sendo utilizada em algumas

universidades desde 2004, como foi o caso da Universidade de Brasília (UNB) já citada anteriormente.

Inicialmente as Ações Afirmativas, previam a reserva de uma porcentagem das vagas com base somente em critérios étnico-raciais, mas posteriormente essa reserva de vagas também passou a contemplar critérios socioeconômicos, como ter estudado todo o Ensino Médio em escola pública ou em particular com bolsa integral e ter uma renda familiar de até 1,5 salários mínimos por pessoa. Tinha o objetivo de ampliar as condições para que candidatos de classes econômicas menos favorecidas economicamente pudessem ingressar em IES públicas (FLORES, 2013).

A Política de Ações Afirmativas favorece o acesso na ES a estudantes que não tiveram acesso à Educação Básica de qualidade, principalmente, nos cursos de maior prestígio social e mais concorridos. Mas, essa política desenvolvida de forma isolada de ações que ofereçam condições para a permanência desses estudantes, contribui apenas para o ingresso desses estudantes, que caso não possuam uma formação básica de qualidade e/ou condições econômicas de se manterem nos cursos, acabam evadindo ou ficando retidos.

Outra ação do Governo Federal de democratização do acesso e permanência na ES pode ser observada na diversificação desse nível de ensino no turno da noite. Essa diversificação possibilita e facilita a entrada e a permanência de estudantes que precisam conciliar suas atividades laborais com os estudos, principalmente para o público com faixa etária mais elevada, que geralmente precisam sustentar suas famílias. Essa diversificação das matrículas pode ser visualizada na tabela abaixo.

Tabela 15 – Evolução no número de matrículas por dependência administrativa e por turno nos cursos presenciais de graduação no Brasil (1993-2013).

Ano	Dependência	Total	Diurno	%	Noturno	%
1993	Brasil	1.594.668	727.509	45,6%	867.159	54,4%
	IES Públicas	653.516	424.508	65,0%	229.008	35,0%
	IES Federais	344.387	286.608	83,2%	57.779	16,8%
	IES Privadas	941.152	302.001	32,1%	639.151	67,9%
2003	Brasil	3.887.022	1.616.556	41,6%	2.270.466	58,4%
	IES Públicas	1.136.370	729.113	64,2%	407.257	35,8%
	IES Federais	567.101	422.710	74,5%	144.391	25,5%
	IES Privadas	2.750.652	887.443	32,3%	1.863.209	67,7%
2013	Brasil	6.152.405	2.273.202	36,9%	3.879.203	63,1%
	IES Públicas	1.777.974	1.095.894	61,6%	682.080	38,4%
	IES Federais	1.045.507	727.300	69,6%	318.207	30,4%
	IES Privadas	4.374.431	1.177.308	26,9%	3.197.123	73,1%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014).

A partir dos dados do Censo da Educação Superior podemos constatar que no ano de 2013 as matrículas na ES brasileira estão concentradas majoritariamente no turno noturno, são 63,1% contra os 36,9% no diurno. Mas, considerando os dados distribuídos por dependência administrativa, observamos que essas matrículas noturnas estão concentradas nas IES privadas, elas respondem por 82,4% do total de matrículas nesse turno. Destaque também as IES Federais que registram apenas 30,4% das suas matrículas no turno da noite.

Pesando a democratização do acesso e da permanência, consideramos esses números muito baixos. Mas, para não pecar pela análise de índices isolados, se faz necessário considerar a tendência registrada em um período. E assim, se tomarmos como base os últimos 20 anos, é inegável a dimensão da evolução desses índices. Em nível de Brasil, por exemplo, as matrículas no ensino noturno somavam 54,4% em 1993, cresceu para 58,4% em 2003 e cresceu novamente para 63,1% em 2013. Destaque novamente para as IES Federais que nesse período ampliou sua atuação no turno noturno. Suas matrículas nesse turno em 1993 correspondiam a apenas 16,8%, passaram para 25,5% em 2003 e para 30,4% em 2013.

Portanto o Prouni, o FIES, o Reuni, a Universidade Aberta do Brasil, o PNAES, a Política de Ações Afirmativas, a expansão e interiorização das IES públicas, a expansão e interiorização do número de vagas nas IES públicas e a diversificação das modalidades e dos turnos de funcionamento dos cursos têm ampliado significativamente o número de vagas na ES pública e têm contribuído decididamente para o acesso e a permanência de pessoas de todas as idades, gêneros, culturas, classes sociais e econômicas nesse nível de ensino.

Além desses programas nas IFES, também podemos observar nas IES estaduais e municipais ações que contribuem para a permanência na ES, e, conseqüentemente, para a redução dos índices de evasão. Algumas dessas ações são: assistência estudantil, bolsas de pesquisa e extensão federais, estaduais via fundações estaduais de apoio à pesquisa e institucionais, bolsas assistência, restaurantes universitários, residências universitárias, auxílios alimentação e moradia, aprendizagem em células cooperativas etc. No caso da Unemat, algumas das ações desenvolvidas serão apresentadas no próximo tópico.

3.4 Acesso e permanência na Unemat

As políticas de acesso e permanência na Unemat configuram um processo em desenvolvimento e situar essas políticas dentro de uma IES pública, que possui em sua

história desde a criação, a perspectiva de atender uma população que não contava com a ES a sua disposição, perfaz a abordagem restrita apenas às políticas em si mesmas. Assim, para o caso da Unemat acreditamos ser necessário situar as políticas junto ao contexto histórico que levou a criação e a expansão da IES “do interior para o interior” do estado de Mato Grosso.

A Unemat iniciou sua história na cidade de Cáceres no dia 20 de julho de 1978 através do ato legal (Decreto Municipal nº. 190), que criou o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), este foi o primeiro nome recebido. O instituto estava vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social e tinha como meta oferecer Educação Superior para a qualificação de pessoal no interior do estado. Iniciou seu funcionamento em 15 de agosto 1978 como Entidade Autárquica Municipal (UNEMAT, 2015d).

A primeira autorização de funcionamento para seus cursos só ocorreu em 30 de maio de 1984 através do Decreto Federal nº. 89.719. O período em que a instituição funcionou como autarquia municipal foi relativamente curto, pois a partir de 19 de dezembro de 1985 através da Lei Estadual nº. 4.960, o Poder Executivo Estadual transformou a instituição em uma entidade fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Essa lei alterou novamente o nome da instituição que passou a se chamar Fundação Centro Universitário de Cáceres (Fucuc), que passava a ter a missão de promover a pesquisa e o estudo dos diferentes ramos do saber e a divulgação científica, técnica e cultural (UNEMAT, 2015d).

Esse novo nome também perdurou por um curto período, pois em 17 de julho de 1989 através da Lei Estadual nº. 5.495, o nome foi novamente alterado para Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). Este, novamente alterado em 1992, através da Lei Complementar nº. 14, quando passa a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (Fesmat). Foi apenas em 15 de dezembro de 1993, por meio da Lei Complementar nº. 30, que a instituição passou a usar o atual nome Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e passou a ter como mantenedora a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Funemat) (UNEMAT, 2015d).

Outros marcos importantes na história da IES foram: aprovação dos estatutos da Funemat e da Unemat por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), por meio da Resolução nº. 001/95-CEE/MT de 10 de janeiro de 1995; credenciamento junto ao CEE/MT por cinco anos em 10 de agosto de 1999, passando então a gozar de autonomia didática, científica e pedagógica; e em 30 de junho 2008 a Lei Complementar nº. 319 que alterou e revogou dispositivos da Lei Complementar nº. 30 (UNEMAT, 2015d).

Quadro 3 – Síntese histórica das legislações desde a criação da Unemat (1978-2015).

Ano	Ato Legal	Descrição
1978	Decreto Municipal nº. 190	Criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (Iesc)
1984	Decreto Federal nº. 89.719	Primeira autorização de funcionamento
1985	Lei Estadual nº. 4.960	Nome alterado para Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC)
1989	Lei Estadual nº. 5.495	Nome alterado para Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC)
1992	Lei Complementar nº. 14	Nome alterado para Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (Fesmat)
1993	Lei Complementar nº. 30	Nome alterado para Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)
1995	Resolução nº. 001/95 – CEE/MT	Aprovação dos estatutos da Unemat e da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Funemat)
1999	CEE/MT	Primeiro credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MT)
2008	Lei Complementar nº. 319	Alteração e revogação de dispositivos da Lei Complementar nº. 30

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no Portal da Instituição (UNEMAT, 2015d).

A Unemat é um exemplo de expansão do acesso a ES no interior do estado de Mato Grosso. Exaltando a oferta de cursos no interior Lima, Malange e Barbosa (2015, p. 1042), afirmam que:

A vocação da Unemat é a de ser uma instituição voltada para o interior. Nesse sentido, a expansão da IES ocorreu em forma de rede, criando *campi*, núcleos pedagógicos e polos em locais remotos do Estado, com o objetivo de atingir o maior número de pessoas, com ações sobre os vários municípios.

A IES surgiu na cidade de Cáceres, onde desde o início encontra-se sua reitoria e sua sede administrativa. O Campus Universitário “Jane Vanini”, atualmente, abriga o maior número de cursos de graduação (13) e de pós-graduação *Stricto Sensu* (8) e também o maior quantitativo de acadêmicos, docentes e profissionais técnicos.

Com a sua expansão passou a adotar estrutura de funcionamento multi-*campi*, voltada para o interior do estado. Possui atualmente 13 *campi* universitários (quadro 4), 10 núcleos pedagógicos e 18 polos educacionais de Ensino a Distância. Atende mais de 17 mil acadêmicos em 71 cursos regulares de graduação e 57 cursos e modalidades diferenciadas (UNEMAT, 2015f).

Na pós-graduação atende mais de 1.600 acadêmicos e conta com 3 doutorados institucionais, 7 doutorados interinstitucionais (Dinter), 3 doutorados em rede, 12 mestrados institucionais, 1 mestrado interinstitucional (Minter), 3 mestrados profissionais e 43 turmas de pós-graduação *Lato Sensu* presenciais e a distância (UNEMAT, 2015f).

A expansão nos *campi* da Unemat ocorreu principalmente na década de 1990, como

pode ser visualizada no quadro 4.

Quadro 4 – Expansão dos *campi* da Unemat (1978-2015).

Ano	<i>Campi</i> criado
1978	Cáceres – Criação da IES
1990	Sinop
1991	Alta Floresta, Alto Araguaia, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda
1994	Barra do Bugres, Colíder
1995	Tangará da Serra
1999	Juara
2013	Diamantino, Nova Mutum

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no Portal da Instituição (UNEMAT, 2015d).

A criação e a expansão da Unemat sempre teve sua história pautada em princípios de democratização. Atende um público com menor chance de acesso à ES. Ocupa posição de destaque no cenário estadual, sendo de suma importância no atendimento da demanda da ES.

Em sua trajetória tem como marca princípios de inclusão nas perspectivas social, econômica e geográfica, pois ofertou cursos de graduação em municípios onde a população não contava com esse nível de ensino, principalmente após a expansão dos seus *campi* universitários para outros municípios do interior do Estado, ocorrida, principalmente, na década de 1990, quando passou a atender ao público de 141 cidades, com cobertura de praticamente todo o território estadual, através da formação e da qualificação de pessoal dos mais variados públicos, com cursos com formatos e modalidades diversificadas, oferecidos em períodos variados (integral, matutino, vespertino, noturno, apenas nas férias).

Entre as inovadoras formas que a IES tem adotado para oferecer os cursos de graduação, Barbosa (2013, p. 56), destaca que:

Desde a sua criação, a Unemat vem adotando diferentes e inovadoras formas de ofertar a graduação: ensino regular presencial (ofertada nos períodos diurno (matutino, vespertino ou integral) e noturno; cursos semipresenciais (licenciaturas parceladas destinadas à formação de professores em serviço, programa módulos temáticos); cursos a distância, cursos fora de sede, cursos para pessoas provenientes de movimentos sociais (curso de Pedagogia para professores da reforma agrária, CPERA e curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo, CAMOSC - turmas únicas); cursos específicos visando à qualificação de professores das redes estadual e municipais de ensino e de outros profissionais em diferentes áreas de formação (plenificações/ graduação em licenciatura plena para professores com formação em licenciatura curta), além de ações de inclusão de grupos sociais específicos como indígenas (Projeto 3º Grau Indígena, posteriormente transformado na Faculdade Intercultural Indígena), de negros (cotas por meio do Programa de Integração e de Inclusão étnico-racial) e de demais comunidades menos assistidas do interior de Mato Grosso.

A criação e a expansão dos cursos da Unemat sempre estiveram orientadas pelos princípios da inclusão econômico-social e regional, da democratização do saber e do atendimento de demandas sociais populares. Nesse sentido, a universidade adota diferentes estratégias para desenvolver as políticas de inclusão como forma de garantia do acesso e da permanência na ES pública e gratuita no interior do estado de Mato Grosso. Entre essas políticas desenvolvidas pela IES destacamos: o Programa Parceladas (inicialmente Licenciaturas Plenas Parceladas), a Educação à Distância, o Terceiro Grau Indígena, o Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (Piier) e o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais no Campo (Camosc).

O Programa Parceladas contribuiu decididamente na formação e na qualificação dos professores atuantes na rede estadual e municipal de educação. Principalmente, através do programa de formação Licenciaturas Plenas Parceladas, modalidade diferenciada criada em 1992, que passou a atender a demanda de formação dos professores vinculados a educação pública que ainda não possuíam formação em nível superior (UNEMAT, 2015e).

O Programa Parceladas foi criado em 1992 como uma modalidade diferenciada de ensino, com o objetivo de atender inúmeras demandas de formação docente em diferentes regiões do estado de Mato Grosso. Os cursos são presenciais, alguns em regime parcelado e outros em regime contínuo, ofertados em rede continuada, para a formação em serviço de servidores públicos da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. O Programa Parceladas contemplou também os egressos de ensino médio e comunidade. (UNEMAT, 2015e).

Desde sua criação o Programa Parceladas possibilitou a formação de mais de mil professores que atuam na Educação Básica do estado de Mato Grosso, com a oferta de cursos gratuitos e de qualidade. Esses profissionais passaram a possuir a formação exigida pela LDB para atuarem no ensino, que contribuíram para a melhoria da qualidade da Educação Básica no estado e no país (UNEMAT, 2015e).

Os cursos oferecidos e as cidades contempladas pelo Programa Parceladas atualmente são listados no quadro 5.

Quadro 5 – Cidades atendidas e cursos ofertados pela Unemat via Programa Parceladas (2015).

Cidades Atendidas	Cursos Ofertados
Cáceres (Caramujo)	Licenciatura em Pedagogia do Campo
Campos de Júlio	Bacharelado em Ciências Contábeis
Luciara	Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) Licenciatura em Letras (Português/Inglês) Licenciatura em Matemática Licenciatura em Pedagogia do Campo Licenciatura em Química
Matupá	Licenciatura em História Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química
Mirassol D'Oeste	Bacharelado em Administração Bacharelado em Ciências Contábeis
Nova Lacerda	Bacharelado em Ciências Contábeis
Rio Branco	Licenciatura em Matemática Licenciatura em Pedagogia
São José dos IV Marcos	Licenciatura em Pedagogia Tecnólogo em Agroecologia
Vila Bela da Santíssima Trindade	Tecnólogo em Agroecologia

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no Portal da Parceladas (UNEMAT, 2015e).

Outra modalidade diferenciada desenvolvida pela Unemat que promove a inclusão é a Educação à Distância (EAD), que passou a ser ofertada a partir de 1999, iniciativa desenvolvida anteriormente a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. O objetivo inicial da EAD, assim como o Programa Parceladas, era a formação dos professores da rede pública de ensino nos cursos Pedagogia e Educação Infantil. Como podemos observar no trecho extraído do Portal da Diretoria de Educação à Distância (DEAD):

No ano de 1999, a Universidade do Estado de Mato Grosso iniciou o trabalho na modalidade a distância através da Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD, com núcleos organizados de forma a abranger regiões sem acesso a cursos presenciais e grande demanda de professores atuando no Ensino Fundamental sem formação superior. Atendendo a solicitação dos municípios e o que estabelece a Lei 9.394/96 (LDB), a Unemat criou os Núcleos de Nova Xavantina e Jauru, proporcionando até 2010, a formação de aproximadamente três mil professores em atuação na Educação Básica e infantil. (UNEMAT, 2015b).

No ano de 2010 a instituição por meio da DEAD passou a integrar a UAB, oferecendo curso de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações à distância em 18 polos espalhados pelo interior do estado, atendendo a mais de 5.000 alunos (UNEMAT, 2015b).

Atualmente a Unemat, por meio da UAB, atua em (18) cidades e disponibiliza (6) cursos de graduação e (3) cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. A descrição das cidades atendidas e dos cursos oferecidos é feita no quadro 6.

Quadro 6 – Cidades polos e cursos ofertados pela Unemat via Universidade Aberta do Brasil (2015).

Polos	Cursos Graduação	Cursos Pós-graduação
Água Boa	Licenciatura em Letras (Língua Inglesa)	
Alto Araguaia	Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Arenápolis	Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Aripuanã	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras (Língua Inglesa)	
Barra do Bugres	Licenciatura em Física	
Cáceres	Licenciatura em Pedagogia	
Campo Verde	Licenciatura em Pedagogia Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Colíder	Licenciatura em Pedagogia Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Comodoro	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras (Língua Espanhola) Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Diamantino	Licenciatura em Pedagogia	
Guarantã do Norte	Licenciatura em Letras (Língua Espanhola) Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Jauru	Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Juara	Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Juína	Licenciatura em Pedagogia Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Nova Xavantina	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Física	
Pontes e Lacerda	Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Sapezal	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras (Língua Inglesa) Bacharelado em Administração Pública	Gestão Pública Gestão Pública Municipal Gestão em Saúde
Sorriso	Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no Portal da DEAD (UNEMAT, 2015b).

Os primeiros debates em torno da formação de professores indígenas em nível superior ocorreram em 1995, a partir da criação do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT). Esses debates ganharam força após 1997 com a criação pelo Governo do Estado de uma Comissão Interinstitucional “constituída por representantes da Seduc/MT, Funai, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, Unemat, CAIEMT e representantes indígenas”. Como resultado dos trabalhos dessa Comissão em 1998 e 1999 foi elaborado um anteprojeto estabelecendo as

diretrizes gerais para a formação de professores indígenas em nível superior. Esse projeto foi entregue oficialmente ao Governo do Estado de Mato Grosso ainda no final de 1999. Durante o ano 2000 foram realizadas as negociações políticas e financeiras e a assinatura dos convênios e a aprovação interna da Unemat para dar início ao programa (UNEMAT, 2015c).

Assim, em 2001 teve início a formação de professores indígenas em nível superior nos cursos de licenciaturas específicos e diferenciados da Faculdade Indígena Intercultural. Essa foi uma ação pioneira desenvolvida pela Unemat. A primeira turma iniciou as aulas em 2001 e encerrou as atividades em 2006, com a diplomação de 186 acadêmicos indígenas. A segunda turma iniciou as aulas em 2005, encerrando as atividades em 2009 com a diplomação de mais 90 professores indígenas. A terceira turma teve início em 2008 e término em 2012 com a diplomação de mais 40 professores (UNEMAT, 2015c).

A Faculdade Indígena Intercultural já graduou mais de 300 professores indígenas de 32 etnias do Estado de Mato Grosso e mais 14 etnias de outros estados. Esses profissionais estão atuando nas escolas em 146 aldeias situadas em 35 cidades do Estado. A Faculdade Indígena Intercultural ofereceu ainda três turmas do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena. A 1ª turma com 40 vagas 2002-2004, a 2ª turma com 60 vagas 2008-2010 e a 3ª turma com 50 vagas 2010-2012 (UNEMAT, 2015c).

O Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (Resolução nº. 200/2004 - CONEPE) foi implantado no ingresso de 2005/2. Constitui uma política interna de ação afirmativa destinada ao acesso e a permanência de estudantes que se autodeclarem negros ou pardos. Visava de acordo com a Resolução:

Art. 2º Disponibilizar, a partir do concurso vestibular 2005/2 e por um período de 10 (dez) anos, 25% (vinte e cinco) por cento das vagas de todos os processos seletivos da Unemat, para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior, excetuando-se o 3º grau Indígena.

§3º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes:

- I. que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou;
- II. que comprovem residência no Estado de Mato Grosso, há pelo menos três anos ou;
- III. que tenham cursado o ensino Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial. (UNEMAT, 2004).

Como podemos observar o Piier ainda previa algumas restrições a quem poderia candidatar-se as vagas. Deixando claro que as ações afirmativas na Unemat eram destinadas

aos estudantes negros ou pardos que se enquadrassem no quadro social de carência econômica.

Atualmente, das vagas destinadas para ingresso, a Unemat conta, além da reserva de 25% das vagas para o Piier, com a reserva de mais 35% das vagas para estudantes que comprovem ser oriundos de escolas públicas. Na configuração atual do vestibular as vagas ficaram distribuídas da seguinte forma:

[...] 40% (quarenta) do total destas vagas são destinadas para ampla concorrência, 25% (vinte e cinco) do total destas vagas são destinadas para candidatos optantes ao Piier – Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial e 35% (trinta e cinco) do total destas vagas são destinadas para candidatos oriundos de escolas públicas, conforme distribuição nas modalidades de ensino [...]. (UNEMAT, 2015a).

Outra ação de inclusão na ES desenvolvida pela instituição, apesar de ter sido oferecida em turma única, foi o atendimento de demandas específicas de formação, como os movimentos ligados à terra e reforma agrária, através da oferta do Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA) em 2003 e do Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais no Campo (Camosc) em 2005.

O Camosc foi oferecido pela IES na modalidade diferenciada e possuía como público alvo, segundo seu Projeto Acadêmico.

1.2.1. Público Alvo: Jovens e Adultos com ensino médio ou equivalente concluído, reconhecidos pelo INCRA como Assentados nas áreas de Reforma Agrária dos Estados de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Distrito Federal. (UNEMAT, 2008, p. 5).

Além de possibilitar o acesso por meio de programas destinados a formas e públicos específicos. A Unemat, por meio da interiorização dos seus cursos de graduação, oportuniza o acesso e a permanência dos estudantes que precisam trabalhar e estudar. Esse quadro pode ser observado pela oferta dos cursos presenciais de graduação que se dá principalmente no ensino noturno. Conforme informações constantes no Edital nº. 001/2015 – Covest, dos 60 cursos presenciais ofertados no Concurso Vestibular 2015/2, 33 (55%) foram oferecidos nesse turno.

Além dessas políticas e programas desenvolvidos pela Unemat no sentido de oportunizar o acesso a ES pautadas nos princípios de inclusão nas perspectivas social, econômica e geográfica, a IES desenvolve ações voltadas a incentivar a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação. Barbosa (2013), cita algumas dessas ações, entre

elas: bolsa estágio, bolsa extensão, bolsa permanência (antiga bolsa apoio), bolsa de iniciação científica, bolsa de iniciação à docência, bolsa tutoria, bolsa monitoria, bolsa graduação sanduíche no exterior, auxílio moradia, auxílio alimentação, ajuda de custo, auxílio financeiro (publicação e/ou apresentação de trabalho de evento) e moradia estudantil mobiliada (nos *campi* de Pontes e Lacerda, Alto Araguaia, Nova Xavantina).

As ações voltadas à permanência na Unemat até o ano de 2012 estavam, em maior proporção, vinculadas a concessão de bolsas estudantis (pesquisa, extensão, apoio/tutoria), mas, a partir de 2013 passaram a integrar a essas ações os auxílios (alimentação, moradia, publicação) e a bolsa estágio e em 2014 a bolsa PIBID. Na figura abaixo podemos visualizar alguns dados sobre a expansão da concessão de bolsas de estudo e auxílios aos estudantes.

Figura 2 – Evolução no número de bolsas e auxílios concedidos aos estudantes da Unemat (2004-2014).

Modalidade	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Pesquisa	302	240	114	97	289	81	162	221	236	257	347
Extensão	173	127	120	134	78	0	109	173	118	165	155
Apoio/Tutoria	27	244	173	195	101	0	0	88	184	228	278
Auxílio Alimentação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1000	1000
Auxílio Moradia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1000	1000
Auxílio Publicação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	136	113
Bolsa Estágio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	152	142
Bolsa PIBID											1114
Outras	58	90	100	99	45	0	0	148	715	648	71
Total	560	701	507	525	513	81	271	630	1253	3586	4220

Fonte: Unemat (2015, p. 32).

Podemos perceber que no período de 2004 a 2014 ocorreu grande variação no total de bolsas e auxílios concedidos, com altos nos anos de 2005 e 2011 e baixos nos anos de 2009 e 2010, mas com salto nos anos de 2013 e 2014. Considerando todo o período, o número total de bolsas e auxílios concedidos subiu de 560 para 4220, crescimento de mais de 650%.

Esse salto nos anos 2013 e 2014 é resultado, em parte, dos recursos provenientes do PNAEST recebidos a partir de 2013, quando a instituição optou pela adesão ao SISU. Segundo dados do MEC/SESU nos anos 2013-2014, a IES recebeu R\$ 1.950.000,00, que foram destinados a ações para a permanência dos estudantes na Unemat.

Barbosa (2013) acrescenta que, como forma de auxiliar os estudantes do Ensino Médio na decisão sobre qual curso escolher, a Unemat por meio da Pró-reitoria de Ensino de

Graduação passou a publicar a partir de 2013 a Revista das Profissões. Esse material dispõe de informações relacionadas aos cursos presenciais, indígena, ensino à distância e Programa Parceladas, relacionadas aos profissionais formados nesses cursos e sobre as formas de ingresso utilizadas pela Unemat.

Dessa forma, compreendemos que tornam visíveis as ações, políticas e programas desenvolvidos pela Unemat no sentido de subsidiar a democratização do acesso e da permanência em seus cursos de graduação. Percebidas pelo atendimento de demandas específicas de formação ou pela inclusão social, econômica, regional e étnico-racial. Como bem salientam Lima, Malange e Barbosa (2015, p. 1040):

Podemos afirmar que o *boom* expansionista da Unemat ocorreu nos anos 2000, diferentemente da tendência nacional cuja visível expansão ocorreu nos anos 1990, bem como, podemos afirmar que a expansão da Unemat teve como foco a democratização. Sua história comprova que, em relação ao ingresso, a IES vem cumprindo sua missão de ser democrática à medida em que prioriza nas suas políticas, diferentes modalidades de oferta da Educação superior o que a diferencia, se comparado à trajetória das demais universidades brasileira.

Percebemos que as políticas de ingresso têm sido implementadas na Unemat, o que transforma o acesso enquanto ingresso, num processo mais democrático, porém, sobre a permanência e os índices de conclusão ainda não podemos considerar que estão democratizados. Permanecem altos os índices de evasão e de retenção, enquanto os de conclusão estão abaixo da média nacional, o que ainda demanda estudos mais aprofundados. Nesse contexto, o próximo capítulo apresenta algumas contribuições acerca da análise dessa situação.

CAPÍTULO IV

A CORRELAÇÃO INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UNEMAT

Nesse capítulo trataremos da apresentação da correlação ingresso e permanência nos doze cursos de graduação pesquisados. Para tanto, utilizamos tabelas e gráficos para melhor visualização dos dados encontrados. Além da exposição dos dados, trazemos discussões comparando os resultados, quando possível, com os resultados encontrados em outras pesquisas. Lembrando que os resultados encontrados nessa pesquisa estão relacionados apenas aos ingressantes por vestibular no ano de 2009 nos cursos da Unemat pesquisados e que esses resultados não necessariamente servem como retrato de todos os cursos da instituição e muito menos da Educação Superior como um todo. Para tal finalidade seriam necessários estudos que levassem em consideração um período histórico mais longo, maior número de cursos e muitas outras situações socioeconômicas, culturais e territoriais em que esses cursos se enquadram.

A análise dos dados foi realizada a partir dos 953 estudantes ingressantes nos cursos: Bacharelados em Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Enfermagem e Licenciaturas em Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia do Campus Universitário “Jane Vanini” da Unemat. Esses estudantes possuíam idades, no ato de ingresso, entre 16 e 53 anos e a média das idades ficou em 23 anos. A distribuição por sexo foi de 57% sexo feminino e 43% do sexo masculino.

Essa tendência de ingresso de estudantes com grande variação nas idades também foi observada por Primi, Santos e Vendramini (2002), que observaram um público entre 17 e 50 anos e média das idades de 22 anos. Na presença por sexo levantada pelos autores, também predominou o feminino (65,9%), índice superior ao encontrado nessa pesquisa, que pode ser explicado devido a sua pesquisa envolver mais cursos com presença predominantemente feminina (Medicina, Odontologia, Pedagogia).

A média geral das idades dos estudantes para os concluintes (22 anos) ficou abaixo das médias para os evadidos (23 anos), retidos (23 anos) e transferidos (25 anos). Esses resultados demonstram que os estudantes mais jovens no ato de ingresso apresentam maior tendência a concluir o curso, sendo que, os estudantes com maior idade apresentam maior probabilidade de evadirem, ficarem retidos ou transferirem. Dos doze cursos analisados, apenas o curso Licenciatura em Computação não confirmou essa tendência, apenas entre os

evadidos e com médias muito próximas.

Os resultados da correlação para a Idade reforçam essa afirmação, apesar do coeficiente para o resultado geral não ser significativo, foi negativo (-0,047) e considerando cada curso pesquisado, sete apresentaram coeficientes superiores ao resultado geral, Licenciaturas em Ciências Biológicas (-0,333), Matemática (-0,200), Educação Física (-0,175), Computação (-0,107), Letras (-0,065) e Pedagogia (-0,058) e Bacharelado em Agronomia (-0,142), para os demais foram inferiores, no entanto todos com resultados negativos. Confirmando assim, a tendência de que estudantes mais jovens apresentam melhores desempenhos acadêmicos na graduação e, conseqüentemente, apresentam maior probabilidade à permanência e a conclusão do curso.

O Bacharelado em Agronomia apresentou o público mais jovem (idade média de 20 anos) e o curso Licenciatura em Geografia o público de maior idade (idade média de 27 anos). Os cursos de bacharelado (idade média de 22 anos) apresentaram público mais jovem que os cursos de licenciatura (idade média de 24 anos) e os cursos diurnos (idade média de 22 anos) também apresentaram público mais jovem que os cursos noturnos (idade média de 24 anos).

A caracterização da idade do público envolvido nessa pesquisa confirma a tendência dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, na Unemat a maioria noturnos, apresentarem públicos com idades mais elevadas se comparado com o público dos cursos de bacharelado (diurnos e integrais). Principalmente, devido os cursos noturnos serem a alternativa possível para os pais e mães de família, que precisam aliar os estudos ao trabalho.

Na tabela 16 constam as médias das idades dos estudantes no ato do ingresso. Para viabilizar a comparação entre a situação acadêmica dos estudantes apresentamos as médias gerais de todos os estudantes, dos concluintes, dos evadidos, dos retidos e dos transferidos para cada curso de graduação.

Tabela 16 – Média das idades dos estudantes no ato de ingresso.

Situação	Agronomia	C. Biológicas	C. Contábeis	Computação	Direito	Ed. Física	Enfermagem	Geografia	História	Letras	Matemática	Pedagogia	Média Geral
Média Geral	20	22	23	21	23	24	22	27	22	25	23	27	23
Concluintes	20	21	22	21	21	23	20	25	22	23	23	26	22
Evadidos	21	23	24	21	23	24	24	27	22	25	24	26	23
Retidos	20	21	22	23	27	24	22	27	22	27	21	28	23
Transferidos	20	24	21	18	22	27	25	39	24	21	24	37	25

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

Na sequência do capítulo trazemos os dados encontrados durante a pesquisa sobre os resultados do balanço de produção, sobre o fluxo acadêmico, sobre o desempenho dos estudantes no vestibular, sobre o desempenho acadêmico dos estudantes na graduação, sobre a correlação entre as variáveis e sua associação sobre o desempenho acadêmico e a permanência e a uma análise sobre a permanência a partir dos dados levantados.

4.1 A produção científica sobre o desempenho dos estudantes no vestibular e o desempenho destes nos cursos de graduação

Para Ferreira (2002, p. 258), um balanço de produção pode ser utilizado para “mapear e discutir uma certa produção acadêmica” para tomar conhecimento sobre quais “aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados” em determinado período. Assim, sustentado e movido pela busca do conhecimento construído e produzido *a priori* a respeito da temática “O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Unemat”, realizamos um levantamento descritivo sobre as teses e dissertações que têm sido desenvolvidas relacionadas ao tema.

Centrado neste objetivo, a metodologia utilizada foi a consulta junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através de descritores previamente estabelecidos.

A busca ao banco de dados foi limitada por sua própria disponibilidade, pois no período em que foi realizada a consulta só estavam disponíveis teses e dissertações desenvolvidas no período de 2010 a 2014. Durante as buscas, os resultados foram ainda mais restritos, pois a partir dos descritores utilizados só obtemos resultados de teses e dissertações

desenvolvidas nos anos de 2011 e 2012.

Os descritores previamente estabelecidos foram: Desempenho no vestibular; Desempenho acadêmico; Desempenho escolar; Acesso e permanência; Evasão e retenção. Porém, estes descritores se mostraram insuficientes para atingir o objetivo proposto, devido a pouca especificidade de uns e muita de outros. Dessa forma, eles foram desdobrados em outros, com o objetivo de identificar os trabalhos que mais se aproximavam do tema em estudo. Abaixo segue o quadro 7 com os desdobramentos para cada descritor e o número de trabalhos encontrados.

Quadro 7 – Desdobramento dos descritores e número de trabalhos encontrados.

Descritores Prévios	Resultados		Descritores Desdobrados	Resultados	
	Nor.	T. E.		Nor.	T.E.
Desempenho no vestibular	40	00	Resultado do vestibular	26	00
			Ingresso por vestibular	22	00
Desempenho acadêmico	7690 74*	82	Rendimento acadêmico	1710 11*	11
Desempenho escolar	503	158	Desempenho escolar na graduação	26	00
			Desempenho escolar na Educação Superior/Ensino Superior	51	00
Acesso e permanência	205	44	Acesso e permanência na graduação	20	00
			Acesso e permanência na Educação Superior/Ensino Superior	48	00
Evasão e retenção	07	01	Evasão na graduação	28	00
			Evasão na Educação Superior/Ensino Superior	45	04
			Retenção na graduação	23	00
			Retenção na Educação Superior/Ensino Superior	13	00

* Resultados da busca avançada/ **Nor.** – Busca normal/ **T. E.** – Busca pelo termo exato (utilização das aspas).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

No caso específico do descritor “Desempenho acadêmico” e do seu desdobramento “Rendimento acadêmico”, devido à constatação da abrangência de trabalhos encontrados, optamos por realizar a consulta através da “Busca Avançada” do banco, o que possibilitou uma melhor filtragem dos resultados.

Para avaliar se os resultados encontrados junto ao banco de teses e dissertações realmente se aproximavam do assunto da pesquisa, foi realizada uma verificação *in loco* com base em dois filtros, o primeiro foi realizado com a leitura dos títulos de cada trabalho, para descartarmos os que não se aproximavam do assunto e o segundo, com a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados a partir do primeiro filtro, para verificar se realmente se tratavam especificamente do tema.

O auxílio dos títulos e resumos se tornou indispensável, tendo em vista o grande número de produções disponíveis, mais especificamente no banco de dados em questão. A esse respeito Garrido apud Ferreira (2002, p. 262), aponta:

O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa.

A partir das consultas realizadas, os resultados dos descritores e de seus desdobramentos serão apresentados nos quadros de 8 a 12 na sequência.

Quadro 8 – Resultado da busca com o descritor “Desempenho no vestibular”/número de trabalhos selecionados.

Descritores/ Desdobramentos	Totais	1º Filtro	2º Filtro
1. Desempenho no vestibular	40	07	03
1.1. Resultado do vestibular	26	08	00
1.2. Ingresso por vestibular	22	13	03
Total	88	28	06

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

Como podemos observar no quadro 8, foram encontrados 88 trabalhos, dos quais 28 (32%) foram selecionados através do 1º filtro e 06 (7%) através do 2º filtro. De posse desses 06 trabalhos que consideramos mais próximos ao tema em estudo, realizamos a verificação dos possíveis trabalhos repetidos, que resultou no número final de 04 trabalhos selecionados a partir do 1º descritor.

Quadro 9 – Resultado da busca com o descritor “Desempenho acadêmico”/número de trabalhos selecionados.

Descritores/ Desdobramentos	Totais	1º Filtro	2º Filtro
2. Desempenho acadêmico	74	22	03
2.1. Rendimento acadêmico	11	05	01
Total	85	27	04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

Com base no quadro 9, em relação ao descritor “Desempenho acadêmico” encontramos 85 trabalhos, dos quais 27 (32%) foram selecionados através do 1º filtro e 04 (5%) através do 2º filtro. A partir dos 04 trabalhos que mais se aproximavam do tema em estudo, realizamos a verificação dos possíveis trabalhos repetidos, que resultou o número final de 04 trabalhos selecionados a partir do 2º descritor.

Quadro 10 – Resultado da busca com o descritor “Desempenho escolar”/número de trabalhos selecionados.

Descritores/ Desdobramentos	Totais	1º Filtro	2º Filtro
3. Desempenho escolar	503	-----	-----
3.1. Desempenho escolar na graduação	26	01	01
3.2. Desempenho escolar na Educação Superior/Ensino Superior	51	05	02
Total	77	06	03

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

Utilizando o descritor “Desempenho escolar” encontramos 503 trabalhos, número alto para aplicar os filtros. Dessa forma, os filtros foram realizados nos resultados dos desdobramentos que já apresentam a especificação que se aplica apenas a Educação Superior.

Conforme o quadro 10, os desdobramentos do descritor “Desempenho escolar” retornaram 77 trabalhos, dos quais 06 (8%) foram selecionados através do 1º filtro e 03 (4%) através do 2º filtro. Com base nesses 03 trabalhos que mais se aproximavam do tema em estudo, realizamos a verificação dos possíveis trabalhos repetidos, do que resultou o número final de 02 trabalhos selecionados a partir do 3º descritor.

Quadro 11 – Resultado da busca com o descritor “Acesso e permanência”/número de trabalhos selecionados.

Descritores/ Desdobramentos	Totais	1º Filtro	2º Filtro
4. Acesso e permanência	205	-----	-----
4.1. Acesso e permanência na graduação	20	06	02
4.2. Acesso e permanência na Educação Superior/Ensino Superior	48	15	04
Total	68	21	06

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

A partir do descritor “Acesso e permanência” encontramos 205 trabalhos, número incompatível para aplicação dos filtros. Dessa forma, os filtros foram realizados a partir dos desdobramentos que já apresentam a especificação que se aplica apenas a Educação Superior.

Como podemos observar no quadro 11, a busca através dos desdobramentos do descritor “Acesso e permanência” retornou 68 trabalhos, dos quais 21 (31%) foram selecionados através do 1º filtro e 06 (9%) através do 2º filtro. De posse desses 06 trabalhos que mais se aproximavam do tema em estudo, realizamos a verificação dos possíveis trabalhos repetidos, o que resultou no número final de 05 trabalhos selecionados a partir do 4º descritor.

Quadro 12 – Resultado da busca com o descritor “Evasão e retenção”/número de trabalhos selecionados.

Descritores/ Desdobramentos	Totais	1º Filtro	2º Filtro
5. Evasão e retenção	07	02	01
5.1. Evasão na graduação	28	11	02
5.2. Evasão na Educação Superior/Ensino Superior	45	20	04
5.3. Retenção na graduação	23	03	01
5.4. Retenção na Educação Superior/Ensino Superior	13	02	02
Total	116	38	10

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

Com base no quadro 12, da utilização do descritor “Evasão e retenção” e de seus desdobramentos encontramos 116 trabalhos, dos quais 38 (33%) foram selecionados através do 1º filtro e 10 (9%) através do 2º filtro. A partir desses 10 trabalhos, que mais se aproximavam do tema em estudo, realizamos a verificação dos possíveis trabalhos repetidos, que resultou o número final de 06 trabalhos selecionados a partir do 5º descritor.

Ao final da seleção realizada através dos dois filtros, organizamos as produções consideradas relacionadas ao assunto da investigação para verificar e excluir as produções que apareceram como resultado da busca em mais de um descritor. Ao final encontramos 12 produções consideradas de relevância para o estudo, e que poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento da nossa pesquisa, as quais estão listadas no quadro 13, abaixo.

Quadro 13 – Informações bibliográficas dos trabalhos selecionados.

Autor	Título	Ano	Instituição	Palavras-chave
BARBOSA, Luciana Alexandre	Políticas afirmativas - desempenho do cotista e não-cotista no curso de Cálculo Diferencial e Integral I e II nas Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica com análise univariada e multivariada dos dados.	2011	Universidade Federal do Paraná	Rendimento acadêmico Análise multivariada Regressão logística Rede neural
GOMES, Gil	A influência da inteligência, das habilidades sociais e das expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitário.	2011	Universidade Salgado de Oliveira	Psicologia Social Inteligência Habilidades Sociais
GRANJA, Veruska de Araujo Vasconcelos	Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado na UFRN.	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Universidade Sucesso acadêmico Insucesso acadêmico
GRINER, Almog	O argumento de inclusão enquanto política de acesso à universidade pública.	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ações afirmativas Acesso à universidade
LIVRAMENTO, Vanessa	Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.	2011	UFSC	Evasão Gestão Universitária

OLIVEIRA, Ionara Stefani Viana de	Os determinantes do Desempenho acadêmico do corpo discente no ensino superior: evidências a partir da Universidade Federal da Paraíba.	2011	UFPB	Características Socioeconômicas Desempenho acadêmico Evasão
PALÁCIO, Paula da Paz	Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC).	2012	UFC	Ensino Superior Políticas Públicas
PERREIRA JUNIOR, Edgar	Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão.	2012	Universidade Estadual de Campinas	Evasão Educação Superior Graduação
PIACENTINI, Claudia Cristina	Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos.	2012	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Evasão Zootecnia Universidade Programas Permanência
PONTES, Dulcemary Rosa	Retenção discente no ensino de graduação: um estudo na área de engenharias da Universidade Federal Fluminense.	2012	UFF	Educação Superior Retenção Qualidade
SATO, Silvana Rodrigues de Souza	Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina.	2011	UFSC	Vestibular Ensino Superior Meritocracia Escolar Ensino Médio
SILVA, Silcia Soares Farias	Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa universidade pública.	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ensino Superior Acesso e permanência Trajetórias

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados da busca ao Banco Teses e Dissertações (CAPES, 2014).

Todos os trabalhos são resultantes de dissertações de mestrado e foram publicados nos anos de 2011 (5 trabalhos) e 2012 (7 trabalhos). A distribuição geográfica desses trabalhos é um ponto interessante, pois há maior concentração de trabalhos produzidos no Nordeste (5 trabalhos), seguido pelo Sudeste (4 trabalhos) e Sul (3 trabalhos).

Com base nos resumos dessas produções realizamos as análises. Com a leitura dos resumos podemos constatar que a maioria dos trabalhos selecionados (06 trabalhos), utiliza a metodologia de pesquisa quantitativa na coleta e análise dos dados. Outros 03 trabalhos utilizaram a qualitativa e também 03 trabalhos uma mescla entre a qualitativa e quantitativa. As coletas de dados dessas pesquisas foram realizadas através da aplicação de questionários e entrevistas (acadêmicos e docentes) e pesquisa documental junto aos bancos de dados (dados estatísticos das instituições, dados socioeconômicos dos alunos e históricos escolares).

As temáticas abordadas nas dissertações selecionadas apresentaram proximidade com o nosso estudo, o que possibilitou a compreensão sobre o estado e os caminhos da produção científica na área no período explicitado. Serviu para subsidiar a construção do cenário das pesquisas desenvolvidas no Brasil que abordam o tema acesso e permanência na Educação Superior, possibilitando realizar análises, propor questionamentos e apontar

contradições sobre as pesquisas já desenvolvidas e oferecer contribuições, opiniões e sugestões na investigação ora em desenvolvimento, a fim de trilhar os caminhos deixados pelas lacunas e vieses das pesquisas desenvolvidas *a priori*.

Diante da proximidade dos temas abordados nas 12 dissertações selecionadas procuramos acessar os textos completos, das quais, não localizamos os textos de Gomes (2011) e Pontes (2012). Posteriormente, realizamos a leitura integral das que tivemos acesso e através dessa leitura atentamos aos seus aspectos teóricos, metodológicos e análises que poderiam servir de subsídios para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Os textos de Granja (2012), Griner (2012), Oliveira (2011), Palácio (2012), Piacentini (2012) e Silva (2012) se mostraram de maior relevância para o embasamento teórico e metodológico da nossa dissertação e foram utilizados como fonte para composição metodológica, para a comparação e para a análise dos resultados encontrados nessa pesquisa.

O texto de Granja (2012), discute o acesso e permanência na ES e tem o objetivo de identificar e caracterizar tendências de sucesso no desempenho acadêmico dos estudantes da UFRN, para isso realiza revisão bibliográfica e análise documental. Entre as tendências de sucesso na universidade identificou políticas de acesso e assistência estudantis voltadas para um melhor desempenho acadêmico. Evidenciou não haver diferença significativa entre os desempenhos de alunos advindos de contextos sociais e escolares diferentes. Propõe levar a discussão nas instâncias e conselhos superiores a fim de melhorar os índices acadêmicos e promover estratégias de orientação e apoio aos alunos.

Já Griner (2012), aborda o acesso e permanência na ES, mas tendendo para as políticas de ações afirmativas, com o objetivo de analisar e discutir o “Argumento da Inclusão”, que na UFRN atribui pontuação adicional aos alunos provenientes de escolas públicas. Utilizou metodologia quantitativa, com o uso da técnica dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) e a regressão quantílica. Como resultado apontou que os estudantes que frequentaram o ensino público apresentam resultados inferiores no vestibular, que a renda, o nível de escolaridade da mãe, o hábito da leitura e o acesso à internet se mostraram significativos quanto ao desempenho dos estudantes. Concluiu ser possível afirmar que as características pessoais, da família e da educação são determinantes às realizações dos alunos e ressaltando a importância dos sistemas de incentivos nas universidades públicas.

Na sua pesquisa Oliveira (2011), estudou o acesso na ES com o objetivo de examinar como as características socioeconômicas influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes da UFPB. Adotou a metodologia quantitativa usando os dados dos questionários

socioeconômicos e dos históricos escolares. Encontrou fraca relação entre o desempenho acadêmico e as características socioeconômicas. Evidenciou desempenhos superiores para os estudantes do sexo masculino, para os provenientes de escolas privadas, para os que possuem renda média familiar maior, para os que possuem pais com maior grau de escolarização e para os que não trabalham. Evidenciou que possuem maior probabilidade de evasão os estudantes do sexo masculino, os estudantes solteiros, os oriundos de escolas públicas e os que trabalham. Também encontrou relação direta entre o número de trancamentos e reprovações durante o curso e o nível de evasão. Concluiu que para o sucesso do estudante na ES é fundamental “possuir uma base familiar capaz de oferecer os recursos necessários para que o mesmo agregue mais conhecimentos”.

Já o estudo de Palácio (2012), abordou as ações desenvolvidas pela UFC para garantir o acesso e permanência na ES, com o objetivo de avaliar as políticas e os processos que facilitam o acesso e permanência dos estudantes carentes na IES. Realizou um estudo de caso, com uma pesquisa do tipo explicativa e os dados foram coletados junto a fontes documentais e no banco de dados da IES. Revelou que a instituição desenvolve muitas ações voltadas ao acesso e permanência (ajuda de custo, auxílio moradia, residência universitária, bolsa desporto, apoio pedagógico, assistência médica/odontológica/psicológica; restaurante universitário), que a IES passou por um processo de expansão de vagas e de cursos, interiorizou-se e ofereceu mais vagas noturnas. Observou a predominância de políticas e programas voltados à permanência. Que na IES o acesso por meio da política de cotas, baseadas nos critérios étnicos ou socioeconômicos seriam desnecessárias. Concluiu apontando ser “necessário continuar investigando os motivos pelos quais a evasão ainda ocorre, vez que as ações da IES neste sentido são efetivadas ano a ano e com acompanhamento sistemático”.

Piacentini (2012), também estuda o acesso e permanência na ES abordando a temática da evasão no curso Bacharelado em Zootecnia da UFRRJ. Como objetivo buscou elementos que contribuíssem para melhoria do ensino e auxiliasse na permanência dos estudantes no curso. A pesquisa foi desenvolvida no viés quanti-qualitativo por meio da análise de conteúdo e realizou a coleta de dados junto ao sistema acadêmico e através de questionários aplicados aos discentes matriculados, aos evadidos e aos docentes do curso. Apontou como possíveis causas da evasão a escolha precoce da profissão, as características socioeconômicas dos estudantes, as habilidades na trajetória escolar e o pouco envolvimento com o curso. A partir da identificação das causas sugeriu ações que podem contribuir na permanência dos estudantes no curso, como: tutorias, bolsas auxílio aos discentes carentes,

nivelamento dos discentes no início do curso. Concluiu destacando os desafios em introduzir tais ações na IES para que gerem resultados efetivos.

Em sua investigação Silva (2012), desenvolveu a temática acesso e permanência com o objetivo investigar a trajetória de estudantes da rede pública que ingressam na universidade pública. A pesquisa adotou o viés quanti-qualitativo com a aplicação de entrevista para 12 estudantes (6 da UFRN e 6 da UNEB), em diferentes cursos de graduação. Aponta que não são só as falhas das IES a causa do fracasso ou que isso ou aquilo favorece a permanência e que não são as boas estruturas físicas, as inovações metodológicas e pedagógicas que podem garantir o sucesso. Os fatores individuais dos estudantes, a sua motivação, a realidade familiar e socioeconômica, a relação com o saber, com a universidade e com os colegas devem ser considerados. Concluiu afirmando ser necessário um “pensamento amplo ao se discutir a permanência bem sucedida” na ES, um engajamento político para uma educação de qualidade, com políticas de permanência, apoio pedagógico, bolsas e revisão nas práticas pedagógicas e didáticas de ensino.

Levando em consideração apenas as teses e dissertações disponíveis para consulta no banco de dados da Capes, percebemos que a quantidade de trabalhos relacionados à área é pequena e, se considerarmos as relações entre os resultados do vestibular, o desempenho acadêmico e a permanência na ES, essa pesquisa passa a ser inédita e relevante. Assim, esse estudo pode contribuir decisivamente com o desenvolvimento de mais informações acerca das inter-relações existentes entre o resultado no vestibular, o desempenho acadêmico e permanência na ES.

4.2 Fluxo acadêmico: conclusão, evasão, retenção e transferência dos acadêmicos dos cursos de graduação da Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini”

Um fluxo acadêmico caracteriza-se por uma série histórica onde constam dados relativos à situação acadêmica dos estudantes. Pode ser apresentado de várias maneiras, por país, estado, instituição, setores de uma instituição (*campi*, área do conhecimento, curso). Aqui, será abordado a partir dos resultados gerais (considerando a média dos doze cursos de graduação pesquisados) e dos resultados parciais (para cada curso de graduação), em ambos os casos, levando em consideração os extratos de ingresso (Ampla Concorrência e Piier).

Os conceitos de conclusão, retenção, evasão e transferência podem ser interpretados

de mais de uma maneira, e aparecem com definições diferenciadas em estudos relacionados ao tema. Como não encontramos unanimidade nesses conceitos, adotaremos para essa pesquisa as definições presentes na Normatização Acadêmica da Unemat (Resolução nº. 054/2011 – Conepe), conforme explanação que segue.

Os termos conclusão ou concluintes foram utilizados para os estudantes ingressantes nos cursos de graduação que tenham cumprido os requisitos obrigatórios constantes nos projetos de curso dentro do prazo mínimo de integralização.

Os termos retenção ou retidos foram empregados para os estudantes que tenham cumprido os requisitos obrigatórios constantes nos projetos de curso em prazo acima do mínimo para integralização e para os estudantes que ainda possuem vínculo ativo com o curso de graduação ao qual ingressou. Englobam-se nesse termo os estudantes que no período letivo 2015/1 encontravam-se matriculados em pelo menos uma disciplina ou trancados ou em mobilidade acadêmica.

Os termos evasão ou evadidos foram adotados para os estudantes que no período letivo 2015/1 se enquadravam, cumulativamente, nas seguintes situações: não concluíram o curso, não possuíam mais vínculo com o curso e não passaram por processo de transferência interna ou externa.

Os termos transferências ou transferidos foram empregados para os estudantes ingressantes que entre os períodos letivos 2009/1 e 2015/1 solicitaram transferência interna (transferência para o mesmo ou para outros cursos na própria IES) ou externa (transferência para cursos de outras IES).

Na tabela 17 apresentamos todos os resultados dos índices de conclusão, evasão, retenção e transferências levantados para os cursos da Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” pesquisados.

Tabela 17 – Índices de conclusão, evasão, retenção, transferências dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini”.

	Conclusão			Evasão			Retenção			Transferências		
	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier
Agronomia	19%	23%	5%	26%	20%	45%	51%	52%	50%	4%	5%	0%
C. Biológicas	4%	5%	0%	44%	53%	15%	48%	35%	85%	5%	7%	0%
C. Contábeis	16%	20%	5%	40%	40%	40%	36%	32%	50%	8%	8%	5%
Computação	25%	29%	7%	48%	43%	71%	24%	25%	21%	3%	3%	0%
Direito	58%	53%	70%	23%	25%	15%	14%	13%	15%	6%	8%	0%
Ed. Física	50%	50%	50%	24%	28%	15%	23%	19%	35%	3%	4%	0%
Enfermagem	50%	50%	50%	20%	23%	10%	25%	22%	35%	5%	5%	5%
Geografia	25%	27%	20%	33%	37%	20%	37%	29%	60%	5%	7%	0%
História	10%	10%	11%	48%	49%	42%	41%	39%	47%	1%	2%	0%
Letras	12%	14%	5%	47%	45%	55%	37%	36%	40%	4%	5%	0%
Matemática	3%	3%	0%	69%	67%	81%	26%	28%	18%	3%	3%	0%
Pedagogia	51%	54%	40%	19%	20%	15%	27%	24%	35%	4%	2%	10%
Total	27%	28%	23%	37%	38%	33%	32%	29%	42%	4%	5%	2%

RG – Resultado Geral/ AC – Ampla Concorrência/ Piier – Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial.

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

Esses resultados foram desmembrados no resultado geral de conclusão, evasão, retenção e transferências e nos índices de conclusão, de evasão, de retenção e de transferências por curso e serão apresentados nos gráficos de 1 a 5.

O índice médio de conclusão na Unemat ficou em 27%, valor abaixo dos 49,7% registrados por Brasil (1997). Resultado também inferior aos de Ristoff (2013), que em seu estudo encontrou para as gerações com ingresso no período de 1991-2010 que a taxa média de sucesso da ES no Brasil ficou em 50%, valor que vem caindo nos últimos anos, chegando à última geração com ingresso em 2010 e conclusão em 2013 a taxa de 45,4%.

O índice médio de evasão na Unemat foi de 37%, valor inferior aos 40,45% encontrados por Brasil (1997). O índice médio de retenção foi de 32%, valor muito superior aos 9,84% encontrados por Brasil (1997).

Esses índices não apresentaram diferenças elevadas se compararmos o resultado geral, dos ingressantes pela ampla concorrência e dos ingressantes pelo Piier, entre os concluintes (27%, 28% e 23%), entre os evadidos (37%, 38% e 33%) e entre os transferidos (4%, 5% e 2%). Mas, entre os retidos os 42% no Piier foram bem superiores aos 32% do resultado geral e aos 29% dos ingressantes pela ampla concorrência.

O resultado de 42% dos estudantes ingressantes pelo Piier retidos ainda foi bastante inferior aos 61% encontrados por Barbosa (2013), que desenvolveu sua pesquisa nos mesmos cursos de graduação da Unemat e levantou o fluxo acadêmico dos alunos cotistas entre os períodos letivos 2005/2 e 2011/1. Considerando os índices de evasão e conclusão nossos

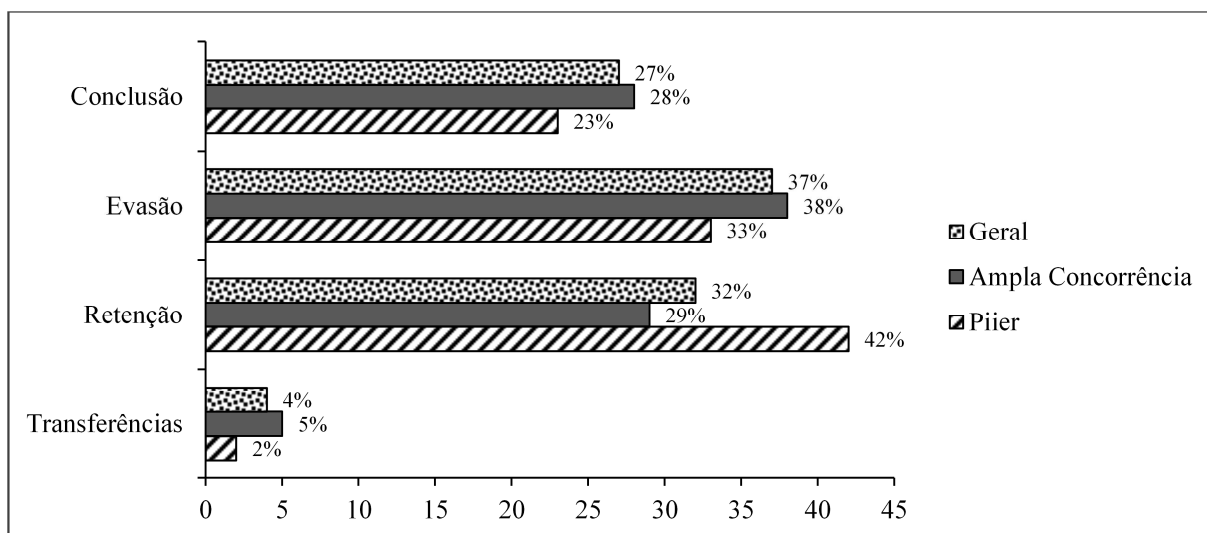
resultados foram superiores aos 19% e 14,6% levados pela autora.

Esses resultados reforçam o que também foi observado nas análises dos desempenhos no vestibular, pois os ingressantes pelo Piier, classificados após os candidatos de ampla concorrência, apresentam menor desempenho no vestibular, que por sua vez, estão relacionados a dificuldades durante a graduação, que podem levar a dependências e retenções e podem acarretar na evasão dos acadêmicos.

Importante ressaltar que os índices superiores dos estudantes ingressantes pelo Piier na retenção estão relacionados com os índices inferiores dos mesmos entre as evasões. Esses resultados podem indicar o compromisso e a importância de um curso superior para esses ingressantes, pois, apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer dos cursos, os mesmos persistem com o objetivo de concluir o curso.

Os índices médios de conclusão, evasão, retenção e transferências encontrados podem ser visualizado a partir do gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Índices de conclusão, evasão, retenção, transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultado geral).



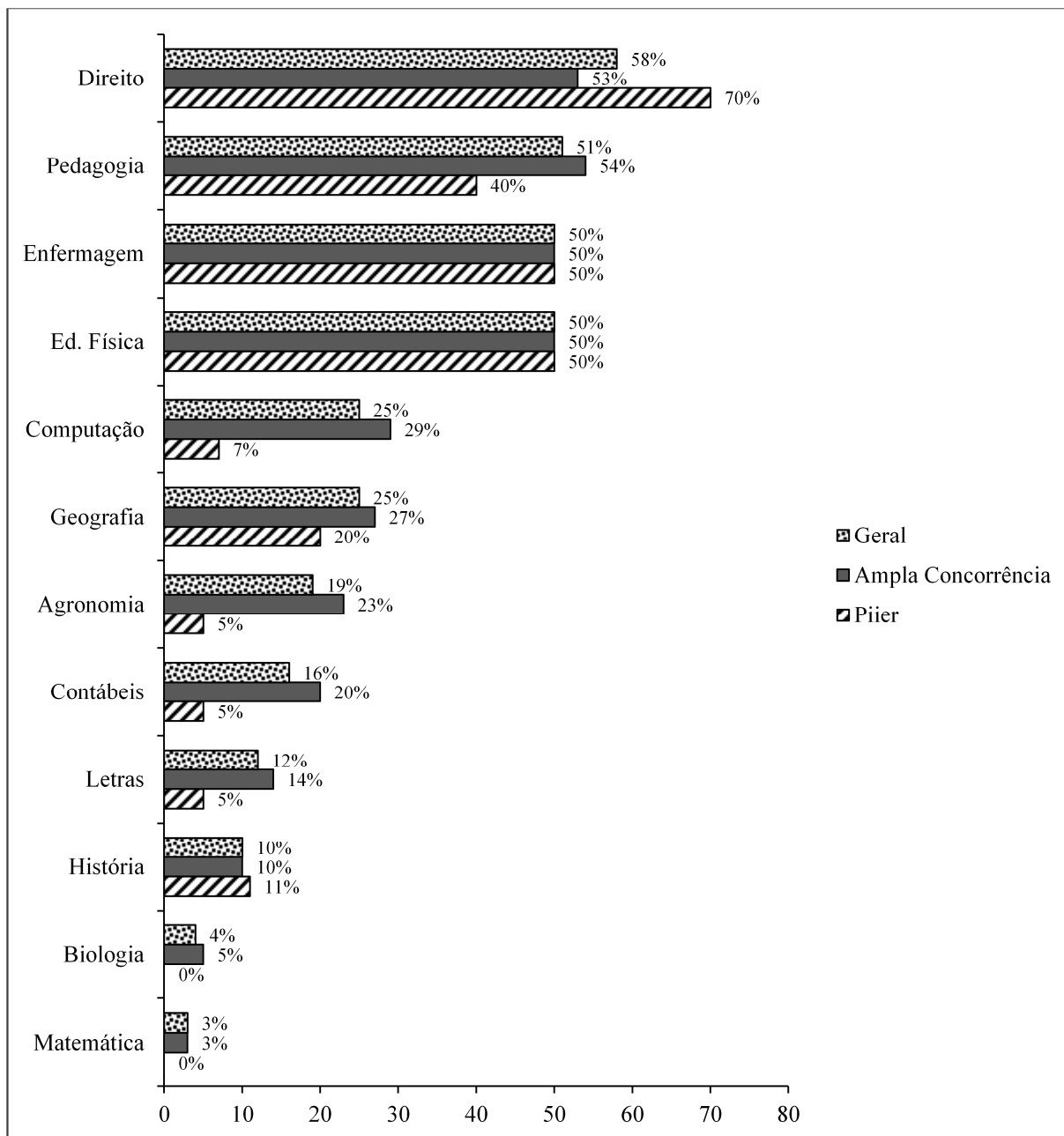
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2015).

Nos próximos gráficos apresentamos os índices de conclusão, evasão, retenção e transferências para cada curso da Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini”.

Os índices de conclusão nos cursos pesquisados foram bastante baixos, com resultados variando entre 58% no curso Bacharelado em Direito, que apresentou a maior taxa de conclusão e 3% no curso Licenciatura em Matemática, que registrou a menor taxa de

estudantes que ingressaram e concluíram o curso dentro do prazo mínimo de integralização. Os índices de conclusão para cada curso podem ser visualizados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Índices de conclusão dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).



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

Os índices de conclusão que mais se aproximaram aos encontrados por Brasil (1997) foram no Bacharelado em Enfermagem com 50% e na Licenciatura em Pedagogia 51%, para os demais cursos os índices encontrados na Unemat foram inferiores. Com destaque para o curso Bacharelado em Agronomia que na Unemat registrou índice 49,62% inferior ao

levantado por Brasil (1997).

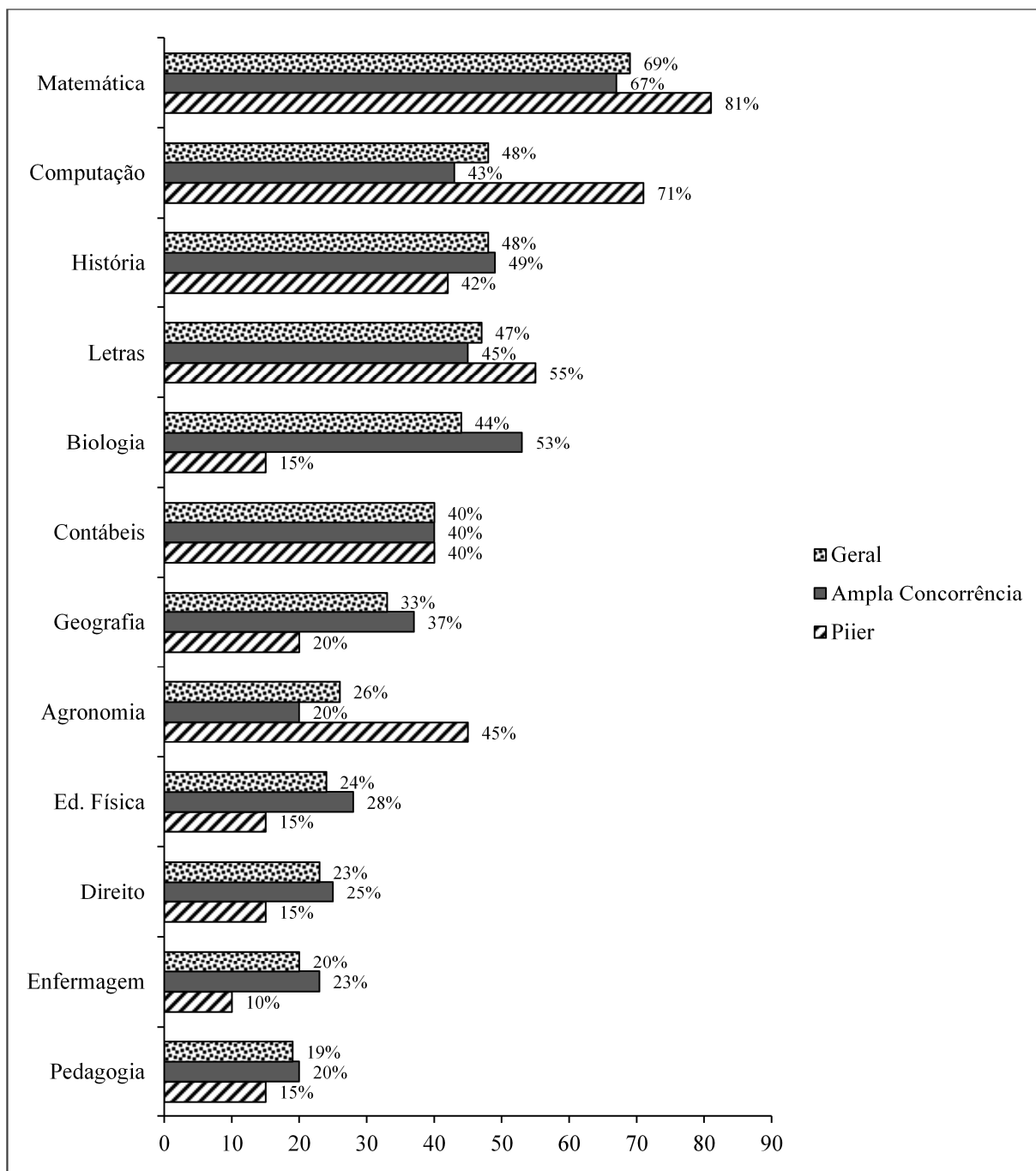
Vale mencionar que em 2009 o curso Bacharelado em Agronomia passou por uma reformulação em sua matriz curricular e a partir do ingresso do período 2009/2 a sua integralização passou de oito para dez semestres, o que pode ter influenciado num número menor de conclusões e maior de retenções.

Tomando como base os resultados por extrato de ingresso, é relevante fazer algumas observações sobre os índices em alguns cursos. Com índice de conclusão entre os ingressantes pelo Piier bastante superior ao resultado geral, destacamos o curso Bacharelado em Direito (70%), 12% maior que o resultado geral. Porém, com índice inferior destacamos o curso Licenciatura em Computação (7%), 18% menor que o resultado geral.

Os índices de conclusão entre os ingressantes pelo Piier foram superiores ou iguais aos demais nos dois cursos com maior concorrência no vestibular e na maioria dos outros cursos, com menor concorrência no vestibular, esses índices foram inferiores aos demais. Resultados que reforçam ainda mais a tendência em que melhor desempenho no vestibular e, conseqüentemente, melhor preparação na Educação Básica está associado ao desempenho acadêmico durante a graduação e pode contribuir para o sucesso, a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes.

O curso Licenciatura em Matemática registrou o maior índice de evasão 69%, índice relativamente superior ao levantado por Adachi (2009) no curso de Matemática noturno da UFMG, que registrou 57% de evasão e próximo aos 64% encontrados por Brasil (1997). O curso Licenciatura em Pedagogia registrou o menor índice de evasão (19%). Novamente, os cursos com maior concorrência no vestibular estiveram entre os três com melhores índices, Bacharelados em Enfermagem (20%) e Direito (23%). Da mesma forma que na conclusão, esses resultados também reforçam a tendência em que menores desempenhos no vestibular e, conseqüentemente, preparação na Educação Básica de menor qualidade estão associados ao desempenho acadêmico durante a graduação e podem contribuir para o insucesso e a evasão, prejudicando a permanência dos estudantes. Os índices da evasão para cada curso podem ser visualizados no gráfico 3.

Gráfico 3 – Índices de evasão dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).



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

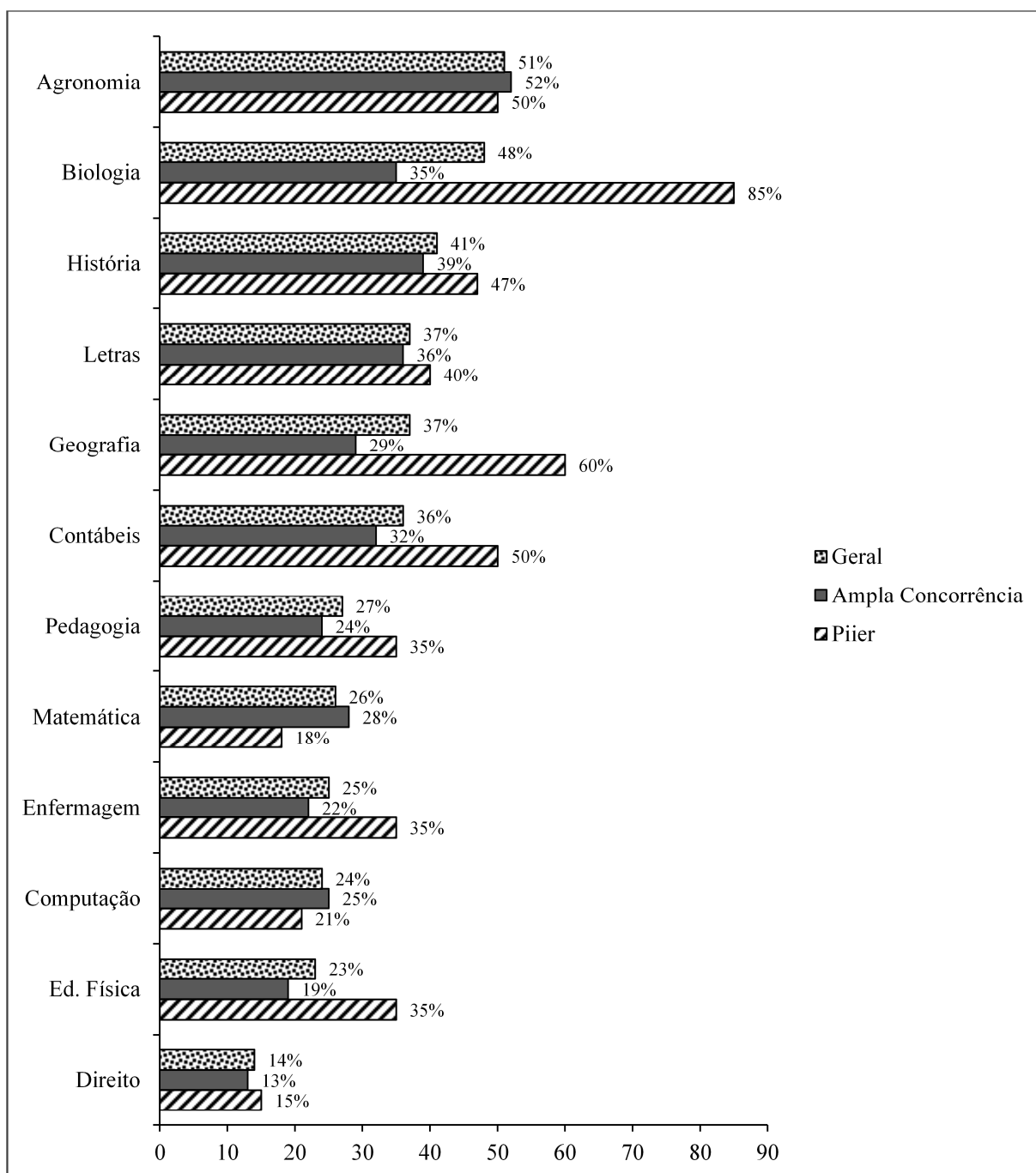
Os índices da evasão ficaram próximos aos levantados por Brasil (1997), nos cursos Bacharelados em Agronomia 27%, Ciências Contábeis 36% e Direito 24% e nas Licenciaturas em História 46%, Letras 50% e Matemática 64%, ficaram abaixo nos cursos Licenciaturas em Educação Física 35%, Geografia 47% e Pedagogia 38% e Bacharelado em Enfermagem 39% e ficaram acima nos cursos Licenciaturas em Computação 32% e Ciências Biológicas 15%.

Com destaque, na Unemat, para o curso Licenciatura em Pedagogia que registrou índice de evasão 19% inferior e para o curso Licenciatura em Ciências Biológicas que registrou índice 28% superior aos levantados por Brasil (1997).

Tomando como base os resultados por extrato de ingresso, vale fazer algumas observações sobre os índices de alguns cursos. Com índice de evasão entre os ingressantes pelo Piier bastante superior ao resultado geral, destacamos o curso Licenciatura em Computação (71%), 23% maior que o resultado geral e o curso Bacharelado em Agronomia (45%), 19% maior que o resultado geral. Porém, com índice inferior destacamos o curso Licenciatura em Ciências Biológicas (15%), 29% menor que o resultado geral.

Os índices de retenção nos cursos pesquisados foram altos, com resultados variando entre 51% no curso Bacharelado em Agronomia, que apresentou a maior taxa de retenção e 14% no curso Bacharelado em Direito, que registrou a menor taxa de estudantes ingressantes que não concluíram o curso dentro do prazo mínimo de integralização. Os índices da retenção para cada curso podem ser visualizados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Índices de retenção dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).



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

Os resultados da retenção ficaram próximos aos levantados por Brasil (1997) apenas no curso Licenciatura em Ciências Biológicas 43,6%, para os demais cursos, os índices levantados na Unemat foram superiores. Com destaque para o curso Bacharelado em Agronomia que na Unemat registrou índice de retenção 46,8% superior. Ressaltamos novamente, que a reformulação da matriz curricular do curso Bacharelado em Agronomia que

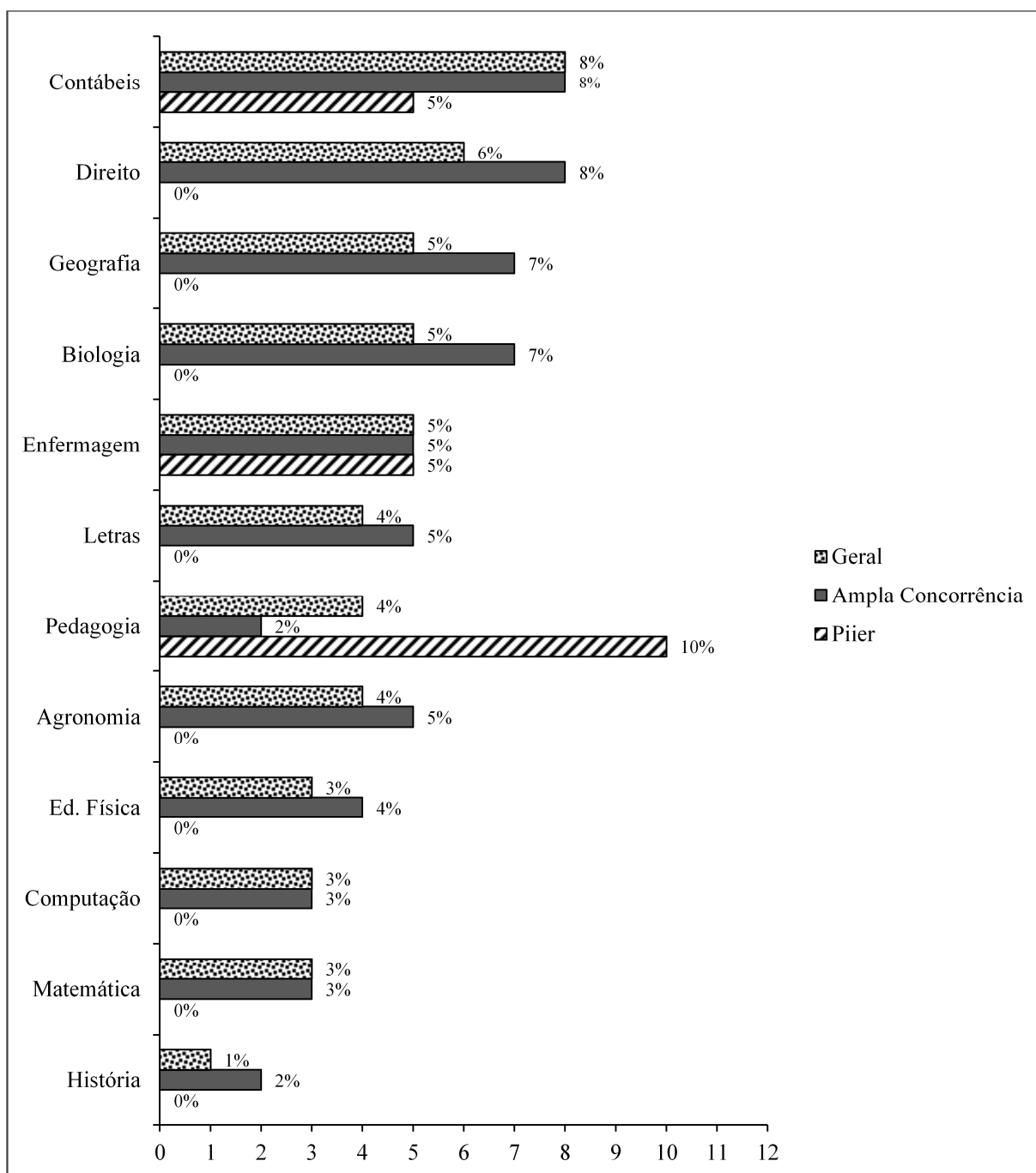
passou de oito para dez semestres pode ter contribuído para uma maior taxa de retenções.

Tomando como base os resultados por extrato de ingresso, é necessário fazer algumas observações sobre os índices levantados em alguns cursos. Com índices de retenção entre os ingressantes pelo Piier bastante superiores ao resultado geral, destacamos o curso Licenciatura em Ciências Biológicas com 85%, 37% maior que o resultado geral e o curso Licenciatura em Geografia com 60%, 23% maior que o resultado geral e com índice inferior destacamos o curso Licenciatura em Matemática com 18%, 8% menor que o resultado geral. Porém, esse menor índice de retenção levantado no curso Licenciatura em Matemática está associado aos altos índices de evasão e não aos de conclusão, pois dos ingressantes por esse extrato não resultaram concluintes.

Os índices de transferências levantados foram relativamente baixos, com resultados variando entre 1% no curso Licenciatura em História e 8% no curso Bacharelado em Ciências Contábeis. Considerando os extratos de ingresso, destaque para os ingressantes pelo Piier, que na maioria dos cursos não apresentou estudantes transferidos, destoando dos demais está o curso Licenciatura em Pedagogia que registrou 10% de transferidos, muito superior aos 4% do resultado geral.

Esses resultados provavelmente encontram-se subestimados, pois no sistema acadêmico somente são informadas como transferência as situações em que os estudantes formalizam os pedidos. Sendo que, em muitos casos os acadêmicos são aprovados em outros cursos de graduação e perdem o vínculo com o curso original por não comparecer para renovar a matrícula, entrando dessa forma para a contagem de estudantes evadidos. Como não são realizados registros dessa situação não poderemos levantar em que proporção isso acontece. Os índices de transferência para cada curso podem ser visualizados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Índices de transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).



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

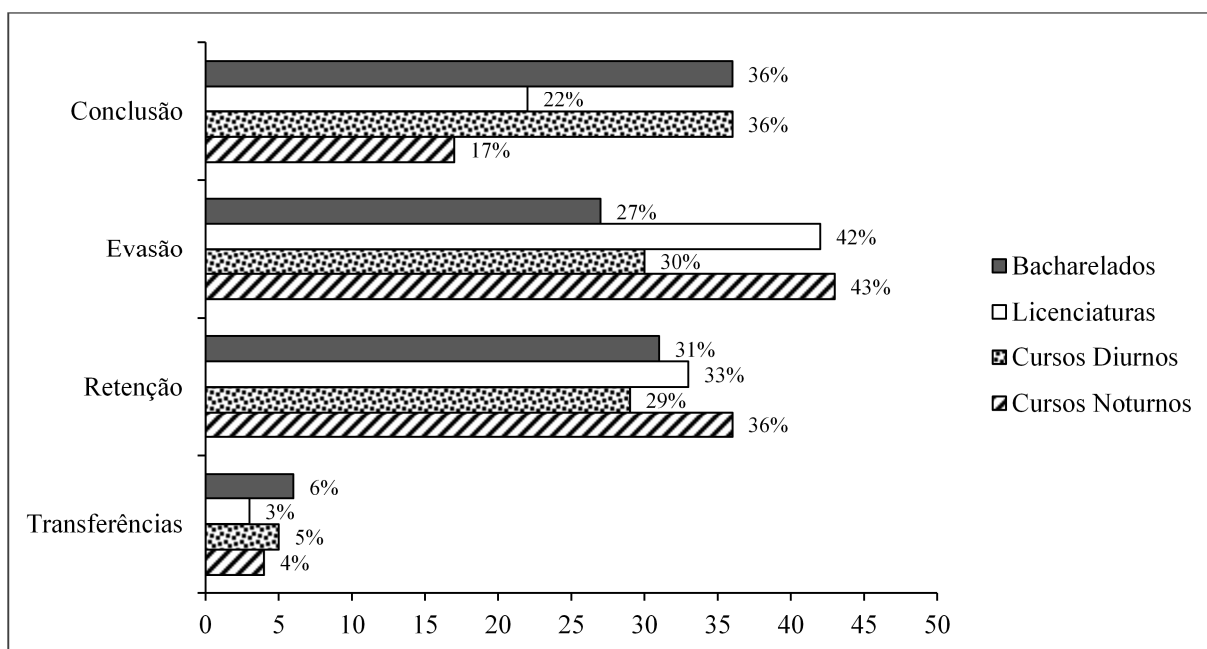
De posse dos índices por curso, classificamos os mesmos por modalidade (bacharelados e licenciaturas) e por turno (diurno e noturno) a fim de viabilizar uma comparação entre os índices de conclusão, evasão, retenção e transferências. Os resultados encontrados apresentamos no gráfico 6.

Os cursos de bacharelados (todos diurnos) e os cursos diurnos (entre eles apenas duas

licenciaturas) apresentaram os mesmos índices de conclusão (36%) e esse resultado foi relativamente superior aos encontrados nos cursos de licenciaturas (22%) e nos cursos noturnos (17%). Esse quadro se inverte para nos índices de evasão, onde os cursos de licenciaturas (42%) e os cursos noturnos (43%) apresentaram índices bem superiores aos registrados nos cursos de bacharelados (27%) e nos cursos diurnos (30%).

A partir dos índices de retenção e de transferências não foram observadas grandes diferenças entre as modalidades bacharelados/licenciaturas e os turnos diurnos/noturnos. Sendo que, os bacharelados/cursos diurnos só apresentaram índices superiores nas transferências.

Gráfico 6 – Índices de conclusão, evasão, retenção, transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por turno e por modalidade).



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

Os resultados desfavoráveis nas licenciaturas/cursos noturnos também podem estar relacionados à idade no ato de ingresso e a concorrência no vestibular. A idade, devido às licenciaturas/cursos noturnos apresentarem público com idade média superior e serem procurados em maior proporção por estudantes que necessitam conciliar estudo e trabalho e dessa forma, apresentarem maior probabilidade à evasão e retenção. A concorrência no vestibular, devido às licenciaturas/cursos noturnos apresentarem menor concorrência e menor desempenho no vestibular, esse último resultado de uma Educação Básica de baixa qualidade, o que já apontamos estar associada a dificuldades e menores desempenhos acadêmicos na

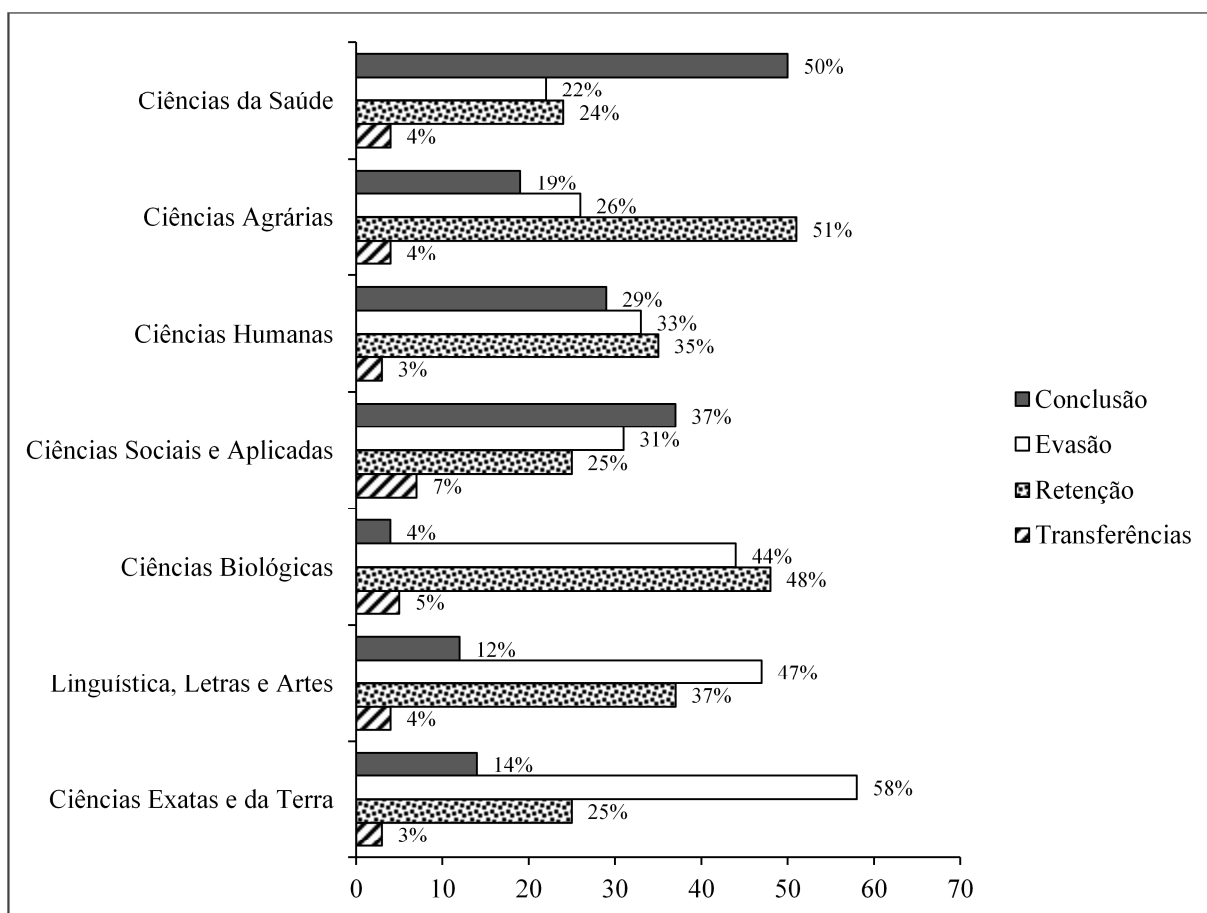
graduação, que levam os estudantes a reprovações, retenções e evasões e influenciam a permanência e a conclusão do curso.

Outra comparação realizada foi por área do conhecimento, que apresentamos no gráfico 7. Nele trazemos os índices de conclusão, evasão, retenção e transferências englobando os cursos por área do conhecimento, de acordo com a classificação da Capes, conforme segue:

- Ciências da Saúde (Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Enfermagem);
- Ciências Agrárias (Bacharelado em Agronomia);
- Ciências Humanas (Licenciaturas em Geografia, História e Pedagogia);
- Ciências Sociais e Aplicadas (Bacharelados em Ciências Contábeis e Direito);
- Ciências Biológicas (Licenciatura em Ciências Biológicas);
- Linguística, Letras e Artes (Licenciatura em Letras);
- Ciências Exatas e da Terra (Licenciaturas em Computação e Matemática).

Agrupando os cursos por área do conhecimento, encontramos o maior índice de conclusão nas Ciências da Saúde com 50% e o menor nas Ciências Biológicas com 4%. A partir da evasão o maior índice foi observado nas Ciências Exatas e da Terra com 58% e o menor nas Ciências da Saúde com 22%. Para a retenção a maior porcentagem foi registrada nas Ciências Agrárias com 51% e a menor nas Ciências da Saúde com 24%. E ainda entre as transferências observamos a maior taxa nas Ciências Sociais e Aplicadas com 7% e a menor nas Ciências Exatas e da Terra com 3%.

Gráfico 7 – Índices de conclusão, evasão, retenção, transferência dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por área do conhecimento).



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

Os resultados da conclusão levantados por área do conhecimento foram inferiores aos encontrados por Brasil (1997) em todas as áreas, mas na Unemat encontramos resultados expressivamente inferiores nas Ciências Agrárias (19%) e nas Ciências Biológicas (4%), que apresentaram índices inferiores em 45,9% e 38,6%, respectivamente.

Na evasão por área do conhecimento, os índices levantados nessa pesquisa estão próximos aos resultados encontrados por Brasil (1997), que encontrou índices de 59% nas Ciências Exatas e da Terra, 50% na Linguística, Letras e Artes, 45% nas Ciências Biológicas, 37% nas Ciências Sociais e Aplicadas, 46% nas Ciências Humanas, 30% nas Ciências Agrárias e 23% nas Ciências da Saúde. Maior diferença foi registrada apenas nas Ciências Humanas que na Unemat apresentou taxa de evasão 13% inferior ao levantado por Brasil (1997).

E ainda considerando a retenção, os resultados dessa pesquisa foram superiores, em todas as áreas do conhecimento, quando comparados aos encontrados por Brasil (1997). As

maiores diferenças foram percebidas nas Ciências Agrárias (51%) e nas Ciências Biológicas (48%), que na Unemat apresentaram índices de retenção 46% e 35% superiores, respectivamente.

Portanto, os dados levantados sobre o fluxo acadêmico demonstram que, em relação a permanência na Unemat, os índices de conclusão foram baixos e são inferiores aos já divulgados por outras IES e ao mesmo tempo os índices de evasão e de retenção foram altos, se comparados aos dados de outras IES.

Esses resultados indicam que precisam ser ampliadas as discussões sobre a permanência dentro da Unemat e que mais estudos precisam ser desenvolvidos a fim de obter um quadro completo da situação acadêmica dos estudantes na IES, para que possam servir de subsídio ao planejamento de programas e ações que contribuam na elevação desses índices a patamares aceitáveis.

4.3 O desempenho dos estudantes no vestibular

O desempenho no vestibular dos estudantes que ingressaram no ano de 2009 foi averiguado a partir dos resultados destes nas provas dos vestibulares aplicados pela Unemat para ingresso nos dois períodos letivos do ano de 2009. Esse desempenho foi levantado a fim de melhor entender a permanência e compreender se os resultados obtidos nesse processo seletivo podem explicar os índices de conclusão, evasão, retenção e transferências registrados nos cursos pesquisados. Os resultados da análise desses desempenhos serão apresentados na sequência do texto.

Um resultado normal diante do aumento da demanda pelo acesso a Educação Superior são os processos seletivos cada vez mais competitivos/concorridos. Segundo Lordêlo (2004), dessa competição cada vez maior resulta melhor qualidade do corpo discente, observada pelo melhor desempenho dos alunos nos processos seletivos e pelo maior rendimento escolar durante a graduação.

Reforçando essa concepção Zago (2006), acrescenta que o ingresso nos cursos de graduação das IES com elevada concorrência no vestibular pressupõe uma formação anterior favorável. Essa fala está ligada à qualidade do corpo discente apontada por Lordêlo (2004), e a formação anterior favorável não remete a outra coisa, senão a qualidade na Educação

Básica, que é à base para todos os estudantes que ingressam na Educação Superior, mesmo para os que antes de tal feito passam pela etapa dos cursinhos pré-vestibular.

Essa pesquisa verificou esse desempenho e os resultados obtidos pelos ingressantes nos cursos pesquisados são apresentados na tabela 18. Salientamos que no desempenho dos ingressantes no vestibular não calculamos os resultados por extrato de ingresso, pois a classificação dos optantes pelo Piier ocorre somente a partir dos 30 primeiros classificados e assim, todos os estudantes que ingressam pelo Piier apresentam desempenho igual ou inferior aos menores desempenhos dos ingressantes pela ampla concorrência.

O desempenho médio dos estudantes no vestibular foi de 3,88, média relativamente baixa se considerarmos que a mesma poderia variar de zero a dez (zero se os estudantes não acertassem nenhuma questão nas provas e dez se os estudantes acertassem todas as questões das provas). Apresentando os maiores desempenhos médios destacaram-se os cursos Bacharelados em Direito (5,63) e Enfermagem (4,47), esses dois cursos registraram as maiores concorrências (15,43 e 10,13 candidatos por vaga). Apresentando os menores desempenhos médios destacaram-se os cursos Licenciaturas em Matemática (3,32) e Letras (3,39), esses últimos estão entre os três de menor concorrência (3,18 e 3,10 candidatos por vaga).

Considerando o desempenho geral, percebemos entre os concluintes e os transferidos (ambos 4,13), desempenhos superiores à média geral (3,88), a média dos evadidos (3,74) e a média dos retidos (3,72). Esses resultados indicam que melhores desempenhos no vestibular estão associados a maiores índices de conclusão ou transferência e por outro lado, menores desempenhos no vestibular estão associados a maiores taxas de evasão e retenção.

Essa associação é reforçada quando observamos que entre os concluintes, a média geral de 50% dos cursos foi igual ou superior às médias gerais de todos os ingressantes, a média geral de 75% dos cursos foi igual ou superior às médias dos evadidos e a média geral de 67% dos cursos foi igual ou superior às médias dos retidos. Assim, a maioria dos cursos apresenta a mesma tendência observada para o resultado geral.

Como o número de estudantes transferidos em todos os cursos é relativamente baixo, o desempenho de um estudante pode influenciar muito a média de desempenho e levar a resultados que representam casos isolados. Dessa forma, optamos por não analisar os desempenhos dos transferidos.

Tabela 18 – Desempenho médio no vestibular dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).

Cursos	Agronomia	C. Biológicas	C. Contábeis	Computação	Direito	Ed. Física	Enfermagem	Geografia	História	Letras	Matemática	Pedagogia	Média
Geral	3,94	4,01	3,94	3,41	5,63	3,71	4,47	3,48	3,76	3,39	3,32	3,49	3,88
Concluintes	4,08	4,46	3,89	3,68	5,50	3,65	4,61	3,48	3,56	3,22	4,09	3,47	4,13
Evadidos	3,42	4,08	3,94	3,27	5,51	3,49	4,41	3,34	3,50	3,44	3,17	3,29	3,74
Retidos	3,97	3,82	3,82	4,09	5,72	3,56	3,93	3,26	3,76	2,97	3,30	3,51	3,72
Transferidos	4,07	4,70	4,07	3,78	5,89	3,85	3,34	4,19	3,89	4,07	4,10	3,60	4,13

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

Desses resultados verificamos que na Unemat a afirmação de Lordêlo (2004) foi comprovada, pois os cursos Bacharelados em Direito e Enfermagem que registraram as maiores concorrências nos vestibulares (15,43 e 10,13 candidatos por vaga), respectivamente, também apresentaram os maiores desempenhos médios no vestibular. De outro lado, os cursos Licenciaturas em Computação, Letras e Matemática que registraram as menores concorrências nos vestibulares (3,05, 3,10 e 3,18 candidatos por vaga), respectivamente, também apresentaram os menores desempenhos médios no vestibular.

A partir das concorrências e dos desempenhos médios no vestibular e considerando os índices do fluxo acadêmico observamos que nos cursos de maiores concorrências no vestibular (Bacharelados em Direito e Enfermagem), os índices de conclusão foram superiores (58% e 50%, respectivamente) e os de evasão foram inferiores (23% e 20%) aos registrados nos cursos de menores concorrências (Licenciaturas em Computação e Letras), com índices de conclusão (25% e 12%) e de evasão (48% e 47%).

Considerando esse resultado podemos inferir que maiores concorrências e consequentemente, maiores desempenhos médios no vestibular estão associados à permanência e ao sucesso dos estudantes na graduação e contribuem para elevar os índices de conclusão e evasão nos cursos de graduação pesquisados. No entanto, não podemos deixar de considerar que os cursos mais concorridos, geralmente bacharelados, são nas carreiras com maior prestígio profissional e que por isso podem levar os estudantes a maior motivação e persistência para a conclusão dos seus estudos.

Assim, com base nas afirmações de Lordêlo (2004) e Zago (2006) e considerando os resultados encontrados nessa pesquisa chegamos a seguinte relação: a concorrência influencia o desempenho dos estudantes no vestibular, que resultam em melhor qualidade no corpo

discente ingressante, que apresentam menores dificuldades nas disciplinas durante a graduação, que levam a um menor número de reprovações e retenções, que resultam em melhores desempenhos acadêmicos na graduação, que levam a maiores índices de conclusão e menores de evasões e retenções que, portanto, influenciam na permanência nos cursos.

Portanto, os vestibulares aplicados pela Unemat para ingresso nos períodos letivos 2009/1 e 2009/2 selecionaram os candidatos mais aptos a apresentar um bom desempenho acadêmico durante a graduação e têm contribuído para a permanência nos cursos de graduação da instituição.

4.4 O desempenho acadêmico dos estudantes na graduação

O desempenho acadêmico dos estudantes na graduação foi calculado através da média aritmética das notas obtidas em todas as disciplinas cursadas, até a conclusão do curso para os concluintes, até a desistência para os evadidos, até a conclusão do curso ou até o período letivo 2014/2 para os retidos e até o período letivo da transferência para os transferidos. Essa média foi obtida através dos históricos escolares e nessa pesquisa recebeu a nomenclatura Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE), que na Unemat pode variar de zero a dez (zero se os estudantes apresentassem média em todas as disciplinas igual à 0 e dez se os estudantes apresentassem média em todas as disciplinas igual à 10).

O CRE médio geral foi de 6,19 (desvio padrão de 1,16), no entanto os resultados apontaram para grande diferença entre os cursos pesquisados, variação de 3,85 para o curso Licenciatura em Matemática a 7,73 nos cursos Bacharelado em Enfermagem e Licenciatura em Pedagogia. Os resultados médios para cada curso e geral encontrados nessa pesquisa são apresentados na tabela 18.

Tabela 19 – Coeficientes de Rendimento Escolar médios dos ingressantes em 2009 por vestibular na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).

	Média Geral	Conclusão			Evasão			Retenção			Transferências		
		RG	AC	Piier	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier
Agronomia	5,89	7,88	7,92	7,31	4,04	4,16	3,85	6,24	6,35	5,90	5,79	5,79	--
C. Biológicas	5,32	8,40	8,40	--	4,14	4,24	3,03	6,28	6,57	5,93	6,46	6,46	--
C. Contábeis	6,67	8,64	8,67	8,27	5,39	5,54	4,90	7,47	7,72	7,00	7,49	7,54	7,27
Computação	5,37	8,16	8,15	8,35	3,62	3,59	3,69	6,12	6,21	5,60	7,01	7,01	--
Direito	7,47	8,47	8,54	8,32	5,46	5,56	4,82	7,46	7,58	7,14	7,49	7,49	--
Ed. Física	7,34	8,04	7,95	8,30	6,29	6,54	4,81	7,05	7,45	6,42	7,21	7,21	--
Enfermagem	7,73	8,30	8,38	8,06	6,87	6,83	7,09	7,46	7,30	7,76	5,90	5,95	5,84
Geografia	6,23	8,21	8,26	7,99	4,20	4,07	5,07	6,96	7,30	6,48	6,02	6,02	--
História	5,39	8,38	8,61	7,72	3,70	3,60	4,06	6,65	6,68	6,58	4,48	4,48	--
Letras	5,38	8,16	8,22	7,64	3,97	4,46	2,68	6,46	6,80	5,35	6,58	6,58	--
Matemática	3,85	8,26	8,26	--	2,74	3,05	1,09	6,45	6,70	4,09	6,25	6,25	--
Pedagogia	7,73	8,69	8,71	8,60	5,57	5,27	6,34	7,77	7,90	7,49	7,74	8,94	7,15
Média	6,19	8,32	8,35	8,23	4,34	4,46	3,88	6,77	6,93	6,41	6,83	6,82	6,85

RG – Resultado Geral/ AC – Ampla Concorrência/ Piier – Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial.

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

Os CREs médios dos concluintes em todos os cursos foram superiores aos demais. Situação inversa foi observada para os CREs médios dos evadidos, que em todos os cursos foram inferiores aos demais, essa situação foi observada nos dois extratos de ingresso. No entanto, os candidatos ingressantes via Piier apresentam desempenho um pouco inferior na maioria dos casos. Esses resultados indicam que menores CREs decorrem de menores médias nas disciplinas cursadas, que são resultados das dificuldades encontradas pelos estudantes durante a graduação, essas dificuldades contribuem para reprovações e reforçam os índices de retenções e evasões nos cursos de graduação. Reforçando essa afirmação observemos a comparação realizada na tabela 20.

Os cursos que apresentaram os maiores CREs médios também apresentaram os maiores índices de conclusão e os menores índices de evasão. De outro lado, os cursos que apresentam os menores CREs médios também apresentam os menores índices de conclusão e os maiores índices de evasão. Essa constatação reforça a ideia de que os estudantes que encontram maior dificuldade nas disciplinas cursadas durante a graduação e, conseqüentemente, obtêm menores CREs médios, diante das dificuldades enfrentadas durante a graduação acabam evadindo.

Tabela 20 – Comparação entre os Coeficientes de Rendimento Escolar médios e os índices de conclusão e evasão dos ingressantes por vestibular em 2009 na Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini” (resultados por curso).

Cursos	CRE Médio	Conclusão	Evasão
Bacharelado em Enfermagem	7,73	50%	20%
Licenciatura em Pedagogia	7,73	51%	19%
Bacharelado em Direito	7,47	58%	23%
Licenciatura em Educação Física	7,34	50%	24%
Bacharelado em Ciências Contábeis	6,67	16%	40%
Licenciatura em Geografia	6,23	25%	33%
Bacharelado em Agronomia	5,89	19%	26%
Licenciatura em História	5,39	10%	48%
Licenciatura em Letras	5,38	12%	47%
Licenciatura em Computação	5,37	25%	48%
Licenciatura em Ciências Biológicas	5,32	4%	44%
Licenciatura em Matemática	3,85	3%	69%

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

As menores notas obtidas pelos estudantes durante a graduação ocorreram, principalmente, nas disciplinas de formação básica dos cursos, ofertadas, geralmente, nos primeiros semestres. Nessas disciplinas pesam as deficiências da formação na Educação Básica, principalmente na área das Ciências Exatas e da Terra (Física, Matemática e Química), que, com exceção do curso Licenciatura em Matemática, apresentaram os menores resultados entre as áreas do conhecimento nos cursos pesquisados.

Uma estratégia utilizada pela instituição para enfrentar esse problema e selecionar os candidatos que possam apresentar melhores resultados nas disciplinas da graduação, foi atribuir pesos diferenciados as provas do vestibular que possuem conteúdos considerados mais importantes para cada curso de graduação. Esses pesos são apresentados no Apêndice II e foi com base neles e nos desempenhos dos ingressantes no vestibular que chegamos às seguintes considerações.

O resultado médio dos estudantes do curso Bacharelado em Agronomia no vestibular foi de 3,94. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Portuguesa (4,89) e Biologia (4,74) e abaixo dessa média nas provas de Matemática (3,70) e Química (2,90). Portanto, os estudantes desse curso não estão apresentando os melhores resultados em todas as provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação que optaram.

No curso Licenciatura em Ciências Biológicas o resultado médio dos estudantes no vestibular foi de 4,01. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Portuguesa (5,03) e Biologia

(4,74) e abaixo dessa média nas provas de Química (2,79) e Física (2,65). Portanto, os estudantes desse curso não estão apresentando os melhores resultados em todas as provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram. Contudo, os estudantes obtiveram resultado médio superior a média na prova de Biologia, que pertence a mesma área do conhecimento que o curso e possui maior carga de conteúdos exigidos no decorrer do curso.

Os estudantes do curso Licenciatura em Computação apresentaram desempenho médio de 3,41 no vestibular. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Portuguesa (4,61), Língua Estrangeira (4,35) e Matemática (3,46) e abaixo dessa média na prova de Física (2,56). Portanto, os estudantes desse curso estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso ao qual optaram. Principalmente na prova de Matemática, que pertence à mesma área do conhecimento que o curso e possui maior carga de conteúdos exigidos no decorrer do curso.

O resultado médio dos estudantes do curso Bacharelado em Ciências Contábeis no vestibular foi de 3,94. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Geografia (5,23), Língua Portuguesa (5,15) e História (3,96) e abaixo dessa média na prova de Matemática (3,56). Portanto, os estudantes desse curso estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram.

O resultado médio dos estudantes do curso Bacharelado em Direito no vestibular foi de 5,63. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média em todas as provas: Geografia (7,25), Literatura (7,18), Língua Portuguesa (6,78) e História (6,45). Portanto, os estudantes desse curso estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram.

O resultado médio dos estudantes do curso Licenciatura em Educação Física no vestibular foi de 3,71. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Portuguesa (4,49) e Biologia (3,95) e abaixo dessa média nas provas de Química (2,71) e Física (2,54). Assim, os estudantes desse curso não estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação que optaram.

O resultado médio dos estudantes do curso Bacharelado em Enfermagem no vestibular foi de 4,47. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Biologia (5,51) e Língua Portuguesa (5,38) e abaixo dessa média nas provas de Química (3,43) e Física (3,04). Portanto, os estudantes desse curso não estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação que optaram.

O resultado médio dos estudantes do curso Licenciatura em Geografia no vestibular foi de 3,48. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Geografia (5,10), Língua Portuguesa (4,35) e História (3,52) e abaixo dessa média na prova de Matemática (3,37). Portanto, os estudantes desse curso estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram. Principalmente nas provas de Geografia e História, que pertencem à mesma área do conhecimento que o curso e possuem maior carga de conteúdos exigidos no decorrer do curso.

O resultado médio dos estudantes do curso Licenciatura em História no vestibular foi de 3,76. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média em todas as provas: Geografia (5,28), Língua Portuguesa (4,88), Literatura (4,38) e História (4,03). Portanto, os estudantes desse curso estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram. Principalmente nas provas de História e Geografia, que pertencem à mesma área do conhecimento que o curso e possuem maior carga de conteúdos exigidos no decorrer do curso.

O resultado médio dos estudantes do curso Licenciatura em Letras no vestibular foi de 3,39. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Estrangeira (5,28), Literatura (4,65) e Língua Portuguesa (4,63) e abaixo dessa média na prova de História (2,95). Portanto, os estudantes desse curso estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram. Principalmente nas provas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, que pertencem à mesma área do conhecimento que o curso e possuem maior carga de conteúdos exigidos no decorrer do curso.

O resultado médio dos estudantes do curso Licenciatura em Matemática no vestibular foi de 3,32. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no

vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Portuguesa (4,51) e Matemática (3,76) e abaixo dessa média nas provas de Física (2,64) e Química (2,46). Portanto, os estudantes desse curso não estão apresentando os melhores resultados nas provas com conteúdos considerados mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram. Contudo, os estudantes obtiveram resultado médio superior à média na prova de Matemática, que pertence à mesma área do conhecimento que o curso e possui maior carga de conteúdos exigidos no decorrer do curso.

O resultado médio dos estudantes do curso Licenciatura em Pedagogia no vestibular foi de 3,49. Os desempenhos médios nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular ficaram acima dessa média nas provas de Língua Portuguesa (4,89) e Geografia (4,65) e abaixo dessa média nas provas de Matemática (3,33) e História (2,94). Portanto, os estudantes desse curso não estão apresentando os melhores resultados em todas as provas consideradas mais importantes para o sucesso no curso de graduação ao qual optaram.

Portanto, apresentam resultados favoráveis nas quatro provas com pesos diferenciados no vestibular os cursos Bacharelado em Direito e Licenciatura em História; em três provas os cursos Bacharelado em Ciências Contábeis e Licenciaturas em Computação, Geografia e Letras; em duas provas os cursos Bacharelados em Agronomia e Enfermagem e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Esses resultados favoráveis nas provas consideradas mais importantes influenciam melhores desempenhos acadêmicos durante a graduação e contribuem para a permanência dos estudantes.

4.5 Correlação: a influência do desempenho no vestibular sobre o sucesso acadêmico e a permanência na graduação

Segundo Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009), o cálculo da correlação mede a associação ou o grau de relação entre duas variáveis quantitativas, ou seja, calcula a medida da associação linear entre variáveis. Ainda segundo os autores (2009, p. 118), esse coeficiente é calculado a partir da seguinte fórmula:

$$r = \frac{1}{(n-1)} \sum \left(\frac{xi - \bar{X}}{Sx} \right) \left(\frac{yi - \bar{Y}}{Sy} \right)$$

Os valores dos coeficientes de correlação (r) variam entre -1 (menos um) e 1 (um). O

coeficiente igual a 0 (zero) indica que não há relação entre as variáveis e quanto mais próximos os coeficientes a -1 (menos um) ou 1 (um), indicam maior grau de relação entre as variáveis. Resultados entre 0 (zero) e 1 (um) indicam relação positiva, as variáveis são diretamente proporcionais (quando uma variável cresce a outra variável também cresce, ou seja, valores mais altos em uma variável estão associados a valores mais altos em outra variável). Resultados entre -1 (menos um) e 0 (zero) indicam relação negativa, as variáveis são inversamente proporcionais (quando uma variável cresce e outra variável decresce, ou seja, valores mais altos em uma variável estão associados as valores mais baixos em outra variável) (FIGUEIREDO FILHO e SILVA JÚNIOR, 2009).

Da interpretação acima, a análise dos resultados para a Classificação Final no Vestibular (CFV) e para a Idade devem ser assumidas de forma que, quanto melhor a classificação no vestibular (melhor posição) ou menor a idade no ato de ingresso (estudantes mais jovens), melhor o desempenho destes durante a graduação e vice-versa.

Para essa pesquisa utilizamos um nível de significância $\alpha=0,05$. Assim, considera-se que em 95% dos casos, os resultados encontrados representem a realidade dos cursos pesquisados, que seja improvável que os resultados obtidos nos cálculos tenham ocorrido por acaso. Apesar de não optar por essa generalização, por trabalharmos com toda a população e por trabalharmos as análises dos dados apenas para os cursos e ingressantes pesquisados, apontamos os cruzamentos entre as variáveis onde os coeficientes de correlação atingiram esse nível de significância. Sendo que, o programa estatístico indica automaticamente se o resultado atingiu ou não o nível de significância adotado.

Para verificar a associação do desempenho no vestibular sobre o desempenho acadêmico dos estudantes durante a graduação, verificado através do Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) foram elencadas as dezoito variáveis a seguir:

- CFV – classificação final no vestibular;
- Idade – idade dos estudantes no ato de ingresso;
- MPG – média pessoal das notas das dez provas que compõe o vestibular;
- PFV – pontuação final dos estudantes no vestibular;
- BIO – nota na prova de Biologia;
- FIS – nota na prova de Física;
- GEO – nota na prova de Geografia;
- HIST – nota na prova de História;

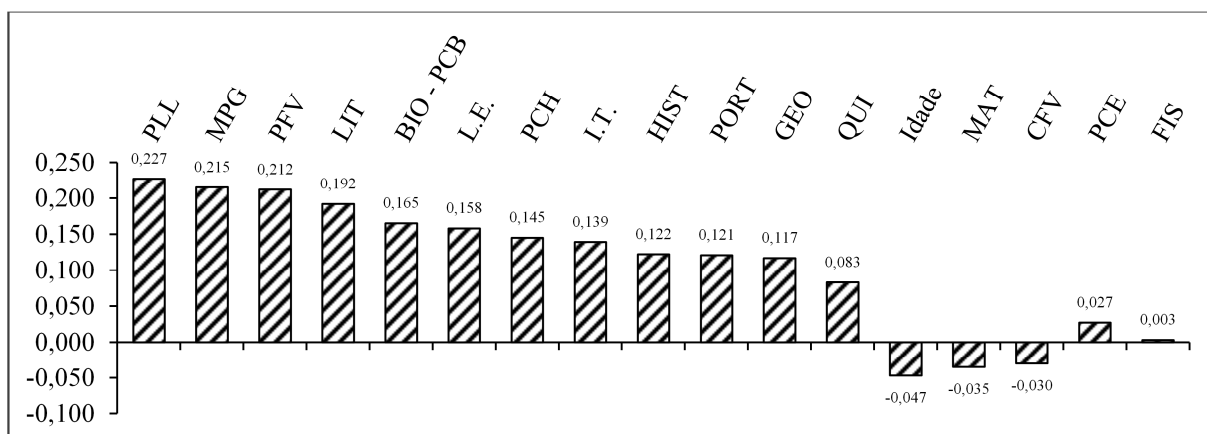
- I.T. – nota na prova de Interpretação de Textos;
- L.E. – nota na prova de Língua Estrangeira;
- LIT – nota na prova de Literatura;
- MAT – nota na prova de Matemática;
- PORT – nota na prova de Língua Portuguesa;
- QUI – nota na prova de Química;
- PCB – nota na prova de Biologia;
- PCE – média pessoal nas provas de Física, Matemática e Química;
- PCH – média pessoal nas provas de Geografia e História;
- PLL – média pessoal nas provas de Interpretação de Textos, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura.

Para melhor compreensão, os resultados foram apresentados em dois momentos. No primeiro, estão os resultados gerais, que englobam os 953 ingressantes dos doze cursos pesquisados e no segundo, os resultados específicos para cada curso de graduação.

A partir das 18 variáveis citadas anteriormente, dos 12 cursos de graduação e do resultado geral, foram realizados os cruzamentos de dados, que resultaram no cálculo de 234 coeficientes de correlação. Desses, foram encontrados resultados significativos a ($\alpha = 0,05$) em 47 casos, o que corresponde a 20% dos cruzamentos realizados. No Apêndice I apresentamos os resultados dos coeficientes de correlação calculados a partir dos cruzamentos. Os mesmos serão apresentados e analisados separadamente na sequência.

Os cursos que atingiram nível de significância num maior número de cruzamentos foram as Licenciaturas em Matemática (10 variáveis) e Computação (7 variáveis) e os cursos Bacharelados em Agronomia e Ciências Contábeis não registraram correlação significativa em nenhuma variável. As variáveis LIT, MAT e PLL atingiram nível de significância num maior número de cursos (4 casos) e as variáveis I.T. e QUI não atingiram significância em nenhum dos cursos.

No gráfico 8 podemos visualizar a associação que cada variável apresentou sobre o desempenho acadêmico dos estudantes durante a graduação, considerando o resultado dos 953 ingressantes nos 12 cursos de graduação.

Gráfico 8 – Coeficientes de correlação (r) (resultado geral).

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

Do resultado geral, treze variáveis atingiram significância: três entre as quatro áreas do conhecimento (PLL, PCB, PCH), oito entre as dez provas do vestibular (LIT, BIO, L.E., I.T., HIST, PORT, GEO, QUI) e ainda as variáveis (MPG, PFV).

Esses resultados indicam que entre as áreas do conhecimento a Linguística, Letras e Artes (PLL) e que entre as provas que compõem o vestibular a prova de Literatura (LIT) apresentaram o maior grau de associação sobre o desempenho acadêmico dos estudantes durante a graduação. Esses resultados também são observados ao analisarmos cada curso de graduação, pois essas variáveis e a prova de MAT apresentaram o maior grau de associação em quatro cursos cada.

As maiores correlações registradas e todas as significativas foram positivas e em apenas três cruzamentos a correlação foi negativa, no entanto baixa. Esses resultados indicam que melhores resultados dos estudantes nas variáveis ligadas ao vestibular estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos destes durante a graduação. Situação também observada se considerarmos apenas as dez provas que compõem o vestibular, que apresentaram correlações positivas em oito casos (significativas em sete) e negativas, porém baixas em apenas duas provas.

A partir da Classificação Final no Vestibular (CFV) registramos considerações à parte, pois nela o resultado negativo representa uma relação inversa. Apesar do resultado geral da correlação não ser significativo, essa variável se mostrou significativa e com resultados negativos, nos cursos Licenciaturas em Computação (gráfico 11), Letras (gráfico 18) e Matemática (gráfico 19), além de outros seis cursos com resultados negativos e não significativos, nos outros três foram positivos, porém muito próximos à zero. Esses resultados

indicam que melhores classificações no vestibular estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos dos estudantes durante a graduação. Entre os cursos pesquisados não encontramos resultados significativos que indiquem tendência contrária.

Esses resultados condizem com o verificado na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

Essa constatação observada em nossa pesquisa e reforçada por Silva e Padoin (2008), indica que na Educação Superior, a qualidade na formação educacional anterior também está associada ao desenvolvimento dos estudantes durante o curso, semelhante ao que ocorre na Educação Básica. Assim, as práticas pedagógicas nos cursos pesquisados não estão alcançando os objetivos esperados e pouco contribuem para a superação das deficiências de aprendizagem dos estudantes na formação anterior para, então desenvolverem satisfatoriamente os conhecimentos necessários para um bom aproveitamento durante a Educação Superior. Essas constatações evidenciam a necessidade de ações, por parte da IES, voltadas as práticas pedagógicas nos cursos de graduação.

Na mesma lógica ficou a variável Idade, ao tomarmos como pares de dados às idades e os CREs de todos os ingressantes, a correlação não se mostrou significativa. Mas, apesar do resultado ser significativo apenas no curso Licenciatura em Ciências Biológicas (gráfico 10), em todos os outros cursos o resultado foi negativo, indicando a tendência nos cursos, em que os estudantes que ingressam mais jovens desenvolvam um melhor desempenho acadêmico durante a graduação.

Assim, com base nos resultados encontrados através dos cálculos das correlações, concluímos que melhores desempenhos no vestibular, resultado dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação e influenciam/contribuem para o sucesso e a permanência dos estudantes nos cursos. Esse resultado é reforçado através da correlação positiva e significativa encontrada para a variável MPG (0,215).

Esses resultados contradizem os encontrados por Lordêlo (2004), que estudando a correlação entre o desempenho no vestibular e o rendimento da aprendizagem no curso de Administração da UFBA, não encontrou relação significativa, ou seja, os estudantes que obtêm os melhores desempenhos no vestibular não sustentam essa superioridade durante o

curso de graduação. Mas, ao compararmos os resultados dos cursos Bacharelados em Ciências Contábeis e Direito, cursos da mesma área do conhecimento que o curso pesquisado pelo autor, chegamos a mesma conclusão, pois o primeiro não apresentou nenhum resultado significativo e o segundo apresentou apenas um.

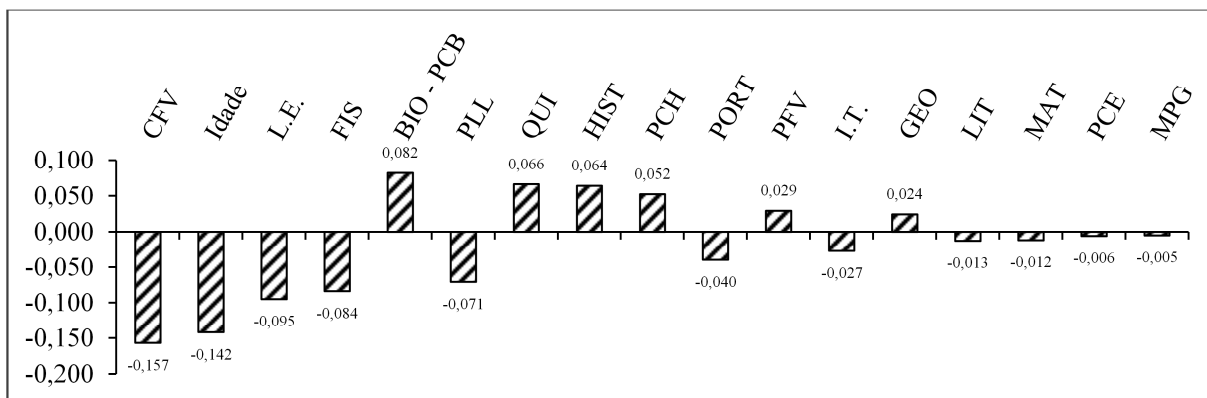
Os resultados dessa pesquisa também apontam para a mesma direção das conclusões em que chegaram os autores Munhoz (2004) e Magalhães e Andrade (2006).

Munhoz (2004), analisando as possíveis correlações entre as habilidades cognitivas e o desempenho acadêmico de universitários, concluiu que os resultados apontam que o processo seletivo é um bom preditor do desempenho para alguns cursos quando consideradas as provas específicas, mas indicou uma maior eficiência a adoção de medidas compostas envolvendo vestibular e raciocínio. Concluiu que uma bateria de teste de inteligência explica entre 25-35% da variância no desempenho acadêmico e que um conjunto de habilidades cognitivas é o melhor preditor de um desempenho específico.

Magalhães e Andrade (2006), pesquisaram por meio de regressão múltipla e correlação linear de Pearson a importância de alguns fatores na variação do desempenho acadêmico de estudantes na disciplina Contabilidade Introdutória e no conjunto de disciplinas do primeiro semestre do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (USP). Entre os resultados, concluíram que as provas específicas de Matemática e Geografia mostram-se bons preditores para um melhor desempenho no conjunto de disciplinas do primeiro semestre do curso, o que não se verificou ao considerar somente a disciplina Contabilidade Introdutória. Também, o desempenho geral da primeira fase do vestibular não contribuiu para explicar o desempenho no primeiro semestre, tampouco na disciplina Contabilidade Introdutória.

A partir do gráfico 9 apresentamos os resultados dos coeficientes de correlação por curso e indicamos, para cada curso de graduação pesquisado, se esses resultados influenciam o desempenho acadêmico durante a graduação e a permanência dos estudantes nos cursos.

No curso Bacharelado em Agronomia nenhum coeficiente de correlação foi significativo. Entre as áreas do conhecimento a PCB (0,082) apresentou a maior correlação, mesma área da prova de Biologia que possui maior peso no vestibular e está relacionada aos conteúdos exigidos em maior número de disciplinas básicas do curso. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na L.E. (-0,095) e na FIS (-0,084), ambas não possuem peso diferenciado no vestibular.

Gráfico 9 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Agronomia).

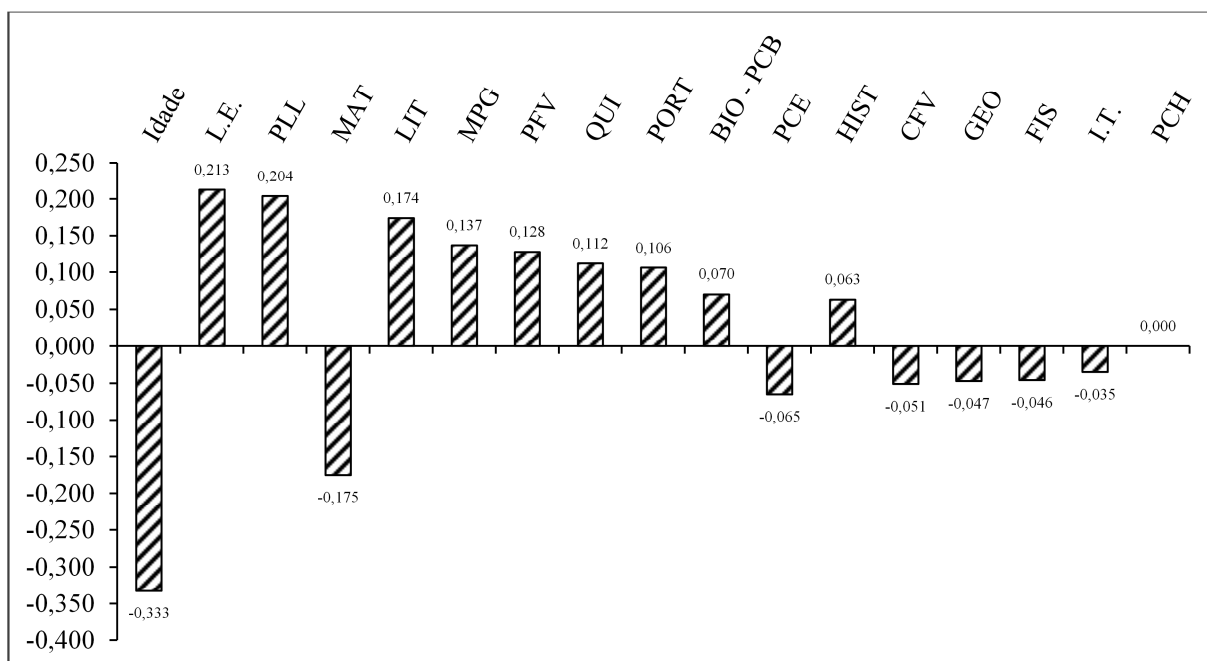
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2015).

Destacamos que as maiores correlações observadas CFV (-0,157) e Idade (-0,142) foram negativas, o que indica uma relação inversa, ou seja, para o curso Bacharelado em Agronomia melhores classificações no vestibular e menores idades dos estudantes no ato de ingresso estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos na graduação. Essa constatação na CFV indica a mesma relação verificada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

O curso Bacharelado em Agronomia apresentou correlações negativas em seis das dez provas do vestibular (nenhuma significativa), nas outras quatro provas foram positivas, porém baixas e não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada por meio da correlação próxima à zero registrada para MPG (-0,005).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, fato que reforça os altos índices de evasão (26%) e retenção (51%) e de conclusão (19%) abaixo da média da pesquisa, registrados no curso.

A Licenciatura em Ciências Biológicas apresentou correlação significativa na Idade (-0,333). Nas áreas do conhecimento a PLL (0,204) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido e não ligadas às provas com maiores pesos no vestibular. Nas provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram encontradas na L.E. (0,213) e MAT (-0,175), que também não possuem pesos diferenciados no vestibular.

Gráfico 10 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Ciências Biológicas).

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

A Idade registrou a maior correlação e o seu resultado negativo indica uma relação inversa, assim, para esse curso, menores idades dos estudantes no ato de ingresso estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos na graduação.

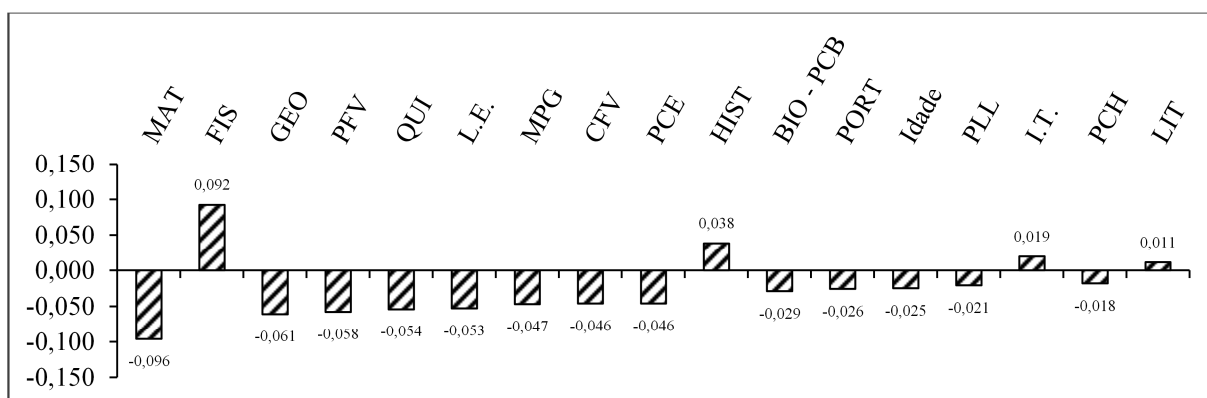
O resultado baixo observado para a CFV no curso Licenciatura em Ciências Biológicas da Unemat indica a ausência da relação evidenciada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

A Licenciatura em Ciências Biológicas apresentou correlações positivas em seis dos dez cruzamentos realizados a partir das provas do vestibular (nenhuma significativa), nas outras quatro provas foram negativas, porém baixas e não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada por meio da correlação positiva registrada para MPG (0,137).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas, resultado dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, estão associados e contribuem para a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação, observamos no curso altos índices de evasão (44%) e retenção (48%) e de conclusão (4%)

muito abaixo da média da pesquisa.

Gráfico 11 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Ciências Contábeis).



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

No curso Bacharelado em Ciências Contábeis nenhum coeficiente de correlação foi significativo. Entre as áreas do conhecimento a PCE (-0,046) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido, mas relacionada à prova de Matemática que possui peso 5 no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na MAT (-0,096) e na FIS (0,092), a primeira possui peso 5 e a segunda não possui peso diferenciado no vestibular.

O resultado baixo observado no curso para a CFV indica a ausência da relação evidenciada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

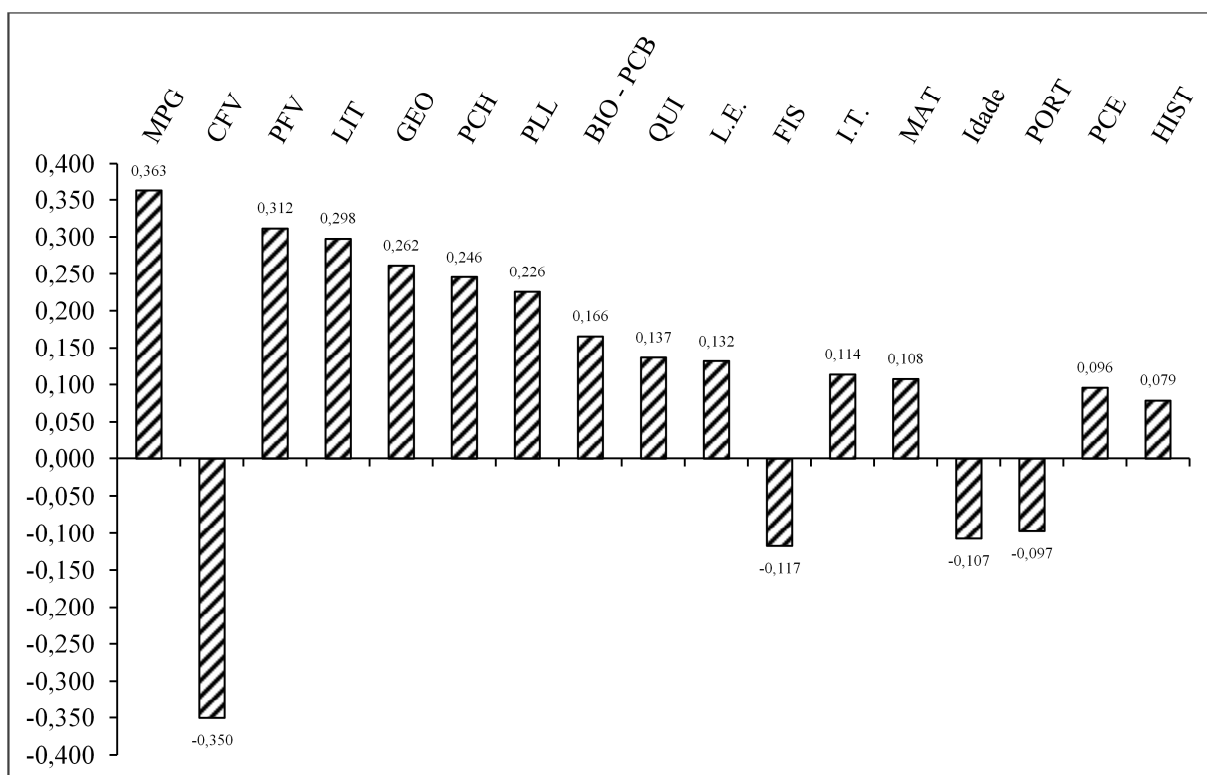
O Bacharelado em Ciências Contábeis apresentou correlações negativas e baixas em seis das dez provas do vestibular (nenhuma significativa), nas outras quatro provas foram positivas, porém baixas e não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada por meio da correlação negativa registrada para MPG (-0,047).

Esses resultados condizem com os encontrados por Lordêlo (2004), que estudando a correlação entre o desempenho no vestibular e o rendimento da aprendizagem no curso de Administração da UFBA, curso da mesma área do conhecimento que o curso pesquisado, não encontrou relação significativa, ou seja, os estudantes que obtêm os melhores desempenhos

no vestibular não sustentam essa superioridade durante o curso de graduação.

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não estão associados e não contribuem para a permanência destes no curso, fato que reforça os altos índices de evasão (40%) e retenção (36%) e de conclusão (16%) abaixo da média da pesquisa, registrados no curso.

Gráfico 12 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Computação).



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

No curso Licenciatura em Computação foram significativos os coeficientes de correlação MPG (0,363), CFV (-0,350), PFV (0,312), LIT (0,298), GEO (0,262), PCH (0,246) e PLL (0,226). Entre as áreas do conhecimento a PCH (0,246) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido e não relacionada às provas com maior peso no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na LIT (0,298) e na GEO (0,262), ambas também não possuem peso diferenciado no vestibular. Nesse curso destacamos a correlação positiva baixa para a variável MAT (0,108), peso 5 no vestibular e a correlação negativa baixa para a variável PORT (-0,097), peso 4 no vestibular.

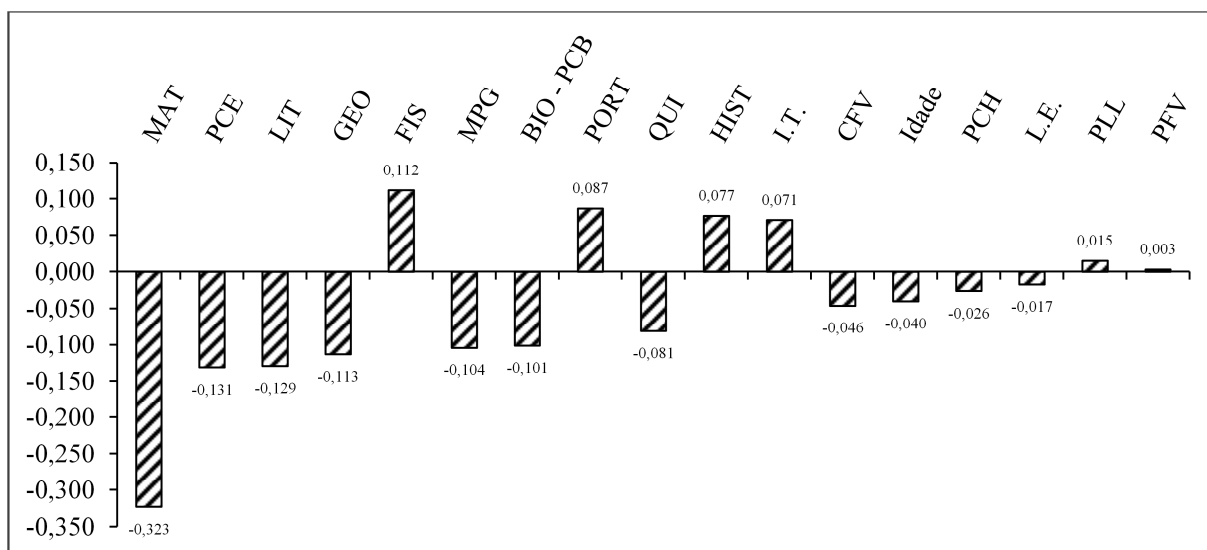
Os resultados negativos na CFV (-0,350) e na Idade (-0,107) indicam uma relação

inversa, ou seja, para a Licenciatura em Computação melhores classificações no vestibular e menores idades dos estudantes no ato de ingresso estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos no curso de graduação. Esse resultado negativo e alto na CFV indica a mesma relação apontada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

A Licenciatura em Computação apresentou correlações positivas em oito dos dez cruzamentos realizados a partir das provas do vestibular (significativas em duas), nas outras duas provas foram negativas, porém não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada por meio da correlação positiva e significativa registrada para MPG (0,363).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas, resultado dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, estão relacionados com a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação observamos no curso altos índices de evasão (48%) e retenção (24%) e conclusão (25%) abaixo da média da pesquisa. Indicando a necessidade da IES desenvolver ações de permanência que visem alterar as deficiências de formação dos estudantes anterior ao ingresso.

Gráfico 13 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelados em Direito).



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

No curso Bacharelado em Direito foi significativo o coeficiente de correlação MAT (-0,323). Entre as áreas do conhecimento a PCE (-0,131) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido e não relacionada às provas com maior peso no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na MAT (-0,323) e na LIT (-0,129), a primeira não possui peso diferenciado no vestibular e a segunda possui peso 3.

Nesse curso a correlação significativa na MAT (-0,323) se mostrou um caso interessante, seu resultado negativo indica a relação inversa, quanto maior o desempenho dos estudantes na prova de Matemática do vestibular, menor o desempenho acadêmico destes na graduação. Essa correlação foi observada para os ingressantes do ano de 2009, mas considerando que a mesma atingiu o nível de significância, na estatística essa é uma realidade para o curso de modo geral. Assim, seria necessário pesquisar uma série histórica por um período de tempo maior, a fim de confirmar se o resultado não se enquadra entre os 5% de erros tolerados, o que essa pesquisa não se propõe a fazer.

O resultado baixo observado para a CFV no Bacharelado em Direito da Unemat indica a ausência da relação evidenciada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

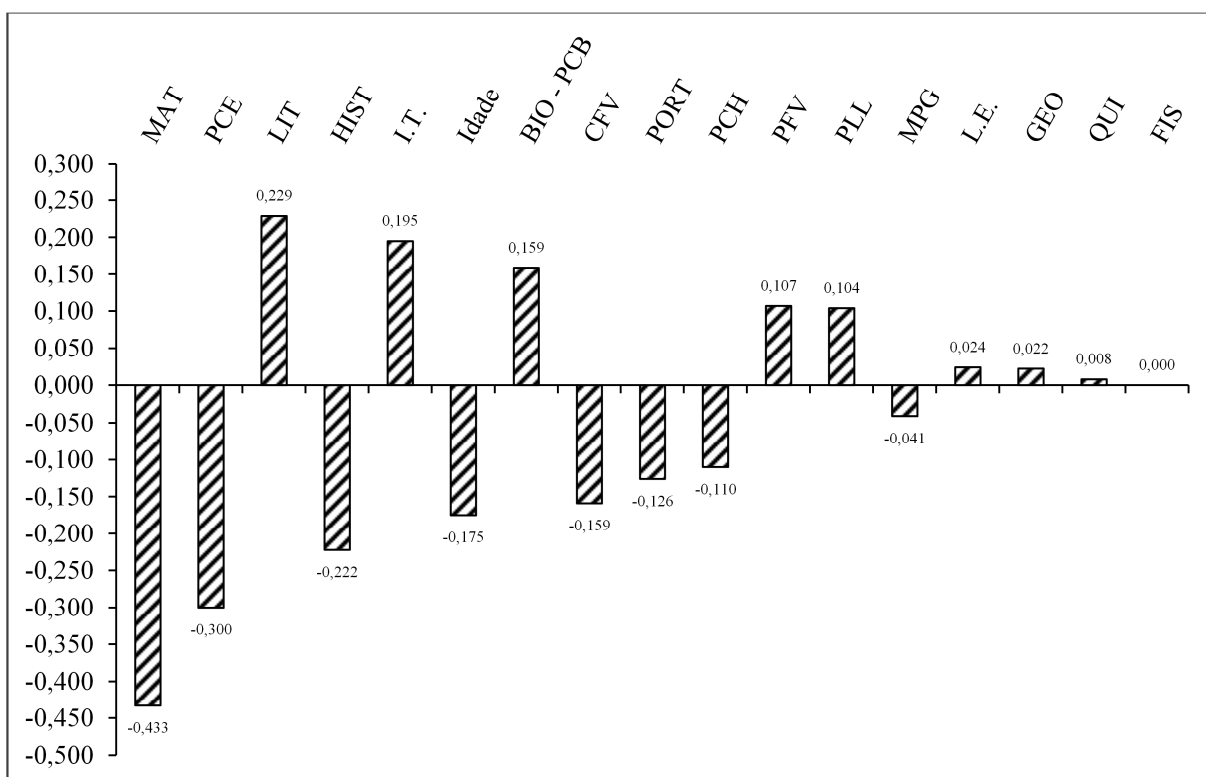
Esse curso apresentou correlações negativas em seis das dez provas do vestibular (em uma significativa), nas outras quatro provas foram positivas, porém não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação negativa observada na MPG (-0,104).

Esses resultados condizem com os encontrados por Lordêlo (2004), que estudando a correlação entre o desempenho no vestibular e o rendimento da aprendizagem no curso de Administração da UFBA, curso da mesma área do conhecimento que o curso pesquisado, não encontrou relação significativa, ou seja, os estudantes que obtêm os melhores desempenhos no vestibular não sustentam essa superioridade durante o curso de graduação.

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação observamos baixos índices de evasão (23%) e retenção (14%) e de

conclusão (58%) bastante acima da média da pesquisa.

Gráfico 14 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Educação Física).



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

No curso Licenciatura em Educação Física foram significativos os coeficientes de correlação MAT (-0,433), PCE (-0,300), LIT (0,229) e HIST (-0,222). Entre as áreas do conhecimento a PCE (-0,300) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido, mas relacionada às provas de Física e Química que possuem pesos 4 e 3 no vestibular. Esse resultado decorre da MAT, pois a FIS e a QUI não registraram correlações. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na MAT (-0,443) e na LIT (0,229), ambas não possuem peso diferenciado no vestibular.

Nesse curso as correlações significativas na MAT (-0,433) e na HIST (-0,222) perfazem um caso interessante, seus resultados negativos indicam a relação inversa, quanto maior o desempenho dos estudantes nas provas de Matemática e História no vestibular, menor o desempenho acadêmico destes na graduação. Essa correlação foi observada para os ingressantes do ano de 2009, mas considerando que mesma atingiu o nível de significância, na estatística essa é uma realidade para o curso de modo geral. Assim, seria necessário pesquisar uma série histórica por um período de tempo maior, a fim de confirmar se o resultado não se

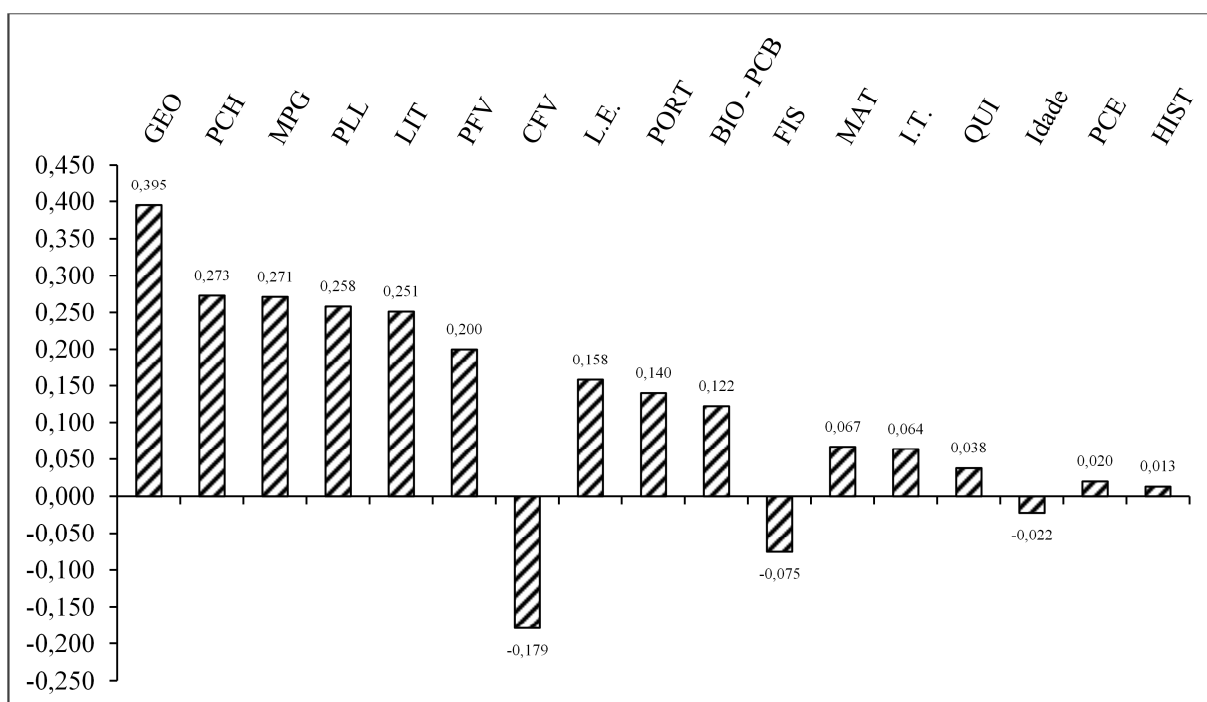
enquadra entre os 5% de erros tolerados, o que essa pesquisa não se propõe a fazer.

O resultado negativo observado nesse curso para a CFV indica que ele apresentou a mesma relação verificada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

A Licenciatura em Educação Física apresentou correlações negativas em três das dez provas do vestibular (significativa em duas), positivas em seis provas (significativa em uma) e não apresentou correlação em uma prova. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação negativa observada na MPG (-0,041).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação observamos baixos índices de evasão (24%) e retenção (23%) e de conclusão (50%) bastante acima da média da pesquisa.

Gráfico 15 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Bacharelado em Enfermagem).



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

No Bacharelado em Enfermagem foram significativos os coeficientes de correlação GEO (0,395), PCH (0,273), MPG (0,271), PLL (0,258) e LIT (0,251). Entre as áreas do conhecimento a PCH (0,273) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido e não relacionada às provas com maior peso no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na GEO (0,395) e na LIT (0,251), ambas não possuem peso diferenciado no vestibular.

O resultado negativo na CFV (-0,179) observado nesse curso indica uma relação inversa, ou seja, para esse curso melhores classificações no vestibular e menores idades dos estudantes no ato de ingresso estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos no curso de graduação. A mesma relação verificada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

O curso Bacharelado em Enfermagem apresentou correlações positivas em nove dos dez cruzamentos realizados a partir das provas do vestibular (significativas em duas), na outra prova foi negativa, porém não significativa. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação positiva e significativa observada na MPG (0,271).

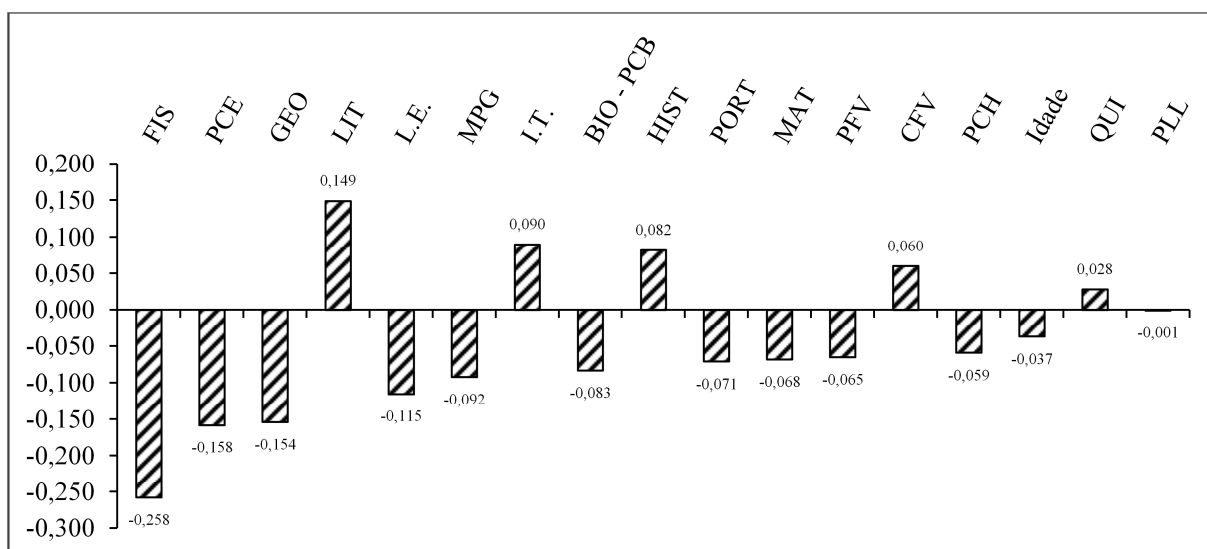
Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas, resultado dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, constatação observada através dos baixos índices de evasão (20%) e retenção (25%) e de conclusão (50%) acima da média da pesquisa.

Na Licenciatura em Geografia foi significativo o coeficiente de correlação FIS (-0,258). Entre as áreas do conhecimento a PCE (-0,158) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido e não relacionada às provas com maior peso no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na FIS (-0,258) e na GEO (-0,154), a primeira não possui peso diferenciado no vestibular e a segunda possui peso 5.

O resultado baixo observado para a CFV nesse curso indica ausência da relação evidenciada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de

maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

Gráfico 16 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Geografia).



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

Esse curso apresentou correlações negativas em seis das dez provas do vestibular (nenhuma significativa), nas outras quatro provas foram positivas, porém baixas e não significativas. Esses resultados indicam que melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação negativa observada na MPG (-0,092).

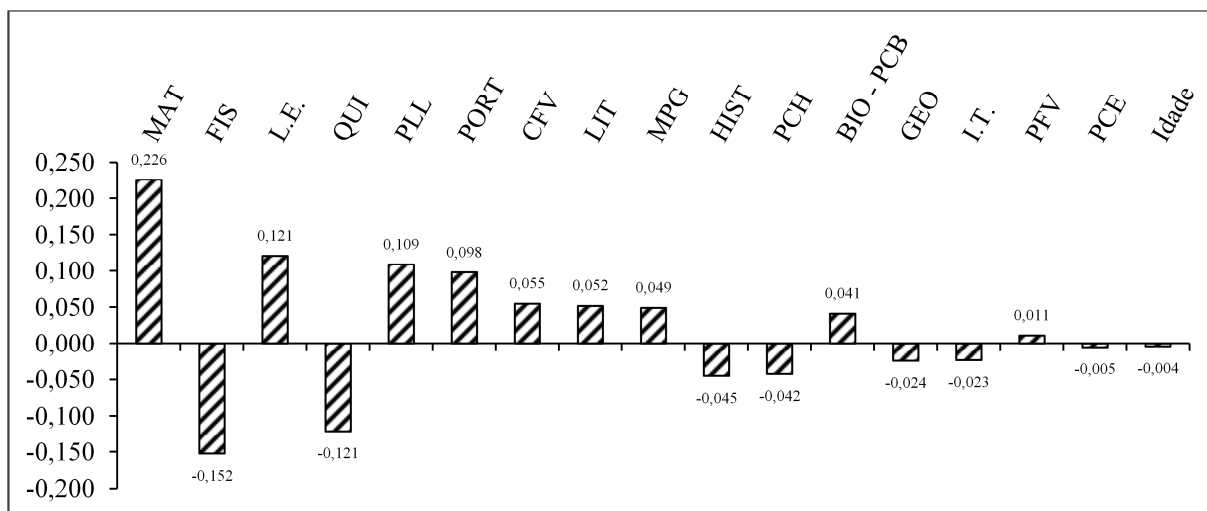
Interessante observarmos que a correlação encontrada na GEO (-0,154), que pertence a mesma área do conhecimento que o curso e possui o maior peso no vestibular, apesar de não ser significativa, foi negativa. Indicando que essa prova não tem contribuído para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes no curso de graduação.

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, fato que reforça os altos índices de evasão (33%) e retenção (37%) e de conclusão (25%) abaixo da média da pesquisa, registrados no curso.

Na Licenciatura em História foi significativo o coeficiente de correlação MAT (0,226). Entre as áreas do conhecimento a PLL (0,109) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido, mas relacionada à prova de Língua Portuguesa que possui peso 3 no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações

foram registradas na MAT (0,226) e na FIS (-0,152), ambas não possuem peso diferenciado no vestibular.

Gráfico 17 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em História).



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

Destacamos que as correlações encontradas na HIST (-0,045) e na GEO (-0,024), que pertencem à mesma área do conhecimento que o curso, foram negativas e estão entre as menores calculadas. Assim, o desempenho dos estudantes nessas provas não têm influenciado melhores desempenhos acadêmicos dos estudantes na graduação.

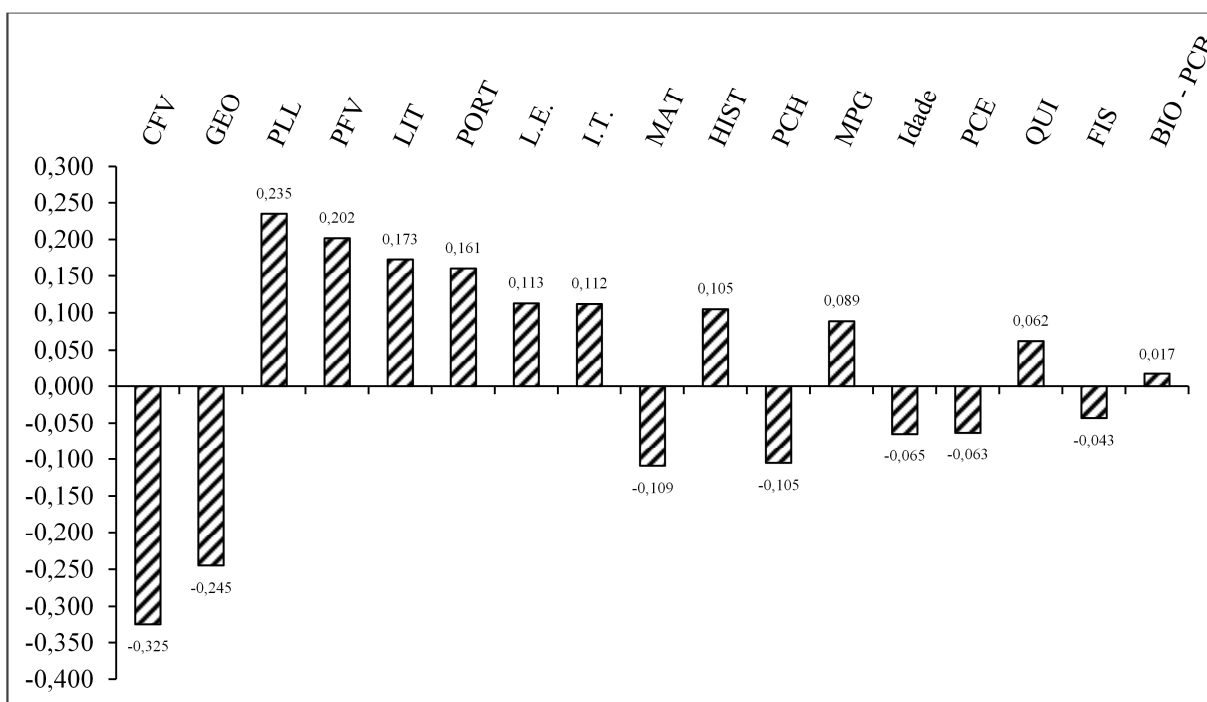
O resultado baixo observado nesse curso na CFV indica a ausência da relação evidenciada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

A Licenciatura em História apresentou correlações positivas em cinco das dez provas do vestibular (significativa em uma), nas outras cinco provas foram negativas, porém não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação positiva, mas baixa, observada na MPG (0,049).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, fato que reforça os altos índices de evasão (48%) e retenção (41%) e de conclusão (10%) muito abaixo

da média da pesquisa, registrados no curso.

Gráfico 18 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Letras).



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

Na Licenciatura em Letras foram significativos os coeficientes de correlação CFV (-0,325), GEO (-0,245) e PLL (0,235). Entre as áreas do conhecimento a PLL (0,235) apresentou a maior correlação, mesma área em que o curso está inserido e relacionada às provas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira que possuem pesos 5, 4 e 3 no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na GEO (-0,245) e na LIT (0,173), a primeira não possui peso diferenciado no vestibular e a segunda possui peso 4.

As correlações observadas nas provas da mesma área de conhecimento que o curso e que possuem peso diferenciado no vestibular não foram significativas, mas estão entre as maiores registradas e todas foram positivas LIT (0,173), PORT (0,161), L.E. (0,113) e HIST (0,105). Isso indica que os pesos aplicados no vestibular condizem com os conhecimentos necessários durante o curso e que, quanto melhores os desempenhos no vestibular nessas provas, melhores os desempenhos acadêmicos dos estudantes na graduação.

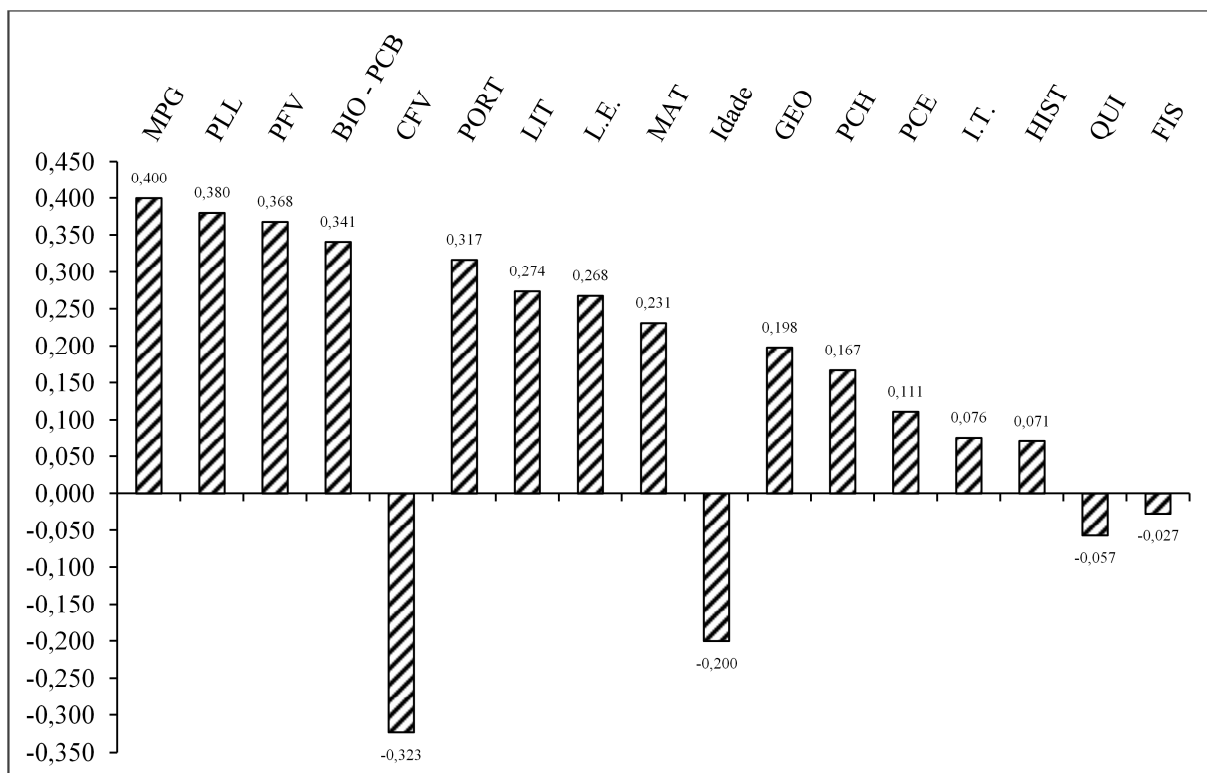
O resultado negativo e alto observado nesse curso para a CFV indica que nesse curso verificou-se a mesma relação apontada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p.

88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

Esse curso apresentou correlações positivas em sete das dez provas do vestibular (nenhuma significativa), nas outras três provas foram negativas (significativa em uma). Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação positiva, mas baixa, observada na MPG (0,089).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas, resultado dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação observamos no curso altos índices de evasão (47%) e retenção (37%) e de conclusão (12%) abaixo da média da pesquisa.

Gráfico 19 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Matemática).



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

No curso Licenciatura em Matemática foram significativos os coeficientes de correlação MPG (0,400), PLL (0,380), PFV (0,368), BIO (0,341), PCB (0,341), CFV (-

0,323), PORT (0,317), LIT (0,274), L.E. (0,268) e MAT (0,231), maior número de resultados significativos entre os cursos pesquisados. Entre as áreas do conhecimento a PLL (0,380) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido, mas relacionada à prova de Língua Portuguesa que possui peso 3 no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na BIO (0,341) e na PORT (0,317), a primeira não possui peso diferenciado no vestibular e a segunda possui peso 3.

Ressaltamos que a correlação observada na PCE (0,111), apesar de ser positiva, foi a menor entre as áreas do conhecimento que compõe as provas do vestibular. Dessa forma, as provas da mesma área do conhecimento a qual o curso pertence não tem influenciado melhores desempenhos acadêmicos dos estudantes na graduação. Esse resultado foi evidenciado para os ingressantes no ano de 2009, para aprofundar essa análise e verificar se essa é uma realidade do curso de modo geral, seria necessário analisar os resultados dos ingressantes de uma série histórica que leve em consideração um período de tempo maior, o que essa pesquisa não se propõe a fazer.

As correlações observadas nas provas que possuem pesos diferenciados no vestibular foram positivas e significativas nas provas de PORT (0,317) e MAT (0,231) e negativas, porém baixas nas provas de QUI (-0,057) e FIS (-0,027)). Isso indica que os pesos aplicados nessas provas condizem com os conhecimentos necessários a um bom desempenho durante o curso e que, quanto melhores os desempenhos no vestibular nessas provas, melhores os desempenhos acadêmicos dos estudantes na graduação, resultado não observado para as provas de Química e Física.

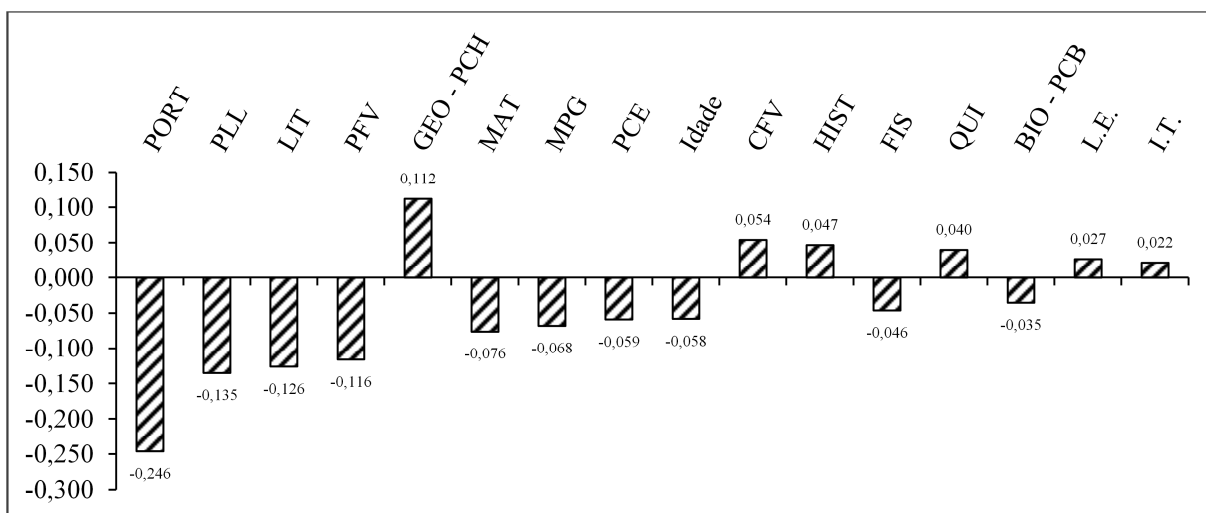
Os resultados negativos na CFV (-0,323) e na Idade (-0,200) indicam uma relação inversa, ou seja, para esse curso melhores classificações no vestibular e menores idades dos estudantes no ato de ingresso estão associadas a melhores desempenhos acadêmicos no curso de graduação. Esse resultado negativo e alto na CFV indica a mesma relação apontada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

A Licenciatura em Matemática apresentou correlações positivas em oito dos dez cruzamentos realizados a partir das provas do vestibular (significativas em cinco), nas outras duas provas foram negativas, porém baixas e não significativas. Esses resultados indicam que para esse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada por meio

da correlação positiva e significativa observada na MPG (0,400).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas, resultado dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica, têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação observamos no curso altos índices de evasão (69%) e retenção (26%) e de conclusão (3%) muito abaixo da média da pesquisa.

Gráfico 20 – Coeficientes de correlação (r) (resultados para o curso Licenciatura em Pedagogia).



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

No curso Licenciatura em Pedagogia foi significativo o coeficiente de correlação PORT (-0,246). Entre as áreas do conhecimento a PLL (-0,135) apresentou a maior correlação, área diferente da que o curso está inserido, mas relacionada à prova de Língua Portuguesa que possui peso 5 no vestibular. Entre as provas que compõem o vestibular as maiores correlações foram registradas na PORT (-0,246) e na LIT (-0,126), a primeira possui peso 5 e a segunda não possui peso diferenciado no vestibular.

Observamos em duas situações PORT (-0,246) e MAT (-0,076), que as correlações encontradas para as provas que possuem peso diferenciado no vestibular foram negativas, a primeira que possui o maior peso no vestibular, também foi a que apresentou a correlação mais alta no curso. Considerando que esse resultado negativo está associado a um menor desempenho acadêmico na graduação, concluímos que para os ingressantes no curso no ano de 2009, aplicar o peso 5 na prova de Língua Portuguesa influenciou num menor desempenho acadêmico dos ingressantes no curso. Para aprofundar essa análise e verificar se essa é uma realidade do curso de modo geral, seria necessário analisar os resultados dos ingressantes em

uma série histórica que leve em consideração um período de tempo maior, o que essa pesquisa não se propõe a fazer.

Já nas outras duas situações GEO (0,112) e HIST (0,047), provas que também possuem peso diferenciado no vestibular e que pertence a mesma área do conhecimento a qual o curso está inserido, observamos correlações baixas e positivas, o que remete que esses pesos aplicados condizem com os conhecimentos necessários para um maior desempenho acadêmico no curso e que essas provas estão influenciando melhores desempenhos acadêmicos dos estudantes no curso de graduação.

O resultado baixo observado nesse curso para a CFV indica a ausência da relação evidenciada na pesquisa desenvolvida por Silva e Padoin (2008, p. 88), junto a universitários de dois cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), onde observou que “de maneira geral os últimos colocados mantêm desempenho menor (ruim) em relação aos primeiros colocados”.

A Licenciatura em Pedagogia apresentou correlações negativas em cinco das dez provas do vestibular (significativa em uma), nas outras cinco provas foram positivas, porém não significativas. Esses resultados indicam que nesse curso melhores desempenhos dos estudantes no vestibular não estão associados a melhores desempenhos acadêmicos na graduação, afirmação que pode ser verificada através da correlação negativa observada na MPG (-0,068).

Portanto, os resultados do vestibular e dos desempenhos dos estudantes em suas provas não têm influenciado e contribuído para a permanência destes no curso, mas mesmo com essa constatação observamos baixos índices de evasão (19%) e retenção (27%) e de conclusão (51%) bastante acima da média da pesquisa.

4.6 Analisando a permanência a partir dos dados levantados

Por compreender que o acesso, por meio da ampliação e democratização das vagas, constitui apenas a primeira etapa das muitas que envolvem a Educação Superior, e que no percurso até a conclusão de um curso de graduação existem situações determinantes que influenciam a permanência dos estudantes, definimos o acesso como a análise do ingresso e da permanência na trajetória acadêmica do estudante. Nesse sentido, analisamos algumas

situações que influenciam essa trajetória e contribuem para a permanência ou evasão dos estudantes, como:

- Deficiências na formação, baixa qualidade Educação Básica e na Educação Superior;
- Retenções e/ou dificuldades nas disciplinas durante a graduação, currículos defasados;
- Dificuldades socioeconômicas, necessidade de trabalhar;
- Problemas de cunho pessoal, falta de orientação vocacional, habitus, não pertencimento, desprestígio das profissões.

Essas situações contribuem e acabam levando os estudantes a evadirem, o que resulta em prejuízos pessoais, sociais e econômicos. A evasão não pode ser aceita como normal, principalmente, diante da demanda pela ES existente no Brasil. No ano de 2013, o Censo da Educação Superior (INEP, 1980-2014), registrou que 79,5% dos candidatos interessados em ingressar não conseguiram uma vaga na ES.

Diante desse quadro de deficiência de vagas espera-se que, para as vagas preenchidas, o ensino oferecido seja de qualidade e que as ações, políticas e programas voltados para a ES contribuam para que os estudantes que ocupam essas vagas permaneçam e concluam seus cursos de graduação no menor tempo possível, ou seja, dentro do tempo mínimo de integralização.

Considerando os cursos pesquisados, melhores resultados dos estudantes no vestibular estão associados a melhores desempenhos acadêmicos durante o curso de graduação. Esse resultado também está relacionado à qualidade na formação dos estudantes na Educação Básica e aos índices de conclusão, pois nos cursos que apresentam maiores concorrências no vestibular e, conseqüentemente, exigem melhor qualidade na preparação anterior ao ingresso, os índices de conclusões são muito superiores que os cursos que apresentam menores concorrências.

Também reforça esse quadro, quando consideramos os resultados de cada curso de graduação pesquisado. Os cursos que apresentaram as maiores correlações entre os resultados do desempenho no vestibular e o desempenho acadêmico na graduação, foram os mesmos apresentaram as menores concorrências no vestibular. Isso indica que os estudantes com melhores resultados no vestibular e que tiveram preparação de melhor qualidade na Educação Básica apresentaram maior rendimento médio nas disciplinas cursadas e, portanto, possuem maior probabilidade de concluírem os seus cursos.

Esses resultados para os cursos de menor concorrência também foram observados

por Silva e Padoin (2008), onde evidenciou que o grupo dos estudantes melhores classificados no vestibular apresentaram média das disciplinas cursadas e número de reprovações inferiores que o grupo dos estudantes com classificações mais altas no vestibular.

Assim, as deficiências decorrentes da formação na Educação Básica contribuem para os índices de retenções e evasões e prejudicam a permanência na ES. Assim, entendemos que ações voltadas à melhoria da qualidade nessa formação e ações para a diminuição das deficiências na formação dos estudantes que ingressam na ES, desenvolvidas durante os primeiros semestres da graduação, podem contribuir para a permanência e resultar na elevação dos índices de conclusão. Dessa forma, além das ações destinadas exclusivamente a incentivar a permanência dos estudantes, outras ações não específicas, como as bolsas de estudo, deveriam estar relacionadas às ações que favoreçam a permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada percebemos que a criação dos cursos de Educação Superior no Brasil foi postergada enquanto se pôde. Mesmo quando surgiu a sua necessidade, os filhos das elites coloniais realizavam os seus estudos na Europa. Quando surgiu e se expandiu a ES, tardiamente se comparado com outros países, o seu acesso não deixou de ser um retrato da sociedade e de suas contradições e distorções socioeconômicas, continuando a reproduzir suas desigualdades e os seus ideais meritocráticos.

De fato, mesmo o país tendo vivenciado várias reformas educacionais, a questão ainda hoje está longe de ser resolvida, persistindo problemas seculares como o analfabetismo de parte da população, crianças em idade escolar fora da escola, altas taxas de evasão em todos os níveis de ensino e a proporção entre o número de candidato e as vagas disponíveis na Educação Superior, muito acima dos padrões encontrados em outros países.

Essa pesquisa teve como objetivo “Analisar a correlação entre o desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Unemat” e a questão que buscamos analisar foi “O desempenho dos estudantes no vestibular está correlacionado com a permanência destes nos cursos de graduação da Unemat – Campus Universitário “Jane Vanini”? A síntese dos resultados encontrados e algumas considerações evidenciadas a partir deles são apresentadas na sequência.

Os índices do fluxo acadêmico foram: conclusões (27%), evasões (37%), retenções 32% e transferências (4%). Sendo que registraram os maiores índices de conclusão o curso Bacharelado em Direito (58%), de evasão o curso Licenciatura em Matemática (69%), de retenção o curso Bacharelado em Agronomia (51%), de transferência o curso Bacharelado em Ciências Contábeis (8%) e registraram os menores índices de conclusão o curso Licenciatura em Matemática (3%), de evasão o curso Licenciatura em Pedagogia (19%), de retenção o curso Bacharelado em Direito (14%), de transferência o curso Licenciatura em História (1%).

Em relação aos extratos de ingresso, não observamos diferenças significativas entre a Ampla Concorrência e o Piier nos índices de conclusão (28%, 23%), evasão (38%, 33%) e transferência (5%, 2%). No entanto, o índice de retenção entre os ingressantes pelo Piier (42%) foi superior aos 29% dos ingressantes pela Ampla Concorrência. Destacamos que os ingressantes pelo Piier apresentam índice de evasão inferior aos da Ampla Concorrência.

O fluxo acadêmico levantado se mostrou preocupante, pois nos cursos da Unemat no Campus Universitário “Jane Vanini”, a cada 10 acadêmicos que ingressam, concluíram no tempo mínimo para integralização menos de 3, os demais ficam perdidos em meio a transferências, retenções e evasões.

O desempenho médio dos estudantes no vestibular ficou entre 3,32 e 5,63, sendo que os desempenhos médios dos evadidos (3,74) e dos retidos (3,72) foram inferiores aos desempenhos médio geral (3,88) e dos concluintes (4,13). Os menores desempenhos médios foram registrados na prova de Física (2,19) e na área do conhecimento Ciências Exatas e da Terra (2,45) na Licenciatura em Letras e os maiores na prova de Língua Estrangeira (7,43) e na área do conhecimento Ciências Humanas (6,85) no Bacharelado em Direito. Esses resultados reforçam ainda mais a importância de ações de nivelamento e reforço escolar destinadas aos estudantes de graduação, preferencialmente desenvolvidas durante os primeiros semestres dos cursos.

Consideramos esses resultados relativamente baixos, principalmente nas provas da área das Ciências Exatas e da Terra, pois poderiam variar entre 0 a 10. Esses dados revelam que os estudantes que ingressaram nesse período apresentaram maior deficiência na formação na Educação Básica nesta área. Verificamos que maiores desempenhos nas provas do vestibular estão associados a maiores concorrências dos cursos de graduação no vestibular.

O desempenho médio na graduação foi de 6,19, com o pior resultado na Licenciatura em Matemática (3,85) e melhores no Bacharelado em Enfermagem e na Licenciatura em Pedagogia (7,73). Verificamos a partir desses resultados que os desempenhos acadêmicos na graduação estão relacionados e influenciam os índices de conclusão, evasão e retenção.

A área do conhecimento Linguística, Letras e Artes e a prova de Literatura, ambas com resultados significativos em 4 cursos de graduação cada, apresentaram as maiores correlações sobre o desempenho acadêmico dos estudantes durante a graduação. Esses resultados indicam que parte das dificuldades vivenciadas nas disciplinas no decorrer do curso de graduação está sendo suprimida pela formação na Educação Básica nessa área.

Foram verificadas correlações significativas em 47 dos 234 cruzamentos de dados realizados, o que corresponde a 20% do total. A partir do resultado geral foram 13 cruzamentos significativos, 3 entre as 4 áreas do conhecimento, 8 entre as 10 provas do vestibular, a Média Pessoal Geral e a Pontuação Final no Vestibular. Apresentaram cruzamentos com resultados significativos os cursos Licenciaturas em Matemática (10

cruzamentos), Computação (7 cruzamentos), Educação Física (4 cruzamentos), Letras (3 cruzamentos), Ciências Biológicas, Geografia, História e Pedagogia (1 cruzamento), Bacharelados em Enfermagem (5 cruzamentos) e Direito (1 cruzamento). Os cursos Bacharelados em Agronomia e Ciências Contábeis não apresentaram resultados significativos em nenhum cruzamento (o resultado no vestibular não mostrou relação com o desempenho acadêmico dos estudantes).

Considerando o resultado geral da pesquisa, apesar da correlação encontrada na Classificação Final no Vestibular (CFV) ter sido baixa e não significativa (-0,030), ela foi negativa e ao tomarmos como base cada curso de graduação isoladamente, encontramos resultados significativos nos cursos Licenciaturas em Computação (-0,350), Letras (-0,325) e Matemática (-0,323) e não significativos, porém altos, nos cursos Bacharelados em Enfermagem (-0,179) e Agronomia (-0,157) e Licenciatura em Educação Física (-0,159). Reforçando assim, a afirmação de Silva e Padoin (2008), de que parece ser possível relacionar a classificação no vestibular com o desempenho acadêmico durante o curso.

Esses resultados indicam que em alguns cursos pesquisados se aplica a afirmação de Silva e Padoin (2008). Entre eles, destacamos que a classificação no vestibular apresentou maior associação sobre o desempenho acadêmico, na maioria dos casos nos cursos de graduação que possuíam as menores concorrências no vestibular. Nesses cursos, por a classificação influenciar o desempenho, ela está relacionada e influencia a permanência e o sucesso dos estudantes na graduação.

Entendemos que esses resultados se referem apenas aos cursos e ingressantes pesquisados e compreendemos que para uma conclusão mais generalizada desses resultados seriam necessários outros estudos que levassem em consideração um período histórico maior e uma abrangência de cursos inseridos em outros contextos (regionais e institucionais). Também compreendemos, nas palavras de Silva e Padoin (2008), que o sucesso de um estudante na ES envolve muitos outros fatores não relacionados a formação anterior ao ingresso.

No entanto, todos os resultados encontrados apontaram para as seguintes relações:

- A concorrência no vestibular está associada ao desempenho dos candidatos nas provas, levando ao ingresso os estudantes com maior desempenho;
- Maior desempenho no vestibular é resultado de uma preparação prévia e uma formação de melhor qualidade na Educação Básica;

- Melhor preparação prévia está associada a menores dificuldades nas disciplinas da graduação, levando os estudantes a um menor número de reprovações e retenções;
- Menos dificuldades, retenções e reprovações resultam melhores desempenhos acadêmicos na graduação;
- Melhores desempenhos acadêmicos estão associados a maiores índices de conclusão e menores índices de evasão e retenção, que estão relacionados e contribuem para a permanência dos estudantes nos cursos.

Assim, a partir dos resultados encontrados para os ingressantes por vestibular no ano de 2009, concluímos que os resultados dos estudantes no vestibular estão correlacionados com os desempenhos acadêmicos na graduação e influenciam/contribuem para a permanência destes nos cursos de graduação da Unemat.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de implantar na Unemat ações que visem minimizar os índices de retenção e evasão, além de manter e relacionar as já desenvolvidas a ações que favoreçam e contribuam com a permanência dos estudantes nos cursos. Como alternativas, a partir desse estudo propomos ações de permanência observando os seguintes aspectos:

- Programas de permanência com foco nos extratos específicos, assim como o adotado para o ingresso;
- Programas de permanência destinados aos estudantes durante os primeiros semestres dos cursos de graduação;
- Estreitamento da relação Universidade/ Educação Básica, principalmente, no Ensino Médio;
- Reformulação e/ou atualização curricular nos cursos de graduação.

Como o observado a partir dos resultados dessa pesquisa, na maior parte dos cursos os índices de retenção para os ingressantes por meio do Piiir são superiores aos da Ampla Concorrência. Dessa forma, ações como tutorias, monitorias, reforço oferecido em horários diferenciados e/ou férias, disciplinas de nivelamento nas áreas mais deficientes de formação na Educação Básica, oferecidas durante os primeiros semestres dos cursos de graduação, para os extratos específicos ou não, podem contribuir para diminuição dos índices de retenção e evasão e elevar os de conclusão nos cursos da Unemat.

Devido a parte da evasão e da retenção resultar do não pertencimento e da frustração de expectativa com o curso de graduação e com a carreira profissional, a atuação da

universidade junto aos estudantes ainda durante o Ensino Médio, no intuito de apresentar os cursos e as perspectivas profissionais de suas carreiras, poderia influenciar os estudantes na escolha dos cursos aos quais mais se identifiquem e contribuir para redução dos índices de retenção e evasão e elevar os de conclusão.

Mas, considerando que os resultados remontam as deficiências da formação na Educação Básica, compreendemos que democratizar o acesso e a permanência na Educação Superior implica em políticas públicas destinadas a uma revolução em todos os níveis da educação brasileira no sentido da melhoria na qualidade do ensino/formação.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da universidade**. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7UPMBA/disserta__o_ana_am_lia_adachi.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de mai. 2015.
- BAGGI, C. A. S. **Evasão e Avaliação Institucional: uma discussão bibliográfica**. 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155625.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.
- BARBOSA, V. A. **Políticas de Democratização da Educação Superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-Racial da Unemat – Piier/Unemat (2005/2 a 2011/1)**. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/valci_aparecida_barbosa.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.
- BRASIL. **Decreto nº. 8.659, de 5 de abril de 1911**. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- _____. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- _____. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010a**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- _____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- _____. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- _____. **Lei nº. 5.692, de 28 de maio de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 29 mai. 2015.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. **Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001b.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria MEC nº. 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 25, de 28 de dezembro de 2010b.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 389, de 09 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Relatório da comissão constituída pela Portaria nº. 126/2012. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão

Especial de Estudo sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Prestação de contas ordinárias anual**: relatório de gestão do exercício 2014. 2015a. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relat%C3%B3rios-de-gest%C3%A3o>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Revista Prouni**. 2008. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Revista_ProUni/Revista_ProUni.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos. **Bolsas ofertadas por ano**. 2015b. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 15 de jul. 2014.

CORBUCCI, P. R. Desafios da Educação Superior e desenvolvimento no Brasil. **Texto para discussão (IPEA)**, Brasília: Rio de Janeiro, n. 1287, jul. 2007. Disponível em:

<http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1287.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. Evolução do acesso de jovens à Educação Superior no Brasil. **Texto para discussão (IPEA)**, Brasília: Rio de Janeiro, n. 1950, abr. 2014. Disponível em:

<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea_evolucao_do_acesso_de_jovens_ao_ensino_superior_no_brasil.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2015.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005. p. 191-233. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewFile/6/6>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

FLORES, C. A. S. **A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SISU: o caso do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=421>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

FRAGOSO, J. C. **A Mercantilização da Educação**. 2003. 46f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/8/JOSE%20CANDIDO%20FRAGOSO.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. 155f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegambo.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOODE, W.; HATT, P. K. **Métodos de pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1973.

GRANJA, V. A. V. **Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado na UFRN**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14563/1/VeruskaAVG_DISSERT.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível

em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior (1980-2014)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 15 de fev. 2015.

LIMA, E. G. S. **Avaliação Institucional**: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, E. G. S.; MALANGE, F. C. V.; BARBOSA, V. A. Políticas de expansão da Educação Superior implantadas pelo estado brasileiro: reflexões sobre a democratização. In: **ANAIS XXIII Seminário da rede Universitas/Br**, 2015, Belém, Universidade Federal do Pará. p. 1032-1050. Disponível em: <http://www.belemvirtual.com/seminarioUniversitas/Anais_Redde_Universitas_17_06.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

LORDÊLO, J. A. C. Perfil, desempenho escolar, exclusão e inclusão no curso de Administração da UFBA: *locus* para a ação afirmativa?. **Diálogos Possíveis**, Salvador, Ano 3, n. 1, p. 199-217, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/4/14.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

LORDÊLO, J. A. C.; VERHINE, R. E. Perfil de aluno e rendimento escolar em Pedagogia: correlacionando variáveis na UFBA. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 57-70, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1387/1/2014.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

LUCHMANN, J. C. **Ensino Superior no Brasil (1994 – 2006)**: políticas de acesso e permanência. 2007. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1050>. Acesso em: 28 nov. 2012.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos. In: **Anais do VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos62006/555.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. 143f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321212>>. Acesso em: 27 set. 2013.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. Educação Superior: democratizando o acesso. **Textos para discussão (INEP)**, Brasília, n. 12, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/259>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

PALÁCIO, P. P. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8026/1/2012_dis_pppalacio.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PENNA FIRME, T. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. In: **Educação Superior e Educação Básica**. Brasília: MEC; Uberlândia: UFU, 1998. p. 135-164.

PIACENTINI, C. C. **Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Claudia%20Cristina%20Piacentini.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 353-362, mai./ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a19.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 47-55, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10953.pdf>>. Acesso em: 27 de set. 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade**. Florianópolis: UFSC, 1995.

_____. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB – da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. Vinte e Um Anos de Educação Superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?**. “Grupo de trabalho sobre educação superior em países em desenvolvimento” 2000. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/23/1111t.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?. In: MOROSINI, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 275-289. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/showfile/ZGF0YS9wdWJsaWNhY2FvLzE0MTA1MTk3MDJMSVZST19VTklWRVJTSURBREVTVX0NPTVBMRVRPLnBkZg==>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

SILVA FILHO, J. P. **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2007 e suas implicações na evasão discente**. 2009. 70f. Dissertação (Mestrado em Políticas públicas e gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2789/1/2009_dis_JPSFilho.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SILVA, M.; PADOIN, M. J. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a06v1658.pdf>>. Acesso em: 27 de set. 2013.

SILVA, M. G. M.; NOGUEIRA, P. S. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e oportunidades. In: SILVA, M. G. M. (org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 13-37.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/11.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2015.

SILVA, S. S. F. **Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa universidade pública**. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14524/1/SilciaSS_DISSERT.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SOUZA, A. M. **Validade preditiva de um processo seletivo em relação ao desempenho de universitários de Psicologia**. 2006. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade São Francisco, Itatiba. Disponível em: <<http://www.usf.edu.br/publicacoes/dissertacoes.vm?pagina=2&programa=Psicologia&ano=2006&>>. Acesso em: 21 set. 2011.

SOUZA, L. M. Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais. In: FRANÇA, R. L. (org.). **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2010. v. 1. Disponível em <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC06.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

TASSO, R.; MACHADO, H. V. **Avaliação do Desempenho Docente:** uma análise sobre a avaliação de desempenho diagonal semestral nas escolas de Educação Básica do Estado do Paraná. 2008. Disponível em:

<http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/avaliacao_do_desempenho_docente.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 109-136.

UNEMAT. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 002/2008 – Covest.** Concurso Vestibular 2009/1 - Unemat. 2008. Disponível em:

<http://www.unemat.br/vestibular/downloads/vest_2009_1/editais/vestibular_2009_1_edital_002_.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 001/2009 – Covest.** Concurso Vestibular 2009/2 - Unemat. 2009. Disponível em:

<<http://download.uol.com.br/vestibular2/edital/unemat9-2.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 001/2015 – Covest.** Edital do Concurso Vestibular 2015/2. 2015a. Disponível em:

<http://177.67.198.46/concurso/2015_012/Docs/Edital%20001_Concurso%20Vestibular_2015_2_atualizado.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 200/2004 – CONEPE.** Aprova o Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso. 2004. Disponível em:

<http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1651_res_conepe_200_2004.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 054/2011 – CONEPE.** Institui a Normatização Acadêmica da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. 2011. Disponível em:

<http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/2649_res_conepe_54_2011.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo. **Projeto Acadêmico.** 2008. Disponível em:

<http://www.unemat.br/proeg/docs/2008/edital_003_2008_camosc_anexo_V.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2015.

_____. Diretoria de Educação à Distância. **Portal da DEAD.** 2015b. Disponível em:

<<http://dead.unemat.br/portal/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Diretoria de Gestão de Educação Indígena. **Portal da Faculdade Indígena**

Intercultural. 2015c. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Portal da Instituição.** 2015d. Disponível em: <<http://www.novoportal.unemat.br/>>.

Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. **Portal da Parceladas**. 2015e. Disponível em: <<http://www.unemat.br/proeg/parceladas/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Pró-reitoria de Planejamento e Tecnologia da Informação. **Anuário estatístico Unemat 2015f**. Cáceres: Unemat, 2015. Disponível em: <http://www.unemat.br/prpti/anuario/2014/Anuario_Estatistico_2014_1.2.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7178/5304>>. Acesso em: 10 set. 2015.

WAINER, J. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a ciência computação. In: KOWALTOWSKI, T.; BREITMAN, K. (orgs.). **Atualização em informática 2007**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Computação e Editora PUC Rio, 2007. p. 221-262. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br/~wainer/papers/metod07.pdf>> Acesso em: 27 set. 2013.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

APÊNDICE I

Coefficientes de correlação (*r*) encontrados a partir dos cruzamentos entre as variáveis (resultado geral e por curso)

	Resultado Geral	Bacharelado em Agronomia	Licenciatura em C. Biológicas	Bacharelado em C. Contábeis	Licenciatura em Computação	Bacharelado em Direito	Licenciatura em Ed. Física	Bacharelado em Enfermagem	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em História	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Pedagogia
PLL	0,227*	-0,071	0,204	-0,021	0,226*	0,015	0,104	0,258*	-0,001	0,109	0,235*	0,380*	-0,135
MPG	0,215*	-0,005	0,137	-0,047	0,363*	-0,104	-0,041	0,271*	-0,092	0,049	0,089	0,400*	-0,068
PFV	0,212*	0,029	0,128	-0,058	0,312*	0,003	0,107	0,200	-0,065	0,011	0,202	0,368*	-0,116
LIT	0,192*	-0,013	0,174	0,011	0,298*	-0,129	0,229*	0,251*	0,149	0,052	0,173	0,274*	-0,126
BIO	0,165*	0,082	0,070	-0,029	0,166	-0,101	0,159	0,122	-0,083	0,041	0,017	0,341*	-0,035
PCB	0,165*	0,082	0,070	-0,029	0,166	-0,101	0,159	0,122	-0,083	0,041	0,017	0,341*	-0,035
L.E.	0,158*	-0,095	0,213	-0,053	0,132	-0,017	0,024	0,158	-0,115	0,121	0,113	0,268*	0,027
PCH	0,145*	0,052	0,000	-0,018	0,246*	-0,026	-0,110	0,273*	-0,059	-0,042	-0,105	0,167	0,112
I.T.	0,139*	-0,027	-0,035	0,019	0,114	0,071	0,195	0,064	0,090	-0,023	0,112	0,076	0,022
HIST	0,122*	0,064	0,063	0,038	0,079	0,077	-0,222*	0,013	0,082	-0,045	0,105	0,071	0,047
PORT	0,121*	-0,040	0,106	-0,026	-0,097	0,087	-0,126	0,140	-0,071	0,098	0,161	0,317*	-0,246*
GEO	0,117*	0,024	-0,047	-0,061	0,262*	-0,113	0,022	0,395*	-0,154	-0,024	-0,245*	0,198	0,112
QUI	0,083*	0,066	0,112	-0,054	0,137	-0,081	0,008	0,038	0,028	-0,121	0,062	-0,057	0,040
Idade	-0,047	-0,142	-0,333*	-0,025	-0,107	-0,040	-0,175	-0,022	-0,037	-0,004	-0,065	-0,200	-0,058
MAT	-0,035	-0,012	-0,175	-0,096	0,108	-0,323*	-0,433*	0,067	-0,068	0,226*	-0,109	0,231*	-0,076
CFV	-0,030	-0,157	-0,051	-0,046	-0,350*	-0,046	-0,159	-0,179	0,060	0,055	-0,325*	-0,323*	0,054
PCE	0,027	-0,006	-0,065	-0,046	0,096	-0,131	-0,300*	0,020	-0,158	-0,005	-0,063	0,111	-0,059
FIS	0,003	-0,084	-0,046	0,092	-0,117	0,112	0,000	-0,075	-0,258*	-0,152	-0,043	-0,027	-0,046

* Resultados significativos a 0,05.

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

APÊNDICE II

Diferentes pesos aplicados às provas objetivas do vestibular (por curso de opção)

Cursos	Bacharelado em Agronomia	Licenciatura em C. Biológicas	Bacharelado em C. Contábeis	Licenciatura em Computação	Bacharelado em Direito	Licenciatura em Ed. Física	Bacharelado em Enfermagem	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em História	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Pedagogia
Língua Portuguesa	2	3	4	4	4	2	2	3	3	5	3	5
Matemática	4	1	5	5	1	1	1	2	1	1	5	4
Literatura	1	1	1	1	3	1	1	1	2	4	1	1
Língua Estrangeira	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1
Química	3	4	1	1	1	3	4	1	1	1	2	1
Física	1	2	1	2	1	4	3	1	1	1	4	1
Geografia	1	1	2	1	2	1	1	5	4	1	1	3
História	1	1	3	1	5	1	1	4	5	2	1	2
Biologia	5	5	1	1	1	5	5	1	1	1	1	1
Interpretação de Textos*	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

* O peso 5 era aplicado para todos cursos na prova de Interpretação de Textos.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Edital nº. 001/2009 – Covest (UNEMAT, 2009).