



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

NARA MACIEL FALCÃO LIMA

JOVENS DE CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DO
AMAZONAS: ACESSO E PERMANÊNCIA

PROF^a. DR^a. MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO RODRIGUES CHAVES
ORIENTADORA

MANAUS-AM
2018

NARA MACIEL FALCÃO LIMA

**JOVENS DE CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DO
AMAZONAS: ACESSO E PERMANÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor. Linha de Pesquisa 3: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves.

**MANAUS-AM
2018**

Ficha Catalográfica

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

L732j Lima, Nara Maciel Falcão
Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas : acesso e permanência / Nara Maciel Falcão Lima.
2018
159 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Juventude. 2. Camadas populares. 3. Acesso. 4. Permanência.
I. Chaves, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

NARA MACIEL FALCÃO LIMA

JOVENS DE CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DO AMAZONAS: ACESSO E PERMANÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor. Linha de Pesquisa 3: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves.

Aprovada em: 04 de abril de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof^a. Dr^a. Pérsida da Silva Ribeiro (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof^a. Dr^a. Míriam da Silva Rocha (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Helder Manuel da Costa Santos (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof^a. Dr^a Rosemara Staub de Barros Zago (Suplente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

PROF^a. Dr^a. Edilza Laray de Jesus (Suplente)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Aos meus queridos avós (*in memoriam*) Maria da Silva Maciel, Marcelino da Silva Maciel, Raimunda Alves Falcão e José Porfírio Falcão, exemplos de força, coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Dirijo minha gratidão primeiramente a Deus, pela saúde, sabedoria, discernimento e presença constante em minha vida.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves pela confiança, paciência e importantes contribuições e encaminhamentos nessa trajetória de pesquisa.

Aos meus pais Ursulino Alves Falcão e Maria de Nazaré Maciel Falcão, pelas orações, o exemplo de vida, dedicação e auxílio incondicional em todas as dificuldades encontradas ao longo dessa caminhada de formação.

Aos meus irmãos Charles e Marcos pela confiança, incentivo e apoio de sempre.

À minha irmã Nádia, pelos gestos de amizade, companheirismo, palavras de incentivo e ajuda incondicional em momentos críticos de elaboração deste trabalho. Também pelo apoio logístico prestado tantas vezes aos meus filhos na ida e volta da escola.

Aos meus familiares, tios, tias, primos, primas, cunhados, cunhadas, pelo apoio e disponibilidade de sempre.

Aos meus amados filhos, Henrique e Miguel, pelo amor, paciência, compreensão e apoio, que do jeitinho deles, souberam me prestar, mesmo nas horas em que ficava difícil dar maior atenção às solicitações deles.

Ao meu esposo, Gládison, pela paciência e pelo companheirismo, que o fez tomar a decisão de acompanhar esposa e filhos, deixando para trás muitas coisas que gostava de fazer.

À querida Marly Cavalcante, pela amizade e auxílio gratuito durante a fase da coleta de dados e transcrição das entrevistas.

Aos colegas de turma pela amizade cultivada, durante as disciplinas e, para além delas, amizades verdadeiras que lembrarei com muita saudade.

Às amigas Cinthya, Dayanna e Ivamar, pelo incentivo de sempre. Com elas dividi alegrias e angústias nesta jornada.

Às amigas Beatriz Pucci e Josianne Moraes pela disponibilidade em auxiliar na organização e formatação final do trabalho.

Aos professores e professoras do curso, pela partilha de conhecimentos, dedicação e disponibilidade. E à equipe da secretaria do Programa, que atendia nossas solicitações quando necessárias.

À Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto de Saúde e Biotecnologia pela oportunidade de aperfeiçoamento e melhoria de minha qualificação para docência.

Aos técnicos, docentes e discentes que aceitaram participar desse estudo, pela disponibilidade e informações prestadas.

Aos amigos do ISB, pelas palavras de incentivo, especialmente, Jath, Tânia, Paulo Rômulo, Cristiane, Edilene e Wanderson, que, na necessidade de uma complementação de informação do campo, mostraram-se muito disponíveis.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão de bolsa de estudo.

Aos membros da Banca Examinadora desta Tese pelas contribuições ao aprimoramento e qualificação deste trabalho, e a todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

[...] não se pode reformar a instituição [...], se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada.

Edgar Morin

RESUMO

O campo da Educação Superior brasileira experimentou, nas últimas décadas, um aumento expressivo no que se refere à oferta de vagas, número de matrículas, abertura de novos cursos, criação de universidades e reestruturação das já existentes. Neste cenário de expansão, muitas regulamentações foram implementadas no interior das instituições de ensino com o fim de ampliar a participação de jovens das camadas populares neste nível de ensino. Este estudo se insere no campo das ciências da educação e políticas públicas e se propõe a analisar a situação do jovem de camadas populares no Ensino Superior público do Amazonas a partir da materialidade das políticas de acesso e de permanência implementadas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas e no interior do Instituto de Saúde e Biotecnologia – Campus do Médio Solimões. Para o aprofundamento das questões relacionadas ao acesso e à permanência desses jovens que ingressaram no ISB no período analisado (2010 a 2016), realizou-se um estudo de campo que envolveu 50 discentes matriculados nos seis cursos do ISB, além de 05 docentes e 06 técnicos administrativos. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um formulário com os discentes e de entrevista semiestruturada com os três grupos. O caminho metodológico que norteou a abordagem do sistema de análise foi o modelo dos quatro polos das práticas metodológicas de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). O tratamento analítico dos dados foi realizado numa perspectiva crítica e dialética a partir da integração das abordagens qualitativa e quantitativa. O estudo possibilitou o conhecimento de alguns mecanismos que, ao longo desses 10 anos de existência do ISB, incidem diretamente no acesso e na permanência de estudantes de camadas populares que ingressaram nos cursos de graduação do Instituto. Os dados revelaram uma realidade de Ensino Superior que recebe estudantes de várias localidades, apontando para uma expressiva participação de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Grande parte desses estudantes estão vinculados aos programas e às ações que auxiliam na sua permanência na universidade. Com base nos depoimentos dos grupos participantes, constatou-se que a interiorização ampliou de fato o acesso de jovens das camadas populares e que os auxílios executados no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil são indispensáveis à permanência desses alunos no Ensino Superior, sobretudo, o auxílio moradia, acadêmico e Restaurante Universitário. Dentre as principais causas de retenção e abandono dos cursos apontadas pelos grupos, destacou-se: os problemas emocionais e financeiros dos estudantes acarretados pelo distanciamento das famílias dos jovens oriundos de outras localidades e as deficiências no processo de escolarização acumuladas dos níveis anteriores. Nesse entendimento, admite-se que a ampliação da participação do jovem na Educação Superior deve ser acompanhada por medidas políticas que possam fazer frente aos desafios que, por força das desigualdades sociais, esses estudantes terão que enfrentar quando forem inseridos nos meios universitários; caso contrário, o projeto de democratização desse nível de ensino nas camadas populares sofrerá inúmeras e profundas limitações.

Palavras-Chave: Juventude. Camadas Populares. Acesso. Permanência.

ABSTRACT

Brazilian higher education field in the last decades has experienced a significant increase in vacancies, number of enrollments, opening of universities, new courses, and restructuring of existing ones. In this expansion scenery new policies were implemented in the schools in order to give more opportunities to young people from low class participating in this education's level. This study is part of the field of education sciences and public policies and it was proposed to analyze the situation of the young people of popular classes in public higher education in Amazonas, taking into account access policies' and permanence of the students at Federal University of Amazonas, in Institute of Health and Biotechnology - located in the Middle Solimões (*Instituto de Saúde e Biotecnologia - Campus do Médio Solimões*). In order to get to know questions related to the access and permanence of these young people who entered the ISB during the period of 2010 - 2016, this study was carried out with 50 students who were enrolled in the six ISB courses, 05 professors and 06 administrative technicians. The process of collecting data was done through the application form and semi-structured interview with the three groups of participants. Methodological approach that guided this study was the model of the four poles of Bruyne, Herman and Schoutheete (1977). The analytical treatment of the data was carried out in a critical and dialectical perspective from the integration of qualitative and quantitative approaches. This study made possible to have clearness on the impact of the access and permanence of students from popular classes who entered the undergraduate courses of the Institute during 10 years of existence. Data revealed a reality of higher education that receives students from various locations, an expressive participation of young people in the age of 18 to 24 years old. Most of these students are included to the programs and actions that help their staying in the University. Based on the participants' statements, it was observed that internalization has actually widened the access of young people from popular classes and the aid under the National Program of Student Assistance is indispensable for the permanence of these students in higher education, such as, housing, academic and food. Participants pointed out retention and abandonment as emotional and financial problems caused by distancing of their families from other localities and deficiencies in schooling process from previous levels. In this understanding, it is accepted that the expansion of youth participation in higher education must be followed by political measures that can face challenges due to social inequalities that these students will have to face at when their insertion in the university. In a different situation, the project of democratization of this education's level in the popular classes becomes impracticable.

Keywords: Youth. Popular layers. Access. Permanence

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatos relevantes na configuração da "nova" política de Educação Superior: descrição cronológica	20
Quadro 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica – Brasil 2014.....	26
Quadro 3 – Número de vagas na graduação, por categoria administrativa – Brasil 2014	37
Quadro 4 – Configuração atual do Instituto de Saúde e Biotecnologia em número de Discentes, Docentes e Técnicos Administrativos em Educação (2017)	77
Quadro 5 – Nível de instrução, formação e tempo de vínculo dos técnicos com o ISB	83
Quadro 6 – Nível de instrução, formação e tempo de vínculo dos docentes com o ISB	84
Quadro 7 – Formas de ingresso aos cursos de graduação presencial ISB-Coari.....	96
Quadro 8 – Atendimentos no Restaurante Universitário do ISB (2013-2016).....	100
Quadro 9 – Políticas de permanência no ISB: perspectiva dos docentes e técnicos	103
Quadro 10 – A experiência na universidade na perspectiva dos docentes.....	105
Quadro 11 – Experiência na universidade na perspectiva dos técnicos	105
Quadro 12 – As políticas de acesso na UFAM e o sistema de cotas na perspectiva dos discentes.....	109
Quadro 13 – Quantitativo de estudantes formados por curso.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em Cursos Presenciais – Brasil (2000-2014).....	29
Gráfico 2 – Distorção idade-série de estudantes de 15 a 17 anos, segundo região, renda, espaço geográfico, gênero, cor/raça e natureza da instituição Brasil (2005-2015).....	34
Gráfico 3 – Ampliação da rede de Universidades Federais e do número de cursos presenciais Brasil (2002-2014).....	36
Gráfico 4 – Estimativa sobre o tempo de residência dos discentes em Coari.....	88
Gráfico 5 – Estimativa sobre a frequência em curso preparatório para o vestibular..	90
Gráfico 6 – Formas de ingresso dos discentes participantes da pesquisa no Ensino Superior	91
Gráfico 7 – Distribuição de estudantes que ingressaram por cotas no ISB	91
Gráfico 8 – Distribuição do acesso dos alunos nos auxílios e programas de assistência estudantil	92
Gráfico 9 – Renda Familiar Mensal dos discentes	93
Gráfico 10 – Panorama da Expansão no contexto do ISB.....	113
Gráfico 11 – Distribuição percentual pelos tipos de evasão	115

LISTA DE ABREVIATURAS ESIGLAS

BE – Bonificação Estadual
BI – Bonificação para o Interior
BM – Banco Mundial
CED – Centro de Educação à Distância
CF – Constituição Federal
CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CONSUNI – Conselho Superior Universitário
CRUTAC – Centro de Treinamento Universitário e Ação Comunitária
DAEST – Departamento de Apoio ao Estudante
EaD – Educação à Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISB – Instituto de Saúde e Biotecnologia
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização par Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional da Educação
PROFORMAR – Programa de Formação de Professores
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSC – Processo Seletivo Contínuo
PSI – Processo Seletivo para o Interior
PSMV – Processo Seletivo Macro Verão
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SESP – Serviço Especial de Saúde Pública
SESu – Secretaria de Educação Superior
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia
UNIP – Universidade Paulista
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL	18
1.1 A nova política de Educação Superior e as suas relações com as mudanças no mundo globalizado.....	19
1.2 Políticas de Educação Superior na dinâmica público-privado: quantidade x qualidade.	27
1.3 Novos formatos das Instituições de Educação Superior e velhos conflitos entre o público e o privado na Educação.	42
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS NACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
2.1 Principais políticas nacionais de acesso à Educação Superior.....	49
2.2 Acesso de jovens de camadas populares à Educação Superior no Brasil: perfil do aluno ingressante.....	59
2.3 Principais políticas nacionais de permanência na Educação Superior no Brasil.	67
CAPÍTULO 3 – ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOS TÉCNICOS, DOCENTES E DISCENTES DO ISB	71
3.1 Processo de interiorização da Universidade Federal do Amazonas: implantação do ISB em Coari.....	72
3.1.1 Perfil dos técnicos, docentes e discentes do ISB	82
3.2 Principais políticas locais de acesso e permanência na Educação Superior implementadas no ISB.	95
3.3 Acesso e permanência na Educação Superior: perspectiva dos técnicos, docentes e discentes do ISB.	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	130
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

A Educação Superior brasileira registrou nas últimas décadas um avanço significativo do ponto de vista do efetivo de matrículas, da abertura de novos cursos, da criação de novas universidades e da ampliação das que já existiam no sistema. As políticas editadas para o Ensino Superior, aliadas aos compromissos institucionais, conduziram ao processo de interiorização das Instituições de Educação Superior (IES). Neste processo foram criados os novos *campi* nas diversas regiões do país, que passaram a funcionar em alguns municípios com a oferta de cursos permanentes de graduação. O salto quantitativo que o Ensino Superior registrou nos últimos anos em todas as regiões fez surgir um novo perfil de estudante, ou seja, aquele que antes não podia ingressar no Ensino Superior agora podia acessar às IES.

Sem perder de vista a histórica tradição elitista assumida pela Educação Superior brasileira desde o momento da sua instalação, a partir das reformas intensificadas neste campo desde a década de 1990, já não se pode mais falar do insignificante número de instituições, fato que até algumas décadas atrás era suficiente para justificar as limitações ao acesso dos jovens de baixa renda, portadores de trajetórias de escolarização marcadas pela desigualdade social, às universidades.

Os valores que a sociedade capitalista atribui aos que conseguem acessar esse nível de ensino tornam mais intensa a busca por alcançá-lo. Portar um diploma de nível superior é necessário, apesar da oscilação dos critérios de valorização desse documento no mercado de trabalho. O alcance desse nível de escolarização ainda é um dado relevante no Brasil para o acesso e para a melhoria de posição no mercado. No caso do Brasil, muitas mudanças no campo das políticas de Educação Superior se efetivaram no sentido de materializar regulamentações voltadas para a consolidação da dinâmica expansionista da Educação Superior brasileira.

Este estudo se insere no campo das ciências da educação e políticas públicas e se propôs analisar a situação do jovem de camadas populares no Ensino Superior público no Amazonas a partir da materialidade das políticas de acesso e permanência implementadas no Instituto de Saúde e Biotecnologia – Campus do Médio Solimões.

O interesse em aprofundar o estudo sobre a relação do jovem de camadas populares e a universidade, neste cenário de expansão da Educação Superior, surge a partir da experiência que a pesquisadora vem construindo como docente no ISB. Ao

longo de quase 10 anos, foi possível vivenciar situações que envolviam os estudantes que acessam os cursos e conseguem avançar sem intercorrências; outros que, na trajetória de permanência, vão ficando retidos nos períodos e/ou desistindo dos cursos, seja por não conseguirem auxílios financeiros (moradia, acadêmico, dentre outros), seja por não suportarem viver longe das suas famílias; há ainda os que descobrem, durante o andamento da formação, que não possuem vocação para o curso que escolheram; há também aqueles que ingressam depois de ter concluído o Ensino Médio há mais de vinte anos, com pouca ou nenhuma expectativa de que algum dia entrariam em uma universidade. Enfim, diversas situações que se passam no interior desse sistema vivo chamado Ensino Superior ao contemplar o fluxo.

Neste universo da expansão da Educação Superior, o campo de análise que foi aprofundado se voltou para os aspectos do acesso e da permanência de jovens de camadas populares no Instituto de Saúde e Biotecnologia no contexto das políticas que regulamentam os Programas e Ações de expansão e assistência estudantil. Fizeram parte dessa análise os seguintes programas e ações: Programa Universidade Para Todos (Prouni – Lei nº 11.096/2005), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni 2007), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES 2008), Financiamento Estudantil (Fies) e a denominada Lei de Cotas (nº 12.711/2012).

Para a compreensão da inserção desses jovens no Ensino Superior, assim como da significação que assume o processo de interiorização da universidade nesta região, a questão norteadora da pesquisa foi a seguinte: Como se configura a situação dos jovens de camadas populares no Ensino Superior público no Amazonas a partir da materialidade das políticas de acesso e permanência implementadas no ISB?

Os aportes teóricos que orientaram o debate sobre a temática neste processo de investigação partem dos conceitos mais gerais, que envolvem o princípio de democratização da Educação Superior, as políticas públicas de expansão e a relação do jovem de camadas populares e a universidade, articulados ao estudo em torno das seguintes categorias de análise trabalhadas ao longo dos capítulos: política educacional, Educação Superior, democratização/massificação, expansão pública e privada, juventude e qualidade (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003; DIAS SOBRINHO, 2005; ZAGO, 2006; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; SGUISSARDII, 2009; PEREIRA; SILVA, 2010; RIBEIRO; LEDA, 2015; LIMA;

MACHADO, 2016; ARRUDA; ARAÚJO; LOPES, 2016; PERALVA, 2007; SPOSITO, 2007; DAYRELL, 2007).

Pela natureza do objeto eleito para esse processo de investigação, o estudo apoiou-se numa abordagem quanti-qualitativa, sendo que, prioritariamente, a abordagem qualitativa sobressaiu, tendo em vista que o estudo se propôs à análise de uma realidade histórica e social, que é dinâmica tal como é a relação entre sujeito e objeto. Numa perspectiva crítica e dialética, buscou-se o aprofundamento da análise das questões que envolvem o acesso e a permanência de jovens de camadas populares na Educação Superior a partir das multidimensionalidades históricas e culturais que marcam a relação dinâmica entre esse jovem que ingressa no Ensino Superior público no Amazonas e os desdobramentos das políticas governamentais, elaboradas para este fim, materializadas no âmbito da UFAM.

O caminho metodológico que norteou a abordagem do sistema de análise foi o modelo dos quatro polos das práticas metodológicas de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). Partiu-se do princípio de que toda investigação é composta de uma realidade inserida em um todo dinâmico, que influencia e é influenciado pelos sujeitos sociais que formam as redes que dão concretude às relações desses com a sociedade. Segundo esses autores, todo campo científico se encontra estruturado a partir de uma metodologia geral, que, posta em atividade, será capaz de estabelecer pontes entre as diversas disciplinas que compõem os campos de saberes comuns a todas as ciências.

A escolha de articular o modelo dos quatro polos a esta pesquisa reflete a tentativa de empreender um estudo epistemológico que dê conta de responder aos desafios metodológicos que serão necessários para construção de uma análise que não se reduza a apontar as fragilidades locais e regionais, mas, sobretudo, possibilite a visibilidade das conquistas que, dia-a-dia, consegue manter vivo esse sistema; trabalhar a relação de acesso e permanência dos discentes no Ensino Superior exigiu um olhar sobre os vários determinantes que mediatizam a relação desses estudantes com a universidade.

No polo epistemológico, foram realizados os estudos exploratórios sobre a temática; no polo teórico, foi construído o quadro de referência que serviu de suporte para a interpretação dos fatos relacionados ao sistema de análise; no polo morfológico, foi feita a análise das questões que envolvem o acesso e a permanência de jovens de camadas populares no Ensino Superior público do Amazonas; e o polo

técnico constou da realização de um estudo de campo realizado no Instituto de Saúde e Biotecnologia.

A abordagem em campo envolveu 50 (cinquenta) discentes de camadas populares, os quais ingressaram nos cursos do ISB no período de 2010 a 2016 e estiveram vinculados a algum programa ou auxílio de assistência estudantil em funcionamento na unidade; 06 (seis) técnicos administrativos em educação do ISB; e 05 (cinco) docentes. O estudo não trabalha estritamente com análises estatísticas, por isso, os dados não são paramétricos, e a seleção dos informantes foi aleatória, desde que atendessem aos critérios de inclusão definidos no projeto.

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram um formulário aplicado aos discentes com o fim de caracterizar o perfil desse grupo, além da entrevista semiestruturada realizada com os três grupos (técnicos, docentes e discentes). Embora o estudo esteja voltado para o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Superior, optou-se também pelo envolvimento dos docentes e dos técnicos pelas seguintes situações: os técnicos são as pessoas que criam as condições para que as atividades-fim aconteçam na instituição, e os docentes realizam as atividades-fim, portanto, tanto técnicos como docentes possuem relação direta com os alunos, cumprindo, por isso, um papel decisivo na permanência desses discentes e na construção do processo de ensino e aprendizagem, que é coletivo.

O tratamento analítico dos dados obtidos por meio da pesquisa foi elaborado a partir da ideia de sistema apresentada por Bruyne; Herman e Schoutheete (1977, p. 185-186), pois, conforme assinalam esses autores, um quadro sistêmico de análise “[...] implica a mesma intenção globalizante de estudar os fenômenos sociais levando em conta seu contexto e de a ele referi-los numa totalidade”.

Com base na ideia de sistema, buscou-se caracterizar o objeto em função das relações de seus elementos (acesso e permanência) com os demais subsistemas (condições e/ou políticas de acesso e permanência) que o cercam e conferem a este a condição de permanecer em funcionamento. As informações colhidas por meio do formulário e das entrevistas individuais foram classificadas e organizadas na forma de gráficos, quadros e/ou tabelas para permitir proceder aos processos de análise e interpretação dos resultados obtidos.

Esta tese está organizada em três capítulos. O primeiro traz um debate acerca da nova política de Educação Superior e as relações com as mudanças no mundo globalizado e aborda questões sobre a qualidade e quantidade no âmbito das políticas

de educação superior, além dos conflitos entre o público e privado no interior dos novos formatos das instituições de Ensino Superior.

O segundo capítulo discute as principais políticas nacionais que regulamentam o acesso e a permanência de jovens de camadas populares na Educação Superior pública. Nele, também foi traçado o perfil nacional do aluno ingressante. E, no terceiro capítulo, discutiu-se o acesso e a permanência na universidade, com base nas perspectivas dos participantes (técnicos, docentes e discentes), na materialidade dessas regulamentações implementadas no ISB, no sentido de operacionalizar maior acesso e permanência dos estudantes neste nível de ensino.

Dados os limites desse estudo, admite-se que, embora o foco central esteja relacionado ao acesso e à permanência de jovens de camadas populares em uma realidade específica, a análise contempla o diálogo com o quadro mais amplo de expansão das universidades brasileiras que, no âmbito das políticas vigentes, foram elaboradas para este fim. Destacam-se alguns mecanismos que estão fazendo frente à proposta de democratização da Educação Superior. Para além das críticas que possam ser construídas à forma como estas políticas são desenvolvidas no interior das instituições, é necessário voltar o olhar ao que representa, para as comunidades locais que recebem estas novas instituições de Ensino Superior, a chegada da universidade nas suas localidades. No caso desse estudo, no município de Coari, no estado do Amazonas.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL

No Brasil, a trajetória construída pelo Ensino Superior público avança na produção de cenários diversos que ora caracterizam um modelo de educação como privilégio de poucos, ora problematizam essa condição propondo reformas em que representem de forma mais democrática os anseios da sociedade frente às demandas por maior acesso a este nível de ensino. Neste capítulo, distribuídas em três seções, estão algumas análises elaboradas a partir de estudos e debates de autores que, ao longo das últimas décadas, dedicaram-se ao aprofundamento das temáticas que envolvem a oferta e a materialização da Educação Superior pública no país.

Por entender que o campo de análise da Educação Superior envolve um universo de debates sobre suas nuances e efetividade – sem ter a pretensão de esgotar neste estudo a revisão de literatura sobre a temática –, o desenvolvimento deste primeiro capítulo tomou como ponto de partida a abordagem dos seguintes eixos temáticos que serviram de suporte para as análises empreendidas sobre o tema investigado, quais sejam: Educação Superior, democratização/massificação e expansão pública e privada na Educação Superior.

A Educação Superior integra os níveis da Educação Escolar na composição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: 9.394/1996. Esse nível de ensino é ministrado, conforme Art. 45 da referida Lei, “[...] em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Dada a extensão das temáticas envolvidas no todo que compõe a organização da Educação Superior, definiu-se para fins deste processo de investigação a análise sobre os fatores do acesso e da permanência neste nível de ensino no interior das políticas implementadas no cotidiano do Instituto de Saúde e Biotecnologia da UFAM em Coari.

No conjunto dos estudos que discutem a respeito desses fatores estão as políticas, os programas e as ações desenvolvidos no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A esta Secretaria cabe a responsabilidade pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão das formulações e implementações da Política Nacional de Educação Superior. Mais adiante, nos limites dos objetivos deste estudo, a análise sobre as políticas, os programas e as ações que estão sendo implementadas nas últimas

décadas nas universidades, sob a justificativa de reverter o quadro de exclusão e tornar mais acessível o ingresso nesse nível de ensino, foi aprofundada.

Na construção da análise acerca dos fatores acesso e permanência na Educação Superior, há outras vertentes ligadas ao contexto mais amplo do panorama atual deste nível de ensino que também foram exploradas, tais como: as dimensões democratização/massificação e expansão pública e privada da Educação. A partir dos estudos de Dourado; Catani; Oliveira, (2003), Zago (2006), Mancebo; Maués; Chaves (2006), Sguissardi (2009), Dias Sobrinho (2010), Ribeiro; Leda (2015), dentre outros, foi possível traçar uma análise crítica acerca dos limites e dos desafios demandados por essas instituições que receberam as políticas, os programas e as ações de expansão da Educação Superior.

1.1 A nova política de Educação Superior e as suas relações com as mudanças no mundo globalizado

Estudos de Dourado, Catani e Oliveira (2003) indicam que os novos papéis assumidos pelo Estado Capitalista em virtude da mundialização do capital que culminou com a reestruturação econômica e o reajustamento social e político trouxe à tona um novo modelo de acumulação, flexível (HARVEY, 1993), e produziu impactos no mundo do trabalho. Em consequência, todos os setores da sociedade foram atingidos, o que não deixou de interferir no campo educacional.

O uso do termo “nova política de Educação Superior”, inscrito nesta seção, corresponde às novas orientações das políticas públicas para a Educação, as quais resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, abrangendo, portanto, todas as legislações voltadas para esse nível de ensino surgidas desde a década de 1990 até as mais recentes, elaboradas até o último mandato presidencial de Dilma Rousseff. Neste estudo, o enfoque investigativo foi direcionado às alterações produzidas por essas novas regulamentações, que alteraram algumas configurações no cenário da Educação Superior.

A fim de verificar as implicações dessas mudanças no cenário da Educação Superior advindas das reformas empreendidas nas últimas décadas nesse campo, foi produzido para esta análise um quadro com o objetivo de elencar os elementos constituintes nos diversos momentos históricos e que deixaram marcas na

composição que a Educação Superior assume na atualidade. Dentro de uma orientação cronológica, o quadro organiza, ainda que de forma sintética, alguns dos momentos que servem de referência para a análise da trajetória mais recente da Educação Superior brasileira. Ao longo do texto, os períodos elencados serão tomados como referência na fundamentação das análises elaboradas acerca da temática.

Quadro 1 – Fatos relevantes na configuração da "nova" política de Educação Superior: descrição cronológica

Período	Fato histórico	Implicações no campo educacional
Anos de 1970	Crise do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção	Redimensionamento do papel da Educação Superior e da Universidade.
Anos de 1990	Reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil	Minimização do papel do Estado no que se refere às políticas públicas.
1995-2002	"Era" Fernando Henrique Cardoso	Diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos; implementação de um sistema de avaliação que ampliou a competição no sistema; expansão acelerada do sistema, sobretudo, o privado.
2003-2016	Governos de Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016)	Principais frentes de expansão da Educação Superior nesse período: criação do Prouni; oferta de cursos de graduação na modalidade EaD; criação da Universidade Aberta do Brasil; implantação do Reuni.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Almeida e Pereira (2011)

Mancebo, Maués e Chaves (2006), tratando das reconfigurações que foram sendo elaboradas na organização do trabalho a partir da chegada de alguns avanços tecnológicos, partem de uma análise que não desconsidera o contexto de crise do sistema capitalista vivido nos anos de 1970. Um contexto em que os processos de reestruturação econômica, política e social foram construídos a partir da entrada de novos elementos decorrentes da substituição do modelo fordista-keynesiano, que já não era capaz de responder às demandas do regime de acumulação capitalista. Aos poucos, vão sendo substituídos os modelos rígidos de trabalho por outros mais flexíveis e informatizados, desencadeando, por sua vez, um quadro ampliado de desemprego estrutural e aumento das situações de pobreza e instabilidade.

De acordo com as autoras supracitadas, no interior dessa crise ocorreu a reformulação da interferência do Estado na economia. É, pois, quando entra em cena as reformas desencadeadas nos anos de 1990 (Quadro 01). A ideia era difundir que a saída para a crise era a instalação dos processos nos moldes das leis do mercado. Propagou-se um discurso que argumentava que o setor público era ineficiente. Em contrapartida, defendia-se que o setor privado era mais eficiente e de qualidade. Daí começam os ataques a alguns dos direitos sociais já conquistados pelos segmentos de menor renda da sociedade, dentre estes, o direito à educação e à saúde de qualidade, direitos que passam a ser regidos pelas leis do mercado.

Por trás de um discurso de enxugamento do papel do Estado, foi fortalecida e aprofundada uma ética utilitarista e individualista que tende a justificar a exclusão e a desigualdade como elementos propulsores à competitividade entre os indivíduos que passam a enxergar seus fracassos como o resultado do pouco esforço por eles despendido na conquista dos seus direitos. E desse modo vão sendo eliminados, de forma muito intensa, os direitos fundamentais dos cidadãos que passam a conviver, diariamente, com situações de precarização no trabalho e na vida (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global, que promove um montante de reformulações nos diferentes setores, chega também ao sistema educacional brasileiro. Nesse cenário de minimização do papel do Estado há um redimensionamento das políticas públicas, especialmente as voltadas para o setor educacional, e, no interior dessas redefinições, estão as universidades públicas, que passam a abrigar diferentes programas e ações direcionados à ideia de ampliação do número de matrículas nesse nível de ensino (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003).

Ocorre que tais políticas, da forma como advertem alguns autores que desenvolvem estudos sobre a temática (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; LEHER, 2004; LEDA; MANCEBO, 2009), ao tempo que ampliam o número de pessoas que acessam o Ensino Superior, nem sempre dão conta de garantir a qualidade do ensino que é ministrado e também a permanência dos alunos nos cursos.

Com embasamentos críticos sobre o assunto, tais estudos apontam muitas contradições existentes no cerne dessas políticas de expansão que estão sendo implementadas nas instituições. Interessa, pois, tomar conhecimento dessas

contradições para, então, compreender até que ponto é possível afirmar que tais políticas estão conseguindo democratizar o acesso a esse nível de ensino.

A implementação desses programas e ações voltados para expansão do sistema de Educação Superior fez aumentar o acesso de jovens que, até pouco tempo, estavam alijados desses meios educacionais. Cumpre, porém, não descuidar da compreensão das bases em que tais políticas foram elaboradas e implementadas.

O funcionamento dessas políticas deve ser compreendido a partir dos preceitos capitalistas em que se assentam as complexas mudanças que para esse sistema foram necessárias. Isso implica compreender até onde tais preceitos engendram novas configurações que resultam na redefinição do papel das universidades enquanto espaço privilegiado de produção do conhecimento (BORGES; AQUINO, 2012).

A respeito da análise das mudanças e consequências advindas do quadro de reformas do sistema educativo, sobretudo, o da Educação Superior das últimas décadas, é possível perceber que essas múltiplas alterações afetaram não somente as estruturas e os formatos das instituições como também o cotidiano em que se constrói o trabalho docente. Mancebo, Maués e Chaves (2006) apontam essas consequências como um tanto desastrosas, tendo em vista que o rápido crescimento da participação do setor privado na oferta da Educação Superior fez com que a maioria das IES se organizassem sem estrutura de pesquisa e pós-graduação, ficando os docentes com uma dedicação quase que exclusiva às atividades de ensino.

As consequências geradas a partir da instalação dessas reformas no Ensino Superior vão desde a precarização do trabalho docente, o que pode ser verificado no fato de muitas das universidades, mesmo as bem conceituadas, lidarem, a partir de então, com a necessidade das contratações temporárias e com a intensificação do regime de trabalho, uma vez que o professor começa a assumir funções que extrapolam as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, até ao ponto de ter que assumir o compromisso com a captação de recursos para a viabilização do seu trabalho (MANCERO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

As alterações nos processos produtivos e as consequentes mudanças engendradas nos postos de trabalho encaminham as instituições de ensino, sobretudo, as universidades, a assumirem papel relevante na formação dos profissionais e na geração de tecnologias para serem postas a serviço do capital produtivo. Sob essa ótica, as instituições terminam por estabelecer um vínculo com o

mercado de modo que suas produções ficam subordinadas às demandas do capital o que, por sua vez, “[...] termina por minar as bases da universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20).

Tomando como referência estudos de Borges e Aquino (2012), é possível verificar que a política neoliberal orienta, sob a égide de um discurso, aparentemente, inovador, os sentidos que cada instância educativa deve assumir para que, na prática, possam desempenhar papéis sociais relevantes do ponto de vista do atendimento às demandas do capital. O regime assume um discurso em favor da democratização do acesso ao Ensino Superior, mas, ao mesmo tempo, impede grande parte da população brasileira do usufruto dos direitos básicos de cidadania, à medida que não garante a sobrevivência no sistema para a maioria dos jovens de baixa renda que hoje conseguem acessar um curso universitário.

Constata-se, por um lado, a existência de um discurso que, supostamente, volta-se para os princípios da democracia, da liberdade e da inclusão; por outro, acumulam-se desigualdades e injustiças que em todos os setores da sociedade atingem os cidadãos de baixa renda e que, nesse mundo capitalista, ficam limitados a usufruírem de poucos direitos, uma vez que se sobrepõem aos direitos políticos, sociais e culturais, a força do capital, a qual se materializa em ações em que o poder econômico se sobressai.

Grande é a força que esse sistema exerce na vida das pessoas quando atrai os olhares para alguns dos seus aspectos, tais como: o avanço das tecnologias, a proposição de incluir os países no patamar da modernidade, dentre outros, que até os processos de exclusão social passam despercebidos, isto é, tendem a ser naturalizados.

Nesse contexto de aparente ataque aos direitos da cidadania, a Educação assume um *status* de instituição habilitada à formação técnica dos indivíduos. No caso das instituições de Educação Superior, esse processo foi marcado, como indica Dourado (2002, p. 235), “[...] por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública”.

Borges e Aquino (2012), estudando a questão do aumento do número de instituições de Ensino Superior no setor privado, indicam que tal fato foi motivado, sobretudo, pelo processo de reestruturação das instituições de ensino que assumem a partir de então novos formatos, os quais se articulam aos novos projetos de

Educação Superior propostos pelos organismos internacionais. Junto a esses novos projetos, cresceu o debate sobre a qualidade do ensino que vem se desenvolvendo nessas instituições. Em suas análises, os autores apontam esse fator sob a perspectiva do empresariamento da Educação Superior, fato iniciado já na década de 1990, momento em que o discurso privatista dos governos apontou a superioridade do privado sobre o público, efetivando-se de forma mais sistemática no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Os estudos de Borges e Aquino (2012) sobre a Reforma do Sistema de Educação Superior no Brasil indicam que essa ocorreu atrelada à Reforma do Estado desde os anos de 1990. Conforme suas análises, a lógica imposta pelos organismos internacionais, dentre estes o Banco Mundial, no cotidiano dos sistemas educacionais, revela-se por meio de ações pautadas na ideia do livre jogo de mercado, processo no qual as relações sociais se tornam mercadorias, ficando seu funcionamento sob a orientação do ideário neoliberal, o que por sua vez, fere a ideia de Educação como direito social inalienável e compromisso coletivo.

Estudos de Borges (2010) sobre a atuação do Banco Mundial na área das políticas educacionais informam que, para além do discurso oficial do Banco Mundial (1994-2005) de prestação de assistência técnica e financeira às políticas educacionais dos países em desenvolvimento no combate à pobreza no mundo, na prática, todos esses ajustes estruturais resultantes das alterações propostas por esses organismos não estão dando conta de ampliar, de fato, a participação de uma parcela significativa da população que ainda se encontra à margem dos processos e produtos gerados com base na ideia de desenvolvimento econômico produzido pelo atual sistema.

Dourado (2002), sobre as orientações da Reforma no campo educacional, destaca que essas se fundamentam na ética utilitarista presente nas proposições desses organismos tais como o BM e OMC, que buscam, a todo custo, a instalação de sistemas descentralizados com capacidades para assumir novas configurações para então responder às exigências de mercado. É sobre este ponto, como indica Dourado (2002), do reducionismo economicista, que reside grande parte das críticas levantadas pelos estudos realizados nesse campo: um modo fragmentado e desarticulado que enfraquece a luta pela democratização da Educação em todos os níveis, à medida que não a reconhece como um direito social.

Borges (2010) destaca que as recomendações do BM para a Educação Superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la*

experiencia (1995) trazia objetivos claros na imposição dos seguintes aspectos a serem tomados como ponto de partida para as mudanças a serem implementadas nas Instituições de Educação Superior:

[...] diferenciação institucional, diversificação das fontes de financiamento, redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade (BORGES, 2010, p. 369).

Dourado (2002), analisando essas novas configurações que assumem a Educação Superior, adverte quanto à formulação de uma nova orientação que articula Educação e produção do conhecimento ao binômio privatização e mercantilização da Educação. Na perspectiva do projeto de diferenciação e diversificação das instituições de Educação Superior, ganham espaço duas novas configurações sobre as instituições universitárias: as que, por força da lei, precisam preservar o elo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que recebem a denominação de universidades de pesquisa; e as que se dedicam somente ao ensino, por isso, conhecidas como as universidades de ensino.

Interessa destacar que a distinção entre as universidades de pesquisa e as denominadas universidades de ensino, comentada no parágrafo anterior, encontra-se amparada no texto da própria Constituição de 1988, quando estabelece em seu art. 207 apenas às universidades a obrigação de obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Percebe-se, portanto, que o cumprimento dessa obrigação constitucional não se estende a todas as outras instituições de Educação Superior que, enquanto categoria acadêmica, não respondem como universidades. Esse é o caminho que as faculdades, sobretudo as privadas, que já são maioria, 78,1%, como indicam os dados constantes do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2014, e os demais formatos de instituição, estão trilhando.

O Quadro 2, que toma como referência a elaboração feita pela Diretoria de Estatísticas Educacionais/INEP, apresenta, em números, como estão distribuídas essas instituições.

Quadro 2 – Número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica - Brasil - 2014

Organização Acadêmica	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Estadual	Federal	Municipal	
Total Geral	2.368	298	118	107	73	2.070
Centro Universitário	147	11	2	0	9	136
Faculdade	1.986	136	78	4	54	1.850
Universidade	195	111	38	63	10	84
IFs e Cefets	40	40	-	40	-	-

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2014. Elaborada pela DEED/INEP.

Verifica-se que, apesar de as universidades se constituírem maioria na rede pública (56,9%), a disponibilidade de centros universitários e faculdades estão majoritariamente na rede privada, 92,5% e 93,2% respectivamente (BRASIL, 2017).

Ressalte-se que o processo de redefinição que vem alterando as lógicas de funcionamento nos diversos setores da sociedade, dentre esses, o campo educacional, é resultante, como apontam vários estudos (DOURADO, 2002; BORGES e AQUINO, 2012; MOTA JÚNIOR, 2014; MAUÉS, 2014), das influências e da força que os organismos internacionais, tais como: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) exerceram e continuam a exercer sobre a organização da sociedade brasileira. Uma reforma aprofundada desde os anos de 1990. Desde então, ainda é possível perceber os impactos que essas relações estão produzindo nos rumos das políticas educacionais adotadas por este país.

A maioria dos estudos que debatem a questão da expansão na Educação Superior não aponta ainda um parecer conclusivo a respeito de que tais medidas estejam dando conta de democratizar de fato o acesso a esse nível de ensino, uma vez que esse acesso, conforme revelam as estatísticas do Ministério da Educação, continua restrito a pouco mais de 12% dos estudantes na faixa etária de 18-24 anos.

Acrescenta-se, conforme Pereira e Silva (2010) que um movimento de democratização do Ensino Superior brasileiro não deverá ocorrer enquanto não for pensado um conjunto de outras políticas sociais capazes de promover condições

igualitárias de acesso e permanência, principalmente, àqueles estudantes de baixa renda que hoje estão conseguindo acessar esse sistema em espaços públicos ou privados.

A esse respeito, cabe a observação de que a análise da questão do acesso e da permanência no Ensino Superior não pode ser reduzida ao levantamento do número de alunos que conseguem entrar e permanecer nesse nível, pois essa questão envolve muitos outros fatores que não devem ser negligenciados, sob pena de não refletir sobre a dinamicidade e a complexidade que envolvem a problemática do acesso de jovens das camadas menos favorecidas à Educação Superior. É preciso saber quem, quantos, mas, também como conseguem acessar e permanecer.

1.2 Políticas de Educação Superior na dinâmica público-privado: quantidade x qualidade

Segundo a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (CF, 1988, Art. 205). Nessa perspectiva, a Educação Superior, que no texto da LDBEN/1996 figura entre os níveis da Educação Escolar, deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, contribuindo para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, 1996, Art. 2º).

Tratar a Educação Superior do ponto de vista do Direito é essencial para compreendê-la como fator importante, capaz de propiciar o alcance de outros direitos que se encontram envolvidos na promoção da efetiva cidadania. Esse entendimento diferencia-se, conforme análise de Mota Júnior e Maués (2014), da visão de sociedade e Educação defendida pelo BM, que, na década de 1990, intensificou as ações de reforma na Educação, com o objetivo primeiro de alavancar o desenvolvimento do país.

No âmbito do MEC, dentre as ações que estão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior (SESu), algumas foram tomadas para a análise que se pretendeu nesse estudo sobre o acesso e a permanência de jovens de camadas populares nesse nível de ensino, a saber: o Programa Universidade Para Todos (Prouni – Lei nº 11.096/2005), que concede Bolsas de Estudo para alunos carentes em Instituições de Ensino Superior privadas; o Programa de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (Reuni 2007); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES 2008) para estudantes das universidades federais; o Financiamento Estudantil, também voltado para alunos de baixa renda (Fies), alterado recentemente pela Lei nº 13.530, de 7 de Dezembro de 2017; e a denominada Lei de Cotas (nº 12.711/2012).

Na análise dessas ações, diversos estudos como os de Oliveira e Ferreira (2008), Pereira e Silva (2010), Mota Júnior e Maués (2014), dentre outros que investigam a questão da expansão da Educação Superior nos limites dos interesses do mercado, apontam, entre outras questões, as novas conformações, que foram assumidas entre as esferas públicas e privadas. Ocorre que,

[...] essas parcerias, que têm sido a expressão mais mediata da mudança das fronteiras entre o público e o privado, incluem, [...] outras versões que vão além do particular como sinônimo de privativo; contemplam, [...] soluções para o mercado. [...] essas relações vêm se desenvolvendo por meio da oferta privada de serviços públicos [...] (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 25).

Nessa dinâmica de redefinição das fronteiras entre o público e o privado, questões como qualidade e quantidade aparecem com frequência nos estudos que investigam as condições em que se instalam as ações de expansão da Educação Superior. Nessa direção, Mancebo; Maués e Chaves (2006, p. 52), estudando sobre as implicações dessas mudanças ocasionadas por ocasião da reforma no campo da Educação Superior, assinalam que “[...] sob os efeitos das novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro aderindo às estratégias neoliberais, é desencadeado um processo de ampliação do espaço privado também no campo dos direitos sociais”.

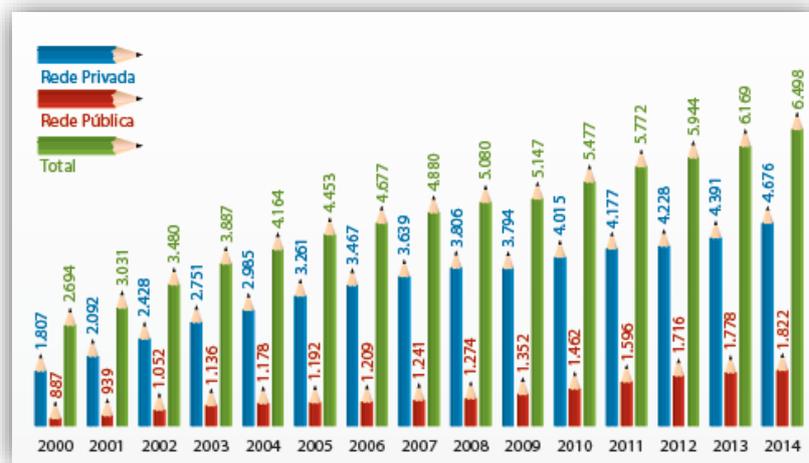
Com efeito, a discussão sobre os processos de expansão nesse campo já ocupa amplo espaço no cenário da Educação Superior das últimas décadas nesse país. Ainda que a temática tenha assumido grande alcance no campo das políticas públicas, Dias Sobrinho (2005) chama atenção ao fato de que este debate não deve ocorrer desarticulado das transformações globais que estão ocorrendo no mundo em todos os setores da sociedade, sobretudo, nas áreas do conhecimento, tais mudanças afetam não somente a vida das pessoas como também as organizações, e dentre essas, as instituições universitárias.

Um panorama atual sobre as universidades públicas brasileiras, anuncia a existência ainda de assimetrias regionais do ponto de vista de alguns aspectos

relacionados ao acesso a esse nível de ensino, quais sejam: a abertura de novos cursos, a criação de novas vagas e o aumento no número de matrículas. Embora os dados do último Censo da Educação Superior apontem avanços nessas áreas, as regiões Norte e Nordeste continuam assumindo as posições em que o percentual de crescimento é menor. Em 2013, Norte e Nordeste registraram 49% e 123% de crescimento dos cursos; 80% e 123% de vagas e 67% e 91% de matrículas, respectivamente, enquanto Sul, Sudeste e Centro-oeste registram 233%, 146% e 107% de crescimento dos cursos; 210%, 120% e 97% de vagas e 111%, 104% e 48% de matrícula, respectivamente (BRASIL, 2016).

Dados publicados por instituições como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) indicam que a Educação Superior vem registrando um aumento significativo no percentual de matrículas desde a década de 1990. No documento intitulado “Mapa do Ensino Superior no Brasil”, elaborado pela SEMESP, é possível verificar os números que expressam esse crescimento das matrículas em cursos presenciais nas IES públicas e privadas, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Matrículas em Cursos Presenciais - Brasil (2000-2014)



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2016. Elaborado por Sindata/SEMESP/Base Censo INEP.

Ainda que os resultados divulgados nas publicações desses órgãos (INEP, IBGE, SEMESP, e outros) apontem o aumento das oportunidades de ingresso na Educação Superior, é interessante não perder de vista os efeitos que os indicadores

de atraso escolar no Brasil, como a taxa de distorção idade-série e a taxa ajustada de frequência escolar líquida¹ na Educação Básica, conseguem gerar na frequência escolar líquida do Ensino Superior. Conforme dados do IBGE (2016, p. 62),

[...] a Meta 12 do Plano Nacional de Educação pretende elevar a taxa líquida no Ensino Superior da população de 18 a 24 anos para 33%, ou seja, terá que praticamente dobrar a taxa de frequência escolar líquida no Ensino Superior até 2024 levando em conta que esse indicador atingiu 18,4% em 2015.

Estudos de Zago (2010) realizados entre os anos de 1991 e 1998, sobre os processos de escolarização em famílias de baixo poder aquisitivo residentes na periferia urbana de Florianópolis, já destacavam a problemática que esses jovens enfrentavam para concluírem a etapa de ensino obrigatória e, então, poder buscar acessar o Ensino Superior. Situação semelhante ao que foi encontrado na pesquisa de Zago (2010) é possível verificar na realidade de muitos estudantes que, na atualidade, estão acessando a Educação Superior, jovens oriundos de trajetórias marcadas por constantes descompassos, ou seja, reprovações, interrupções que quase sempre conduzem a situações de fracassos escolares.

Destaque-se o cenário que traz o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social no documento intitulado Desigualdades na Escolarização no Brasil (Relatório nº 05) sobre a trajetória de estudantes de baixa renda na etapa do ensino obrigatório. Segundo esse documento, os dados ainda são insatisfatórios, uma vez que a proporção de jovens com idade entre 18 e 24 anos que concluíram o Ensino Médio atingiu, recentemente, um pouco mais de 50%, ou seja, “pouco mais da metade da população de jovens adultos nessa faixa etária possui o Ensino Médio completo” (BRASIL, 2014, p. 44)

No período correspondente aos anos de 2003 a 2016, nos mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, o país presenciou a materialização de alguns novos direcionamentos no sentido de fomentar o acesso ao Ensino Superior no Brasil, tanto em esfera pública como privada. Dentre essas medidas destacaram-se: o Reuni, o Prouni e a UAB. Regulamentadas por meio de

¹ **Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida** = $\frac{\text{estudantes com idade prevista para cursar uma determinada etapa de ensino} + \text{estudantes da mesma idade que já concluíram}}{\text{pela população total na mesma faixa etária}}$ (IBGE, 2017a)

Decretos Programas e Ações, na prática, tais políticas ampliaram o quantitativo de matrículas nas instituições, segundo dados do Resumo Técnico publicado pelo INEP – Censo da Educação Superior, no ano de 2014, foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas, sendo 78,5% de vagas novas (BRASIL, 2016).

A respeito desse crescimento, acrescenta-se a análise elaborada por Pereira e Silva (2010), em um de seus estudos sobre as políticas públicas do Ensino Superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Os autores problematizam o fato de que a expansão que ocasionou o crescimento do acesso não foi acompanhada, na mesma medida, das formas de inclusão de que dependem, sobretudo, os segmentos populacionais que, historicamente, vivenciam situações de exclusão em todos os setores da sociedade. Daí decorrem os possíveis desdobramentos que, no cotidiano das instituições, assumem posições que irão desafiar em muitos momentos a permanência e o êxito daqueles que ingressam nesse nível de ensino.

▪ Ensino Superior na Região Norte

Estudar os fatores do acesso e da permanência na Educação Superior no Brasil do ponto de vista analítico acerca da efetividade das políticas que, nas últimas décadas, foram implementadas nas instituições com o fim de ampliar a participação de jovens das camadas populares vai exigir o reconhecimento, no âmbito das políticas públicas, da Educação como direito social, portanto, que deve ser assegurado pelo Estado, atendidos alguns princípios descritos na CF de 1988, dos quais se destacam para esta análise os Incisos I e IV do Art. 206: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Para análise das questões educacionais nesta região se faz necessária a abordagem sobre alguns fatores postos como elementos que tiveram grande influência no crescimento econômico do Estado do Amazonas. Entre estes, destaca-se, segundo Oliveira (2011), a presença das indústrias da Zona Franca de Manaus – ZFM, “[...] implantada pelo governo federal na década de 1960” (OLIVEIRA, 2011, p. 151), atraindo para a região diversas indústrias que vieram a se constituir no Polo Industrial de Manaus (PIM).

Sobre o papel desempenhado por este Polo, Oliveira (2011) enfatiza que, embora o Projeto ZFM tenha assumido papel de destaque na promoção do

desenvolvimento desta região, similar processo não aconteceu nos municípios interioranos, já que “[...] não instalou ali as condições gerais de produção, como consequência disto, tem-se a elevada concentração econômica, populacional e, por conseguinte, do comércio e dos serviços na cidade de Manaus” (OLIVEIRA, 2011, p. 151).

No caso do Amazonas, a pouca infraestrutura nos municípios do interior tem sido causa e consequência das condições para que o desenvolvimento ocorra a passos lentos, [...] a geração e distribuição de energia elétrica é um dos elementos relevantes nessa discussão. [...] a formação técnica de pessoas, a qualificação profissional são partes integrantes do processo de desenvolvimento regional (OLIVEIRA, 2011, p. 152)

É válido registrar que as precariedades embutidas nessa pouca infraestrutura que carregam os municípios nesta região vão interferir, de forma direta, no desenvolvimento dos diversos setores sociais que formam esses lugares. Entre esses setores, encontra-se o educacional. Dados registrados no Plano de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento da Amazônia Legal – PCTI-Amazônia, publicados em 2013, assinalam que as deficiências do sistema educacional, do nível Básico ao Superior, são agravadas pelas condições de infraestrutura das cidades amazônicas, as quais restringem e limitam muitas das possibilidades de desenvolvimento regional. Entre esses fatores limitantes o documento destaca: “a infraestrutura de comunicação (telecomunicações e conectividade), transporte e energia, [...] sobretudo, no interior dos estados da Amazônia” (CGEE, 2013, p. 20).

Dentre as regiões brasileiras, a Região Norte é a que representa números menores na distribuição de matrículas e número de instituições de Educação Superior. Dados constantes no documento do SEMESP (2016), elaborados a partir do Censo da Educação Superior 2014, revelam a seguinte distribuição entre as regiões no tocante às matrículas em cursos presenciais: Sudeste (47%), Nordeste (21,2%), Sul (15,3%), Centro-Oeste (9,5%) e Norte (7,0%). Por essa distribuição é possível verificar que, historicamente, a oferta da Educação Superior esteve concentrada nos grandes centros urbanos, predominando maior oferta desse nível de ensino nas regiões Sul e Sudeste.

Embora esta região ainda se encontre em desvantagem em relação às demais, dados do Balanço Social da SESu (2003-2014) indicam que, no intervalo de

2003 e 2013, as duas regiões mais carentes na área da Educação Superior, o Norte e o Nordeste, foram as que mais cresceram na oferta desse nível de ensino no referido período, ficando a região Norte com a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões brasileiras.

Uma análise mais profunda acerca da composição do quadro mais geral da Educação Superior na região Norte não passa despercebida do cuidado em levar em consideração as diferentes variáveis que atravessam a trajetória de escolarização da população brasileira nas diversas regiões. O documento do IBGE sobre a Síntese dos Indicadores Sociais 2016, parte do pressuposto de que os indicadores educacionais retratam o nível de desenvolvimento socioeconômico de um país, assumindo, por sua vez, a posição de que o acesso ao ensino de qualidade interfere nas condições socioeconômicas alcançadas por cada país.

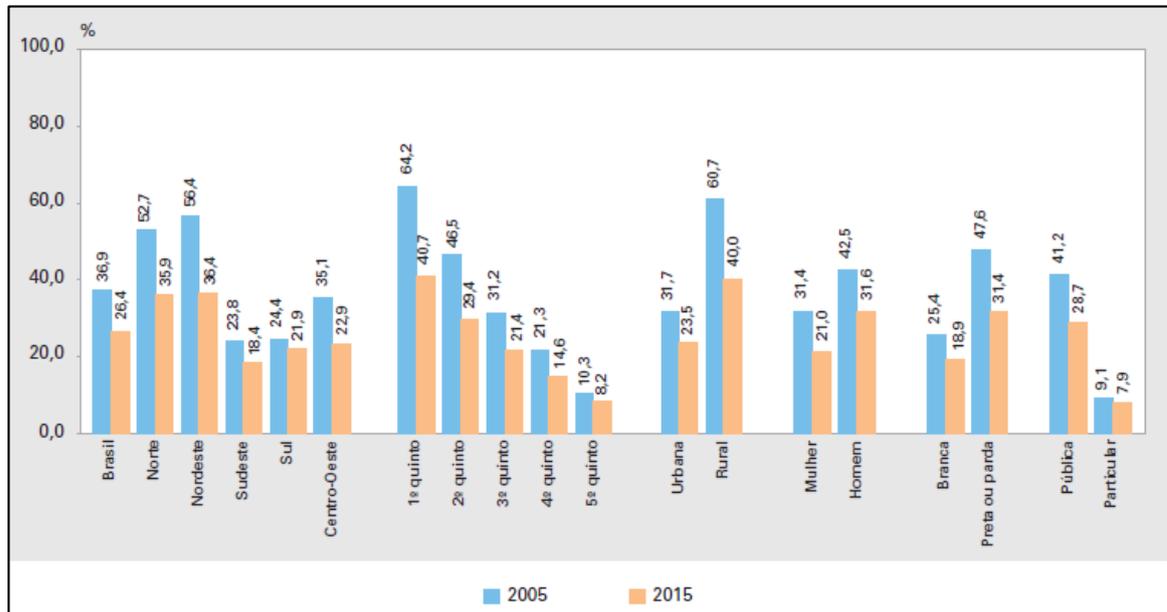
Nesse entendimento, aspectos como média de anos de estudo da população, taxa de frequência escolar líquida aos estabelecimentos de ensino, elevado nível de reprovação no sistema educacional brasileiro e taxa de distorção idade-série encontram-se entre os fatores observados nos levantamentos de órgãos como IBGE, INEP e outros, dispostos a avaliar as evoluções alcançadas nas últimas décadas no sistema educacional brasileiro, bem como dos desafios, que em cada região, estão sendo lançados do ponto de vista da oferta com qualidade dos níveis educacionais.

No caso específico deste estudo, interessou aprofundar a análise desses aspectos e suas implicações no desenvolvimento educacional da região Norte, sobretudo os fatores relacionados à Educação Superior. Cumpre não perder de vista que, somados aos aspectos relacionados no parágrafo anterior, recorrentes em todas as regiões do país, estão as peculiaridades regionais que, sem dúvida, possuem implicações na construção do cotidiano dos jovens universitários que acessam esse nível de ensino.

Variáveis regionais como condições do transporte fluvial, moradia para alunos de outras localidades, distanciamento das famílias, infraestrutura da cidade para recebimento de novos moradores, rotatividade de professores, alunos da zona rural, dentre outros, são aspectos que não podem ser silenciados na análise dos fatores do acesso e permanência neste nível de ensino. É preciso reconhecer que as dificuldades que muitos desses jovens enfrentam para se manterem na universidade não são as mesmas em todas as regiões. O Gráfico 2 ilustra em percentuais a

manifestação da problemática da distorção idade-série em seis categorias, segundo (IBGE, 2016).

Gráfico 2 - Distorção idade-série de estudantes de 15 a 17 anos, segundo região, renda, espaço geográfico, gênero, cor/raça e natureza da instituição Brasil - 2005-2015



Fonte: IBGE, com base em dados da PNAD 2005/2015.

No quesito distorção idade-série (Gráfico 2) entre as regiões do país, chama atenção o fato dos percentuais das regiões Norte e Nordeste, no intervalo de tempo de 2005-2015, superarem a média do Brasil, que em 2005 registrou 36,9% e em 2015, 26,4%. Uma avaliação mais geral do conjunto das características selecionadas no Gráfico 02 encaminha à constatação de que a trajetória de escolarização da população brasileira é desigual, variando consideravelmente entre as regiões, segmentos sociais, espaço geográfico, gênero cor/raça e natureza da instituição de ensino.

Ao processo de expansão da Educação Superior brasileira nos últimos anos estão associadas outras ações. Dentre elas, destacam-se: a interiorização materializada por meio da abertura de novos *campi*, que oferecem cursos de graduação que atendem à população em municípios fora da sede; a diversificação que cria várias modalidades de ensino como por exemplo, o ensino à distância, os cursos de formação de professores em serviço, a flexibilização do currículo organizado para atender as demandas do mercado; e as novas formas de financiamento do ensino público e privado. Destaca-se entre essas novas

conformações de financiamento, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (ANDRADE, 2013).

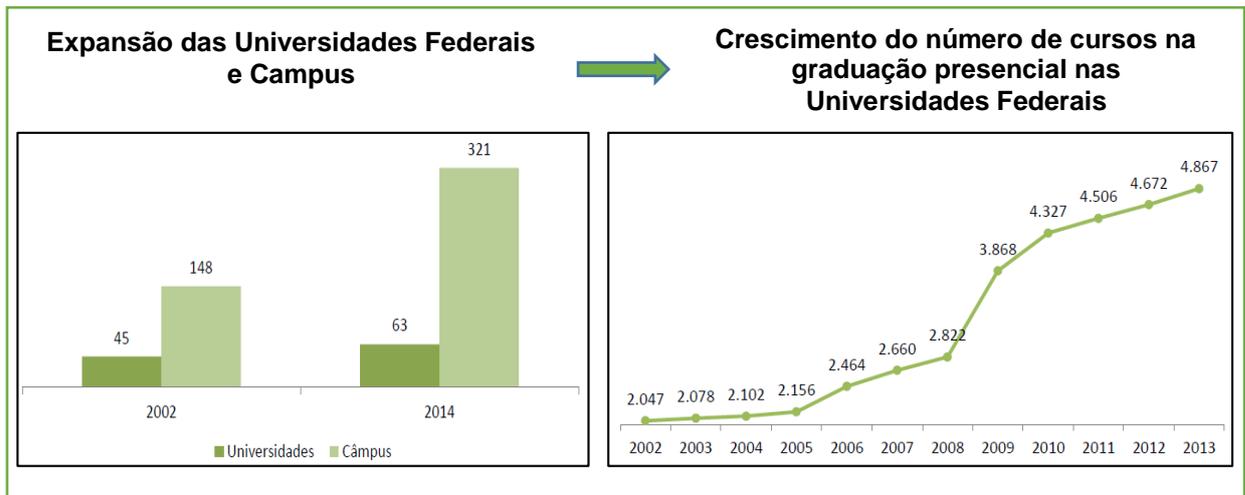
Estudos de Zago (2010) sobre a questão dos mecanismos de expansão materializados por meio das políticas governamentais, tais como Reuni, Prouni e UAB, apontam que esses mecanismos, a exemplo da abertura de novos *campi* em algumas localidades, ampliaram o número de vagas e, por conseguinte, o número de matrículas no Ensino Superior, mas advertem que nem todos que estão acessando esse sistema conseguem permanecer, isto é, as constatações que se pode inferir apoiadas nos estudos de Zago (2010) indicam que “a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar” (ZAGO, 2010, p. 26).

Zago (2010), analisando os processos de escolarização em 16 famílias de baixo poder aquisitivo entre os anos de 1991 e 1998, destacou que muitos dos aspectos que perpassam os percursos desses estudantes auxiliam na compreensão da frágil relação destes com a escola, indicando que essa relação é garantida muito mais pela necessidade que esses sentem de aumentarem suas chances de acesso ao mercado de trabalho que pela “[...] idealização da escola no sentido mais global” (ZAGO, 2010, p. 34).

Da análise de Zago (2010), toma-se para este estudo, que também se volta para estudantes de camadas populares, o conceito de configuração de fatores, utilizado pela autora quando se refere à “[...] somatória de elementos, tomados isoladamente, mas definido nas suas relações de interdependência” (p. 35). De acordo com a autora, embora se ateste que a baixa condição socioeconômica não represente uma condição favorável à construção de um percurso regular, isso não pode ser tomado como único determinante para explicar uma situação escolar de sucesso ou fracasso.

São muitos os desdobramentos que as políticas governamentais instituídas em favor da ampliação do acesso e permanência de estudantes na Educação Superior geraram aos setores educacionais, econômicos e culturais das cidades contempladas com a abertura das unidades permanentes, as quais passaram a funcionar com cursos de graduação, abrigando alunos nas diversas áreas do conhecimento. O Gráfico 3, ilustra uma das faces, entre tantas outras, desse crescimento que se materializou pela expansão das Universidades Federais e abertura de novos *campi* e do crescimento do número de cursos presenciais nessas instituições.

Gráfico 3 – Ampliação da rede de Universidades Federais e do número de cursos presenciais Brasil – 2002/2014



Fonte: Balanço Social SESu/Censo/INEP, 2002-2014.

Cumpra, pois, observar, como adverte Zago (2006), em que medida o ingresso desses estudantes responde aos princípios da democratização do ensino nesse nível, uma vez que,

[...] 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).

Conforme Romanelli (2010), ainda que a maioria dos estudos apontem melhorias do ponto de vista do aumento do número de matrículas, os mesmos estudos abordam o descompasso que as universidades estão vivenciando nesse processo no que se refere aos aspectos quantitativo e qualitativo desse crescimento. Embora os números dos Censos Educacionais apontem um crescimento significativo das matrículas de jovens de baixa renda que tiveram acesso à Educação Superior nas últimas décadas, ainda há, na estrutura dessas instituições, elementos que impedem o jovem de camadas populares, formado em escola pública, a seguir com êxito sua trajetória acadêmica.

Estudos críticos sobre a temática, tais como o de Almeida e Pereira (2011), apontam que a lógica que perpassa todos esses projetos voltados para a expansão da Educação Superior é a mesma lógica de onde são elaboradas as estratégias de valorização e fortalecimento das leis de mercado a serem aplicadas pelos organismos

internacionais nos diversos setores da organização da sociedade nesse modelo sociopolítico, econômico e cultural. No caso da Educação Superior, é possível verificar que essa lógica se volta, principalmente, para a ampliação da participação de instituições privadas na oferta desse nível de ensino. No Quadro 3 é possível visualizar o crescimento significativo da participação da esfera privada na oferta da Educação superior em relação à rede pública.

Quadro 3 – Número de vagas na graduação, por categoria administrativa Brasil 2014

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS
Total geral	8.081.369	6.345.652
Total Pública	793.948	593.886
Federal	471.189	343.281
Estadual	211.451	166.164
Municipal	111.308	84.441
Total Privada	7.287.421	5.751.766

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2014).

A análise dos números do Quadro 3 encaminham à constatação acerca dos riscos que esse processo de expansão desse nível de ensino pode representar para a disseminação da ideia de ineficiência e ineficácia de um sistema público que, a cada dia, mostra-se incapaz de garantir o acesso da sempre crescente demanda por Ensino Superior. No interior dessas transformações, ainda em curso, é possível verificar o aumento das exigências e desafios que são colocados ao Ensino Superior e o aprofundamento das tensões entre o público e o privado na Educação.

Estudos como os de Mancebo, Maués e Chaves (2006) analisam essas mudanças como parte de um movimento estratégico dos organismos multilaterais, funcionando no sentido de fazer com que as políticas estatais criem, cada vez mais, as condições favoráveis à privatização. Os cortes nos gastos com políticas públicas e sociais abrem as portas para a entrada dos serviços privados nas instituições públicas, sob a justificativa da má qualidade dos serviços prestados por essas instituições à sociedade.

Mancebo; Maués e Chaves (2006) acrescentam que sob a égide de um discurso bem articulado que joga para o Estado toda a responsabilidade pelas

dificuldades vivenciadas pelas sociedades contemporâneas, oculta-se a crise do sistema capitalista decorrente do esgotamento do modelo fordista-keynesiano, o qual já não era capaz de responder às mudanças na organização do trabalho impulsionadas, sobretudo, pelos avanços tecnológicos que substituíram os modelos rígidos por outros mais flexíveis, ocasionando, por sua vez, a instalação de uma ética utilitarista e individualista que passa a gerir e fomentar as relações entre os trabalhadores que, regidos pelas leis do mercado, lançam-se na corrida pela conquista de novos arsenais culturais movidos pelo propósito de aumentar as suas chances de adentrar nesse mercado de trabalho.

Do ponto de vista do trabalho docente, estudos de Leher (2004), Mancebo; Maués e Chaves (2006) assinalam que as mudanças e consequências advindas do quadro de reformas do sistema educacional brasileiro desde a década de 1990 afetaram o regime de trabalho docente. A precarização do trabalho docente, da forma como se referem os autores a esse fenômeno, afetou grande parte das universidades, até mesmo as mais antigas. Em teor de crítica, Leher (2004) acrescenta sobre a conversão do professor em empreendedor em favor daquilo que defendem como a modernização das relações de trabalho.

Dourado; Oliveira e Catani (2003), estudando as transformações no campo da Educação Superior no Brasil, indicam que o discurso privatista se torna elemento central nas plataformas políticas dos governos brasileiros, que passam a produzir reformas para além das atividades ligadas ao setor produtivo. Da forma como interferem na organização do trabalho docente, as transformações no sistema educacional da Educação Superior também repercutem na qualidade da formação dos seus ingressantes que a partir de então passam a lidar com uma universidade administrada com poucos recursos, o que termina por inviabilizar até mesmo o alcance da prerrogativa constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas suas diversas áreas do conhecimento.

À luz desse discurso, vai sendo incutida nas relações sociais a noção de superioridade do setor privado sobre o público. A pouca efetividade dos serviços oferecidos em instituições públicas pode ser atribuída, dentre outros fatores, à insuficiência de recursos, como indica Sguissardi (2009), os quais são encaminhados às universidades. Isso reafirma a tese que estipula o mercado como impulsionador do crescimento econômico. E é a partir dessa lógica que se pode atestar que as universidades estão sendo levadas a firmarem convênios de prestação de serviços à

iniciativa privada.

A análise dos pontos até então levantados sobre a expansão da Educação Superior no país nas últimas décadas sugere, da forma como apontam diversos autores (SGUISSARDI, 2009; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003), a constatação de que a Educação Superior continua elitista e cada vez mais privatizada, à medida que a oferta do número de vagas, que cresce em maior proporção no setor privado, ainda é insuficiente frente à demanda reprimida de concluintes do Ensino Médio.

A proposta apresentada pelas reformas educativas desde a década de 1990, em sintonia com os organismos internacionais, sempre defendeu a ideia de que os sistemas de ensino deveriam ser mais flexíveis e diversificados a fim de se tornarem mais competitivos. Por trás dessa ideia básica há o pressuposto de que a saída da crise se daria por meio da instalação das leis do mercado e a consequente diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais. É justamente a partir do corte nos gastos com políticas públicas e sociais que, segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006) começam a ser gerados os diversos problemas que irão afetar a qualidade dos serviços públicos prestados por estas instituições à sociedade.

Pela intensificação do regime de trabalho, o professor universitário muitas vezes precisa ultrapassar a carga horária de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Mancebo, Maués e Chaves (2006) apontam que em grande parte das universidades públicas os professores estão assumindo compromissos com a captação de recursos uma vez que estão constantemente submetidos aos sistemas de avaliação preocupados em medir sua eficiência e produtividade. Chamam atenção as autoras para o fato de que,

[...] mesmo as poucas universidades brasileiras, que comportavam uma dinâmica para a produção do conhecimento e desenvolvimento da pesquisa original e inovadora, viram-se às voltas com a tarefa adicional de captarem recursos por sua própria conta (MANCEBO, MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 50)

Diante do quadro até então descrito sobre a organização do sistema educativo de Ensino Superior e os efeitos que o mesmo vem sentindo em meio às alterações desencadeadas nas últimas décadas, outro fato chama atenção quando se questiona o lugar da qualidade nessas políticas de expansão da Educação Superior. Isto porque

o que se pode observar, a partir da análise elaborada por Mancebo; Maués e Chaves (2006) é que o movimento de expansão desse nível de ensino vem ocorrendo com base num imediatismo pragmático, que termina por resultar na compra de vagas na iniciativa privada, na abertura de novos *campi* e criação de novas universidades federais, sem a necessária contrapartida do setor econômico.

Nesse entendimento, as autoras acrescentam que sem a contrapartida do setor econômico a configuração desse quadro de expansão termina por focar apenas uma das vertentes preconizadas pela constituição para ser trabalhada entre as funções que a universidade deve assumir frente à sociedade, neste caso, o ensino. Ao passo em que não se investe na organização de uma estrutura com capacidades para atender não somente o ensino, mas também, a pesquisa, a extensão, a valorização dos profissionais, os recursos pedagógicos, dentre outros. A grande questão parece ser a contribuição que esse processo de expansão está desempenhando na ampliação da participação de estudantes das camadas populares e se está conseguindo manter um nível razoável de qualidade no ensino que se pratica nos meios universitários.

Tomando como referência a análise de Frigotto (2010) sobre a ideia de Estado Mínimo e retorno das leis naturais de mercado, chega-se ao entendimento dos custos sociais e humanos gerados por um sistema que reforça e reafirma as desigualdades sociais como elementos propulsores para a competitividade. Esse modelo de expansão, segundo Frigotto (2010), é suficiente e necessário para os interesses e reprodução do capital. Nestes moldes,

[...] ter-se-á a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49).

Por outro lado, é preciso reconhecer que, mesmo sob a égide e os efeitos das novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro, quando adere aos projetos neoliberais, ainda é possível insistir que, malgrado todos os limites que essa expansão carrega, as possibilidades de inserção de jovens de baixa renda nos meios universitários foram ampliadas significativamente, sobretudo, naquelas regiões tais como Norte e Nordeste, em que os índices da participação popular no Ensino Superior

ainda é baixo entre os jovens na faixa etária dos 18 a 24 anos, conforme dados do IBGE obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada anualmente.

No documento sobre a Síntese de Indicadores Sociais, publicada em 2015 pelo IBGE, chama a atenção o seguinte dado:

[...] enquanto a proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior ficava acima da média nacional nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, apenas 40,2% e 45,5% dos jovens estudantes das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente, cursavam esse nível em 2014 (IBGE, 2015, p. 50).

Em linhas gerais, foi possível constatar, a partir das publicações desse órgão e de outros levantamentos realizados por instituições que avaliam questões sobre o acesso à Educação Superior no Brasil, tais como o Ministério da Educação (MEC)² e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)³, que houve aumento na participação de jovens de baixa renda nesse nível de ensino, ainda que esse crescimento tenha ocorrido de forma desigual quando se comparam os números nas diversas regiões, e, sobretudo, quando se analisam as formas de ingresso e as condições em que se materializa o cotidiano desse público no Ensino Superior.

Segundo a Síntese de Indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, documento publicado pelo IBGE no ano de 2015, “o aumento do acesso à Educação Básica e Superior tem como consequência a elevação da escolaridade da população [...]” (IBGE, 2015, p. 55). Cabe admitir nesse aumento as variáveis da quantidade e a qualidade do Ensino Superior brasileiro frente a essa expansão, já que nesse processo, não se deve considerar somente os números que hoje representam a ampliação da participação de jovens de baixa renda no Ensino Superior, mas também, da melhoria que precisa ser estabelecida no sistema educacional brasileiro como um todo.

Os estudos parecem sugerir que o processo de democratização das oportunidades de acesso ao Ensino Básico ou Superior precisa ser planejado não sem

² Órgão do Governo Federal que trata da política nacional de educação em geral, compreendendo: ensino fundamental, médio e superior e demais modalidades.

³ É uma Autarquia Federal vinculada ao MEC. Subsídia na formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

envolver a preocupação com a melhoria nos seguintes campos: o aumento da escolaridade média da população, a queda da taxa de analfabetismo, a superação do atraso escolar, a aquisição de maiores investimentos no ensino público, dentre outros, todos, fatores herdados da histórica dívida educacional brasileira que há muito se arrasta no país. Diante desse quadro, é preciso reconhecer que não são poucos os desafios a serem enfrentados.

1.3 Novos formatos das Instituições de Educação Superior e velhos conflitos entre o público e o privado na Educação

A discussão que envolve o debate sobre o processo de expansão e reconfiguração do campo universitário brasileiro remete às análises elaboradas por muitos autores, tal como Sguissardi (2009), que aponta a ideia da adoção de modelos de diversificação e diferenciação das Instituições de Ensino Superior, pauta defendida desde o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso à frente da Presidência da República, como um fator que impulsionou o crescimento do setor privado na oferta da Educação Superior. Esses novos formatos assumiram um caráter privatista que se contrapunha ao modelo de universidade pautado no preceito constitucional da associação do ensino, pesquisa e extensão.

Conforme assinala Martins (2000, p. 41) “[...] na dinâmica desse processo de expansão [...] produziu-se um complexo e diversificado sistema de instituições”. A materialização das políticas elaboradas no octênio FHC (1995-2002) resultou na criação de formatos institucionais diferenciados, oferta de novos cursos pós-médio e ênfases em novas modalidades de educação, tais como Educação à Distância e Educação Profissional.

Estudos de Cunha (2004) analisam o processo de desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, defendendo a ideia de que ele ocorreu de forma desigual e combinada entre os diferentes setores, sobretudo o público e o privado. Segundo o autor, o resultado dos oito anos do Governo FHC (1995-2002) foi a expansão acelerada do sistema, levando as IES privadas a responderem por mais de 70% das matrículas. Além da marca da mercantilização do trabalho acadêmico e da gestão das universidades atribuído a esse processo, foi também um período de redução dos recursos dos fundos públicos para a manutenção e desenvolvimento das universidades federais.

A ideia de se reportar ao governo FHC (1995-2002) a discussão sobre a expansão da Educação Superior se torna adequada para a compreensão do quadro geral de privatização que esse nível de ensino assumiu ao longo das últimas décadas, acirrado, sobremaneira, a partir do processo de diversificação e diferenciação das Instituições de Ensino Superior protagonizado naquele governo. Atualmente, as Instituições de Ensino Superior, de acordo com a sua organização acadêmica, estão estruturadas em faculdades, centros universitários e universidades, e quanto à categoria administrativa, essas podem ser públicas (federal, estadual ou municipal) ou privadas (BRASIL, 2006).

Estudos de Cunha (2003) sobre a dinâmica histórica que envolve a discussão sobre a expansão da Educação Superior desde a década de 1990 atestam que, da mesma forma como foi intensificada a privatização nesse campo, foram também redefinidas as fronteiras entre o público e o privado. A partir de então, tem início a corrida por difundir a ideia de que a Educação era a meta prioritária no desenvolvimento científico e tecnológico do país, e o alcance de tal meta estaria relacionado, tal como defendiam os representantes do governo, ao estabelecimento de parcerias entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse período, é possível visualizar o poder que o mercado passa a exercer no ditame das regras que vão alcançar os diversos setores da sociedade, dentre eles, o processo educacional em todos os níveis. Sobre isso, é interessante a análise de Oliveira e Ferreira (2008) quando discutem sobre as novas conformações que o público e o privado assumiram desde a década de 1990, momento em que políticas sociais passaram a contemplar, sobretudo, soluções para o mercado. Justificando tal assertiva, as autoras complementam que,

[...] essas relações vêm se desenvolvendo por meio da oferta privada de serviços públicos, variando as formas de financiamento, nas quais revelam a tradicional prática do Estado brasileiro de preservação do capitalismo, incentivando a sua reprodução e legitimação (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 25).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2015, revelam que a Educação Superior é o nível de ensino que registrou crescimento contínuo das

matrículas, desde 1993. O documento ressalta ainda que existem explicações para esse acontecimento. Primeiro, o aumento da demanda por Educação Superior resultante, dentre outros fatores, da crescente exigência de qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; segundo, da implementação de iniciativas governamentais com o objetivo de ampliar a oferta de vagas e facilitar o acesso à universidade.

Dentre as medidas tomadas no sentido da ampliação do acesso à Educação Superior, estudos desenvolvidos nessa área destacam: o estímulo à expansão do setor privado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que, por meio da concessão de bolsas integral e parcial, garante o acesso à Educação Superior a estudantes carentes; a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); a expansão da rede federal a partir da interiorização das universidades que resultou na abertura de novos *campi*; dentre outras.

Cumpra pois observar da forma como advertem Guimarães; Monte e Santiago (2011) que a política de expansão desenvolvida nos governos de FHC e Lula da Silva, embora com algumas diferenças na forma como eram direcionadas, terminaram por incentivar o crescimento do setor privado, isto é, ainda que a expansão se mostrasse sob a aparência da ampliação das oportunidades educacionais, em sua essência, era possível verificar um conjunto de medidas que dependiam de financiamento e que, por isso, não deixavam de estar atreladas às regras e interesses do grande capital.

A partir desse cenário, muitos estudos sobre a temática apontam a instituição da lógica mercantil como pano de fundo de todas as ações levadas a cabo em nome da expansão da Educação Superior. Grande parte das pesquisas realizadas até o momento apontam a força que os organismos financeiros internacionais, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, estão exercendo nesse processo, à medida que são eles que estabelecem as diretrizes a serem perseguidas para que aqueles países, ditos periféricos, ajustem-se às novas necessidades do capitalismo (GUIMARÃES; MONTE; SANTIAGO, 2011).

Nessa interpretação, a Educação passa a ser tratada como um serviço, ficando, pois, sob a regulação do mercado que, por meio das agências multilaterais, tal como a Organização Mundial do Comércio, sugerem as reformas no campo da Educação Superior nos marcos dessa lógica mercantil, em que se erguem as ações prioritárias para o desenvolvimento do país. É possível assistir ao nascimento de um conjunto de Instituições de Ensino Superior que, em consonância com as leis de

mercado, “vendem” pacotes de formação como objetos que podem ser postos em uma vitrine (AZEVEDO, 2008).

Em virtude desse e de tantos outros fatos que se colocam como mediadores na relação estabelecida entre as Instituições de Ensino Superior e o mercado, é pertinente a análise de Romanelli (2010, p. 103) quando o mesmo aponta que

[...] atualmente a universidade abriga uma clientela socialmente diversificada, mas essa mudança ocorre às custas da massificação do ensino, com uma maioria de estudantes que precisa trabalhar para estudar, portanto, eventualmente, estudam.

As reflexões levantadas até aqui apoiadas nos estudos publicados sobre a temática encaminham à compreensão de que os conflitos entre o público e o privado existentes na concretude das práticas da maioria das Instituições de Educação Superior encontram-se atrelados ao modo como as políticas de expansão estão sendo desenvolvidas no interior dos estabelecimentos que as recebem. À medida que as oportunidades aumentaram para muitos que sequer vislumbravam acessar o Ensino Superior, é preciso não perder de vista o fato de que novos mecanismos de discriminação e de distinção social estão sendo gerados, ao passo que se considera que um processo de democratização não contempla somente o aspecto do acesso (MARTINS, 2000).

A compreensão dessas mudanças a partir do contexto em que essas reformas foram motivadas, sob a justificativa de aumentar as chances dos países ditos em desenvolvimento, e de ajustes desses às condições do mercado, chega-se à perspectiva, como assinala Almeida e Pereira (2011, p. 46) de que,

[...] com a mundialização a partir da década de 1970 e a demanda estrutural por uma reorganização da sociedade civil, as reformas dos anos oitenta nos países de economia central e na década de 1990, nos países de economia periférica foram uma linha de continuidade dos múltiplos processos mercantis de espaços sociais outrora organizados segundo a racionalidade da esfera pública.

As informações disponíveis nas bibliografias sugerem que no cerne das questões que envolvem as motivações pela ampliação do acesso à Educação Superior encontra-se também o descompasso entre a expansão das matrículas e as melhorias requeridas para o atendimento desse público. Tais melhorias vão desde a

criação e a ampliação dos prédios para recebimento desse aumento na demanda até a criação dos mecanismos capazes de garantir não somente o acesso, mas também a permanência desse contingente de estudantes que passa a compor o sistema de Ensino Superior brasileiro.

Sob o ponto de vista do sistema, essa diferenciação entre o público e o privado encontra-se entre os elementos a serem utilizados pelas instituições preocupadas em impulsionar o processo de reconfiguração dos espaços públicos. Por meio do estabelecimento das denominadas parcerias público-privado, o movimento de “reforma” da universidade pública brasileira vai sendo edificado em nome da ampliação do acesso ao Ensino Superior que ocorrerá, sobretudo, a partir da superação das fronteiras entre o público e o privado (LEHER, 2004).

Sobre o rompimento das fronteiras, fato apontado por Leher (2004), é possível constatar que a aproximação que os governos, seguidamente, buscam garantir entre as esferas do público e do privado incorre, sem medida, no avanço da política de privatização do Ensino Superior. Nesse entendimento, como assinala Leher (2004, p. 877), “[...] o estabelecimento privado que tem fins mercantis e a universidade pública e gratuita passam a ser um único sistema [...]”.

Em sendo um único sistema, passam a gozar dos mesmos direitos e a seguir as mesmas lógicas. Nesse ambiente reconfigurado vão sendo criadas e implementadas políticas governamentais em nome da ampliação do acesso ao Ensino Superior. A esse respeito, diversas análises estão sendo elaboradas a fim de debater até que ponto de fato essa ampliação ocorre com qualidade, uma vez que, como indica Leher (2004, p. 879),

[...] [o] Estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior [...] afirma que com apenas R\$ 1 bilhão seria possível generalizar o ensino noturno das IFES, criando aproximadamente 400 mil novas vagas. Com o total de verbas públicas que está sendo previsto para as instituições privadas seria viável criar mais de um milhão de novas vagas.

E apesar desse contexto de crítica a respeito de tais políticas, elas vão avançando no cenário da Educação Superior, e, à medida que os atos encaminhados pelos governos com o intuito de “reformular” a universidade reforçam, sobretudo, a ideia do estabelecimento das parcerias público-privado, é possível acompanhar o avanço

das privatizações nesse campo da Educação em que as instituições privadas de Ensino Superior já respondem por mais de 80%.

Tomando como pano de fundo dessas reformas, a lógica de operacionalização do mercado, assim como o contexto de inovação tecnológica que faz parte da agenda daqueles que propõem as mudanças na organização do Ensino Superior, chega-se à compreensão de que a ideia de qualidade que o sistema imprime por meio das suas ações toma emprestado o sistema de medidas tão utilizado pelo mercado, quais sejam: a eficiência, a excelência, a flexibilidade, competitividade e empreendedorismo, nesse caso, o modelo tradicional de universidade não seria eficaz (LEHER, 2004).

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS NACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Estudos de Arruda, Araújo e Lopes (2016), ao abordarem o ingresso e a permanência na Educação Superior dos segmentos menos favorecidos da sociedade, assinalam que as políticas de acesso a esse nível de ensino não podem vir desarticuladas das políticas de permanência e/ou afirmativas, sob pena de não garantir a tal contingente a qualidade da educação recebida e a conclusão com êxito do seu curso de graduação, tendo em vista as dificuldades socioeconômicas que atingem grande parte das famílias que conseguiram inserir seus filhos no cenário de expansão do Ensino Superior

A questão central desta parte do estudo é analisar quem tem acesso à Educação Superior, como ocorre esse acesso e qual a qualidade e as condições de permanência que se desenvolvem no interior da instituição a partir da inserção desses jovens. Trata-se de uma análise do acesso não apenas considerando o viés do ingresso que se materializa pela oferta de vagas e formato do processo seletivo, mas também da permanência, a qual pressupõe a elaboração de programas e ações voltados para a fixação do estudante na universidade.

Os tópicos a seguir abrangem uma discussão que pretende aprofundar conhecimentos a partir dos estudos de vários autores (SPOSITO, 2003; DAYRELL, 2007; LEDA; MANCEBO, 2009; PEREIRA; SILVA, 2010; LIMA; MACHADO, 2016; ARRUDA; ARAÚJO; LOPES, 2016; SGUISSARDI, 2009) sobre as principais políticas nacionais de acesso e permanência na Educação Superior.

À luz dos estudos elaborados pelos autores acima referidos e tantos outros que foram incluídos no levantamento sobre a temática, foi construída uma análise que serviu de parâmetro para o estudo local, realizado sobre os aspectos do acesso e permanência de jovens de camadas populares no ISB. Tais serão aprofundados no próximo capítulo.

As categorias centrais que serviram de base para as análises desenvolvidas neste capítulo foram as seguintes: Política Educacional, Juventude e Qualidade. A respeito de Política Educacional, parte-se da definição de Saviani (2008, p. 07) quando se refere ao termo como sendo “[...] as decisões que o Poder Público toma em relação à educação”. A categoria Juventude, embora possua muitas definições, aqui foi tomada a partir do entendimento de Dayrell (2007), o qual a define como um

processo mais amplo, que não se reduz a uma passagem e com especificidades que marcam a vida de cada um.

No tocante à Qualidade, ressalta-se o fato do termo se fazer presente nas mais variadas formas de análise elaboradas sobre a Educação Superior, ora evidenciando a excelência acadêmico-científica, ora se colocando em favor da lógica do mercado, da eficácia e da produtividade. No caso desse estudo, reforça-se a necessidade de tratar o termo a partir dos critérios da garantia pública de qualidade, a fim de que, como assinala Sguissardi (2009), possa se estabelecer um projeto de políticas públicas de Educação Superior fortalecedor do setor público do Estado e da Sociedade.

2.1 Principais políticas nacionais de acesso à Educação Superior

O Ensino Superior público brasileiro registrou, nas últimas décadas, transformações do ponto de vista da sua reestruturação e expansão. Como parte dessas transformações foram elaboradas algumas ações governamentais e implementadas no campo da Educação Superior, objetivando a expansão desse nível de ensino no Brasil.

Entre essas ações, aspectos como privatização, diferenciação institucional, diversificação de fontes de recursos, natureza das IES públicas e financiamento público apontam como resultantes dessas políticas, tal como a euforia causada pela possibilidade de ampliar a participação de mais estudantes no Ensino Superior. Os itens mencionados, estão sendo também responsáveis por muitos debates que, num contexto de crítica, asseguram que o acesso à universidade continua sendo um privilégio de poucos.

No âmbito do desenvolvimento desta pesquisa, pretendeu-se aprofundar os aspectos relacionados ao acesso e à permanência de jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas no interior das políticas governamentais voltadas à ampliação do acesso a esse nível de ensino, com ênfase para as ações e programas implementados nas universidades públicas. São eles: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, firmado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007) e os programas e ações de bolsas e auxílios, tanto em nível nacional quanto local, que se destinam à garantia da permanência do aluno na universidade.

A respeito do Reuni, ressalta-se, com base nos estudos de Leda e Mancebo (2009), que o referido Programa surgiu em meio a uma campanha deflagrada em meados do ano de 2006 contra o formato do ensino vigente ministrado nas universidades. O diagnóstico apontou a problemática das vagas nas universidades e as altas taxas de evasão nesse nível de ensino.

A proposta, defendida pelo reitor da Universidade Federal da Bahia em meados de 2006, Naomar Monteiro de Almeida Filho, consistia na instalação de um modelo de “Universidade Nova” que na prática seria, segundo Lima; Azevedo e Catani (2008, p. 22) “[...] mudar o modelo da estrutura acadêmica da Educação Superior que passaria a se compor por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo); Formação Profissional (2º Ciclo); Pós-Graduação (3º Ciclo).

Tal proposta foi apresentada como alternativa para se contrapor ao quadro de déficits em que se encontravam as universidades federais, conforme Naomar Filho. Elas insistiam em manter o modelo tradicional de universidade, adotado, segundo Sguissardi (2000), desde a Lei 5.540/68, que propunha o Ensino Superior indissociável da pesquisa, o modelo de Universidade de Pesquisa (modelo humboldtiano).

Entre tantos autores que tratam das questões envolvidas na orientação das reformas ocorridas no campo do Ensino Superior desde a sua instituição no Brasil, Cunha (2007) e Sguissardi, (2009) tratam de explicitar os modelos que serviram de parâmetro no momento da criação das universidades brasileiras. A esse respeito, Sguissardi (2009) indica que os estudos retrospectivos sobre a trajetória das universidades no Brasil referem-se aos modelos clássicos de organização universitária, destacando entre estes, o napoleônico e o alemão. Segundo o autor, “[...] no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino [...]; depois, alemão ou humboldtiano [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 287).

Como enfatizou Sguissardi (2009), considerando-se os princípios de tais modelos na estrutura e na organização das instituições universitárias das últimas décadas, chega-se à proposta de diferenciação institucional, que fortaleceu, desde a década de 1990, a caracterização da maioria das Instituições de Ensino Superior, que hoje são classificadas como universidades de ensino ou universidades de pesquisa, estando as primeiras numa proporção cada dia maior em relação às universidades de pesquisa.

A ideia de retomar, ainda que de forma sucinta, a discussão sobre os modelos clássicos de universidade tem por objetivo situar o contexto em que se efetiva a lógica na qual se configurou a proposta de Universidade Nova, de igual período em que foi lançada a proposta de reestruturação e expansão das universidades federais, operacionalizada pela criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), posto como uma das principais frentes que balizaram esse processo de expansão, justificado como urgente pelas reformas de cunho neoliberal, para o desenvolvimento do país e a diminuição das assimetrias regionais.

Estudos como os de Lima e Machado (2016) assinalam que o Reuni é parte das ações e das propostas constantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que vigorou entre 2001 e 2010. Esse se propunha, entre outras questões, atingir a meta da oferta de Educação Superior para, pelo menos, 30% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos.

Sob o pressuposto de que as universidades federais possuíam um importante papel no desenvolvimento econômico e social do país, assistiu-se à formulação de políticas governamentais, assim como o Reuni, que foram implementadas com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes no Ensino Superior.

Todavia, como alertaram Leda e Mancebo (2009, p. 49) a respeito desse Programa, “[...] as condições de oferta do Reuni, sem o suficiente aporte de recursos, favorecerão tão somente a precarização da instituição e um ensino de ‘qualidade’ duvidosa”. A crítica, nesse sentido, foi direcionada, sobretudo, para o problema da restrição de verbas que terminou por ocasionar as precariedades que atingiram desde as instalações físicas das instituições públicas até a composição de seus quadros de funcionários.

Foi nesse contexto de degradação institucional admitido pelos críticos que se tornou fértil o terreno para a entrada da privatização nos espaços públicos. Em meio às constantes e crescentes carências de recursos, foi se instalando dentro das instituições públicas uma disputa pela intensificação de atividades e/ou projetos que se articulassem à captação de recursos em fontes externas. Aos poucos, essas instituições começaram a ter que conviver com o fim da gratuidade de alguns serviços e com a imposição de taxas e de mensalidades.

Muitos estudos em relação à temática (LEDA; MANCEBO, 2009; PEREIRA; SILVA, 2010; LIMA; MACHADO, 2016) estão sendo divulgados nos meios acadêmicos, a fim de que os elementos que se encontram envolvidos nesse processo de expansão possam ser problematizados e, a partir de então, mensurados os seus efeitos no cotidiano das instituições.

Entre os que se opõem à ideia, a visão prevalecente é a de que o programa poderá aprofundar o quadro de precariedades no qual se encontram muitas instituições federais de Educação Superior. No elenco das precariedades, chamam a atenção a intensificação e a exploração do trabalho docente, que aparece entre os fatores que estão contribuindo para a baixa qualidade do ensino ministrado.

O Relatório de Primeiro Ano do Reuni 2008 documentou as informações pertinentes aos objetivos e às metas desse Programa e trouxe alguns dados que ilustraram os efeitos que a iniciativa da criação dessa política gerou, ao longo da sua implementação, às universidades que aderiram à proposta.

Principais objetivos: garantir as (sic) universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. **Principais metas:** a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas (BRASIL, 2009, p. 03, grifo nosso).

A análise dos dados do Relatório do Primeiro Ano do Reuni encaminha à constatação de que as ações do Programa estiveram voltadas para o aumento de vagas nos cursos de graduação, para a ampliação da oferta de cursos noturnos, para a promoção de inovações pedagógicas e para o combate à evasão, entre outras metas, que supostamente, deveriam diminuir as desigualdades sociais no país.

Do ponto de vista da construção das relações cotidianas nas universidades que aderiram ao Programa, diversos estudos foram elaborados no sentido de avaliar em que medida tais iniciativas conseguiram ampliar, de fato, o contingente de

estudantes nesse nível de ensino, dadas as condições estabelecidas pelo Programa, pois, como assinalaram Leda e Mancebo (2009, p. 54),

[...] o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior.

Pereira e Silva (2010), em estudos realizados sobre o Programa, problematizam a questão dos limites e das possibilidades nas quais se pauta o processo de inclusão de jovens de camadas populares na Educação Superior, observando, em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos da expansão, assim, as relações entre a vivência universitária e o contexto social mais amplo, além das condições de ingresso e de permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

As críticas partem do pressuposto de que o alcance dessas ações e metas precisam ser acompanhados de outras medidas que não desconsiderem as desigualdades estruturais presentes na sociedade, observando-se o fato de elas atingirem o sistema educacional como um todo. É preciso considerar, como aponta Pereira e Silva (2010, p. 23), que

[...] o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de Ensino Superior. Cabe, na medida em que diferentes políticas foram criadas e desenvolvidas, pensar formas de inclusão que contemplem segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afrodescendentes e os indígenas.

Trata-se, pois, de um novo perfil de estudantes que chegam às IFES e, consigo, trazem muitas outras demandas que passam a exigir adaptações diversas no interior das instituições. Essas adaptações na maioria das vezes, requerem alterações até no modo de abordagem do processo de ensino e aprendizagem. Borges e Aquino (2012, p. 133), estudando sobre as políticas de expansão, assinalam a existência de muitos pontos controversos em meio aos avanços anunciados, uma vez que:

[...] é difícil democratizar o acesso, expandir vagas dando mais oportunidades às pessoas de um buscar um curso superior, sem investir, de fato, em infraestrutura, formação e valorização dos professores. Expansão e maior oferta de cursos, marcadas por falta de estrutura física, aligeiramento e preocupação com a formação técnica para atender o mercado de trabalho, reafirmam políticas ocultas de não valorização da educação de qualidade para todos [...].

Em relação à situação da frequência de jovens na idade de 18 a 24 anos no Ensino Superior, dados constantes nos indicadores estatísticos do documento sobre a Síntese de Indicadores Sociais publicado pelo IBGE apontam que, no intervalo de 2005 a 2015, a taxa de frequência líquida nesse nível de ensino, relacionada à faixa etária acima referida, registrou até 2015 um total de 18,4%, estando, pois, longe de atingir a meta de elevar para 33% a taxa líquida de jovens nessa faixa etária para esse nível de ensino preconizada no Plano Nacional de Educação (IBGE, 2016).

No bojo das políticas implementadas no campo da Educação Superior para fins de expansão desse nível de ensino, em 29 de janeiro de 2009 é instituído, por meio do Decreto nº 6.755, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Resultante de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. O Programa foi destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que não possuíam formação adequada à LDB. A oferta dos cursos superiores ocorre em espaços públicos, sendo gratuitos ao público a que se destina.

Embora esse Programa já tenha formado um contingente significativo de professores que passaram muitos anos na profissão apenas com formação em Nível Médio, acumulam-se muitas críticas ao seu respeito, sobretudo questionando a qualidade em que ocorre essa formação, já que as disciplinas são organizadas em módulos e ministradas em um espaço de tempo bem menor que o praticado pelas universidades em seus cursos regulares. Contudo, não se pode negar que para alguns desses professores, sobretudo aqueles dos municípios mais distantes da sede, o PARFOR assumiu uma importância significativa, pois essa era a única forma viável de realização de um curso em nível superior.

Em uma análise da conjuntura atual brasileira é possível verificar que a Educação, que antes deveria ser um instrumento de socialização dos saberes historicamente acumulados e, por isso, contribuir para a garantia dos direitos

assegurados pela Constituição a todos os cidadãos, tornou-se uma peça chave na corrida incessante por uma vaga no mundo do trabalho. O desemprego estrutural que atinge grande parte da população jovem desfavorecida econômica e socialmente termina por instalar esse clima de disputa pela aquisição de uma formação que possa ampliar as chances de entrada no mercado de trabalho.

No centro dessa disputa, encontra-se a educação, vista por muitos como a única saída capaz de prover os sujeitos das condições mínimas para concorrer a um posto no mercado profissional. Embora se possa afirmar que hoje as oportunidades de acesso ao Ensino Superior foram ampliadas, muitos ainda são os desafios a serem vencidos pelos estudantes, sobretudo, os de baixa renda.

Sguissardi (2009, p. 15) em uma de suas obras em que tece considerações sobre a universidade brasileira, destaca que “[...] a educação superior no Brasil não é um desafio novo. Além de antigo, continuará sendo um enorme desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos de inegável e incômoda relevância”.

Estudos publicados sobre a expansão no Ensino Superior, tais como os de Leher (2004), Sguissardi (2009), Borges; Aquino (2012) apontam que o processo de interiorização da universidade pública brasileira encontra-se entre as medidas que estão encaminhando as ações de expansão em direção à criação de um sistema de massas, uma vez que prevalece o aspecto quantitativo no aumento das oportunidades de acesso ao Ensino Superior. Com base nisso, é possível verificar que muitas das políticas desenvolvidas para esse fim estão sofrendo críticas, à medida que não esclarecem algumas questões qualitativas que devem ser consideradas nesse processo.

Dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2014, publicado pelo Inep no ano de 2016, apontam que o Censo apurou mais de 7,8 milhões de matrículas, o que significou um aumento de 96,5% de 2003 a 2014, uma vez que as matrículas em 2003 registraram um total de 3.936.933. Ribeiro e Leda (2015) apontam que o percentual das IFES no interior foi bem mais relevante que nas capitais pois “[...] no período de 2002 a 2013 avançaram para o interior do país em um patamar de 68%, enquanto que nas capitais cresceram 33%” (RIBEIRO; LEDA, 2015, p. 242-243).

A análise desse crescimento da Educação Superior, por meio dos movimentos expansionistas das últimas décadas empreendidos nessa área, foi registrada em números publicados nos diversos levantamentos realizados pelos órgãos que estudam as questões educacionais. MEC, INEP, IBGE e outros não devem prescindir

do foco de compreender tais ações como parte das estratégias adotadas pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências presentes nos parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial, órgão que, segundo Freitas (1999), desde a década de 1970, reconhece a Educação como elemento facilitador importante no processo de acumulação capitalista.

Nessa perspectiva, autores como Leda; Mancebo (2009), Dourado (2013), Ribeiro e Leda (2015) advertem que muitas questões envolvidas, em diferentes momentos, com as ações de expansão da Educação Superior, precisam ser revisadas melhor, no sentido de não perder de vista a compreensão acerca dos mecanismos de discriminação e distinção social que, juntamente com os programas e ações voltados para a ampliação da oferta desse nível de ensino, serão também implementados no interior das instituições, afinal, a expansão da graduação verificada nas últimas décadas, concentra-se, em grande parte, dentro dos segmentos privados.

A interiorização, verificada nos números apresentados pelo Balanço Social da SESu 2003-2014, revela um panorama da ocorrência da expansão de vagas públicas no nível da Educação Superior, resultando, por isso, no aumento do número de municípios que passaram a ser atendidos por universidades federais, saindo de 114 para 289 municípios, totalizando um crescimento de 153% (BRASIL, 2016).

Cabe destacar que mecanismos de fomento precisam ser criados para aqueles alunos que estão entrando nesse nível de ensino com o auxílio dos programas de bolsas reembolsáveis e não reembolsáveis, a exemplo do Prouni e Fies. Para além do acesso, a permanência de estudantes de camadas populares na Educação Superior precisa ser assegurada sob pena de não serem resguardados os direitos constitucionais de acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade referenciada em todos os níveis (ARRUDA; ARAÚJO; LOPES, 2016).

No horizonte analítico dessas questões, é preciso não perder de vista a compreensão acerca de que nada vale falar em igualdade de oportunidades se os recursos dos quais dispõem grande parte dos estudantes de famílias economicamente desfavorecidas não são semelhantes. Tal assertiva pode ser melhor ilustrada quando se entende, a partir da análise de Pereira e Silva (2010, p. 13), que

[...] o processo de formulação das políticas públicas estatais necessita considerar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, de modo a garantir a igualdade substantiva dos indivíduos que se apropriam de forma desigual dos recursos socialmente produzidos.

No âmbito da educação tal medida torna-se ainda mais necessária, visto que, historicamente, a mobilidade social ascendente nas sociedades capitalistas é dependente dos níveis educacionais aos quais os indivíduos têm acesso.

A expansão da rede federal de Educação Superior surge num cenário em que a tendência global volta o olhar para a importância que a Educação assume no projeto de desenvolvimento socioeconômico do país, em resposta a esses movimentos trazidos, principalmente, por organizações internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Sob a justificativa de alavancar o desenvolvimento socioeconômico do país e colocá-lo em condição de igualdade para competir no mercado, tais organismos estabelecem as diretrizes que passam a nortear a elaboração das políticas públicas no país, são, pois, “[...] *recomendações* a respeito das mudanças que deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos salvacionistas” (SGUISSARDII, 2009, p. 16, grifo do autor).

O documento elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), desenvolvido como um balanço social das principais políticas e programas voltadas à democratização e à expansão da Educação Superior no país, apresenta números da evolução, que, segundo esse documento, ocorreu no setor educacional no período correspondente a 2003-2014. Um dos itens do referido documento apresenta um quadro da expansão universitária observada nesse intervalo de tempo e faz o registro dos números relativos à implementação de políticas como o Reuni, o Prouni e a UAB que foram alcançados nesses 12 anos analisados pelo documento sobre o processo de expansão da Educação Superior.

Para ilustrar tal afirmativa, destaca-se entre os dados apresentados o aumento no número de universidades federais que em 2002 somavam 45 instituições, crescendo para 63 em 2014, e também da abertura de novas unidades que passam a funcionar como *campi* permanentes de Educação Superior em muitas localidades onde não havia a presença da universidade. Em 2002, eram 148 campus; em 2014, 321. O aumento do número de instituições fez crescer o número de cursos e vagas na graduação presencial, redesenhando, por sua vez, um novo quadro da situação da Educação Superior brasileira.

Com efeito, estudos críticos como os de Oliveira, Dourado e Amaral (2008) chamam atenção para o fato de que o salto quantitativo registrado nas últimas décadas na oferta da Educação Superior, caracterizado principalmente pelo aumento do número de instituições, matrículas e abertura de novos cursos, nem sempre esboçou um quadro qualitativo desse crescimento, à medida que se admite que o aumento do número de vagas e/ou instituições não são a garantia da qualidade do ensino que será ministrado nem do número de ingressantes que seguirão com sucesso a trajetória da graduação.

O cenário de reformas no campo da Educação Superior iniciado desde a década de 1990 traz em seu bojo a reivindicação de segmentos sociais que, historicamente, estiveram às margens da garantia dos seus direitos básicos de cidadania, tal como o direito à Educação Superior. Frente a isso, Medeiros e Andrade (2016) assinalam que a universidade é chamada a apresentar respostas à questão do ingresso e da permanência no Ensino Superior para esses segmentos historicamente marginalizados.

Segundo as autoras, foi a partir de 2001 que as universidades públicas iniciaram o processo de implementação de ações afirmativas, tal como o sistema de cotas e de bonificação, com vistas a promoverem o ingresso dos jovens negros aos seus cursos de graduação. De maneira reformatada, no ano de 2012, no governo de Dilma Rousseff, foi sancionada a denominada Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012.

A referida Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e regulamenta que essas instituições deverão reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012). Sob a égide dessa regulamentação, o ingresso de jovens nas universidades diversificou-se bastante. Um público que historicamente esteve alijado dos meios universitários começa a chegar nesse espaço.

A denominada Lei de Cotas coloca-se entre os auxílios que buscam fomentar o ingresso no Ensino Superior de grupos étnicos, raciais e sociais subrepresentados na Educação Superior. Nesse novo formato, a lei cria quatro categorias de beneficiários da política federal de acesso ao ensino superior, quais sejam:

(i) pretos, pardos e indígenas com até um salário mínimo e meio de renda familiar; (ii) pretos, pardos e indígenas, independentemente da renda; (iii) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial, com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio; e (iv) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial e da renda (BRASIL, 2016)

Estudos sobre a questão, assim como o realizado no documento do Balanço Social da SESu, apontam que essa política das cotas modificou o cenário da Educação Superior brasileira à medida que elevou as chances dos grupos étnicos, raciais e sociais de acessar o nível superior. Em que pesem os limites, configurou-se em importante aliado no enfrentamento das desigualdades que marcam a história da sociedade brasileira na garantia constitucional do acesso à Educação, elemento indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e de sua cidadania.

Apesar dessa Lei se propor à superação das desigualdades no âmbito das universidades, estando em conformidade com as políticas de acesso ao Ensino Superior promovidas pelo MEC, não há consenso na sociedade e na comunidade acadêmica sobre a sua aplicação. Entre os argumentos utilizados para desqualificar a política estaria o da injustiça que ela representa para os demais alunos que não se enquadram nos critérios para concorrerem pelas cotas e ainda sobre a pouca garantia de êxito dessas minorias nos meios universitários, uma vez que se tratam de grupos que acumulam desvantagens em todos os níveis educativos. Daí a necessidade de políticas de assistência que dialoguem com a política das cotas (MEDEIROS; ANDRADE, 2016).

2.2 Acesso de jovens de camadas populares à Educação Superior no Brasil: perfil do aluno ingressante.

A reflexão que se pode elaborar a respeito da juventude que hoje adentra a universidade envolve o debate sobre a posição que os jovens, dia após dia, estão conquistando nos espaços onde se desenvolvem a Educação Superior. Sem dúvida, essa reflexão remete a muitos outros campos de discussão que entrelaçam esse universo de experiências e possibilidades e que perfazem o cotidiano desses sujeitos, sobretudo os das camadas populares.

A partir deste ponto do texto, o diálogo a ser estabelecido objetiva contemplar uma análise sobre alguns dos principais temas que incidem sobre os jovens das camadas populares que estão acessando a Educação Superior. Para além do entendimento dos processos que envolvem esse novo perfil de estudante, entende-se que o estudo não pode descuidar da história e/ou particularidades de cada região, onde se encontram instaladas essas instituições que aderiram ao projeto de expansão. Dessa forma, acredita-se que se torna possível identificar questões, que, de forma embutida, possam permanecer inscritas nas entrelinhas dessas novas regulamentações.

No início deste capítulo consta a informação a respeito do conceito de juventude como um termo que, ao longo das últimas décadas, já assumiu muitas definições. Do ponto de vista geral, e dos objetivos desse estudo, a categoria foi trabalhada a partir do entendimento de Dayrell (2007a, p. 158) quando o mesmo indica que “a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, [...] tem especificidades que marcam a vida de cada um. [...] constitui um momento determinado, [...] não se reduz a uma passagem [...]”. A partir desse entendimento, será resgatada no próximo capítulo a caracterização dos jovens que fizeram parte desse estudo.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) indicam que o Brasil, no ano de 2014, já superou a marca dos 200 milhões de habitantes. “Considerando a faixa até 24 anos de idade, a Região Norte registrou a maior concentração relativa de crianças e jovens, com 46,2%, já as Regiões Sudeste (35,0%) e Sul (34,9%) tinham as menores” (IBGE, 2015). Com base nesses dados, é possível atestar a forma como vem ocorrendo o processo de escolarização no país.

Do ponto de vista do acesso, identifica-se, por meio dos indicadores, que houve avanços em todos os níveis, mesmo que em alguns tenha ocorrido de forma mais tímida que outros, como no caso do aumento da taxa de escolarização no grupo etário de 6 a 14 anos, que registrou em 2014 um percentual de 98,5% (IBGE, 2015); mas quando se analisam os dados referentes ao nível de instrução registrados no último censo (2010):

[...] considerando as pessoas de 25 anos ou mais de idade, que tinham, portanto, idade suficiente para terem concluído curso superior de graduação, observou-se que 49,3% eram sem instrução ou não tinham sequer concluído o ensino fundamental, enquanto 11,3%

tenham pelo menos curso superior de graduação completo (IBGE, 2012).

No interior dessa problemática anunciada no parágrafo anterior, encontra-se também a deficiência no fluxo escolar do Ensino Fundamental, etapa que gera demanda para o Ensino Médio, e a inexistência de políticas públicas que incentivem o jovem que conclui o Ensino Fundamental a progredir em seus estudos. Estudos de Neirotká e Trevisol (2016) apontam o fato do Ensino Médio se mostrar pouco atrativo para os jovens, uma vez que a maioria busca na escola o aumento das suas chances de entrar no mercado de trabalho. Muitos terminam desistindo quando precisam fazer a opção entre continuar trabalhando ou estudando.

Neste ponto, justifica-se a ideia de Sposito (2003) a respeito da necessidade de se tomar o conceito de juventude em seu sentido plural – juventudes – tendo em vista a diversidade de situações vivenciadas pelos jovens que, de forma direta ou indireta, afetam esses sujeitos na concretude de suas ações cotidianas nas diversas regiões do país. Situações existenciais que, embora se assemelhem em muitos pontos em virtude de acontecerem em um dado período do ciclo de vida, não serão as mesmas, se consideradas a partir do meio contextual em que estes jovens estejam inseridos.

Os jovens (sujeitos) e sua fase de vida (juventude) são categorias distintas (SPOSITO, 2003). Daí a preocupação em compreender o significado atribuído a esse momento do ciclo da vida não reduzido aos modelos socialmente construídos, como enfatiza Dayrell (2007a), modelos que imprimem uma série de imagens sobre a juventude que, certamente, interferem na maneira como as pessoas percebem os jovens, resultando, na maioria das vezes, na criação de uma visão estereotipada e negativa da juventude, desconsiderando, como defende Dayrell (2007a, p. 41), que “os critérios que constituem a definição de juventude são históricos e culturais”.

Uma vez reconhecido, com base no entendimento de Dayrell (2007a), o fato da constituição da juventude estar relacionada a critérios históricos e culturais, admite-se que a compreensão do pesquisador que investiga os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta nos meios escolares variará de acordo com os recortes de classe, gênero, situação de domicílio e outros mais que atravessem suas trajetórias. Dessa ótica, é possível considerar que os riscos de interpretação incorreta dos dados levantados em um processo de investigação tendem a ser subtraídos.

Peralva (2007), estudando a noção de juventude na perspectiva de diversidade, afirma a necessidade da adoção de uma postura que não fique reduzida aos critérios rígidos que aprisionam os jovens em determinados estereótipos que interferem na construção de uma ideia de juventude como um processo de crescimento totalizante.

Entende-se, da forma como a autora defende, que [...] “o velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro” (PERALVA, 2007, p. 18), isto é, embora a relação estabelecida entre velho e novo, passado e futuro possam parecer antagônicas, na prática, elas se movimentam de modo complementar, pois “[...] a cristalização geracional se dissolve pela dissolução da oposição entre o passado e o futuro” (PERALVA, 2007, p. 22).

É nessa forma plural de olhar a juventude, sobretudo, compreendendo-a como uma categoria construída socialmente com variações que se apresentam de acordo com as diferentes culturas, que este estudo se propôs à análise das diferentes experiências vivenciadas por jovens de camadas populares no contexto da Educação Superior no que se refere aos aspectos do acesso e da permanência nesse nível de ensino.

Embora os recentes dados do censo escolar apontem que a escolaridade média dos segmentos juvenis já é maior que a do conjunto da população brasileira e, apesar de toda a evolução positiva experimentada nas últimas décadas do ponto de vista do aumento de vagas, criação de novos *campi*, e outros, o Brasil ainda continua abaixo de outros países da América Latina, que buscam a universalização das oportunidades de acesso à escolarização em todos os níveis (SPOSITO, 2003).

No contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, seria inviável um estudo sobre a juventude que não considerasse os desafios vivenciados pelos jovens que acessam a Educação Superior, sobretudo, os das camadas populares, no enfrentamento das barreiras educacionais as quais são submetidos desde o primeiro contato com a escola. Para esses jovens, conforme acrescenta Dayrell (2007b, p. 1106) “[...] a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se [...] uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”.

Considerando que a oportunidade de acesso à Educação Básica ocorre, sobretudo, pela oferta pública, o mesmo não se pode afirmar da Educação Superior, que, apesar de registrar nas últimas décadas um processo de expansão quantitativa

do ponto de vista da oferta de vagas, abertura de novos cursos e instituições, também registrou um aumento significativo da oferta desse nível de ensino na iniciativa privada, acentuando, por isso, as desigualdades na oferta. Registra-se a predominância da categoria privada que até 2014 somava 87,4% do total de IES contra 12,6% de instituições públicas, segundo dados constantes no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2014.

Esse é, pois, o ponto de partida da maioria das críticas às ações de expansão, uma vez que é a rede privada que concentra maior parte da oferta de vagas novas. Dados constantes do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2014, publicado pelo Inep no ano de 2016, indicam que em 2014, mais de 7, a cada 10 vagas novas, estavam em IES privadas (71,2%). Conforme Sguissardi (2009), pela observação desses dados é possível verificar o peso do desafio que esse processo de expansão representa do ponto de vista do seu alcance pelos jovens das camadas populares que, pela força desse sistema, terminam assumindo, como naturais, suas diferenças sociais.

Cabe a observação neste ponto da análise sobre a expansão da Educação Superior no setor público: o fato de o governo investir muito mais no financiamento das universidades privadas antes de melhorar e expandir as estruturas das universidades públicas compromete, de certa forma, a expansão com qualidade desse nível de ensino. É preciso atentar para a precariedade, como indicam Ribeiro e Leda (2015), que acompanha esse movimento de expansão das universidades públicas.

Presencia-se, na maioria das universidades, um processo de precarização que se tornou mais grave, à medida que aumentaram os percentuais das matrículas e o número de cursos, e, na mesma medida, não se ampliou os investimentos em infraestrutura. Na prática, o que se verifica é um contexto deficiente, que se configura por: laboratórios desprovidos de materiais, formação inadequada de técnicos para atuar em alguns setores, escasso acervo bibliográfico, dentre muitas outras dificuldades.

Nota-se que a análise dessas novas conformações que assumem as relações entre o público e o privado no centro das reformas que estão sendo empreendidas com o objetivo de ampliar o acesso à Educação Superior, passa pelo reconhecimento de que tais reformas redefiniram as fronteiras entre o público e o privado e entre Estado e sociedade.

Nesse cenário, muitos são os questionamentos que ora evidenciam os avanços na evolução do número de matrículas nos cursos de graduação, ora refletem sobre o fato de que nem sempre esse processo de expansão vem acompanhado das condições de permanência, ao ponto de ter quem afirme que “[...] a universidade se massificou mas não se democratizou e continua orientada para as elites” (BARONI, 2010, p. 10).

Admite-se uma realidade da Educação Superior no Brasil como destinada a poucos, isto é, os poucos que conseguem obter uma melhor formação em nível básico, os poucos que não precisam fazer a opção entre estudo e trabalho, os poucos que, com maior preparação, conseguem driblar a barreira da seleção, enfim, alguns poucos privilegiados que conseguem acessar e permanecer, com qualidade, nesse nível de ensino.

O projeto de expansão, alinhado aos pressupostos e recomendações dos organismos internacionais, surge no cenário da Educação Superior como mais uma, entre as estratégias adotadas por esse sistema para fortalecer a relação mercantil nesse espaço, de modo que, aos poucos, o sistema educacional também se torne um aliado para o crescimento do envolvimento da educação com os preceitos produtivistas e empresariais que já subordinam quase todas as áreas da sociedade, convertendo tudo que fora conquistado como direito em mercadoria.

Parece não haver dúvida sobre o crescimento, nas últimas décadas, das oportunidades de acesso ao Ensino Superior aos estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas. Mas, da mesma forma, é inegável os constantes desafios que eles precisam enfrentar nesse cotidiano de formação, que para muitos representa o aumento das chances de concorrer a um posto no mercado de trabalho.

Ressalta-se que, embora as publicações de muitos órgãos que estudam as questões educacionais, tais como IBGE, INEP, dentre outros, apontem o crescimento no número de matrícula na Educação Superior em todas as regiões, o Nordeste e o Norte registraram as menores médias, 6,6 e 7,2 anos de estudo, respectivamente (IBGE, 2015).

Com base na demonstração desses dados, é possível encaminhar o debate sobre o processo de democratização do acesso à Educação Superior, pois, a observação desses no resultado dos censos educacionais termina por revelar a força

exercida pelo sistema capitalista no desdobramento das assimetrias regionais percebidas nas desigualdades educacionais nos diversos níveis, à medida que

[...] a expansão foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 129).

Cumprido destacar que a proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentam o Ensino Superior na região Norte e Nordeste sempre estiveram abaixo da média nacional das demais regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, apenas 40,2% e 45,5% dos jovens estudantes das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente, cursavam esse nível em 2014, dado que indica que o acesso a esse nível de ensino ainda é bastante desigual, dependendo da região de moradia dos estudantes, como também é desigual a distribuição geográfica das IFES entre os Estados do país, sendo a região sudeste a mais privilegiada (IBGE, 2015).

No Estado do Amazonas existe uma única universidade pública federal, que tendo aderido ao Reuni, criou mais 5 (cinco) *campi* que foram instalados em 05 (cinco) municípios do Estado, entre esses: Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá e Itacoatiara.

Nesse contexto, é importante analisar o peso que a expansão da Educação Superior representa no cenário educacional da maioria dos municípios que formam esse Estado. Trata-se da oportunidade de geração de novos conhecimentos que podem resultar em melhorias nas diversas áreas sociais que compõem a organização social, política, econômica e cultural desses municípios. Parece não haver dúvidas sobre o papel das universidades públicas na produção do conhecimento e no desenvolvimento econômico-social, sobretudo, em cidades do interior – no caso deste estudo, no interior do Estado do Amazonas.

Embora se tenha registro da evolução ao longo das últimas décadas da taxa de frequência líquida nesse nível de ensino, 18,4% conforme IBGE (2016), ainda não se pode dizer que há um equilíbrio da oferta desse nível nas diferentes regiões. Isso tende a ser um dos fatores que estão elevando a importância da instalação dos *campi* fora da sede no Estado do Amazonas, ação resultante da adesão da Universidade Federal do Amazonas ao Reuni.

Considerando as distâncias e as dificuldades de deslocamento nessa região do Brasil, e a baixa distribuição de instituições que oferecem o Ensino Superior público no Estado, o Norte, assim como o Nordeste, são regiões que ainda concentram um total significativo de pessoas na idade de 18 a 24 anos que ainda não possuem acesso à Educação Superior. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2016) indicam os seguintes percentuais de taxa de frequência escolar líquida nesse grupo, segundo as grandes regiões: Norte (17,1), Nordeste (17,6), Sudeste (27,6), Sul (27,9) e Centro-oeste (29,3).

Registre-se que esse quadro de carências educacionais atinge não somente a Educação Superior, mas, o sistema como um todo. Os jovens, com poucas condições socioeconômicas e culturais, acumulam fracassos nos seus desempenhos escolares desde os primeiros anos da Educação Básica. Oriundos de uma situação familiar afetada, sobretudo, pela falta de recursos financeiros, nem sempre possuem o privilégio de se dedicar somente aos estudos. Desde muito cedo sentem a necessidade do trabalho para auxiliar na renda da família. E assim vão convivendo entre as obrigações da escola e as necessidades do trabalho.

Essa realidade não é diferente para aqueles jovens de baixa renda que conseguem, a todo custo, acessar o Ensino Superior. Egressos de escolas públicas, muitos com distorção idade-série e com alguns registros de reprovações na trajetória escolar, sem nunca terem frequentado um curso preparatório para o vestibular, alguns enfrentam a seleção e conseguem acessar o Ensino Superior.

Entre esses há ainda os que evadem dos cursos, dado que muitos desses jovens de famílias de baixo poder aquisitivo conviveram, durante muito tempo, com a ideia de universidade como algo muito inacessível para as suas condições, por isso, muitos terminam abandonando a universidade para trabalhar, já que o alvo é ter um emprego e não fazer universidade.

Em que pese os limites e desafios da interiorização das universidades no enfrentamento das assimetrias regionais, desafios que vão desde as instalações físicas dessas instituições até as condições de trabalho que tendem a ser mais precárias comparadas às da capital, o documento “Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, publicado pelo IBGE

(2016), aponta um crescimento da participação de jovens estudantes pertencentes ao 1º quinto⁴ da distribuição do rendimento mensal domiciliar *per capita*.

Conforme esse documento, a proporção da participação desses jovens no período de 2005 a 2015 no Ensino Superior público e privado atingiu em 2015, respectivamente, 8,3% e 4,0%, logo, é possível inferir, considerando a diversidade de perfil de renda, que a rede pública proporciona um acesso mais democrático ao Ensino Superior, ao público de baixa renda, que a rede privada (IBGE, 2016).

2.3 Principais políticas nacionais de permanência na Educação Superior no Brasil

Do ponto de vista da expansão das universidades e da implementação de políticas, programas e ações voltados para a permanência do estudante na Educação Superior, dados publicados a esse respeito no Balanço Social da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação referente ao período 2003-2014, indicam a criação de 18 novas universidades federais, abertura de 173 *campi* de universidades federais em cidades do interior do país; criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Criação do Programa de Bolsa Permanência, dentre outros.

Todas as ações e programas descritos no parágrafo anterior concorrem para o processo de expansão das universidades federais no país, mas é preciso ter atenção ao fato de que nem sempre esses avanços, quando visualizados do ponto de vista do cotidiano das cidades, conseguem esboçar um quadro de qualidade no que se refere ao rendimento daqueles que ingressam nesse nível de ensino, pois, como assinala Zago (2006, p. 228),

[...] 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.

⁴ Pela divisão em percentis de renda o IBGE define 5 grupos. Cada um com 20% das unidades desejadas. O primeiro quinto de renda possui as 20% unidades mais pobres, e o último quinto possui as 20% unidades mais ricas (IBGE, 2016).

No ano de 2010, foi implantada no governo de Lula da Silva uma política que incidiu diretamente na vida do discente ingressante nesse nível de ensino. Instituído pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) surge como uma política que objetiva ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal. Ressalta-se, todavia, que o Programa atende, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

As ações de assistência estudantil do PNAES, conforme consta no texto do § 1º do Art. 3º do Decreto 7.234, serão executadas nas seguintes áreas:

Moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O Programa Bolsa Trabalho e Bolsa Permanência do MEC também estão entre as modalidades de Assistência Estudantil destinadas ao apoio do discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O primeiro, instituído por meio da Portaria Nº 387/2007 de 26 de fevereiro de 2007 e, alterado e consolidado pela Portaria Nº 598/2010 de 17 de março de 2010, além do objetivo de prestar auxílio financeiro aos discentes, também se volta ao estímulo da participação do estudante na dinâmica da administração universitária por meio de projetos oriundos de setores acadêmicos e administrativos da UFAM.

O segundo, objeto da Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013, a partir do ano de 2016, passa a atender somente os discentes indígenas e quilombolas com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação desse público.

Cumprе ressaltar que o direcionamento do PNAES é somente para os jovens de baixa renda que ingressam no Ensino Superior público federal, ficando, pois, desassistidos todos os que acessam esse nível de ensino, via Prouni e Fies em vagas de instituições privadas. Disso resulta que uma parcela significativa de jovens trabalhadores em busca do alcance de uma formação em nível superior terão que fazê-lo às custas do seu próprio esforço, experimentando todas as dificuldades que a tarefa de conciliar estudo e trabalho impõe (ARRUDA; ARAÚJO; LOPES, 2016).

A análise sobre a questão da democratização da Educação Superior, assim como nos outros níveis, não pode ser feita alheia ao entendimento de Educação enquanto bem público e direito social, pois, se a análise é feita a partir da ótica da mercadoria, essa não pode ser democrática. Do ponto de vista legal, o papel do Estado no provimento da Educação Pública encontra-se evidenciado no artigo 205 da Constituição de 1988, quando ela apresenta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

À medida que o texto da Constituição não restringe o conceito de educação pública a nenhum nível específico, entende-se que o dever do Estado para com a garantia da Educação em instituições públicas estende-se a todos os níveis. É a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e da permanência dos estudantes em cursos superiores.

Cabe considerar, como explicitam diversos autores que debatem a temática (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003) que a democratização desse nível de ensino não deve ficar restrita à ampliação das oportunidades de acesso e/ou criação de mais vagas nas universidades, pois, além do aumento do número de matrículas, é necessário o planejamento de políticas que possam vir a assegurar os meios de permanência e desenvolvimento com qualidade dos estudos.

Dourado (2013), analisando os avanços e desafios das políticas de Educação Superior, admite que muitos são os desafios para consolidar a ampliação com qualidade desse nível de ensino no país, pois envolve não somente fatores de estrutura física das instituições, mas todo um conjunto de recursos que precisa ser movimentado em favor do bom funcionamento dos cursos (laboratórios, bibliotecas, número de professores, maior oferta de cursos no horário noturno, etc.). A consolidação da expansão pública e de ações afirmativas serão fundamentais na garantia, não apenas do acesso, mas da permanência desses jovens com diminutos privilégios sociais, econômicos e culturais.

Sobre o conceito de qualidade da educação é preciso dizer que não se trata daquela qualidade educativa, como assinala Dias Sobrinho (2010, p. 1227), defendida na ótica da perspectiva neoliberal em que,

[...] educação de qualidade seria [...] a que equipa o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis [...] ao fortalecimento das empresas, numa lógica em que esse mecanismo é entendido como o mais importante motor do enriquecimento e progresso de um país.

Referindo-se à qualidade educativa em seus estudos, Dias Sobrinho (2010) reforça que o conceito de qualidade educativa estará sempre implicado à ênfase que cada grupo social irá atribuir a ele, dadas às circunstâncias de suas vivências e experiências do cotidiano. Essa qualidade precisa ser pensada a partir das relações que cada instituição irá estabelecer com a comunidade que atende bem como com a sociedade em geral que mais tarde irá receber o aluno como profissional; nesse caso, a noção de qualidade não deixa de estar relacionada aos lugares que ocupam os indivíduos numa dada formação social, suas visões de mundo e o significado que esses atribuem à Educação Superior.

Pensar a qualidade do ponto de vista do princípio de democratização da Educação Superior implica a garantia ao acesso e às condições de permanência nesse nível. É preciso ter a consciência que no modelo de sociedade de economia global muitos problemas da Educação não poderão ser resolvidos no interior das instituições e dos sistemas educativos, uma vez que estão relacionados a outros aspectos que são próprios do cenário de competição globalizada, tal como indica Dias Sobrinho (2010, p. 1225): a “[...] perda de referência de valor, explosão da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência dos produtos, mudanças nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo [...], etc.”

Conforme assinala Zago (2010) sobre os desafios da expansão da Educação Superior, o ponto de debate passa a ser então o de ampliar o número de vagas no Ensino Superior para poder atender à crescente demanda do mercado de trabalho por mão-de-obra qualificada. Tal ampliação ocorre às custas da massificação do ensino, abrigando uma maioria de estudantes que precisa trabalhar para estudar.

Nesse caso, as políticas de expansão terminam por assumir faces predominantemente economicistas e acabam por não ampliar de fato o sistema de educação, já que a ampliação e melhoria da Educação Superior passa necessariamente pela cobertura completa e com qualidade dos níveis educacionais que precedem a Educação Superior, isto é, a Educação Básica.

CAPÍTULO 3 – ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOS TÉCNICOS, DOCENTES E DISCENTES DO ISB

Neste capítulo, a questão do acesso e da permanência de jovens de camadas populares na universidade será trabalhada a partir da perspectiva dos sujeitos que fizeram parte do levantamento de dados. Diversos autores (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, LEHER, 2004, LEDA; MANCEBO, 2009; SGUISSARDI, 2009, DIAS SOBRINHO, 2010; BORGES; AQUINO, 2012) analisam as políticas de Educação Superior no cenário de expansão desse nível de ensino e assinalam que a necessidade dessas ações ocorrerem em consonância com o desenvolvimento de outras políticas que possam assegurar, de fato, a permanência desse público que chega às universidades, bem como a qualidade da formação que irão receber.

Diante desse contexto que sinaliza a ampliação das oportunidades de ingresso na Educação Superior de jovens em condição socioeconômica e cultural de empobrecimento, é preciso não perder de vista a análise sobre os limites e os desafios que essa inserção certamente irá gerar para aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos no processo.

Os desafios parecem já começar pela busca por equilibrar a taxa ajustada de frequência escolar líquida da população de alunos na idade de 6 a 14 anos, já que os dados da PNAD Contínua – Educação 2016 (IBGE, 2017a) apontam para o seguinte resultado: total Brasil (96,5%); total de 6 a 10 anos, (95,0%) e total de 11 a 14 anos (84,4%). Verifica-se que a porcentagem de frequência nos anos finais do Ensino Fundamental decresce daquele valor que o antecedeu, o que se repete também nas próximas etapas, Ensino Médio e Superior, que segundo a PNAD Contínua – Educação 2016, registrou, no grupo de 15 a 17 anos (68,0%) e no grupo de 18 a 24 anos (23,8) de taxa ajustada de frequência escolar líquida.

O texto traz uma abordagem acerca das políticas de acesso e permanência que, no âmbito do ISB, estavam em funcionamento. Tomando como referência os estudos desenvolvidos pelos diversos autores sobre as questões que envolvem o processo de expansão da Educação Superior. Nesta parte será feita a interpretação analítica das falas dos sujeitos participantes. Os dados aqui reunidos foram obtidos por meio da pesquisa de campo realizada no ISB no mês de março do ano de 2017, que envolveu discentes, docentes e técnicos administrativos.

Cumprir analisar em que sentido tais políticas estão atuando no enfrentamento dos limites e desafios demandados pelo processo de expansão desse nível de ensino. Sobre as políticas de acesso e permanência fez-se o levantamento daquelas adotadas no âmbito da UFAM, passando a fazer parte também da realidade dos *campi* sediados em municípios do interior do Estado. Durante as entrevistas, os sujeitos da pesquisa posicionaram-se sobre as formas de ingresso adotadas e suas implicações no cenário atual de expansão da Educação Superior.

Para melhor analisar o objeto desta pesquisa, foi importante contextualizar institucionalmente o ISB, que é um órgão vinculado à UFAM. Isso será contemplado no desenvolvimento do item 3.1, que analisa a relação da UFAM e o processo de interiorização que marca, por sua vez, a criação desse Instituto.

O capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: um primeiro tópico que contextualiza a criação do ISB no processo de interiorização no qual foi inserida a UFAM quando aderiu ao Reuni (no mesmo item há uma seção que traz a caracterização dos participantes da pesquisa); em seguida, fez-se uma análise sobre as principais políticas locais de acesso e permanência na Educação Superior; e, por fim, um terceiro item que apresenta as falas dos participantes da pesquisa (técnicos, docentes e discentes) sobre o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Superior à luz dos ordenamentos que orientam tais políticas que estão em funcionamento no ISB.

3.1 Processo de interiorização da Universidade Federal do Amazonas: implantação do ISB em Coari

Pensar a democratização na Educação Superior supõe compreendê-la num patamar no qual o acesso a esse nível de ensino se estenda a todos os que conseguem concluir o Ensino Médio, independente das suas condições sociais, econômicas e culturais. Entendida como bem público que deve ser destinada a todos indistintamente, a Educação Superior encontra-se entre os direitos sociais básicos, portanto, precisa ser tratada como prioridade na consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Universidade Federal do Amazonas já completou mais de 100 anos. Estudos de Chaves (2017) apontam que essa Universidade foi fundada em 17 de

janeiro de 1909, constituindo-se como a primeira universidade brasileira, onde recebeu a denominação de *Escola Universitária Livre de Manaus*, concebida por Eulálio Chaves. Em 15 de março de 1910, a Escola Universitária instalou seus cursos em sessão solene presidida pelo governador do Estado, Antônio Clemente Ribeiro Bittencourt e em 13 de julho de 1913 a Escola Universitária muda de nome, passando a chamar-se Universidade de Manaus.

Em 1926, essa universidade é desativada. A partir de então, passaram a funcionar como unidades isoladas de Ensino Superior, mantidas pelo Estado, as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia. Sendo extintas as duas últimas, restou apenas a Faculdade de Direito, que mais tarde foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas. Em 1962, como assinala Chaves (2017), por determinação da Lei Federal nº 4.069-A, de autoria do senador Arthur Virgílio Filho, a universidade foi refundada e renomeada com o nome de Fundação Universidade do Amazonas, constituída pela reintegração das Instituições de Ensino Superior isoladas que atuavam no estado. A Lei Federal 10.468, de junho de 2002, deu-lhe nova denominação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), constituída, atualmente, por 18 unidades de ensino, entre institutos e faculdades, além dos 05 *campi* no Estado do Amazonas.

Enquanto Universidade do Amazonas, consolidou-se e ampliou sua estrutura por meio da criação de novos cursos e absorção de outros já existentes. A partir de 1968, a instituição passa a ter a seguinte estrutura: Faculdade de Direito do Amazonas, Faculdade de Estudos Sociais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia. A essa estrutura juntou-se também, já no final dos anos 1990, a Escola de Enfermagem de Manaus, anteriormente mantida pela Fundação Serviço Especial de Saúde Pública (Sesp), do Ministério da Saúde.

No quadro de pessoal dedicados às atividades fim, a UFAM conta, segundo Chaves (2017), com, aproximadamente, 1.699 docentes, dos quais 635 são doutores, 588 mestres, 161 especialistas e 315 graduados. Nas atividades meio, a instituição contabiliza 997 técnicos administrativos, que desenvolvem suas atividades nas diversas unidades acadêmicas e nas unidades administrativas. Com esse quadro de servidores, a instituição dá conta da formação profissional de mais de 20 mil alunos matriculados em 117 cursos de graduação; nos cursos de Pós-Graduação

Stricto Sensu (mestrado e doutorado) e *Lato Sensu* são mais de 2 mil estudantes vinculados aos 39 (trinta e nove) cursos credenciados pela Capes⁵.

Martins (2000), estudando o Ensino Superior brasileiro nos anos de 1990, assinalou que esse nível de ensino passou por um acentuado crescimento nas últimas três décadas. Esse crescimento ocorreu, principalmente, pelo aumento do número de instituições, de matrículas, de cursos, entre outras ações. No processo de expansão desse nível de ensino foram produzidos, segundo Leher (2004, p. 881), um novo léxico da Educação Superior composto pelos seguintes conceitos: “produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e eficiência”.

Estudos de Dourado (2013), que analisam os avanços e desafios das políticas de expansão da Educação Superior, acenam que esse crescimento fez-se sentir em todas as regiões do Brasil. Em muitos lugares onde não havia instituições de Ensino Superior, foram criados novos *campi* fora da sede. Assim como essa, muitas outras iniciativas concorreram para o aumento do acesso de jovens ao Ensino Superior, principalmente aqueles das camadas menos favorecidas cultural e economicamente.

Sobre a insuficiente oferta do Ensino Superior nesta região, chama atenção o fato de o Amazonas, com toda a sua extensão territorial, 1.571.000 km², dispor somente de uma universidade pública federal, enquanto o Estado do Pará já conta com 4 (quatro) universidades federais. Diferente do que ocorre em outros países, como os Estados Unidos, onde há a presença forte dos *Community Colleges*, instituições que absorvem mais de 40% dos ingressantes no Ensino Superior, no Brasil, isso ainda se encontra muito centralizado nas capitais.

A presença de uma única universidade federal com 5 *campi* e uma universidade estadual num universo de 62 municípios deve causar impactos no aumento do acesso de jovens de camadas populares e egressos do Ensino Médio à Educação Superior, mas, considerando as proporções geográficas que possui o Amazonas e a taxa ajustada de frequência escolar líquida de jovens na idade de 15 a 17 anos, que segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2016) contabilizou um percentual de mais de 55%, é possível inferir que o Ensino Superior público no Amazonas não possui quadros suficientes para atender a demanda crescente de egressos do Ensino Médio.

⁵ Dados obtidos na página da UFAM (www.ufam.edu.br) publicado em dezembro de 2012.

O campo empírico escolhido para este estudo encontra-se entre as unidades que foram criadas pelo processo de interiorização da Universidade Federal do Amazonas. O Campus Universitário do Polo Médio Solimões, sediado no município de Coari, foi instituído no dia 25 de novembro de 2005 por meio da Resolução nº 020/2005/CONSUNI. Essa Unidade Acadêmica Permanente foi criada pela Resolução nº 026/2005/CONSUNI, e, desde o ano de 2006, recebe estudantes não somente de Coari, mas também dos municípios de Anamá, Alvarães, Beruri, Codajás, Maraã, Tefé, Uarini, dentre outros. No ano de 2006, a unidade recebeu a denominação de Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB, por meio da Resolução nº 026/2006/CONSUNI (BRITO, 2009).

Estudos de Gawora (2003) e Oliveira (2011) apontam que o município de Coari, localizado a 363 Km de Manaus, encontra-se no centro do Estado do Amazonas e, desde 1932, responde pela categoria de cidade. Na década de 1990, momento da descoberta pela Petrobrás de jazidas comerciais de petróleo e gás natural na região de Urucu, conforme Gawora (2003), a população do município vivenciou novas expectativas em relação às transformações e melhorias que a presença da Petrobrás poderia gerar àquele lugar.

Desde essa descoberta, a exploração de petróleo e gás natural na região de Urucu teve algumas rupturas, voltando a aquecer quando iniciam as obras de construção do que veio a se tornar o Gasoduto Coari-Manaus. Estudos de Gawora (2003) apontam que a migração à Coari iniciou em 1996, aumentando novamente até 1998. O crescimento descontrolado trouxe alguns agravantes do ponto de vista da organização da cidade nos aspectos sociais, econômicos, ecológicos e políticos.

Entre as principais consequências sociais, o autor aponta o aumento dos índices de prostituição (faixa etária de crianças e jovens); o aumento de casos de doenças sexualmente transmissíveis; maior incidência de jovens envolvidos com drogas, criminalidade e violência; dentre outros. Sobre os impactos ecológicos, a pesquisa de Gawora (2003) destacou, entre outras questões, a diminuição da caça e pesca e a obstrução de igarapés, fatores que alteraram o modo de vida das populações ribeirinhas que residiam no local ou próximas de onde se instalaram as obras.

Como se pode atestar em um estudo de Oliveira (2011), a exploração de petróleo e gás gerou muitos impactos ambientais e urbanos à cidade de Coari, mas

também incutiu, em muitas famílias, a ideia de melhoria das condições de trabalho e emprego que poderiam acarretar em melhorias nas condições de vida já que,

[...] a Petrobrás mantém o pagamento de *royalties* e Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS para cada município do Estado. O município do Coari, onde os produtos são explorados, e o de Manaus, onde se localiza a refinaria do petróleo e seus derivados, recebem o maior percentual. (OLIVEIRA, 2011, p. 155)

As transformações geradas pela construção do gasoduto Coari-Manaus refletiram nos ambientes sociais, econômicos, culturais e políticos do município de Coari. No campo da Educação Superior, além de ter influenciado na escolha de alguns cursos, para serem ofertados no *campus* instalado em 2006, refletiu também no número de estudantes e funcionários de outros estados que mudaram para Coari para estudar ou trabalhar nessa unidade de Ensino Superior. Alguns acompanhando o (a) cônjuge, outros acompanhando um familiar, ou até mesmo trabalhadores envolvidos na construção da obra.

Estudos de Brito (2009) documentam que a escolha dos cursos que iriam funcionar nessa unidade também ocorreu em virtude da carência de profissionais nas áreas da saúde, da tecnologia e de algumas áreas educacionais que apresentavam deficiências na formação adequada de professores. No caso das licenciaturas, a proposta do Reuni foi a implementação das licenciaturas duplas em função das carências do ponto de vista da formação de professores para atuarem nas disciplinas de Biologia, Química, Matemática e Física nas escolas do Ensino Fundamental e Médio do município. No ISB estão em funcionamento desde 2006 os cursos de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química e Licenciatura em Ciências: Matemática e Física.

Dados obtidos no estudo de campo junto ao Instituto trazem a seguinte configuração em relação aos discentes, docentes e técnicos vinculados à unidade que serviu de campo de análise para esse estudo (Quadro 4).

Quadro 4 – Configuração atual do Instituto de Saúde e Biotecnologia em número de Discentes, Docentes e Técnicos Administrativos em Educação (2017)

CURSOS/ Nº DE DISCENTES		DOCENTES		TÉCNICOS ADM. EM EDUCAÇÃO	
BIOTECNOLOGIA	182	CONTRATO	17	EFETIVO	52
CIÊNCIAS: MAT. E FÍS	203				
CIÊNCIAS: BIO. E QUÍ.	246				
ENFERMAGEM	231	EFETIVO	82		
FISIOTERAPIA	219				
MEDICINA	53				
NUTRIÇÃO	222	TOTAL	99	TOTAL	52
TOTAL SEM EVASÃO	1.356				

Fonte: Elaboração própria com base em informações da Coordenação Acadêmica do ISB – 2017.

Os números representados no Quadro 4 refletem uma realidade que até pouco tempo não era possível, dado que não havia a oferta de cursos superiores permanentes em municípios do interior do Estado do Amazonas assim como Coari. Com mais de dez anos de funcionamento, desde o ano de 2006, já formaram no Instituto um total de 830 estudantes egressos de escolas públicas e pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo.

Anterior a esse formato de unidade com cursos permanentes, foi criado, por meio da Resolução nº 013, de 31 de maio de 1972, oficializado a partir da Portaria 028 de 27 de janeiro de 1973, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). No mês de setembro do ano de 1974, chega à cidade de Coari a equipe do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC-AM). A criação do referido Centro representou, à época, um esforço da Universidade do Amazonas de participar do projeto de aceleração de mudanças das condições humanas e sociais das populações interioranas, compartilhado entre diversas universidades brasileiras.

Entre as atividades que marcaram a presença dessa equipe no município, pode-se destacar a realização de um estudo sobre a realidade local do município, a fim de levantar informações mais detalhadas acerca do espaço de atuação do CRUTAC. O contato com a comunidade e o levantamento de informações foi feito a partir de um seminário de desenvolvimento de comunidade organizado pela equipe de implantação, o que permitiu que as lideranças comunitárias apresentassem suas necessidades locais⁶.

⁶ Relatório Analítico do CRUTAC-AM elaborado pelo professor Almir Augusto Sampaio de Farias, então Coordenador Geral do CRUTAC-AM (1976).

A partir desse levantamento, o CRUTAC iniciou, efetivamente, suas atividades no município, atuando nas áreas de educação, saúde, moradia, previdência social, desenvolvimento de comunidades, entre outras. Inicialmente, contou com uma equipe de 03 técnicos incluindo: um médico, uma enfermeira e uma assistente social. O Centro possuía uma estrutura mínima de administração e alojamentos para garantir condições de trabalho tanto à equipe administrativa quanto aos acadêmicos e acadêmicas que viessem a desenvolver atividades de estágio no município.

As ações da UFAM efetivadas por meio do projeto CRUTAC tinham orientação extensionista. As atividades dos concluintes de vários cursos de graduação que precisavam realizar o internato rural eram aproveitadas na realização de atendimentos e orientações de saúde às populações urbanas e rurais dos municípios alcançados pelo projeto. Em Coari, as ações abrangiam uma série de áreas, sendo todas voltadas para a atenção a algum aspecto da vida das comunidades com as quais o Centro mantinha contato e para o levantamento de suas demandas que viriam a nortear o planejamento de atividades futuras. As demandas estavam distribuídas nas seguintes áreas, conforme Farias (1976):

Área de Ciências da Saúde

- Setor de medicina (atendimentos diários no Hospital de Coari, envolvendo atendimentos nas áreas de clínica médica, pediatria, ginecologia obstetrícia, dermatologia dentre outras);
- Setor de farmácia e bioquímica (com um farmacêutico-bioquímico atuando diariamente no hospital local);
- Setor de odontologia (efetivamente realizada a partir de 1976 com a contratação de um cirurgião dentista para integrar a equipe técnica depois de rescindir o contrato do primeiro dentista);
- Setor de enfermagem (uma enfermeira da equipe atuando no hospital nas áreas de saúde, educação sanitária e saneamento básico e contribuindo ainda para uma organização racional da organização).

Área de Educação e Cultura

- Setor de Educação (capacitação de profissionais de ensino do município em termos de métodos pedagógicos e técnicas didáticas);

Área de Ciências Humanas

- Setor de Serviço Social (orientação a famílias e grupos, equacionamento de problemas sociais e morais, coordenação e orientação de grupos de jovens, escoteiros e bandeirantes, dentre outras atividades);
- Setor de Comunicação Social (lançamento de um jornal, realização de programas de rádio, filmagens de documentários e realização de festivais de música);
- Setor de Biblioteconomia (cursos de habilitação de pessoal para o trabalho em bibliotecas escolares e na biblioteca do município).

Área de Tecnologia

- Setor de Engenharia Civil (responsável pela implantação, desenvolvimento do cadastramento imobiliário da cidade, o que exigiu o treinamento de funcionários da prefeitura para a cobrança de impostos dos imóveis).

A partir desses dados foi possível constatar que a atuação do CRUTAC efetivou-se por uma multiplicidade de atividades, e essas tinham relação direta com os vários cursos da Universidade desenvolvidos na sede. As atividades desenvolvidas como ações de extensão no município utilizavam o suporte oferecido pela estrutura implantada definitivamente em 1974.

Com a criação do Instituto tornou-se viável aos estudantes que concluem ou que já concluíram o Ensino Médio a possibilidade de prosseguirem seus estudos, principalmente aqueles alunos de famílias de baixa renda que até pouco tempo não tinham perspectivas de ingresso nesse nível de ensino.

Há também alunos que vêm das cidades vizinhas e até de outras regiões, que depois de formados, retornam para as suas cidades e passam a contribuir com o desenvolvimento dos seus lugares de origem. Para além do aumento das oportunidades de formação, há também a ocorrência de mudanças na infraestrutura sociopolítica, econômica e cultural do município de Coari, já que recebe não somente estudantes residentes em Coari como de outros municípios e até de outros estados.

No município de Coari a Educação Superior pública conta também com a presença da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Trata-se de uma universidade pública, presente neste Estado desde o dia 3 de agosto de 2001, período em que iniciou suas atividades acadêmicas. Em 30 de junho de 2005, realizou a formatura da sua primeira turma, com 7.150 alunos do curso Normal Superior do Programa de Formação de Professores (Proformar).

A instituição possui mais de 20 mil estudantes regularmente matriculados na graduação e, também, na pós-graduação. É uma universidade *multicampi* do País, com o maior número de unidades que integram a sua composição. Na estrutura da UEA estão cinco Unidades Acadêmicas na capital (Escolas Superiores); seis Centros de Estudos Superiores e 12 Núcleos de Ensino Superior em municípios no interior do estado⁷. Em Coari, trabalha com a oferta de cursos nas áreas: tecnológica, licenciatura e bacharelado.

Há também no município um polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB. No âmbito da UFAM, é o Centro de Educação à Distância (CED), o órgão suplementar credenciado para a oferta de cursos em nível superior na modalidade EaD. O Sistema UAB, foi criado desde o ano de 2006, em apoio às universidades públicas na oferta de cursos na modalidade de educação à distância.

O advento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) passa também a compor os meios para se atingir as metas do PNE. Entre as estratégias para a ampliação do acesso à Educação Superior, surgiu o desenvolvimento da educação à distância, principalmente, pelo sistema UAB. O grande desafio passa a ser, então, o da inserção qualificada dessas novas tecnologias da informação nas práticas educativas (Brasil, 2016).

No setor privado, o município possui duas instituições atuando na oferta de cursos na modalidade EAD, a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Paulista (UNIP). A primeira, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação (Especialização), atua nesse município desde 2007 e já formou mais de 400 alunos em cursos de graduação e pós-graduação; a segunda, atuando em Coari desde 2008 com a oferta de cursos na modalidade EaD em cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnólogos, atende uma média de 250 alunos/ano e já formou um quantitativo de 112 alunos.

Destaque-se, como sugerem alguns estudos críticos (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; LEHER, 2004 e SANTOS; FREITAS, 2014) que todas essas mudanças e redefinições estão atreladas às transformações globais que, pelo processo de reestruturação produtiva do capitalismo impuseram mudanças em todos os setores da sociedade. No campo educativo, essas transformações se efetivaram

⁷ Tais informações foram retiradas da página principal do site da Universidade, conforme consta na lista das Referências.

desde o papel social das instituições, que passam a ser geridas pelas leis do mercado, até as suas formas de financiamento e abrangência de atuação.

O documento da SESu (BRASIL, 2016) refere-se às etapas do processo de expansão da Educação Superior e indica que entre as frentes principais traçadas para a implantação das mudanças necessárias ao atendimento do que propunha o PNE 2001 a 2010 – sobre a meta da oferta de Educação Superior –, pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos dos estudantes que concluíam o Ensino Médio abrange a interiorização.

A partir desse ponto, o texto propôs-se a traçar uma análise com vistas a estabelecer um diálogo entre o que se discute em nível macro, a partir do que é projetado nos diversos textos e documentos que versam sobre a expansão da Educação Superior, e a realidade da implantação de uma unidade permanente de Ensino Superior no município de Coari, onde a presença da Universidade Federal já tem mais de 40 anos.

Sobre as repercussões do processo de interiorização no cotidiano do ISB, ficaram evidentes, durante a pesquisa, muitos dos desafios que discentes e funcionários desses *campi* enfrentam no dia-a-dia da instituição. Dificuldades que vão desde as particularidades da região, tais como: infraestrutura educacional em todos os níveis, distanciamento das cidades e formas de locomoção entre elas; até a infraestrutura das cidades para receber estudantes e profissionais que chegam a esses *campi*. São desafios que se tornam mais complexos quando comparados à realidade e condições de outras regiões brasileiras.

Durante a pesquisa de campo no ISB, vários fatores foram observados nesse sentido, quais sejam: a estrutura da cidade para receber não somente alunos como também funcionários que vieram de outras localidades para estudar ou trabalhar no Instituto; a rotatividade de professores que chegam de regiões com melhores condições urbanas e de serviços públicos (saúde, educação saneamento, coleta de lixo); precariedades na infraestrutura dos *campi*; novos formatos de licenciaturas duplas; o baixo desempenho dos alunos nas disciplinas dos cursos dadas as deficiências de sua formação em nível básico; dentre outros.

Todos esses fatores são apontados como itens que geram dificuldades de permanência dos alunos nos cursos. Somados aos fatores de infraestrutura física e de recursos humanos, ainda há a questão cultural que interfere na permanência daquele aluno que vem de outra localidade e não é acompanhado pela sua família.

Há casos de alunos que entram em depressão por não conseguirem administrar a ausência da família por mais tempo, já que nessa cultura é comum os filhos ficarem morando com os pais até o casamento.

Para além da parte emocional, há também a financeira que vai interferir na formação desses estudantes que dependem das suas famílias para cobertura dos custos em uma universidade fora do seu local de residência. Daí a necessidade de que essas ações estejam articuladas a outras políticas que favoreçam a permanência desses alunos nos cursos para que possam seguir com sucesso e qualidade a trajetória da sua graduação.

3.1.1 Perfil dos técnicos, docentes e discentes do ISB

- Técnicos

Entre as funções dos técnicos e/ou técnicas que responderam à pesquisa estão: uma funcionária que atua na Diretoria do Instituto, uma Técnica de Enfermagem que atua no Laboratório de Enfermagem, uma nutricionista do Laboratório de Avaliação Nutricional, uma funcionária que à época da pesquisa atuava como gerente de Recursos Humanos vinculada à Coordenação Administrativa, uma Bibliotecária responsável pela Biblioteca do ISB e, por fim, um funcionário que atua na assessoria da Coordenação Acadêmica nas áreas de planejamento, oferta de matrícula, registro e manutenção de cadastro de estudantes.

No momento da pesquisa, o quantitativo de técnicos no ISB correspondia ao total de 57 funcionários. Desse quantitativo, participaram do levantamento 06 técnicos que atuavam em diferentes setores na unidade (05 do sexo feminino e 01 do masculino). Em relação à faixa etária desses funcionários, 04 (quatro) encontravam-se no grupo entre 30 e 40 anos; 01 (uma) entre 25 e 30 anos e a outra no grupo de mais de 40 anos.

Todos nasceram no Amazonas, sendo quatro naturais de Coari e outras duas de Manaus. Dos quatro que nasceram em Coari, três sempre moraram na cidade e uma que se mudou para Manaus ainda criança, retornando mais tarde para fazer o curso de Enfermagem no ISB, e, no ano de 2016, foi aprovada no concurso para Técnica de Enfermagem onde estava atuando quando da realização do levantamento. As demais mudaram para o município para trabalharem no ISB, após aprovação em

concurso público. O Quadro 5, informa sobre nível de instrução, área de formação e tempo de vínculo com o ISB desses funcionários.

Quadro 5 – Nível de instrução, formação e tempo de vínculo dos técnicos com o ISB

IDENTIFICAÇÃO	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE VÍNCULO COM O ISB
T1	Especialista	Letras: Língua Portuguesa	8 anos
T2	Graduação	Enfermagem	1 ano
T3	Graduação	Nutrição	5 anos
T4	Graduação	Nutrição	10 anos
T5	Graduação	Biblioteconomia	3 anos
T6	Mestrado	Pedagogia	10 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Entre os técnicos participantes, todos tinham formação em nível superior, possuindo, a maioria, mais de cinco anos de vínculo com a instituição. Esse dado revelou que grande parte desse grupo participou do processo de implantação da unidade, ou seja, vivenciaram a trajetória de crescimento, em meio às dificuldades e conquistas, da instalação dessa instituição (crescimento tanto em infraestrutura quanto em recursos humanos).

Com exceção de uma entrevistada, todos fizeram a graduação na UFAM, sendo duas egressas de cursos do ISB. Esse dado, encaminha, de certa forma, a constatação do impacto que a presença da UFAM gerou e continua a gerar para aquela realidade e para a região, uma vez que recebe funcionários de outras localidades, como foi o caso das duas técnicas que mudaram para Coari em virtude da aprovação em concurso público para o ISB.

- **Docentes**

O outro grupo de entrevistados foi formado entre os 82 docentes efetivos lotados no ISB. Desse quantitativo, foi feita a abordagem com 05 docentes, entre eles, 02 (dois) do sexo masculino e 03 (três) do feminino; quatro estavam no grupo de idade com mais de 40 anos e somente um entre 30 e 40 anos. Sobre a naturalidade do grupo, verificou-se que dois eram do Amazonas e os demais vindos dos Estados da Bahia, Paraíba e Pará.

Daqueles que nasceram no Amazonas, somente um era natural de Coari. Tendo esse informado que se mudou para Manaus para fazer sua graduação no ano de 1996 e, depois de 11 anos, retornou para Coari para assumir o cargo de professor no Instituto de Saúde e Biotecnologia, tomando posse no ano de 2007. Os demais mudaram para o município para trabalhar no ISB.

Quadro 6 – Nível de instrução, formação e tempo de vínculo dos docentes com o ISB

IDENTIFICAÇÃO	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE VÍNCULO COM O ISB
D1	Mestrado	Fisioterapia	3 anos
D2	Mestrado	Psicologia	7 anos e meio
D3	Mestrado	Ciências sociais	10 anos
D4	Mestrado	Enfermagem	9 anos
D5	Mestrado	Ciências sociais	10 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Dos dados demonstrados sobre os docentes (Quadro 6), constataram-se algumas situações levantadas em estudos sobre Amazônia, tais como aquelas apontadas no Plano de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento da Amazônia Legal (2013), em que aparecem muitas das precariedades e fragilidades desta região, que interferem na melhoria dos indicadores socioeconômicos e culturais. Entre esses indicadores se encontra o fato de a região, segundo o documento, ser ainda importadora de mestres e doutores formados em outras regiões do país, isto é,

[...] no caso dos mestres, a Amazônia importou 4.643, o equivalente a 70,3% do total de titulados na região no período 1996-2009. Quanto aos doutores, esse quantitativo também é expressivo (3.303) e correspondeu a 66,9% dos titulados na região entre 1996-2008 (CGEE, 2013, p. 16).

Destaque-se nessa informação o papel desempenhado pela UFAM no aumento dos números de doutores e mestres formados nesta região, atuando na capital e no interior. A exemplo do ISB, que iniciou em 2006 com uma maioria de docentes com especialização e, atualmente, já registra os seguintes quantitativos: docentes apenas com graduação (05), Especialistas (11), mestres (39) e doutores (27) trabalhando nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os dados levantados indicaram que, do total de entrevistados, 03 docentes não eram do Amazonas, fato que é apontado entre os desafios que a instituição enfrenta para fixação desses profissionais, sobretudo, nos *campi* localizados nos municípios. É grande a dificuldade em manter esses funcionários nos *campi*, já que muitos vêm de contextos regionais com melhores condições, seja na infraestrutura das cidades, seja na oferta dos serviços básicos de saúde, educação, transporte, dentre outros, o que faz aumentar o problema com a rotatividade dos docentes. Muitos desistem quando chegam e se deparam com uma infraestrutura urbana e institucional muito aquém daquilo que buscavam para a construção de uma carreira acadêmica.

Para além dos prejuízos que podem ser gerados à instituição, uma vez que em casos de afastamento do docente por remoção temporária, acompanhamento de cônjuge (casos amparados por lei), afastamento inferior a 4 meses, a vaga não pode ser disponibilizada para concurso público nem para contratação de professor substituto, há também a interferência no processo de ensino e aprendizagem, já que muitos saem antes mesmo de concluírem suas disciplinas.

São situações que refletem no processo de ensino e aprendizagem, já que a sua construção é coletiva, por isso a necessidade de envolver docente e técnicos nesse estudo. O professor ou técnico insatisfeito com as suas condições de trabalho desenvolvem suas atividades desmotivados, e, por isso, não motivam os alunos à superação das dificuldades que esses sentem no decorrer das disciplinas e das suas passagens por esse nível de ensino, tendo em vista a defasagem educacional que já trazem dos níveis anteriores. Nos depoimentos dos três grupos entrevistados, todos indicaram como importante a relação professor-aluno para superação dos quadros de evasão e retenção nos cursos.

Sobre os casos de afastamentos de docentes no ISB, constatou-se a seguinte configuração: 08 professores afastados, sendo 03 para acompanhamento de cônjuge e 05 com afastamento por problemas de saúde. Embora estejam desenvolvendo suas atividades em outras unidades, as disciplinas que poderiam ser atribuídas a esses docentes precisam ser remanejadas entre os que se encontram em atividades no ISB já que há o impedimento de nova contratação efetiva ou temporária.

Há, portanto, como indica o documento do CGEE (2013), a necessidade e urgência, entre outras medidas, da definição de políticas que ponham como prioridade a superação da situação de defasagem educacional na qual se encontra a região amazônica. Do contrário, não há condições objetivas para modificar essa situação. O

aluno que chega à universidade egresso de escola pública é impactado pelo nível de cobrança exigido nos cursos e esbarra nos limites das precariedades e fragilidades de sua formação em nível básico, além dos condicionantes socioeconômicos e culturais que incidem diretamente nas condições de vida e sobrevivência de grande parte das famílias desses estudantes.

Sobre o tempo que exerciam a docência no Ensino Superior, constatou-se que a maioria dos entrevistados iniciou a carreira como docente nesse nível de ensino quando entraram no ISB. Pelo tempo de vínculo deles, foi possível supor que puderam vivenciar as evoluções que ao longo desses dez anos de existência o Instituto de Saúde e Biotecnologia conseguiu adquirir.

Em que pesem todas as dificuldades de implantação, são ofertadas mais de 300 vagas por ano, distribuídas nos sete cursos de graduação. Isso fez aumentar as reivindicações por melhorias não só físicas como políticas e pedagógicas, já que a unidade recebe muitos alunos oriundos de famílias de baixa renda e em condições de vulnerabilidade social, tanto aqueles do próprio município quanto os que chegam de outras localidades.

▪ Discentes

Esta parte do texto traz a caracterização do perfil dos discentes que participaram do levantamento por ocasião da pesquisa de campo. Com esse grupo, foram utilizados dois instrumentos: a aplicação de um formulário para caracterização do perfil socioeconômico e cultural e as entrevistas com sujeitos-chaves. Embora os resultados se assemelhem em muitos pontos com dados de estudantes que ingressam nesse nível de ensino em outras regiões (ver capítulo 2, item 2.2), há peculiaridades marcantes que balizam o entendimento sobre a urgência de que seja posto em prática o projeto de democratização do acesso ao Ensino Superior, bem como das formas de permanência.

Foi feita a aplicação de um formulário com 50 (cinquenta) discentes distribuídos nos 06 (seis) cursos do ISB: Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia e Biotecnologia. Desse total, 66% era do sexo feminino e 34% masculino. Mais da metade, 64%, estavam dentro da faixa etária entre 18 e 24 anos. Em relação

ao estado civil, 40 (quarenta) informaram que eram solteiros, 07 (sete) estavam em união estável e somente 03 (três) eram casados.

A constatação sobre os dados descritos no parágrafo anterior confirma a presença dominante do sexo feminino no Ensino Superior. Estudos estatísticos do IBGE, no documento Síntese de Indicadores Sociais 2016, registrou que, em 2015, no Brasil, a taxa de frequência líquida das mulheres chegou a 21,7% contra 15,4% dos homens referente ao mesmo ano. Um outro dado que pode ser avaliado como positivo refere-se à proporção da faixa etária representada pela maioria, pois mais da metade estava dentro do intervalo de 18 a 24 anos, nível adequado a essa faixa etária o que pode ser um indicador de melhoria dos resultados na escolarização.

Sobre o estado de origem, 48 (quarenta e oito) dos discentes informaram ter nascido no Amazonas, porém, somente 24 (vinte e quatro) nasceram em Coari, os demais são dos municípios de Alvarães Tefé, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Santo Antônio de Içá, São Paulo de Olivença, Codajás, Manaus, Novo Aripuanã, Benjamin Constant, Fonte Boa e 2 (dois) vieram do Estado do Pará, dos municípios de Aveiro e Marabá. Esse dado serve para ilustrar o quadro deficiente do número de instituições de Ensino Superior existentes na região para atender ao tamanho da demanda de jovens que estão concluindo o Ensino Médio e que desejam prosseguir com seus estudos.

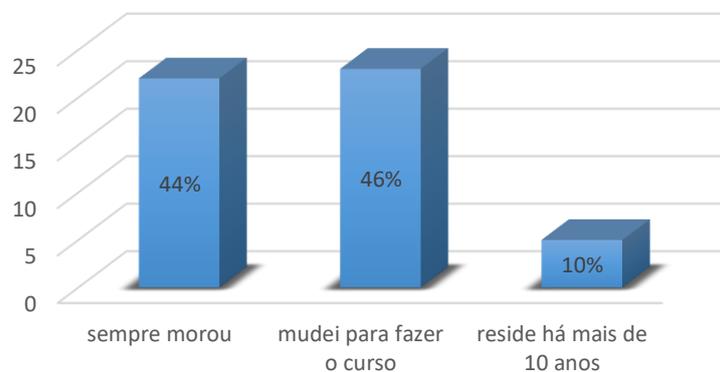
Do total de participantes que responderam ao formulário, constatou-se que a maioria não era natural do município de Coari. Esse dado revelou um elemento cultural que incide sobre as condições de permanência desse jovem que precisa deixar sua casa, sua família, seu local de nascimento, para estudar em um outro município. A distância das famílias parece não ser o único desafio enfrentado por esses estudantes. Muitos sentem também o peso desses desafios por serem egressos de escolas públicas, portadores de trajetórias de escolarização cheias de ingressos e interrupções, aprovações e retenções, com pouco ou nenhum acompanhamento nos deveres de casa, a decisão entre ter que estudar e trabalhar, dentre outros.

O deslocamento dos estudantes que ingressam no Ensino Superior fora dos seus locais de residência reflete nas suas condições de permanência nos cursos. Retomando o que assinalou Dayrell (2007a) sobre a constituição da juventude receber influências de critérios históricos e culturais, vale destacar que, culturalmente, no Brasil, é comum os filhos permanecerem na casa dos pais até o casamento, ou seja, sair de casa para cursar o Ensino Superior em uma outra localidade representa uma

ruptura que por muitos não é superada, fazendo com que esses abandonem o sonho de cursar a universidade e retornem as suas famílias.

Os jovens dos meios populares que chegam à universidade o fazem, na maioria dos casos, sem nenhuma preparação, e as difíceis condições materiais de sobrevivência das suas famílias não permitem a cobertura dos custos de uma universidade, ainda que pública. O Gráfico 4 apresenta o percentual de jovens que informou que mudou para o município para fazer o curso, um número de 24 (vinte e quatro) entrevistados, num universo de 50 (cinquenta) participantes, não residiam no município. São estudantes de toda parte do Amazonas, e até de outros estados, em busca de um curso de graduação.

Gráfico 4 – Estimativa sobre o tempo de residência dos discentes em Coari



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

O levantamento sobre a situação de moradia trouxe entre os maiores índices as seguintes situações: 16% que mora sozinho, 18% que mora com o cônjuge e 26% morando com os pais. Tendo em vista que a maioria dos sujeitos estavam no grupo da faixa etária entre 18 e 24 anos, justifica-se o fato de a maioria morar com os pais. Mas como o ISB recebe estudantes de várias localidades, há também muitos que moram dividindo aluguel com amigos e outros que são mantidos pelas famílias.

Sobre a definição de juventude, o estudo tomou como referência para a análise dos dados coletados as ênfases atribuídas ao termo por Dayrell (2007a) e Sposito (2003), o primeiro enfatizando que “os critérios que constituem a definição de juventude são históricos e culturais” (p. 41), e a segunda, defendendo a ideia de juventude no seu sentido plural – juventudes.

Nesse contexto, situa-se a juventude encontrada no ISB por meio do levantamento de dados, como sendo uma juventude esperançosa por alcançar maiores chances no mercado de trabalho a partir da aquisição de um curso de nível superior; uma juventude que abriga jovens de camadas populares e membros de famílias de baixo poder aquisitivo; egressos de escolas públicas e donos de trajetórias escolares singulares, a maioria, dentro da faixa etária adequada para estar cursando o Ensino Superior, morando sozinho ou dividindo aluguel com amigos, já que, grande parte, não é do município; sem remuneração própria, por isso, dependente da ajuda da família; e distante de casa e de seus familiares.

Além disso, trata-se de uma juventude que protagoniza sua própria história e, mesmo diante de tantas dificuldades, chega à universidade, vivencia todos os seus dissabores e conclui o seu curso. Uma juventude que ergue a cabeça e faz a seguinte afirmação quando interrogada sobre a importância do Ensino Superior na sua vida: “Eu mesmo decidi entrar na universidade, larguei trabalho, larguei tudo” (J6).

A definição de juventude que orientou a elaboração das análises neste estudo não deixou de admitir a diversidade de situações que atravessam os percursos acadêmicos desses jovens estudantes que ingressaram em uma universidade pública na região Norte. Situações que abrigam os diversos elementos que compõem o meio cultural onde se encontram inseridos a instituição de ensino e seus ingressantes e que, precisamente, terão implicações no modo como estes estudantes vão construindo seus percursos ao longo da sua trajetória acadêmica. É sob essa ótica que o acesso e a permanência dos jovens, participantes da pesquisa, na Educação Superior foram analisados.

Em países norte-americanos, como os Estados Unidos, que possui um sistema extremamente descentralizado, nenhum candidato deixa de ter a poucos quilômetros de sua casa um ponto de acesso ao Ensino Superior. Segundo Moraes (2014), é forte a presença do sistema de *Community Colleges*, instituições responsáveis por absorver mais de 40% dos ingressantes, especialmente, dos segmentos tradicionalmente excluídos tais como negros, mulheres e trabalhadores pobres.

Nesta região amazônica, e no caso deste estudo, em Coari, o acesso ao Ensino Superior não ocorre ainda com muita facilidade. Da mesma forma, o significado que muitas famílias atribuem à Educação Superior não é o mesmo,

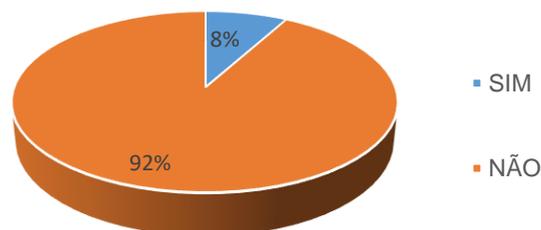
certamente, atribuído pelas famílias de países desenvolvidos. Para muitas famílias na região Norte, a universidade ainda é vista como algo inacessível.

Pelo processo de interiorização, a oferta de Educação Superior passou a fazer parte das ações que buscam alavancar o desenvolvimento regional das muitas localidades dessa região, localidades carentes dos serviços básicos que deveriam ser oferecidos a todos os cidadãos, tais como educação e saúde. Nesse entendimento, concebe-se que o incentivo à educação, sobretudo, a superior, possa interferir no crescimento e desenvolvimento das regiões que concentram uma demanda crescente de estudantes que concluem o Ensino Médio.

Tais estudantes, por não possuírem opções de Educação Superior nas suas cidades, deslocam-se para locais onde estão localizadas as instituições que ofertam tais serviços, ou ainda, dirigem-se para locais nos quais a oferta é mais ampla. Ressalta-se, porém, que nem todos que concluem o Ensino Médio possuem condições para se deslocarem para outras localidades para continuar seus estudos, pois, dentre os custos necessários destacam-se: moradia, alimentação, transporte, custos universitários (livros, apostilas, material de aulas práticas em laboratórios, dentre outros).

Em meio a uma realidade escolar cheia de restrições, com poucas oportunidades, quando interrogados os discentes sobre se já tinham feito alguma vez um curso preparatório para o vestibular obteve-se o seguinte resultado, ver Gráfico 5:

Gráfico 5 – Estimativa sobre a frequência em curso preparatório para o vestibular



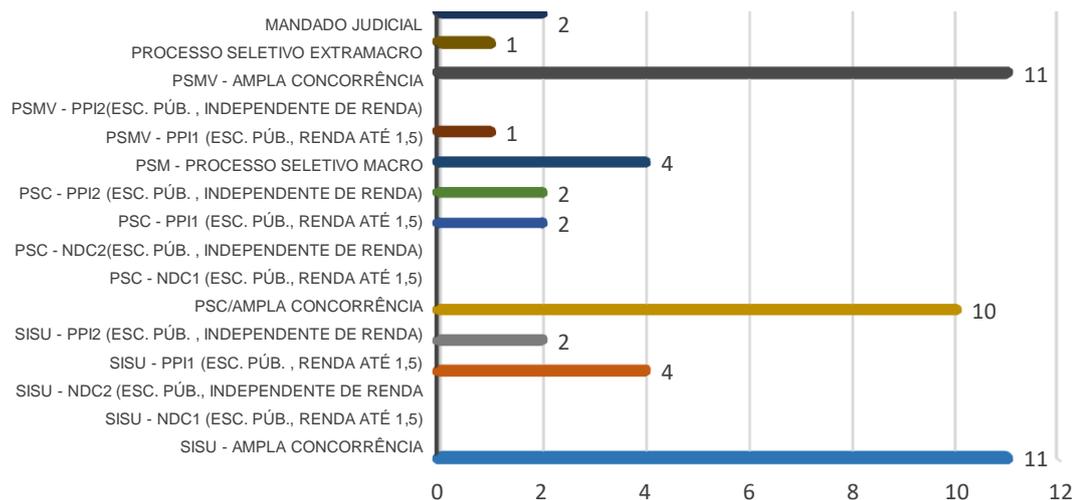
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Desde logo é possível mensurar a dimensão dos desafios e limites que aqueles que conseguem cruzar a barreira do exame vestibular irão enfrentar ao longo

da corrida pela formação, quase sempre associada à dupla jornada como estudante e trabalhador; como estudante e pai e/ou mãe de família.

Os jovens estudantes que participaram deste estudo ingressaram no ISB nos anos de 2010 (03), 2011 (02), 2012 (04), 2013 (25), 2014 (10), 2015 (03) e 2016 (03). Sobre as formas de ingresso, o grupo diversificou bastante, conforme Gráfico 6, ficando a maioria, dentro dos grupos que entraram pelo Processo Seletivo Macro Verão (PSMV – Ampla Concorrência), Processo Seletivo Contínuo (PSC) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu – Ampla Concorrência).

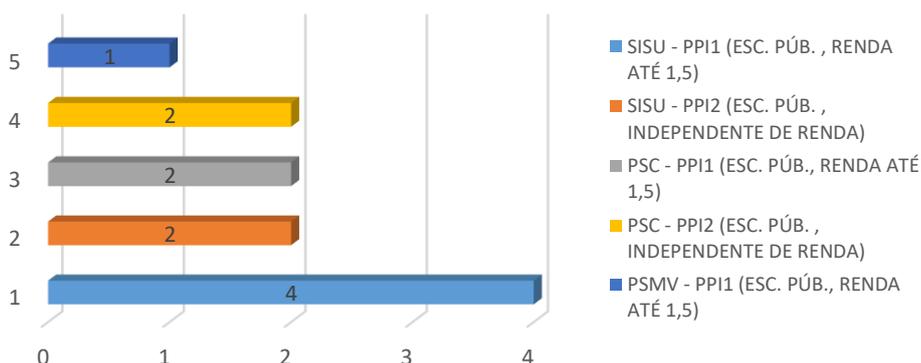
Gráfico 6 – Formas de ingresso dos discentes participantes da pesquisa no Ensino Superior



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Destaque-se que entre os estudantes que participaram do levantamento, embora a maioria tenha concorrido às vagas destinadas à ampla concorrência, 11 estudantes, dos 50 participantes, informaram ter acessado esse nível por meio do sistema de cotas. Conforme distribuição no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Distribuição de estudantes que ingressaram por cotas no ISB

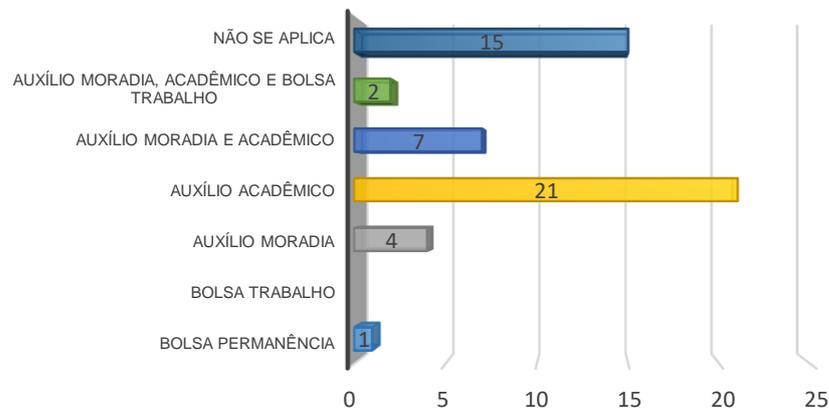


Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

Esse dado encaminha à seguinte constatação: a de que muitos estudantes, embora estivessem incluídos nos parâmetros exigidos para algumas cotas, de acordo com as categorias de beneficiários da política federal demonstradas no capítulo anterior, eles preferiam não arriscar em concorrer por um número menor de vagas, dada a reduzida porcentagem para as cotas frente à demanda crescente de estudantes de baixa renda que ainda não possuem uma graduação.

No que se refere aos auxílios, os dados apontaram um total de 70% no grupo de alunos pesquisados, que possuem vínculos com programas e/ou auxílios financeiros da universidade, conforme Gráfico 8, isto é, o aluno passa a fazer parte da universidade e logo se depara com diversas situações que o levam a procurar esses auxílios para que possam permanecer estudando. Embora a maioria estivesse na faixa etária entre 18 e 24 anos e na condição de solteiros, muitos deles informaram já possuir filhos. Dos 50 participantes, 17 têm, pelo menos, 01 filho.

Gráfico 8 – Distribuição do acesso dos alunos nos auxílios e programas de assistência estudantil



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

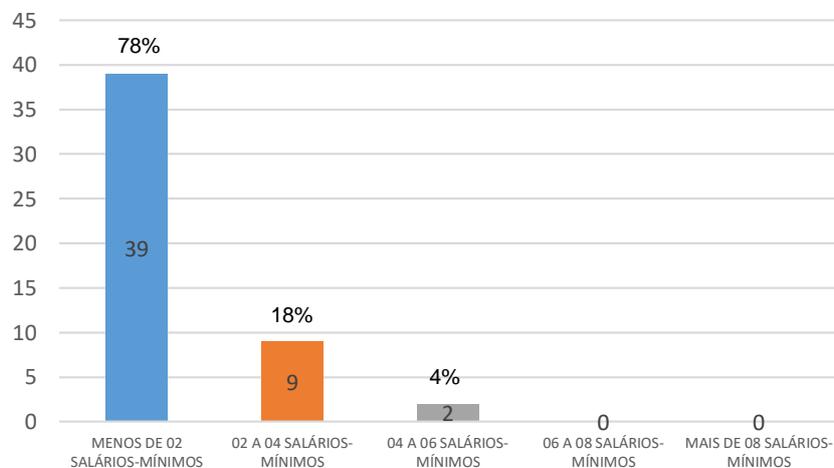
No caso do ISB, à época do levantamento de dados, os auxílios e os programas que estavam apoiando financeiramente esses alunos em sua permanência na universidade eram os seguintes: Auxílio Moradia, Auxílio Acadêmico, Bolsa Trabalho e Bolsa Permanência (no próximo item será contemplada a descrição de como funcionam tais auxílios).

Entre esses estudantes havia alguns que acumulavam mais de um auxílio. Podiam acumular as modalidades de assistência estudantil (Auxílio Acadêmico, Auxílio Moradia, Bolsa Permanência do MEC) e o Programa Bolsa Trabalho, desde que a soma total não ultrapassasse o valor de 1,5 salário mínimo (um salário mínimo

e meio). Poderia, ainda, acumular o benefício de assistência estudantil com outras modalidades de bolsa acadêmica de ensino, pesquisa, extensão e inovação. No caso desse estudo, verificou-se que alguns estudantes acumulavam dois auxílios e outros até três.

No levantamento sobre a renda familiar mensal das famílias desses estudantes, no Gráfico 9, é possível verificar que mais de 70% dos sujeitos informaram que a soma total dos rendimentos da sua família não ultrapassa 02 salários mínimos⁸. Por esse dado foi possível mensurar as dificuldades que as famílias sentem para manter os filhos na universidade, sobretudo se não moram em Coari, como é o caso dos 48% que informaram que pagam aluguel na média de R\$ 300,00 (trezentos reais) a R\$ 500,00 (quinhentos reais) ao mês.

Gráfico 9 – Renda Familiar Mensal dos discentes



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

No grupo dos discentes, somente 05 (cinco) informaram que exerciam alguma atividade remunerada, sendo somente 01 com contrato temporário e os outros 04 como autônomos. Nesse contexto, constatou-se que a permanência da maioria desses estudantes na universidade fica sob a responsabilidade dos pais deles, e, tendo em vista as parcas condições socioeconômicas das famílias, torna-se imprescindível a busca por programas de assistência estudantil na trajetória desses discentes.

⁸ Salário-mínimo em 2017: R\$ 937,00 reais.

Entre as dificuldades mais apontadas pelos discentes, que fazem com que muitos abandonem o curso e retornem para as suas cidades de origem, encontra-se o distanciamento das famílias, para além das responsabilidades que terão que assumir com as despesas demandadas pelos cursos e demais atividades da vida universitária, moradia e alimentação, já que nem sempre a ajuda da família é viabilizada pelas condições de empobrecimento em que vivem. Há também o elemento cultural que vai incidir no emocional desse jovem, criado em uma cultura na qual a permanência na casa dos pais só deveria ser interrompida pela decisão do casamento.

Sobre a trajetória escolar dos discentes em relação à Educação Básica, a pesquisa revelou que num universo de 50 alunos, somente 01 aluna informou ter estudado parte do Ensino Fundamental e Médio em escola privada. A análise mais detalhada dessa constatação parece encaminhar à conclusão de que são alunos de camadas populares. Como moradores de localidades onde o Ensino Superior público ainda não se fez presente, muitos desses discentes seguem em busca de fazer isso em outro lugar.

No âmbito da aquisição da Educação Superior, a realidade não se mostrou muito diferente. Constatou-se mais de 90% dos entrevistados que afirmaram não ter cursado outra universidade e que eram o primeiro membro da família a entrar em um curso superior. Entre os que afirmaram que já tinham entrado em outra universidade (8%), 4% tinham entrado em outra pública e 4% em particular. Entre eles, nenhum concluiu o curso que iniciaram nas outras universidades.

Registre-se que os dados mencionados no parágrafo anterior parecem sugerir uma questão que debate sobre a insuficiente oferta desse nível de ensino nessa região, e isso faz com que estudantes que pretendem seguir com os estudos em instituições públicas, por não conseguirem fazer isso nos lugares em que residem, seja pela ausência de instituições, seja pelo insucesso no exame de seleção, desloquem-se para a capital ou, mais recentemente, desde 2006, optem por um dos cursos oferecidos nessas unidades permanentes distribuídas nos 5 (cinco) municípios do Estado do Amazonas ou, ainda, naqueles onde há polo da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

3.2 Principais políticas locais de acesso e permanência na Educação Superior implementadas no ISB

A dinâmica de crescimento produzida no campo da Educação Superior a partir da implementação das políticas expansionistas das últimas décadas, sobretudo, pelo aumento na criação e na reestruturação das instituições de ensino fez-se sentir em todas as regiões do Brasil. Em muitos lugares onde não havia Instituições de Ensino Superior foram criados os novos *campi*, como resultado da política governamental materializada no Reuni, que criou e reestruturou Instituições de Ensino Superior fora da sede. Assim como essa, muitas outras iniciativas concorreram para o aumento do acesso de jovens ao Ensino Superior, principalmente aqueles das camadas menos favorecidas social, cultural e economicamente.

Esta parte do texto se propõe à apresentação das principais políticas de acesso e de permanência que, ao longo dos dez anos de existência do ISB, estão viabilizando o acesso e a permanência de jovens de camadas populares na Educação Superior em nível local. Em Coari o reflexo desse crescimento no campo da Educação Superior foi a interiorização da UFAM que, depois de aderir ao Reuni, criou os 5 *campi* nos cinco municípios do Amazonas, entre esses o de Coari que passou a funcionar com cursos de graduação permanentes.

Essa nova forma de inserção da UFAM em Coari, produziu impactos bem mais amplos na realidade desse município que aqueles conseguidos por meio do CRUTAC. Não somente pelo novo desenho institucional que garantiu maior infraestrutura e continuidade das ações, mas, principalmente, porque criou uma estrutura com maior capacidade para lançar mais profissionais ao mercado de trabalho. Trouxe profissionais mais qualificados para trabalhar na formação desses profissionais que vão atuar nas instituições do município, possibilitou o acesso a mais jovens e gerou vagas de empregos na cidade, que absorveu moradores que hoje atuam no ISB nas áreas administrativas, da docência e de serviços gerais.

Até a implantação do ISB em Coari, as formas pelas quais as pessoas acessavam o Ensino Superior eram as seguintes: cursos da Universidade do Estado do Amazonas, PARFOR – UFAM/UEA (para professores das redes estadual e municipal), cursos à distância em polos de universidades privadas ou, aqueles que as

famílias dispunham de melhores condições financeiras, deslocavam-se até Manaus para fazerem seus cursos no setor privado ou público.

Isto posto, verifica-se que entre as políticas de acesso que ampliaram a participação do jovem de camadas populares na Educação Superior em Coari encontra-se o Reuni. Desde 2006, o Instituto recebe a cada ano mais de 300 estudantes que ingressam nos 07 (sete) cursos oferecidos. Entre esses estudantes, há os que concluíram há pouco tempo o Ensino Médio, como também há os que concluíram o Ensino Médio há mais de 20 anos e agora têm a oportunidade de fazer um curso em nível superior sem precisar sair da sua cidade.

Por meio da Resolução nº 043/2015, documento que regulamenta os critérios de acesso às vagas ofertadas nos cursos de graduação da UFAM, verificou-se que a partir do ano de 2016, esta Universidade passou a adotar os seguintes processos seletivos para preenchimento das vagas ofertadas nos cursos de graduação regulares e presenciais, ver Quadro 7:

Quadro 7 – Formas de ingresso aos cursos de graduação presencial ISB/Coari

Forma de Ingresso	Como funciona
Enem – Sistema de Seleção Unificada	Seleção para o preenchimento de 50% (cinquenta por cento) das vagas nos cursos de graduação. Os demais 50% das vagas são disponibilizadas para o Processo Seletivo Contínuo – PSC.
PSC – Processo Seletivo Contínuo	A seleção é feita em uma avaliação seriada e contínua nas três séries do Ensino Médio. 50% (Cinquenta por cento) das vagas dos cursos da UFAM são reservadas para o PSC.
PSI – Processo Seletivo para o Interior	Para oferta de no mínimo 50% das vagas nos cursos de graduação das Unidades Acadêmicas localizadas no interior do Estado do Amazonas. Nesse Processo, os candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições de ensino situadas no interior do Amazonas terão direito ao acréscimo de uma bonificação para o interior – BI (Res. nº 044/2015).

Fonte: Elaborado a partir das informações buscadas na Resolução 043/2015 – CONSEPE/UFAM

No caso das unidades do interior, entre essas o ISB, desde que iniciou suas atividades no ano de 2006 até a data da aprovação da Resolução nº 043/2015, havia uma outra forma de ingresso, pela qual foram aprovados muitos dos discentes que participaram desse levantamento. Diferente da capital, o início do ano letivo nas unidades do interior acontece no segundo semestre do ano, em virtude disso, os primeiros alunos a ingressarem nessas unidades foram selecionados pelo Processo

Seletivo denominado Macro-Verão (PSMV), e, a partir do ano de 2007, começam a chegar alunos aprovados pelo Processo Seletivo Contínuo (PSC).

Com a adesão da UFAM ao Enem/Sisu, desde 2010, essas formas de ingresso foram readequadas, primeiramente na capital e depois nas unidades do interior. Logo depois, em 2012, é sancionada a Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, o que alterou novamente as formas de ingresso, já que teriam, as instituições, por força desta Lei, que reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Ressalte-se que o sistema de cotas figura entre as medidas políticas que alteraram a participação de jovens das camadas populares no Ensino Superior. Apesar de ainda não suprir toda a demanda de jovens que se encontram nos parâmetros das cotas, muitos estão acessando esse nível de ensino por meio delas.

A despeito dos limites e problemas que podem ser apontados quando da implementação de tais iniciativas propostas com o fim de democratizar o acesso ao Ensino Superior a grupos tradicionalmente desfavorecidos, é preciso reconhecer que muitos brasileiros que não tinham nenhuma perspectiva de realizar um curso em nível superior foram beneficiados com a criação dessas políticas.

Entretanto, embora tenha contribuído para a melhoria de vida e condição social de muitos jovens, nenhuma delas será capaz de produzir, sem a contrapartida econômica, mudanças estruturais no sentido de ampliar o número de vagas, garantir a permanência aos que têm acesso, estabelecer um ensino de qualidade e diminuir as desigualdades sociais.

Tomar para análise a qualidade educativa na oferta do Ensino Superior no Amazonas – e de modo mais específico, da presença de uma unidade permanente de Educação Superior no município de Coari – é não deixar de analisá-la como um sistema organizado e constituído por vivências e cercado de expectativas não só dos acadêmicos e de seus familiares, mas também dos moradores da cidade, que veem nessa instituição a oportunidade de melhorias nos serviços essenciais à prática da cidadania, como saúde e educação, por exemplo. E essas expectativas, experimentadas por todos que direta ou indiretamente convivem com a universidade, são, certamente, os elementos que mantêm esse sistema vivo e em funcionamento, apesar de todas as suas deficiências e limitações.

No campo das políticas de permanência destacam-se os auxílios e bolsas, os primeiros atrelados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Decreto nº 7.234/2010 em execução na Universidade Federal do Amazonas, que tem por objetivo conceder auxílio financeiro a discentes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFAM, selecionados a partir de critérios acadêmicos e de vulnerabilidade socioeconômica, para cobrir as despesas com moradia, alimentação, transporte e material didático-pedagógico; e as bolsas, que são programas federais também oferecidos com o fim de auxiliar na permanência dos estudantes.

Até a data da realização deste levantamento as ações e os programas de assistência estudantil que estavam auxiliando financeiramente os estudantes do ISB eram os seguintes:

Auxílio Acadêmico: visa conceder auxílio financeiro a discentes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da UFAM, com o objetivo de custear despesas com alimentação, transporte e material didático-pedagógico com vistas à promoção de sua permanência na universidade; o total de vagas destinadas para essa modalidade de auxílio são 300 vagas. A duração do auxílio é de 12 meses. Se houver interesse de continuar com o auxílio, o aluno deve se inscrever novamente nos editais lançados anualmente. Por esse auxílio o aluno recebe um valor mensal de R\$ 300,00 (trezentos reais).

Auxílio Moradia: destina-se a apoiar os discentes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não residam na cidade onde irão cursar a graduação. O Auxílio Moradia destina-se apenas àqueles discentes que comprovem não residir na cidade do campus onde irá fazer o curso. Nessa modalidade são oferecidas 120 vagas por ano. O valor do auxílio é também de R\$ 300,00 (trezentos reais)

Bolsa Permanência: por meio da Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013, é instituído no âmbito do MEC o Programa Bolsa Permanência que concede auxílio financeiro a estudantes de graduação que esteja em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação do aluno; o valor praticado nessa modalidade é o equivalente ao valor pago na concessão de bolsa de Iniciação Científica, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos

reais), no caso dos alunos indígenas ou quilombolas, é pago um valor diferenciado de pelo menos o dobro do valor dos demais estudantes.

Bolsa Trabalho: programa federal instituído por meio da Portaria nº 387 de 26 de fevereiro de 2007, alterado e consolidado pela Portaria nº 598 de 17 de março de 2010. Esse tem por finalidade proporcionar auxílio financeiro aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação dessa universidade, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse programa são oferecidas 40 vagas, diferente dos demais auxílios e programas, no Bolsa trabalho o aluno tem que desenvolver atividades em setores administrativos da universidade, no horário que estiver fora de sala de aula. Ressalte-se que desde o mês de agosto de 2017 foram suspensas novas demandas de bolsistas do Programa Bolsa Trabalho. A suspensão ocorreu, segundo depoimento da Diretora do Departamento de Apoio ao Estudante DAEST/UFAM, divulgado no site da instituição, por esse apresentar fragilidades legais e pedagógicas e por não se adequar ao PNAES.

Restaurante Universitário/RU: o restaurante universitário implantado no ISB desde o ano de 2013 encontra-se entre as ações de assistência ao estudante do PNAES, que estabelece em seu parágrafo 1º em quais áreas a assistência deverá ser desenvolvida, entre elas, encontra-se a alimentação. O benefício assegura aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação o acesso às três refeições principais: desjejum, almoço e jantar. O aluno desembolsa R\$ 1,20 (um real e vinte centavos) no almoço e jantar e R\$ 0,30 (trinta centavos) no desjejum. O restante do valor é subsidiado pela universidade.

Até 2016, constatou-se a seguinte situação em relação aos atendimentos realizados no RU do ISB. (Ver Quadro 8)

Quadro 8 – Atendimentos no Restaurante Universitário do ISB (2013-2016)

2013							
BENEFÍCIO RU	DESJEJUM		ALMOÇO		JANTAR		GASTOS EM REAIS
	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	
TOTAL	3.023	7.255,20	42.131	343.641,30	4.801	44.649,30	395.545,80
2014							
BENEFÍCIO RU	DESJEJUM		ALMOÇO		JANTAR		GASTOS EM REAIS
	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	
TOTAL	20.772	50.600,56	73.286	691.045,71	32.534	306.941,90	1.048.588,17
2015							
BENEFÍCIO RU	DESJEJUM		ALMOÇO		JANTAR		GASTOS EM REAIS
	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	
TOTAL	12.597	32.347,31	65.369	652.751,51	27.989	278.039,81	963.138,63
2016							
BENEFÍCIO RU	DESJEJUM		ALMOÇO		JANTAR		TOTAL ANUAL GASTOS EM REAIS
	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	Quantitativo	valor em R\$	
TOTAL	22.053	61.596,00	68.806	744.895,18	28.950	313.288,98	1.119.780,16

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Nos depoimentos dos participantes foi possível verificar a importância atribuída por eles a esses auxílios no tocante à permanência dos estudantes na universidade. Professores e técnicos afirmaram que muitos alunos ainda permanecem estudando porque possuem os auxílios, da mesma forma os discentes avaliaram a existência dessas políticas como muito positivas para a permanência deles, embora admitam que ainda não é suficiente frente à demanda de jovens de baixa renda que estão conseguindo acessar a universidade.

3.3 Acesso e permanência na Educação Superior: perspectiva dos técnicos, docentes e discentes do ISB

A construção desse tópico aborda de forma analítica as falas dos sujeitos que fizeram parte do levantamento de dados deste estudo. A fim de manter preservadas as identidades dos participantes da pesquisa, foram utilizadas letras do alfabeto para identificá-los, ficando a denominação da seguinte forma: Aos discentes optou-se pela utilização da letra J, de “juventude”; aos docentes foi utilizado a letra D, de “docente”; e, aos Técnicos, a letra T, de “técnico”⁹.

⁹ Entre os três grupos foi dada uma numeração conforme o número de participantes em cada grupo. Discentes: J1 até J12; docentes D1 até D5; técnicos T1 até T6.

Por meio das interpretações analíticas dos depoimentos dos sujeitos foi possível elucidar questões sobre a temática em estudo. À luz das análises teóricas obtidas por meio do processo de revisão bibliográfica, foram construídos os elos necessários entre aquilo que se verifica por meio dos autores sobre as vivências na Educação Superior e o que, de fato, perfaz aquela realidade na qual foi possível se aprofundar com a pesquisa de campo.

Do ponto de vista das questões mais específicas sobre a temática trabalhadas durante as entrevistas, algumas se destacaram ao longo do estudo, tais como: experiência na universidade, importância do Ensino Superior, políticas de acesso e permanência, opinião sobre as cotas, papel do professor, infraestrutura física da unidade, evasão e retenção nos cursos, dentre outras. Tais questões permearam as falas e contribuíram para a análise do todo que contempla a trajetória daqueles que fazem o dia-a-dia da Instituição de Educação Superior investigada.

As falas a seguir, selecionadas entre os técnicos e docentes, ilustram as concepções desses funcionários acerca das cotas. Entre docentes e técnicos, constatou-se também posicionamentos divergentes sobre o sistema de cotas na universidade. Houve os que afirmaram não ter muito conhecimento sobre o tema, mas mesmo assim, permitiram-se fazer uma avaliação. Teve, portanto, aqueles que se posicionaram contra o sistema de cotas por acreditarem que as cotas assumiam um caráter discriminatório; outros que acreditavam que nesse momento elas se faziam necessárias frente às desigualdades que há anos se arrastam no processo educativo das maiorias desfavorecidas social, econômica, política e culturalmente.

[...] eu acho excepcional. Durante muito tempo as universidades foram espaços onde só entravam pessoas mais abastadas. [...] chamavam muitas vezes de universidade para os brancos porque a maioria que conseguia entrar eram pessoas da elite, até hoje ainda existem muitos cursos que carregam essa característica tais como [...] Direito e Medicina. [...] essas políticas estão contribuindo bastante para democratizar o acesso à Educação Superior. (D1)

[...] entendo como extremamente positivos, criando alternativas, ainda que paliativas e passageiras, porque exigem mudanças mais profundas na sociedade, para que pessoas de origens sociais, econômicas e culturais diversas tenham acesso à universidade, [...] Não são a solução definitiva, mas por hora, quando o horizonte de mudança das condições sociais como um todo ainda está muito distante, as cotas cumprem um papel que merece destaque. (D5)

[...] o sistema de cotas dá oportunidades às classes menos favorecidas, que não têm acesso a uma Educação Básica de melhor qualidade. [...] as próprias universidades deveriam oferecer programas de nivelamento para esses alunos cotistas que precisam fortalecer as bases do conhecimento não alcançados pela educação básica. (T6)

[...] discordo das cotas, porque todos temos que ver o ser de uma forma igualitária. [...] que deveriam concorrer de igual forma e não fazer seleção de pessoas pelo fato de elas serem diferentes de cor, de raça, [...] todos somos seres humanos e somos iguais. No caso da desigualdade entre o aluno que vem de escola pública e particular eu concordo em parte com as cotas. O que eu não concordo é com a divisão por cor ou raça. (D4)

Essa questão de cotas é assim meio controversa [...] acho que faz uma segregação, [...] pessoas que são indígenas tem uma cota separada, pessoas que se autodeclaram negro, preto, pardos, sei lá, tem outra cota. [...] Eu não sei, eu acho que todos deveriam concorrer de forma igual, é claro que tem aquelas pessoas que realmente não tem condições financeiras e tal, mas na minha opinião essa questão de cotas ela faz uma separação, [...] entre os candidatos [...] não sei, eu tenho que ler mais sobre isso aí. (T4)

Não consigo falar sobre isso bem claramente porque isso ainda é uma incógnita na minha cabeça. [...] são muitas cotas, e acaba que a gente fala em não haver preconceito, [...] disponibilizar um determinado número de vagas pra um determinado grupo de pessoas é uma forma de discriminar eles do resto da sociedade. [...] entre os alunos de escola pública e os de escola particular, [...] se não houvesse essas cotas eu acho que realmente eles estariam tomando conta da universidade [...]. (T5)

Entre os argumentos utilizados pelos depoimentos favoráveis manifestou-se de modo mais frequente o reconhecimento de que as cotas servem como forma de reparar as injustiças cometidas durante muito tempo a grupos historicamente subrepresentados na Educação Superior, como pretos, pardos e indígenas. Da mesma forma, referiam-se àqueles alunos egressos de escolas públicas, pois, na realidade desta região, o aluno de escola pública, no momento da seleção para entrar na universidade, nem sempre consegue concorrer em condições de igualdade com aqueles que vêm das escolas particulares e, que, diferentemente do filho das camadas populares, tem o apoio dos pais e não precisa escolher entre estudar e trabalhar.

Já nos depoimentos não favoráveis às cotas, a visão que pareceu dominar foi a de que as cotas assumiam um caráter segregador, embora muitos, mesmo se manifestando contra – quando pensavam no estudante de escola pública – considerassem justo o uso das cotas. Ou seja, o que se pode inferir desses

depoimentos é que a visão que orienta as falas não aprofunda uma análise de conjuntura social, uma vez que defendem que todos são iguais por isso não deveriam existir as cotas.

Mesmo que de forma indireta, em quase todas as falas, houve o direcionamento para as questões que envolvem a qualidade da Educação Básica. Vez por outra havia a indicação de que as cotas ainda são necessárias porque há deficiências na Educação Básica, as quais refletem a dificuldade que o aluno de escola pública apresenta quando se submete à seleção para o Ensino Superior. Ressalte-se, porém, que defender as cotas não é ser complacente com as desigualdades. É antes de tudo admitir as deficiências das bases e estabelecer os meios para superá-las.

No tocante às políticas de permanência, foram analisadas as ações, que em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010), estão sendo desenvolvidas no interior da instituição com a finalidade de assegurar, sobretudo àqueles jovens em condições de vulnerabilidade social, que as suas trajetórias acadêmicas não venham a ser interrompidas.

Sobre as políticas de permanência, docentes e técnicos enfatizaram prontamente a existência das bolsas, manifestando-se a favor dessas políticas que, segundo eles, auxiliam na permanência dos estudantes de baixa renda que estão acessando a Educação superior. Destacando esses posicionamentos, foi possível perceber que não havia divergências entre os entrevistados a respeito da relevância que as ações de assistência estudantil desempenham na vida acadêmica dos estudantes daquela instituição. O Quadro 9 traz alguns depoimentos que ilustram tal afirmação.

Quadro 9 – Políticas de permanência no ISB: perspectiva dos docentes e técnicos

Docentes	<p>[...] muito importantes pois auxiliam muito os alunos de outros lugares que estão vindo estudar no ISB. Sem esses auxílios, [...] haveria muito mais evasão. (D1)</p> <p>[...] falta pra essa questão da permanência um apoio, [...] agora estamos sem assistente social e sem psicólogo, às vezes o problema da permanência deles tem dois aspectos: [...] financeiro e emocional principalmente pra quem vem de fora. (D2)</p>
-----------------	---

Docentes	<p>[...] é o que tá segurando quase que 80% dos alunos. [...] tem aqueles casos que a pessoa usa pra família inteira. [...] parte dessa bolsa [...] é pra comprar material [...] o auxílio moradia é pra pagar o aluguel. (D3)</p> <p>[...] eu conheço pouco. [...] mas acho que elas incentivam os alunos [...] distante da capital, com essa logística, que é horrível. (D4)</p> <p>[...] eu sempre avaliei como positivos, porque muitos de nossos alunos vinham dos municípios do entorno e apresentavam muitas dificuldades para conseguir moradia, alimentação e para custear os estudos [...] necessário para algumas aulas e experiências, por exemplo. (D5)</p>
Técnicos	<p>[...] o auxílio moradia [...] para os alunos que não são daqui, mas muitas vezes nós temos alunos daqui mesmo que só faltam morar debaixo de caixas de papelão, [...]. O RU ajuda muito os alunos, tanto os que vêm de fora como os daqui que precisam se alimentar. (T1)</p> <p>[...] sou favorável e até acredito que isso seja de grande ajuda pra muitos alunos aqui de fora e até alguns que são daqui, [...] tem uma renda familiar muito baixa. (T2)</p> <p>É uma ajuda fundamental [...] porque muitos saem de outros municípios até mais pobres que Coari [...]. Uma outra é o fornecimento de refeições, porque antes era mais difícil para os alunos quando não existia o RU aqui em Coari. (T3)</p> <p>[...] têm ajudado muito as pessoas de baixa renda, [...] no passado, não existiam essas bolsas e muita gente desistia [...]. O RU, por exemplo, eles compram o alimento com um valor bem irrisório, pagam o transporte. [...] é um auxílio que ajuda bastante. A demanda é bem grande, eu acredito que ainda não supre, [...] precisa ampliar. (T4)</p> <p>[...] sou muito a favor do bolsa trabalho. As outras modalidades eu não conheço [...] muitos realmente estão aqui com base nesses auxílios, nessas bolsas. (T5)</p> <p>Num país com um contraste de desigualdade social tão grande, as políticas de permanência podem ajudar na equiparação de condições de oportunidades, e conseqüentemente, na diminuição nas desigualdades sociais e econômicas. (T6)</p>

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Os Quadros 10 e 11 sintetizam alguns depoimentos dos docentes e dos técnicos, abordando a questão sobre as suas experiências na universidade, particularmente, no ISB.

Quadro 10 – A experiência na universidade na perspectiva dos docentes

Experiência na Universidade	
D1	Já tive experiência em universidades particulares, mas sempre quis trabalhar as questões não só do ensino, mas também da extensão e pesquisa, e isso, nas particulares, não tem muita abertura.
D2	É uma área que eu não pensava que ia ser docente, mas a partir do momento que eu passei no concurso eu gostei. Minha experiência no ISB tem sido muito boa.
D3	A experiência que eu tenho no ISB é muito positiva, na formação de profissionais que eles estão preenchendo lacunas na sociedade, que, até então, estavam descobertas. [...] se a unidade não existisse eles (estudantes) não teriam condições de ir pra uma capital ou outro Estado obter esse curso superior. Só conseguiram porque a universidade estava na cidade ou estava próxima à cidade deles. [...] então, isso – pra mim – é o lado positivo aqui do ISB. Tem dificuldades? Tem muitas, mas a gente consegue passar por essas dificuldades, procurando resolvê-las, [...] é muito gratificante o resultado que a gente tem.
D4	A minha experiência no ISB tem dois lados. [...] O lado positivo é: a universidade dá a oportunidade de você se aperfeiçoar. Mas, atualmente, tá nos deixando um pouco desmotivada [...] entraram outras políticas [...], podendo assim a saída mais rápida do professor pra se especializar. Isso é um lado muito negativo [...] a minha área requer que estejamos sempre nos atualizando [...] porque lida diretamente com seres humanos. Assim como outras áreas da saúde.
D5	Tem sido uma experiência muito boa e que tem permitido aprofundar meus conhecimentos sobre os trâmites internos da instituição. Ao longo do tempo vamos percebendo as dificuldades estruturais que a universidade brasileira vem enfrentando [...] e logo localizamos a UFAM e o ISB nesta equação de dificuldades, mas, no geral, a experiência tem sido enriquecedora, [...] além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, também desenvolvi atividades administrativas que me permitiram conhecer a instituição em seus detalhes.

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Quadro 11 – Experiência na universidade na perspectiva dos técnicos

Experiência na Universidade	
T1	Um aprendizado a cada dia. [...] enfrentamos problemas, mas também aprendemos a resolver. [...] muitas pessoas do município ainda não têm nem ideia de como adentrar na universidade. Parece que a população [...] ainda não acordou pra questão da universidade aqui em Coari.
T2	[...] a gente tem aquele período de adaptação. [...] chegamos havia uma outra servidora, então foi importante pra que nós pudéssemos aprender [...] agora acredito que a gente já esteja mais habituada às aulas práticas dentro do laboratório.
T3	O ISB foi o segundo lugar em que eu trabalhei como nutricionista na minha formação. [...] eu achei muito legal porque é uma área com que eu me identifico, [...] muitas vezes os professores não têm disponibilidade pra ficar o horário integral aqui no estágio com os alunos. Aí eu auxilio nessa parte também.
T4	[...] comecei a trabalhar aqui [enquanto] ainda estava no processo de implantação [...] me identifiquei com a área da coordenação administrativa, na área de recursos humanos [...] me encontro como gerente de recursos humanos [...] muitas coisas mudaram desde que a gente ingressou há nove anos, [...] no início era mais complicado, [...] mas hoje já está bem melhor.

T5	Tá sendo bem diferente. Aqui eu consigo exercer realmente as minhas atividades profissionais. [...] aqui é o meu primeiro emprego como bibliotecária. Durante toda a minha graduação eu fui estagiária de muitas instituições, mas como profissional, mesmo, atuando é aqui, então, tem sido um aprendizado constante.
T6	Proveitosa, mas existem muitos pontos que podem ser melhorados, como, por exemplo, mais clareza na definição das funções de cada setor e servidor; melhor distribuição de tarefas e funcionários; alguns setores demandam mais atividades que outros; por isso deve haver uma melhor gestão dos recursos humanos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Ainda que de maneira sucinta se apresentem os depoimentos, foi possível extrair que a experiência na universidade para esses funcionários, em que pese todos os desafios e limites da implantação de uma unidade permanente de Educação Superior em um município do Estado do Amazonas, constrói-se, a cada dia, como um grande aprendizado. A maioria indicou possuir pouca experiência. Para alguns, embora seja o primeiro emprego por aprovação em concurso público, demonstraram muito entusiasmo com as atividades que ora desenvolvem naquele espaço. Isso pareceu ser um ponto positivo no interior do diálogo maior que este estudo busca estabelecer entre os envolvidos nos processos da expansão da Educação Superior no Amazonas.

Sobre as formas de ingresso adotadas na UFAM, todos os docentes e técnicos apontaram conhecer o PSC, o Enem/Sisu e o PSI. No caso do PSC, por força da Resolução 043/2015, a oferta de vagas mediante esse Processo Seletivo para as Unidades Acadêmicas do Interior do Estado do Amazonas deixará de ser realizada a partir do ano de 2018, período em que se conclui o ciclo iniciado.

O Processo Seletivo mais recente, 2016, é o PSI, específico para as unidades do interior. Nesse processo, os estudantes que se candidatarem aos cursos de graduação da UFAM e que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em instituições de ensino situadas no Estado do Amazonas terão direito ao acréscimo de uma bonificação estadual (BE) às notas que obtiverem no Enem (Resolução 044/2015). Entre os docentes e técnicos entrevistados, somente um participante informou que não tinha conhecimento sobre o PSI.

Alguns avaliaram o PSI como mais justo para aqueles estudantes egressos de escolas públicas do interior. Outros disseram não ter percebido muita diferença pois, no ano de 2016, momento da realização do vestibular para preenchimento das vagas para o Curso de Medicina em Coari, entre os aprovados não houve sequer um que fosse da cidade. Grande parte veio de outros estados e, depois que as aulas

iniciaram, houve alunos que nem começaram o curso pois já tinham sido aprovados em outros processos de universidade em outras localidades.

Esse dado sobre o número de desistências no curso de Medicina encaminha à análise acerca da elitização que ainda persiste em muitos cursos das universidades brasileiras. O aluno de escola pública, que acumula descontinuidades na sua formação, que não tem a oportunidade de fazer um curso preparatório, apresenta muita dificuldade para acessar um curso dessa natureza.

De modo geral, o que pôde ser observado foi que todos ainda entendem que as formas de ingresso atuais não são tão favoráveis às condições de educação que os municípios do interior do Amazonas oferecem aos seus alunos, sobretudo, àqueles de baixa renda que estudam em escolas públicas e não têm acesso a outros recursos como livros, bibliotecas, dentre outros; na maioria dos casos, ainda precisam conciliar estudo e trabalho. Diante desse cenário, ressaltaram os entrevistados (docentes e técnicos) sobre as formas de ingresso:

Eles passam mais nos cursos de licenciatura: Biologia e Química e Matemática e Física. E é onde eles têm mais dificuldades por conta das deficiências que trazem do Ensino Básico (T1).

[...] a gente observa que os alunos aqui do interior são menos favorecidos. Há que se ter políticas para favorecer a entrada deles na instituição, não só no curso de medicina, mas nos outros cursos também. (T2)

[...] eu acredito que [...] o PSI vai favorecer muito às pessoas do interior do Estado, porque de uma certa forma, acho que ele consegue restringir um pouco mais, [...] o pessoal do interior vai ter uma pontuação extra, o que vai favorecer, tendo em vista que o ensino no interior tem muitas deficiências. (T4)

Querendo ou não, a gente sabe que o interior sempre vai ser a última possibilidade de ele ingressar no Ensino Superior. Já que ele não conseguiu passar na capital, ele concorre para vir para o interior. (T5)

[...] essas políticas são boas, mas o que falta mais é realmente melhorar a questão da educação no Ensino Médio. [...] muitos até tentam, mas eles não conseguem entrar na universidade. A questão do Ensino Médio, eu acho, que ainda é muito carente. O nível ainda é muito baixo aqui no município. (D2)

No PSI, o aluno que cursou todo o Ensino Médio no interior tem um bônus em sua nota, e as provas são feitas só no interior. Pra tentar ajudar mais ainda aqueles alunos do interior a ingressar no Ensino Superior. Essas formas de acesso ainda precisam melhorar, principalmente no interior. A diferença de nota do aluno que tá fazendo

Ensino Médio no interior tá muito grande do aluno que faz o Ensino Médio na capital. (D3)

Foi possível verificar nessas falas que todos, de uma forma ou de outra, ao avaliarem as formas de ingresso, não deixam de sinalizar o fato de que o problema da qualidade do Ensino Superior público não depende somente do aumento da oferta de vagas e do conseqüente aumento no número de matrículas. Ainda que de forma resumida, todos terminaram apontando que as deficiências na Educação Básica refletem em muitas problemáticas enfrentadas pelos estudantes que conseguem cruzar as barreiras edificadas pelas suas condições socioeconômicas, políticas e culturais e entrar em um curso superior.

A partir deste ponto serão apresentados os resultados das entrevistas com os 12 discentes selecionados. O grupo foi formado por 06 mulheres e 06 homens, com a seguinte distribuição nos cursos: 02 alunos do curso de Biotecnologia, 03 de Nutrição, 02 de Fisioterapia, 02 de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, 01 de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química e 02 de Enfermagem.

De todos os cursos, foi selecionado pelo menos 01 discente para a entrevista. O único curso que não participou em nenhum momento da pesquisa foi a turma de Medicina. A decisão de não envolver essa turma partiu do entendimento de que pela sua inserção no ISB ser muito recente (2016), as poucas informações que eles tinham sobre o funcionamento da unidade e demais fatores investigados poderiam interferir na qualidade dos dados obtidos.

No início da abordagem, aos discentes foi solicitado que realizassem um resumo sobre as experiências adquiridas em seu processo de formação, procurando destacar, entre outras questões, a importância do Ensino Superior em suas vidas. De forma livre, eles foram tecendo informações e manifestando, entre os limites e desafios enfrentados, suas expectativas de um futuro, que nas palavras de alguns aparece como promissor:

Um curso superior, querendo ou não, já abre algumas portas. Vim pra Coari sozinho. (J1)

O Ensino Superior na minha vida [...] vai me proporcionar um futuro melhor. (J2)

[...] é importante pra qualquer pessoa [...] pra ter sucesso no seu trabalho, na sua vida pessoal. (J3)

O Ensino Superior tem muita importância porque a partir de agora, estudando e concluindo o Ensino Superior é que eu vou ter um futuro melhor [...]. (J4)

Tem muita importância o Ensino Superior na minha vida. A partir daqui estou construindo um futuro, começando a trilhar um caminho, [...] promissor na minha vida. Principalmente de independência [...]. Eu mesmo decidi entrar na universidade, larguei trabalho, larguei tudo. (J6)

É uma importância grande porque tu sair de uma cidade [...] gostaria que tivesse na minha, mas, como não tinha, eu vim pra cá estudar. (J9)

O conteúdo presente nessas falas liga-se ao reconhecimento que esses estudantes nutrem a respeito da educação como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho, e, sobretudo, são coerentes com as afirmações de Zago (2010, p. 24), em um de seus estudos sobre escolarização nos meios populares: “[...] como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar [...]”. Um discurso que não foi produzido a partir das suas inserções nos meios universitários, mas, sim, das relações e dos significados atribuídos pelas suas famílias ao processo de escolarização.

Outro registro que chamou atenção foi um certo descompasso que marcou as opiniões dos discentes acerca do conhecimento que tinham sobre as políticas de acesso adotadas pela UFAM e o sistema de cotas na universidade. O Quadro 12 faz um paralelo entre as suas falas e elucida alguns elementos presentes nas suas narrativas.

Quadro 12 – As políticas de acesso na UFAM e o sistema de cotas na perspectiva dos discentes

Conhecimento sobre as políticas de acesso	Cotas nas Universidades
Em relação às formas de ingresso, se divide em várias cotas, pra pessoas com deficiência, pessoas pardas, etc. [...] essas várias divisões em cotas, [...] assim meio que um pouco injusto. Por ser ampla concorrência então bota todo mundo pra concorrer de igual pra igual. (J1)	Opiniões favoráveis
	Eu acho interessante, muito bom e ajuda muito os alunos entrarem. (J2)
Acho que por cota ainda é pouco. Foi pelo PSC que eu entrei e eu acho que essa é uma ótima forma de ingresso. (J2)	Diante da demanda de pessoas que precisam entrar na universidade, eu sou a favor [...]. Essa é minha opinião sobre as cotas [...]. (J4)
A forma de ingresso que mais conheço é a pela qual eu entrei. Fiz o Enem, me inscrevi no Sisu	As cotas garantem o ingresso de alunos que não estudaram em escolas particulares. (J12)
	[...] o sistema de cotas ele é extremamente importante porque isso coloca pessoas mais

e conseguir entrar. Sei que existem sistemas de cotas dentro da universidade, mas não sei muito bem como funciona. (J4)	carentes ali no seu devido lugar, [...] escola pública é pra pobre, entendeu? É rico tem que estudar em escola particular. [...] É importante, mas ainda existem muitas falhas que devem ser corrigidas. (J11)
Tem o PSC, o Enem, o MACRO. Acho que supre porque o PSC tem 3 etapas, se não conseguir, tem o Enem. (J5)	Opiniões desfavoráveis O que eu penso é que as cotas muitas vezes acabam sendo injustas, de uma forma ou de outra, porque nem sempre igualdade quer dizer que é uma coisa justa (J1)
[...] há uma deficiência muito grande nessa questão da fiscalização porque muitas pessoas entram na universidade e realmente elas não precisam, [...] muitas pessoas entram pelo sistema de cotas [...] muitas entram na universidade federal sendo que elas têm dinheiro pra pagar uma particular. (J11)	Cotas são mais pra pessoas negras e pardas. [...] as vezes tratam como se eles fossem menos privilegiados, não tratam de igual pra igual, como eu entrei. (J5) Não concordo muito [...] a concorrência tem que ser igual pra todos. (J10)

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Dos posicionamentos apresentados no Quadro 12, o que se pode inferir é que entre os discentes entrevistados parecia haver pouco conhecimento sobre as regulamentações recentes que normatizaram os programas direcionados à diversidade, tal como a Lei de Cotas sancionada no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), quando institucionalizou o sistema de cotas (sociais e/ou raciais) por meio da Lei nº 12.711/2012; embora eles tenham se manifestado contra ou a favor das cotas, quase sempre apresentaram dificuldades para analisá-las no contexto de desigualdade que, historicamente, afeta as trajetórias de escolarização de grande parte da população brasileira.

Aqueles que se manifestaram a favor das cotas argumentaram, na maioria dos casos, sobre a necessidade das cotas para alunos de escolas públicas, justificando, por sua vez, que é injusta a concorrência de um aluno egresso do sistema público com outro do particular no momento da seleção para entrar na universidade. Já nos depoimentos não favoráveis às cotas, a justificativa que predominou foi a de que as cotas eram injustas, mas nenhum daqueles que se opuseram conseguiram elaborar uma fala mais consistente, capaz de analisar as cotas a partir das desigualdades sociais que persistem na sociedade.

Parece faltar entre os acadêmicos uma reflexão mais crítica a respeito das desvantagens que os estudantes de camadas populares acumulam ao longo do seu processo de escolarização, condição que restringe suas chances de ultrapassar a barreira da seleção no vestibular. São desvantagens que vão desde a insuficiente condição socioeconômica das suas famílias, que não conseguem manter os filhos em

uma universidade, mesmo pública, até a não garantia dos direitos básicos de cidadania como saúde, educação, lazer, proteção social, dentre outros.

No quesito sobre as políticas de permanência, houve consenso entre os discentes, que enfatizaram o peso que possuem os programas e ações que os auxiliam durante a sua permanência na universidade. Entre os motivos apontados pelos discentes como os que mais levam os estudantes a abandonarem os cursos, foi citado o fator do distanciamento das famílias. Segundo eles, o custo para se manter em uma universidade, ainda que pública, é muito alto, sobretudo, no caso daqueles alunos que não são da cidade, pois, aos gastos do curso (livros, apostilas, materiais de aula prática, dentre outros), será acrescido o valor de moradia, de alimentação, transporte, já que estão longe das suas famílias. Para ilustrar essa situação, tomaram-se como referência os depoimentos de alguns alunos que participaram do levantamento:

[...] eu sempre recebi (auxílio), e isso é o que mantém aqui. Vim sozinha pra Coari. Se não fossem os auxílios, com certeza não estaria mais estudando (J2)

[...] é muito importante, porque eu sou beneficiária da bolsa acadêmica. Isso contribui muito pra minha permanência aqui. (J4)

[...] como eu sou de fora, que não tem casa própria, tem que pagar aluguel, e o RU é uma forma de ajuda pra se manter aqui. Conheci pessoas que não tiveram condições de ficar aqui e desistiram. (J5)

[...] nos ajuda de forma significativa para nossa permanência. Não supre todas as necessidades, é um incentivo. (J6)

[...] no terceiro período, eu quase ia sair da universidade, por [...] não ter como me manter. Até que consegui uma bolsa trabalho. Mas antes eu vendia na escola pra arrecadar dinheiro [...], vendia dindin, salgadinho, pudim. (J9)

Se não fossem esses auxílios, [...] eu não tinha como me manter aqui. [...] nem fazer esse curso em Manaus porque nutrição lá só tem na particular. (J11)

Verifica-se que todos direcionam a importância dos auxílios para a questão financeira, mas outro fator observado, que também apareceu nas suas falas, relatando a situação de algum colega, ainda no tocante ao distanciamento das famílias, foi a questão emocional, a qual influencia muito na decisão de continuar ou interromper a trajetória da graduação. Segundo eles, muitos estudantes não conseguem driblar a

distância dos familiares, adoecem, apresentam desempenhos abaixo da média, e, logo, decidem abandonar o curso.

A avaliação que se pode fazer a partir desses depoimentos, a respeito das políticas de permanência é a de que, no geral, todos reconhecem como positivas essas ações e esses programas, tendo em vista as condições socioeconômicas de muitos alunos que entram no ISB. Apesar das manifestações a favor, muitos ressaltaram que ainda há uma grande demanda que não consegue, ou por não se adequarem aos critérios estabelecidos pelos programas, ou pelo número insuficiente de bolsas e/ou auxílios ofertados pela instituição. Por conta disso, alguns alunos terminam abandonando os seus cursos ou passando mais tempo do que deveriam para concluí-los.

No geral, todos os participantes indicaram a necessidade de melhorias nos recursos disponíveis na unidade, como biblioteca, laboratórios, dificuldades com a rede de internet, ampliação dos programas e ações de assistência estudantil, dentre outras dificuldades, pois, segundo eles, são itens que terminam comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos casos de disciplinas específicas que precisam ser desenvolvidas em laboratórios. Isso implica em muitos casos de retenção dos alunos nos cursos, já que, além da problemática de infraestrutura da unidade, há ainda todas as dificuldades que muitos apresentam no decorrer das disciplinas que exigem conhecimentos anteriores, os quais deveriam ter sido trabalhados na Educação Básica.

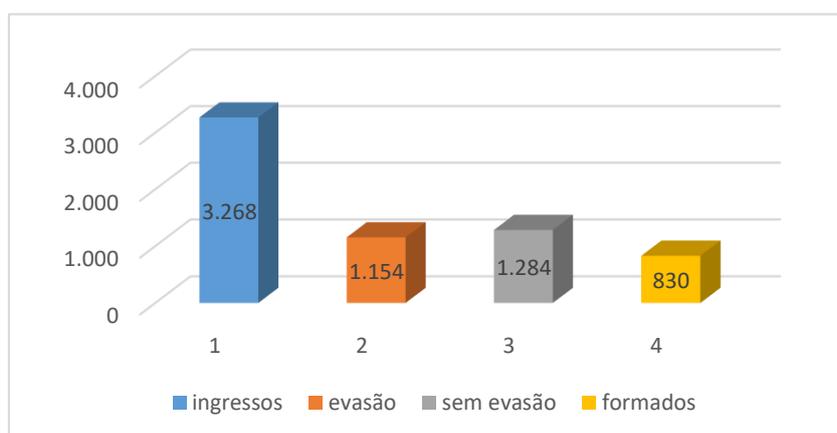
A pesquisa de campo possibilitou o conhecimento de questões que incidem na relação que os jovens estudantes estabelecem com a instituição de ensino investigada. No tocante ao fator do acesso, ficou evidente nos depoimentos dos participantes dos três grupos o reconhecimento sobre a importância que representou a instalação de uma unidade permanente de Educação Superior no município de Coari para o aumento das oportunidades dos estudantes de baixa renda que concluem o Ensino Médio prosseguirem seus estudos em nível superior.

Por meio de um levantamento realizado com a Coordenação Acadêmica do Instituto, foi possível verificar que desde o início das atividades na instituição, em 2006, já foram mais de 3.000 alunos que se matricularam nos cursos do ISB. Embora nesse universo tenham ocorrido muitas evasões, ainda se pode dizer que foi ampliada a participação de muitos jovens nesse nível de ensino no município de Coari e naqueles do seu entorno.

A fim de melhor visualizar esses resultados, elaboraram-se alguns gráficos que trazem os números sobre o atual panorama da expansão da Educação Superior no ISB, com destaque para as situações de ingressos, evasão e egressos formados. Na situação dos alunos ingressantes, convém informar que há as seguintes variações: por processo seletivo (PSC, PSMV, Sisu/Enem, PSI) e, no interior de cada processo seletivo, desde 2013, existem as divisões das cotas raciais e sociais em conformidade com a Lei de Cotas nº 12.711 sancionada em 2012.

Da mesma forma, há uma variação na caracterização do aluno que evade: existe o aluno desistente, o aluno excluído, e os alunos jubilados¹⁰ (critérios 1 e 2 – Conforme Resolução 030/2015 – CONSEPE). No Gráfico 10, é possível observar que o número de formados ainda é baixo frente ao número de alunos matriculados e que estão frequentando. O número de egressos formados contabiliza menos de 50% do total de alunos sem evasão¹¹ (1.284).

**Gráfico 10 – Panorama da Expansão no contexto do ISB
2006-2017**



Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela Coordenação Acadêmica do ISB, 2017.

Os dados verificados no Gráfico 10 chamam a atenção para a necessidade do fortalecimento das políticas que asseguram a permanência desses estudantes que estão ingressando no ISB. São quase 300 vagas ofertadas por ano e, quando se verifica o número de formados entre os cursos, constata-se que muitos ficam retidos

¹⁰ I- ultrapassar o tempo máximo para integralização do curso, especificado no projeto pedagógico; II - não efetivar matrícula por mais de 04 (quatro) semestres consecutivos ou não;

¹¹ Os alunos sem evasão são todos que se encontram matriculados e frequentando os cursos regularmente.

nos semestres e demoram mais tempo para sair do sistema, o que pode ser verificado no Quadro 13.

Quadro 13 – Quantitativo de estudantes formados por curso

SEMESTRE DE INGRESSO	BIOTECNOLOGIA	CIÊNCIAS: MAT. E FÍS.	CIÊNCIAS: BIO. E QUÍ.	ENFERMAGEM	FISIOTERAPIA	NUTRIÇÃO
2006/ 2°	22	11	30	31	23	26
2007/1°	-	-	-	-	1	-
2007/ 2°	22	12	26	38	22	31
2008/ 2°	23	18	21	25	19	23
2009/ 2°	16	8	31	22	26	21
2010/ 2°	25	10	26	16	27	17
2011/ 2°	20	10	16	17	13	12
2012/ 2°	13	8	14	9	12	2
2013/ 2°	10	-	-	-	3	-
2014/2°	-	2	-	-	-	-
TOTAL	151	79	164	158	146	132

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela Coordenação Acadêmica do ISB, 2017.

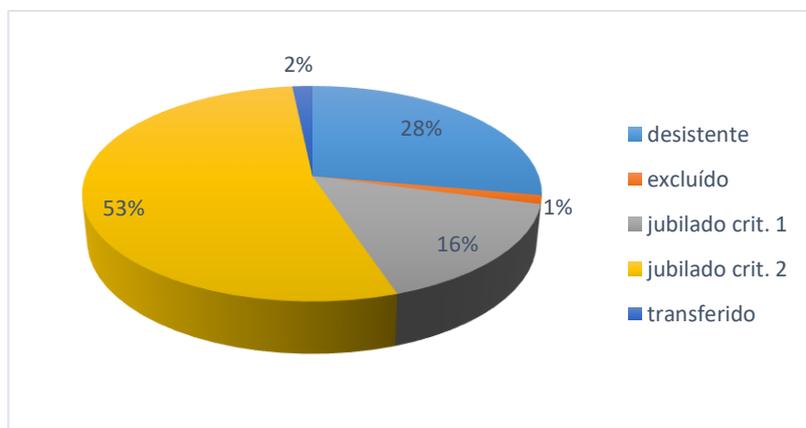
Com exceção dos cursos da área da saúde (Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição, que ofertam 40 vagas), os demais (Biotecnologia, Ciências: Matemática e Física e Ciências: Biologia e Química) oferecem 50 vagas. No Quadro 13 é possível constatar que, entre os seis cursos, o que mais formou alunos foi o de Ciências: Biologia e Química e o que menos formou foi o de Ciências: Matemática e Física. Destaca-se que em todos os cursos há muitos alunos retidos, se comparado ao número de vagas que é ofertado.

Entre os fatores mais apontados pelos três grupos para o problema da retenção dos alunos nos cursos, constatou-se o seguinte: dificuldades para acompanhar os conteúdos trabalhados em sala pelas deficiências dos estudos anteriores; conciliação entre estudo e trabalho; o baixo incentivo e apoio do professor na superação das dificuldades com os conteúdos; a falta de identificação com o curso escolhido; as reprovações em disciplinas que são pré-requisitos; a falta de apoio das famílias; dificuldades financeiras; e a didática do professor em sala de aula.

Como se pode verificar, são muitos fatores que implicam na construção de uma trajetória de êxito ou de fracasso na universidade, e os mesmos fatores terminam influenciando no aumento do número de evasões registradas no Instituto. O Gráfico 11 apresenta o quadro geral de evasão desde o início das atividades na instituição até o ano de 2017, período em que foi realizado esse levantamento. Nesse quesito, constatou-se que mais de 50% das evasões decorre de jubilações no critério 2, que

se refere àquele aluno que deixa de se matricular por mais de quatro semestres consecutivos ou não.

**Gráfico 11 – Distribuição percentual pelos tipos de evasão
ISB 2006-2017**



Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela Coordenação Acadêmica do ISB, 2017.

Verificou-se que os maiores índices de evasão estão concentrados nas categorias jubilações I e II e desistentes. É considerado desistente o aluno que assina um termo de desistência. Isso ocorre com muita frequência no Instituto. São casos de alunos que entram nos cursos e não se identificam com a primeira escolha, então, decidem fazer novamente a seleção para outro curso. Se aprovados, precisam assinar esse termo de desistência para então efetivarem a matrícula, pois, desde 2009, por força da Lei nº 12.089 de 11/11/2009, Art. 2º: “É proibido uma mesma pessoa ocupar, na condição de estudante, simultaneamente, no curso de graduação, 2 (duas) vagas, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais de uma instituição pública de ensino superior em todo o território nacional”.

No tocante às políticas de permanência, constatou-se que essas incidem também diretamente nas condições de permanência dos estudantes de baixa renda que estão acessando os cursos do ISB. Entre o grupo de alunos que participaram do levantamento, foi verificado que grande parte deles (70%) possui vínculo com as modalidades de auxílio (moradia, acadêmico e o bolsa trabalho), e todos afirmaram fazer uso do RU. Sobre esses auxílios constatou-se na fala dos três grupos (técnicos, docentes e discentes) que muitos alunos ainda estão no ISB porque possuem os auxílios.

Os auxílios moradia e acadêmico possuem um período de vigência de 12 meses, sendo oferecidas 120 bolsas para a modalidade de auxílio moradia e 300 para o auxílio acadêmico. Os editais são publicados sempre no início do semestre de entrada de alunos novos. Na seleção, fica sempre um cadastro reserva de estudantes pois, à medida que algum selecionado não cumpra com os critérios ou deixe de atender às exigências durante a vigência, poderá ser desligado e, então, ser chamado outro do cadastro reserva.

No caso do Bolsa Trabalho, o período de vigência também é de 12 meses, podendo ser prorrogado até dois anos. A cada edital são ofertadas 40 vagas, mas desde agosto de 2017, a seleção para novos bolsistas foi suspensa, pois, após estudos e análises sobre esse programa, a diretora do DAEST/UFAM divulgou no site da instituição que se chegou à conclusão de que o Bolsa Trabalho não é assistência estudantil, por isso, não se enquadra nos objetivos do PNAES. Daí a sua extinção no âmbito da UFAM.

Enquanto isso, estuda-se uma nova forma de auxílio financeiro, em que o aluno possa desenvolver atividades laborais, mas, correlacionadas aos seus cursos de graduação, de modo que as atividades possam contribuir para a formação acadêmica e profissional desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste estudo tratou da configuração do acesso e da permanência de jovens de camadas populares na Educação Superior na Universidade Federal do Amazonas, tomando como referência a realidade do ISB, que desde 2006 funciona com a oferta de cursos de graduação permanentes no município de Coari. O estudo realizado permitiu perceber que no interior das políticas implementadas nas universidades federais, em virtude da reforma educacional intensificada desde a década de 1990, foram também geradas muitas demandas do ponto de vista do acesso e da permanência no âmbito das IES.

Ambos os elementos se constituíram em processos desafiadores, os quais são enfrentados e precisam ser vencidos todos os dias no interior das IES, uma vez que o rápido aumento das matrículas e da abertura de novos cursos não foram acompanhados, na mesma medida, pela criação de mecanismos capazes de assegurar não somente o acesso, mas também a permanência dos jovens na Educação Superior.

Para além do aprofundamento da análise sobre as iniciativas políticas voltadas para a expansão desse nível de ensino no Brasil, este estudo buscou identificar as principais políticas de acesso ao Ensino Superior, assim como os mecanismos de garantia da permanência de jovens das camadas populares neste nível de ensino no contexto do ISB. As informações coletadas junto aos discentes, docentes e técnicos da instituição possibilitaram, a partir da análise interpretativa efetuada nesta Tese, a produção de conhecimentos sobre os condicionantes socioeconômicos e culturais que atuam na relação de permanência dos jovens das camadas populares que passam a fazer parte dos meios universitários a partir do processo de interiorização das universidades federais.

O olhar sobre a importância que representa o Ensino Superior em cidades que carregam em suas conjunturas sociais, econômicas e culturais fragilidades que afetam, sobremaneira, o nível de qualidade de vida dos habitantes desses lugares exige também o reconhecimento dessas conquistas como resultado do esforço que muitos moradores cotidianamente realizam no enfrentamento das condições amazônicas em busca de acessar não só o direito à educação, como outros direitos sociais que são necessários para garantir uma vida digna e para assegurar a conquista de direitos de cidadania.

A abertura dos novos *campi* das universidades federais em muitos estados brasileiros, decorrente da política de interiorização que, no âmbito do Reuni, apoiou a criação e a reestruturação de diversas universidades federais pelo país. Para o município de Coari, em particular, em que pese os limites e desafios dessa instalação, representou um significativo avanço no campo da formação de jovens. Todavia, os limites estão expressos, uma vez que as ações de expansão de vagas nas universidades nem sempre são acompanhadas, na mesma medida, pela contrapartida econômica.

É nesse ponto que se concentram as críticas a respeito do montante que o governo federal direciona ao setor privado, no momento da criação dos programas de bolsas reembolsáveis e não reembolsáveis, tais como o Prouni e o Fies. Isso, de certa maneira, denota uma limitada efetividade das políticas que deveriam atuar de maneira mais eficaz e eficiente para democratizar o acesso à Educação Superior pública. Enquanto as universidades apresentam estruturas precárias, o que força seus quadros a buscarem alternativas para manter seus compromissos institucionais como a efetivação de parcerias com instituições de outras naturezas, o governo investe no setor privado, com medidas paliativas que não concorrem para a superação das desigualdades sociais.

No entanto, faz-se necessário admitir os avanços advindos do processo de interiorização da Educação Superior a partir da implantação de *campi* em municípios da região amazônica. Tais avanços podem ser verificados não somente em relação ao quantitativo de pessoas que estão conseguindo acessar uma formação em nível superior, mas, sobretudo, na ocorrência de mudanças na infraestrutura sociopolítica, econômica e cultural das cidades que sediam tais instituições.

A partir da instalação do Instituto de Saúde e Biotecnologia no município de Coar, foram criadas condições aos estudantes, que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio, de prosseguirem em seus estudos, principalmente para aqueles estudantes de origem familiar de baixa renda que até pouco tempo não identificavam perspectivas de ingresso nesse nível de ensino. Desde 2006, já são quase 50 turmas formadas e um quantitativo de 830 alunos egressos.

Desses quadros profissionais, muitos já ingressaram no mercado de trabalho para o exercício de suas profissões no município, assim como diversos outros que regressaram para os seus lugares de origem. Vale relatar que, de formas diferenciadas, a formação obtida contribui para o desenvolvimento social e econômico

das famílias, de suas comunidades/cidades e, principalmente, contribuem para atender a extensa demanda existente na região por profissionais das áreas de saúde e educação.

Para além do aumento das oportunidades de formação, muitas melhorias na infraestrutura sociopolítica, econômica e cultural que redundam em melhorias de alguns serviços essenciais nas cidades podem ser percebidas. No caso de Coari, o Instituto recebe não somente estudantes da cidade como de outros municípios e até de outros estados, o que, em grande medida, movimentou diversos setores como o setor comercial, o setor imobiliário, entre outros.

Do ponto de vista da educação e da saúde no município, ocorreu o aumento do número de docentes qualificados para atuarem nas escolas nas áreas das Ciências: Matemática e Física e Química e Biologia; e na saúde, a qualificação de mais profissionais nas áreas da Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição disponíveis a contribuir com a área da saúde pública no município.

A respeito dos limites e condicionantes da materialização das propostas de expansão e garantia do acesso e da permanência dos estudantes nesse nível de ensino na realidade pesquisada, constatou-se, com frequência, nos depoimentos dos três grupos, as seguintes situações que incidem diretamente sobre o fator da permanência dos jovens ingressantes: as precárias condições da escolarização de jovens que, desde a etapa da Educação Básica, sofrem o peso das desigualdades sociais; a baixa condição das famílias que não conseguem manter o filho na universidade, mesmo pública; e as dificuldades financeiras e emocionais que enfrentam os jovens oriundos de outras localidades para estudar no ISB.

No ISB, por ser uma unidade que recebe estudantes não só de Coari como também de muitos outros municípios do seu entorno, é comum a situação de alunos que deixam suas famílias para virem estudar no Instituto. Assim precisarão de moradia, alimentação, vestuário, enfim, custear seus estudos na universidade, ou seja, outros custos serão gerados para as famílias que terão que continuar suas vidas em seus locais de origem e agora manter os filhos na universidade em outra cidade, o que, para a maioria das famílias, torna-se inviável pois vivem num patamar de pobreza que não chega a alcançar o mínimo necessário para manter duas residências.

Somada à questão financeira, já que grande parte das famílias não possuem reservas que lhes deixem em situação confortável para manterem os filhos estudando

em um outro município, há também a força preponderante do fator cultural que interfere diretamente nessa relação do estudante e da permanência dele na universidade, uma vez que não é comum na cultura da região que o filho saia de casa antes do casamento, sobretudo para morar sozinho em um outro município deixando seus familiares.

Essa foi uma das situações mais apontadas pelos grupos como impedimento para a permanência dos estudantes na Educação Superior desenvolvida no ISB. O resultado do impacto cultural de sair do seio da família de maneira precoce gera fatores debilitadores da saúde dos jovens. Dessa forma, muitos adoecem e/ou voltam para casa porque não suportam morarem sozinhos, longe dos laços afetivos que interpretam como ausência da segurança da família, mesmo que gozem do apoio dos pais à distância.

Há ainda as condições geográficas e a distância que separa os municípios nesta região do Brasil, o que resulta nas dificuldades e limitações de locomoção, já que só ocorre por via fluvial ou aérea. O estudo permitiu constatar que a dificuldade de deslocamento na região é um dos pontos cruciais que afetam, sobremaneira, o acesso e a permanência dos jovens das camadas populares na Educação Superior, pois, diferente de outros estados brasileiros, aqui as pessoas não conseguem ir de um município a outro por estradas.

Portanto, o tempo também é um fator limitador, que gera a perda de dias letivos e pode ocasionar reprovações e retenção de alunos na universidade, ampliando os custos familiares e sociais. Acrescente-se, ainda, o fato dos elevados custos que envolvem os deslocamentos, onerosos do ponto de vista da margem de renda da maioria das famílias.

Outrossim, vale destacar que o impacto de só haver uma universidade pública federal no Amazonas, foi, de certa forma, minimizado pela abertura dos *campi*, pois, embora, muitos alunos ainda tenham que se deslocar das suas cidades, o custo financeiro de realizar um curso em nível superior em uma outra cidade do interior ainda é bem menor que se tivesse que se deslocar para a capital.

O estudo revelou uma juventude que, em busca de realizar um curso em nível superior, lança-se na travessia desses condicionantes, desejosos por alcançar maiores chances no mercado de trabalho. Esses jovens egressos de escolas públicas e com trajetórias escolares singulares deixam suas casas e suas cidades e vão morar sozinhos ou dividindo aluguel com amigos, a fim de alcançarem um diploma em nível

superior. Sem remuneração própria, e, quase sempre, sem a ajuda dos familiares, eles vão em busca dos programas e das ações desenvolvidos no âmbito da universidade para garantir a sua permanência.

Como protagonistas de sua própria história, vão vencendo as dificuldades econômicas, emocionais, culturais, até chegarem à conclusão do seu curso. Uma juventude plural, como admite Sposito (2003), que traz na bagagem uma diversidade de vivências e situações que atravessam suas trajetórias sociais e de escolarização, que vão refletir nas experiências que esse jovem vai construir na universidade. Essa diversidade vai impactar de modo diferente a vida de cada sujeito, e, por consequência, da própria sociedade, por isso, há muitos que, mesmo em situações semelhantes de dificuldades, conseguem chegar com êxito ao final do curso de graduação.

O sistema de cotas sociais e raciais e a reserva de vagas enquanto referência de acesso também foi indicada pelos participantes da pesquisa. Embora tenha dividido opiniões, muitos reconheceram que as políticas das cotas ainda são necessárias para fazer frente às desigualdades educacionais na região, todavia, o número ainda é insuficiente diante da demanda de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Ocorre que muitos, apesar de atenderem os parâmetros das cotas, nem sempre arriscam concorrê-las, já que é bem mais difícil acessar pelas cotas que pelo sistema de ampla concorrência, por serem reduzidas face a demanda existente.

Essas questões e outras que precisam ser melhor debatidas e serem foco de políticas específicas decorrem de ações desenvolvidas no interior do processo de expansão da educação superior no Brasil. Esse cenário exige um exame crítico, no sentido de avaliar até que ponto os mecanismos de expansão criados a partir dos programas elaborados para esse fim, estão, de fato, democratizando o acesso e garantindo a permanência, posto que a expansão da Educação Superior objetivada nos programas de governo não ocorre somente pela via do público, carecendo, muitas vezes, do incremento de políticas afirmativas.

Isso requer a implementação de políticas que atendam não somente o campo da Educação Superior, mas, sobretudo, o enfrentamento do quadro de defasagem educacional nos níveis anteriores, que persiste na educação brasileira. O estudo permitiu identificar que não existem condições objetivas para modificar essa situação de defasagem na Educação Superior nesta região, se não for pela definição de

políticas que coloquem essa questão da melhoria dos indicadores da Educação Básica como prioridade, já que o problema da retenção escolar é uma das restrições que incidem na questão do acesso dos jovens ao Ensino Superior.

Uma região que ainda registra, conforme dados da PNAD Contínua (2016), em torno de 17% de taxa de escolarização líquida de jovens na idade de 18 a 24 anos, e uma taxa de analfabetismo de 8,5% no grupo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, requer medidas urgentes de enfrentamento desse quadro. Antes de criar vagas no turno noturno, abrir novos cursos, reestruturar universidades, dentre outros, é preciso reconhecer que todas são medidas que demandam planejamento no sentido de contemplar: aquisição de materiais, ampliação dos espaços físicos, nomeação de professores e técnicos, aumento da dotação orçamentária das universidades, fomento à pesquisa, dentre outros.

Diante do panorama da expansão analisado pelo desenvolvimento desse estudo, é possível admitir que a efetiva igualdade de oportunidades na Educação Superior vai ocorrer à medida que maiores investimentos forem feitos em políticas de inclusão e de assistência estudantil e de melhorias das condições de oferta e realização dos níveis anteriores, tendo em vista a histórica desigualdade socioeconômica e cultural que afeta uma ampla fração da população brasileira, antes mesmo de chegar às universidades.

Reconhecidos os limites da imersão desse processo investigativo, espera-se que este estudo possa servir de instrumento para o desenvolvimento de novos debates e desdobramentos que ampliem a visibilidade e a busca de soluções adequadas para as necessidades vigentes e que as ações de expansão sejam acompanhadas por um conjunto de políticas que possam assegurar, de fato, a democratização do acesso a esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Políticas Educacionais de Ensino Superior no século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ANDRADE, Maria Edgleuma de. **Política de expansão da UERN: oferta e qualidade da educação superior**. 30/03/2012. 250f. Tese (Doutorado em Educação). UFPB - João Pessoa/PB, 2012.

ANDRADE, Francisca R. Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia G. dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Orgs.). **Educação em Debate: reflexões sobre Ensino Superior, Educação Profissional e Assistência Estudantil**. Fortaleza: Eduece, Imprece, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Bárbara Diniz Lima Vieira; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; LOPES, Ludimila Façanha. Reflexões sobre Assistência Estudantil, acesso e permanência na Educação Superior: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Crateús. In.: ANDRADE, Francisca R. Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia G. dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Orgs.). **Educação em Debate: reflexões sobre Ensino Superior, Educação Profissional e Assistência Estudantil**. Fortaleza: Eduece, Imprece, 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2008.

BARONI, José Marcelo Biagioni. **Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas**. 2010. 175f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE**. v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**. vol. 22, n. 39, jan./abr., 2012.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 16 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2016

_____. Constituição (1891). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 16 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico:** censo escolar da Educação Básica 2013. Brasília, DF: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resumo técnico:** censo da educação superior 2013. Brasília, DF: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 03 jun. 2016

_____. Ministério da Educação. **Resumo técnico:** censo da educação superior 2014. Brasília, DF: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de julho de 2016.

_____. Decreto-lei nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

_____. Decreto-lei 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: 03 de agosto de 2016.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

_____. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 05. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM**. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

CGEE. Plano de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento da Amazônia Legal. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2013.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Sustentabilidade das práticas de economia da cultura dos moradores do Puraquequara em Manaus - AM. Projeto Bolsa Produtividade CNPq - 2017/2019, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. e Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. – São Paulo: UNESP, 2007.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e Mercado. **Educação e sociedade**, Campinas, Vol. 35, n. 88, p. 795-817, Especial – out., 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In.: FÁVERO, Osmar et al. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de maio de 2016.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. e Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out., 2007b.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19/11/2012.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003.

FARIAS, Almir Augusto Sampaio de. Relatório Analítico do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC/Coari, novembro, 1976.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAWORA, Dieter. Urucu: impactos sociais, ecológicos e econômicos do projeto de petróleo e gás “Urucu” no Estado do Amazonas. Manaus: Editora Valer, 2003.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; SANTIAGO, Salomão Nunes. Expansão e financiamento da educação pública brasileira: perspectivas para o novo PNE (2011-2020). **Universidade e sociedade**. ano XXI – nº 48 – julho de 2011.

GUSSO, Divonzir Arthur (Col.) et al. Educação. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, Brasília: IPEA, n.23, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_23_14072015.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, IBGE, 2016.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua. Diretoria de Pesquisa – DPE. IBGE, 2017a.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. Rio de Janeiro, IBGE, 2017b.

_____. **Censo demográfico 2010**: educação e deslocamento: resultados da amostra. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em:

<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=7545>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e realidade**, 34(1): jan./abr., 2009. p. 49-64.

LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/07/2017. Educ. Soc., Campinas, Vol. 25, n.d88, p. 867-891, Especial – out. 2004.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, abr/jun de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00383.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2016.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Socrocaba, SP, v. 13, n. 1, mar., 2008.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000.

MEDEIROS, Mayara Cely Paulo da Silva; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Juventude negra e democratização do ensino superior: a assistência estudantil como instrumento facilitador da permanência nos cursos superiores. In.: ANDRADE, Francisca R. Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia G. dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Orgs.). **Educação em debate**: reflexões sobre Ensino Superior, Educação Profissional e Assistência Estudantil. Fortaleza: Eduece, Imprece, 2016.

MORAES, Reginaldo C.C. de. Ensino Superior de curta duração: a experiência norte-americana dos community colleges. **Cadernos de pesquisa** v.44 n.152 p.450-464 abr./jun. 2014.

_____. Expansão do Ensino Superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, nº 130, p. 197-218, jan.-mar., 2015.

MOTA JUNIOR, Willian Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política

educacional brasileira. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan/jun. 2007, p. 124-157.

NEIROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Katálisis**. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun., 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In.: AZEVEDO, M. L. N. de (Org.). **Políticas públicas e educação: DEBATES CONTEMPORÂNEOS**. Maringá: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Espaços urbanos na Amazônia: visões geográficas**. Manaus: Editora Valer, 2011.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In.: FÁVERO, Osmar et al. Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de maio de 2016.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luiz Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul. – dez., 2010.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O trabalho docente em uma Universidade Federal frente à interiorização da Educação Superior. In.: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Expansão e avaliação da Educação Superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. 'Novos' movimentos da sociedade civil, no final do século XX: o terceiro setor na educação. In.: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Gabrielle dos; FREITAS, Leana Oliveira. O Ensino Superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, v. 6, n. 2, p. 182-200, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JR., João dos Reis. A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.) **Políticas educacionais de Ensino Superior no século XXI**: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR – SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas – São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/477_1175_JovensBrasil.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2016.

Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www2.uea.edu.br/sobreuea.php?dest=historico>. Acesso em: 21/02/2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: Legislação educacional no Brasil-Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO APLICADO COM OS DISCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Título da Pesquisa: Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas: acesso e permanência.

Pesquisadora Responsável: Nara Maciel Falcão Lima

Período:

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves _____

FORMULÁRIO ACADÊMICOS(AS)

IDENTIFICAÇÃO

1. SEXO

masculino feminino

2. IDADE

entre 18 e 24 anos entre 25 e 30 anos entre 30 e 40 anos mais de 40 anos

3. É PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Sim Não

4. ESTADO CIVIL

Solteiro Casado Separado(a) Divorciado(a) viúvo(a) União estável

5. NASCEU NO AMAZONAS?

sim não outro: especificar _____

6. É NATURAL DE COARI?

SIM NÃO Se a resposta for **não**, especificar naturalidade: _____

7. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE EM COARI?

sempre morou mudei para fazer o curso outros, especifique: _____

8. TEM FILHOS?

Sim Não

Em caso afirmativo, quantos? _____

DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR

9. EM QUAIS ESCOLAS ESTUDOU?

ENSINO FUNDAMENTAL

Todo em instituição pública Todo em instituição privada Parte em instituição pública e parte privada

ENSINO MÉDIO.

Todo em instituição pública Todo em instituição privada Parte em instituição pública e parte privada

10. JÁ CURSOU OUTRA UNIVERSIDADE?

Sim Não

SE CURSOU, QUAL A UNIVERSIDADE? _____

Pública Privada

CONCLUIU?

Sim Não

11. CURSOU PRÉ-VESTIBULAR

Sim Não

12. ANO DE INGRESSO NO ISB/UFAM

2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012
 2013 2014 2015 2016

13. INDIQUE A FORMA DE INGRESSO NA UFAM:

- SISU/Cotas
 SISU/Ampla concorrência
 PSC/Cotas
 PSC/Ampla concorrência
 Extramacro
 Outras. Especifique: _____

14. É ALUNO(A) DE QUAL CURSOS DO ISB?

- Licenciatura em Ciências: Matemática e Física
 Licenciatura em Ciências: Biologia e Química
 Enfermagem
 Fisioterapia
 Nutrição
 Biotecnologia

15. TEM VÍNCULO COM ALGUM PROGRAMA E/OU AUXÍLIO FINANCEIRO DA UNIVERSIDADE?

SIM NÃO

16. SE A RESPOSTA AO ITEM 15 FOR SIM, INDIQUE A QUAL PROGRAMA/AUXÍLIO ENCONTRA-SE VINCULADO.

- Bolsa Permanência
 Bolsa Trabalho
 Auxílio Moradia
 Auxílio acadêmico
 Não se Aplica

DADOS SOCIOECONÔMICOS E FINANCEIROS DO(A) PARTICIPANTE**17. QUAL A SITUAÇÃO ATUAL DA MORADIA?**

- mora com os pais
 mora com o pai
 mora com a mãe
 mora com o(a) cônjuge
 mora com irmãos
 moradia mantida pela família
 mora sozinho(a)
 mora em pensão e/ou divide aluguel com amigos
 casa de familiares
 na casa de amigos
 moradia pertencente e/ou mantida pelo município de origem

18. PAGA ALUGUEL?

sim não

Se a resposta for sim informar o valor do aluguel: _____

19. RENDA FAMILIAR MENSAL (A SOMA DE TODAS AS PESSOAS QUE RECEBEM E MORAM COM VOCÊ)

- Menos de 02 salários-mínimos
- 02 a 04 salários-mínimos
- 04 a 06 salários-mínimos
- 06 a 08 salários-mínimos
- Mais de 08 salários-mínimos

20. QUANTAS PESSOAS, INCLUINDO VOCÊ, VIVEM DA RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA?

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 pessoas
- Mais de 5 pessoas

21. EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

- SIM NÃO

22. QUAL O VÍNCULO QUE POSSUI COM A INSTITUIÇÃO/EMPRESA QUE TRABALHA

- contrato temporário
- funcionário efetivo
- autônomo
- não se aplica

23. TURNOS QUE EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Diurno
- não se aplica

24. QUEM É O RESPONSÁVEL PELA SUA MANUTENÇÃO NA UNIVERSIDADE?

- meus pais
- meu pai
- minha mãe
- eu mesmo(a)
- outros: Especificar: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Título da Pesquisa: Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas: acesso e permanência.

Pesquisadora Responsável: Nara Maciel Falcão Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES DOS CURSOS DO ISB

1. Forma de ingresso
2. Vincula-se a qual auxílio.
3. Escolha do curso. Um breve resumo sobre o que levou a decisão de entrar em uma universidade.
4. Como está sendo a experiência na Universidade. Identificou-se com o curso? Era mesmo o que queria fazer ?
5. Que importância você atribui ao Ensino Superior na sua vida?
6. Você conhece as políticas de acesso ao Ensino Superior adotadas por esta universidade?
7. Qual a sua opinião sobre as políticas de acesso?
8. Você conhece as políticas de permanência desta universidade?
9. Qual a sua opinião sobre as políticas de permanência?
10. Como você avalia a oferta das políticas de acesso e de permanência frente à demanda de estudantes que estão conseguindo acessar a Educação Superior?
11. Quem mais lhe incentivou a entrar na universidade?
12. Quem mais lhe ajuda com as despesas relacionadas ao seu curso (apostilas, livros, materiais, condução...)?
13. Você participa ou já participou de projetos de extensão desenvolvidos na instituição em que estuda?
14. Você participa ou já participou de projetos de pesquisa desenvolvidos na instituição em que estuda?
15. Como você avalia o papel do professor para o sucesso do aluno no curso?
16. Na sua opinião, a biblioteca da instituição atende às necessidades dos alunos nas diversas disciplinas?
17. Você faz uso do laboratório de informática? Como você avalia este recurso na instituição?
18. Quanto ao uso dos laboratórios de disciplinas específicas do seu curso, você considera os materiais satisfatórios?
19. Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas na universidade?
20. Na sua opinião, qual o fator que mais influencia na evasão dos alunos nos cursos?
21. Na sua opinião, qual o fator que mais influencia para a na retenção dos alunos nos cursos.

DESMEMBRAR

22. Qual a sua avaliação sobre o auxílio **BOLSA TRABALHO**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
23. Qual a sua avaliação sobre a **BOLSA PERMANÊNCIA**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião
24. Qual a sua avaliação sobre o **AUXILIO ACADÊMICO**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
25. Qual a sua avaliação sobre o **AUXILIO MORADIA**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
26. Como você avalia a presença de uma unidade permanente de Ensino Superior na sua cidade?
27. Sobre as políticas de expansão da Educação Superior, indique quais você conhece e qual a sua avaliação sobre elas para o cenário atual do ensino superior brasileiro.

REUNI

PROUNI

UAB

FIES

COTAS

28. Você considera que as atuais políticas de acesso e de permanência ao Ensino Superior contribuem para o aumento do ingresso de jovens de camadas populares neste nível de ensino? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA TÉCNICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Título da Pesquisa: Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas: acesso e permanência.

Pesquisadora Responsável: Nara Maciel Falcão Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÉCNICOS

1. SEXO

() masculino () feminino

2. IDADE

() entre 18 e 24 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 40 anos () mais de 40 anos

3. É PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

() Sim () Não

4. NASCEU NO AMAZONAS?

() sim () não () outro:
 especificar _____

5. É NATURAL DE COARI?

() SIM () NÃO Se a resposta for não, especificar naturalidade: _____

6. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE EM COARI?

() sempre morou () mudei para trabalhar no ISB () outros, especifique: _____

7. DESDE QUANDO TRABALHA NO ISB/UFAM

() 2006 () 2007 () 2008 () 2009 () 2010 () 2011 () 2012
 () 2013 () 2014 () 2015 () 2016

8. Há quanto tempo exerce a função de técnico-administrativo no ISB?

9. Área de formação

10. Setores em que atua no ISB.

11. Como está sendo a experiência nesta universidade, em particular, no ISB?

12. Você conhece as políticas de acesso adotadas por esta universidade? (Indique quais são)

13. Como você avalia essas políticas de acesso?

14. Você conhece as políticas de permanência adotadas por esta universidade?
(Indique quais são)

15. Como você avalia essas políticas de permanência?

16 Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas na universidade?

17. Na sua opinião, quais os fatores que mais influenciam para a **retenção** dos alunos nos cursos?

18. Na sua opinião, quais os fatores que mais influenciam para a **evasão** dos alunos nos cursos?

19. Na sua opinião, os programas e ações tais como: **BOLSA TRABALHO, BOLSA PERMANÊNCIA, AUXILIO ACADÊMICO, AUXILIO MORADIA** e **RU** exercem alguma influência na permanência de alunos de baixa renda na universidade? Explique a sua opinião.

23. Como você avalia a presença de uma unidade permanente de Ensino Superior neste município?

24. Sobre as políticas de expansão da educação superior, indique quais você conhece. E qual a sua avaliação sobre elas no cenário atual do Ensino Superior brasileiro?

REUNI
PROUNI
UAB
FIES
COTAS

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Título da Pesquisa: Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas: acesso e permanência.

Pesquisadora Responsável: Nara Maciel Falcão Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

1. SEXO

masculino feminino

2. IDADE

entre 18 e 24 anos entre 25 e 30 anos entre 30 e 40 anos mais de 40 anos

3. É PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Sim Não

4. NASCEU NO AMAZONAS?

sim não outro: especificar _____

5. É NATURAL DE COARI?

SIM NÃO Se a resposta for não, especificar naturalidade: _____

6. HÁ QUANTO TEMPO RESIDE EM COARI?

sempre morou mudei para trabalhar no ISB outros, especifique: _____

7. DESDE QUANDO TRABALHA NO ISB/UFAM?

2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012
 2013 2014 2015 2016

8. Há quanto tempo exerce a função de docente do ensino superior?

9. Área de formação.

10. Cursos em que atua no ISB.

11. Um breve resumo sobre o que levou à decisão de se tornar professor universitário.

12. Como está sendo a experiência nesta universidade, em particular, no ISB?

13. Como você avalia a participação dos alunos nas atividades que envolvem o ensino, a extensão e a pesquisa?

14. Sobre as políticas de acesso adotadas por esta universidade cite quais você conhece e qual a sua avaliação sobre elas no cenário atual do ensino superior brasileiro.

15. Sobre as políticas de permanência adotadas por esta universidade, indique quais você conhece, e qual a sua avaliação sobre elas.

16. De que forma você lida com aqueles alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos nas disciplinas que você trabalha?

17. Na sua opinião, a relação professor-aluno exerce algum peso para o sucesso do aluno no curso? Explique sua resposta.
18. Como você avalia os recursos pedagógicos (biblioteca, laboratórios, etc) disponíveis na instituição?
19. Na sua opinião, quais os fatores que mais influenciam para a **retenção** dos alunos nos cursos?
20. Na sua opinião, quais os fatores que mais causam **evasão** dos alunos?
21. Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas na universidade?
22. Qual a sua avaliação sobre o **BOLSA TRABALHO**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
23. Qual a sua avaliação sobre a **BOLSA PERMANÊNCIA**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
24. Qual a sua avaliação sobre o **AUXILIO ACADÊMICO**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
25. Qual a sua avaliação sobre o **AUXILIO MORADIA**? Em relação à permanência de alunos de baixa renda na universidade, explique sua opinião.
26. Como você avalia a presença de uma unidade permanente de ensino superior no município de Coari?
27. Sobre as políticas de expansão da educação superior, indique quais você conhece e qual a sua avaliação sobre elas no cenário atual do ensino superior brasileiro.

REUNI
PROUNI
UAB
FIES
COTAS

APÊNDICE E –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
TÉCNICO, DOCENTE E DISCENTE

Modelo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos _____ o(a) _____ (técnico/docente/discente) lotado(a) no Instituto de Saúde e Biotecnologia UFAM/Coari, para participar no trabalho de pesquisa intitulado **“JOVENS DE CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA DO AMAZONAS: ACESSO E PERMANÊNCIA”**. O trabalho será realizado pela pesquisadora responsável, Nara Maciel Falcão Lima, docente, lotada no Instituto de Saúde e Biotecnologia UFAM/Coari, Estrada Coari Mamiá, 305, Espírito Santo, fone: 3561-2363 – e-mail: nmfalcao@yahoo.com.br. Sob a orientação da Professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, docente lotada no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 6200, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Manaus/AM, Coroado I, fone: 3305-1758 - e-mail: socorro.chaves@ig.com.br.

O trabalho de pesquisa tem como objetivos Geral: Analisar a materialidade das políticas de acesso e de permanência no Ensino Superior no âmbito do Instituto de Saúde e Biotecnologia. Específicos: Aprofundar conhecimentos sobre a nova política de Educação Superior e as suas relações com as mudanças no mundo globalizado; Identificar as principais políticas de acesso ao Ensino Superior na Amazônia; Analisar a situação do jovem de camadas populares no Ensino Superior frente às políticas de acesso e permanência da universidade; Conhecer os mecanismos de garantia da permanência de jovens de camadas populares no Ensino Superior na Amazônia.

Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. No caso deste estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, corre-se o risco de se chegar a uma conclusão que não traduza, de modo fiel, a realidade dos fatos observados no efetivo desenvolvimento das ações, fato que poderá ocorrer se não forem bem compreendidos pelos pesquisados os objetivos da pesquisa. Como forma de minimizar tais riscos, a pesquisadora se compromete a dirimir todas as dúvidas que, por ventura, venham ocorrer no momento da aplicação dos instrumentos aos participantes. É importante informar que na ocorrência de algum dano físico e/ou material no momento da coleta dos dados junto aos participantes, será assegurado a estes o direito a indenização e cobertura material para reparação do dano, de acordo com a Resolução CNS nº466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7.

A respeito dos benefícios, acredita-se que estes são muitos, pois trata-se de um trabalho que irá contribuir para a análise e discussão acerca dos elementos que perpassam as políticas de acesso e de permanência de estudantes na Educação Superior. Sem dúvida, irá gerar um debate enriquecedor entre os envolvidos que lidam diariamente com as questões que esses processos encerram e que almejam mudanças neste cenário.

Havendo concordância para participar desse trabalho de pesquisa, este TCLE será lido pelas pesquisadoras e posteriormente assinado em duas vias, ficando uma em poder do participante. Mediante o consentimento, o entrevistado fica ciente de que não serão realizadas filmagens ou fotografias que possibilitem a identificação do mesmo. O participante não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma

remuneração pela participação descrita neste documento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora no Instituto de Saúde e Biotecnologia – Campus do Médio Solimões/Coari situado a Estrada Coari-Mamiá, 305, Espírito Santo, ou pelos telefones: (92) 99120-3637, ou com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, Rua Teresina, nº4950, Bairro Adrianópolis, Fone: (092)3305-5130 – Manaus-Amazonas – CEP 69.057-070**

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, (técnico/docente/discente) e do Instituto de Saúde e Biotecnologia UFAM/Coari, fui informado(a) sobre o que as pesquisadoras pretendem realizar e por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada em troca e que posso desistir da colaboração a qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias, assinadas por mim e pela pesquisadora responsável, ficando uma via sob minha guarda.

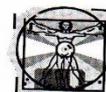
Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

Pesquisadora Responsável

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 63882117.0.0000.5020, intitulado: “**Jovens de camadas populares na Educação Superior pública do Amazonas: acesso e permanência.**”, tendo como Pesquisadora Responsável Nara Maciel Falcão Lima.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 15 de fevereiro de 2017.

Eliana Maria Pereira da Fonseca
Profª. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca

Coordenadora CEP/UFAM

UFAM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Profª. Eliana Maria Pereira da Fonseca
Coordenadora CEP/UFAM

ANEXO B – DECRETO 6.096/2007 – REUNI

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a 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.

§ 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.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

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.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 25/04/2007

ANEXO C – PORTARIA NORMATIVA - PNAES

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO****PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**

Institui o Programa Nacional de
Assistência Estudantil - PNAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, **resolve**:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, na forma desta Portaria.

Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - assistência à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche; e
- IX - apoio pedagógico

Art. 3º As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

§ 1o As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

§ 2o Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do caput.

Art. 4o As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

Parágrafo único. As IFES deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES com vistas a cumprimento do parágrafo 1º do art. 3º.

Art. 5o As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 6o O PNAES será implementado a partir de 2008.

Art. 7o Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO D- DECRETO 7.234/2010 – PNAES

DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade 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 retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.7.2010

ANEXO E – LEI Nº 12.711/2012 – LEI DE COTAS



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

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

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º – Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

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

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

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

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

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

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

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

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com

deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

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

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

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

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

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO F – RESOLUÇÃO 030/2015 - JUBILAMENTO



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Câmara de ensino de Graduação – CEG
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE



RESOLUÇÃO Nº 030, DE 29 DE OUTUBRO DE 2015

Regulamenta o processo de exclusão de discente (jubilação) do cadastro discente da Universidade Federal do Amazonas, disposto no art. 75 do Regimento Geral.

O PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições estatutárias, e;

CONSIDERANDO o princípio da autonomia universitária, assegurado no art. 207 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO os termos do artigo 75 do Regimento Geral desta Universidade;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer procedimentos consistentes e duradouros acerca da integralização dos cursos de graduação por discentes desta Universidade;

CONSIDERANDO, finalmente, a decisão da Câmara de Ensino de Graduação em reunião nesta data.

RESOLVE:

CAPÍTULO I Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Resolução regulamenta o processo de exclusão de discente (jubilação) do cadastro discente da Universidade Federal do Amazonas, conforme disposto no artigo 75 do Regimento Geral desta Universidade.

Art. 2º O discente será excluído do cadastro discente da Universidade Federal do Amazonas, quando:

- I - ultrapassar o tempo máximo para integralização do curso, especificado no projeto pedagógico;
- II - não efetivar matrícula por mais de 04 (quatro) semestres consecutivos ou não;

Parágrafo único. Não se aplica esta Resolução à exclusão do discente em virtude de sanção disciplinar, por obedecer o procedimento próprio.

CAPÍTULO II Do Processo de Jubilação

SEÇÃO I Do Início

Art. 3º O processo de jubilação será desencadeado mediante ação conjunta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG e do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação – CTIC, onde se constate a existência de discentes de cursos de graduação em quaisquer das situações previstas no art. 2º.

Art. 4º Finalizado o período letivo, o CTIC fornecerá a PROEG uma relação contendo os nomes dos discentes que infringiram os incisos I ou II do art. 75 do Regimento Geral da UFAM.

SEÇÃO II Dos Prazos

Art. 5º Os prazos serão contínuos, excluindo-se na sua contagem o dia do início e incluindo-se o do vencimento.

Parágrafo único. Os prazos só se iniciam ou vencem no dia de expediente normal na UFAM.

SEÇÃO III Da Notificação

Art. 6º Far-se-á a notificação:

- I - pessoal, pelo Coordenador do respectivo Curso, provada com a assinatura do discente;
- II - por via postal ou por qualquer outro meio ou via, com prova de recebimento no domicílio do discente, constante no cadastro do discente na Instituição;
- III - por meio eletrônico, com prova de recebimento, mediante envio ao Portal do Discente.

§ 1º Quando resultar improfícuo um dos meios previstos no caput deste artigo, a notificação será feita por edital publicado:

I - na página eletrônica da UFAM e/ou da PROEG; e II - uma única vez, em jornal de grande circulação local.

§ 2º Considera-se feita a notificação:

- I - na data da ciência do discente, se pessoal;
- II - no caso do inciso II do *caput* deste artigo, na data do recebimento ou, se omitida, 07 (sete) dias após a data da expedição da notificação; III - se por meio eletrônico:
 - a) 07 (sete) dias contados da data registrada no comprovante de entrega no Portal do Discente; ou
 - b) na data em que o discente efetuar consulta no Portal do Discente, se ocorrida antes do prazo previsto na alínea *a*;
- IV - 07 (sete) dias após a publicação do edital, se este for o meio utilizado.

§ 3º Os meios de notificação previstos nos incisos do *caput* deste artigo não estão sujeitos a ordem de preferência.

Art. 7º O Coordenador do Curso terá até 07 (sete) dias para proceder à notificação pessoal do discente.

Parágrafo único. Findo o prazo, o Coordenador devolverá a PROEG todas as notificações recebidas, tenham sido ou não recepcionadas pelo discente, sob pena de responder pelo descumprimento do prazo e pelo eventual prejuízo na tramitação dos processos.

Art. 8º As notificações conterão:

- I - o nome do discente, número de matrícula e seu curso;
- II - finalidade da notificação;
- III - informação que poderá formular defesa a partir da ciência da notificação.

Art. 9º O comparecimento espontâneo do discente supre a ausência de notificação e/ou sana eventuais irregularidades destes atos processuais.

SEÇÃO IV Do Exercício da Ampla Defesa

Art. 10. O discente disporá de 30 (trinta) dias, contados da ciência da notificação, para apresentação de defesa escrita, protocolizada junto à PROEG, oportunidade em que poderá alegar toda matéria que entender relevante ao exercício de sua defesa, inclusive com a juntada de documentos.

Art. 11. Cabe ao discente a prova dos fatos que tenha alegado.

Art. 12. Quando o discente declarar que fatos e dados estão registrados em documentos existentes na própria UFAM, a PROEG promoverá, de ofício, à obtenção dos documentos ou das respectivas cópias.

SEÇÃO V Do Julgamento da Defesa

Art. 13. A PROEG, ao receber do CTIC a relação dos discentes jubiláveis, instituirá, mediante Portaria, Comissão para análise e decisão fundamentada das defesas apresentadas.

Art. 14. A Comissão será composta por 03 (três) membros servidores da UFAM e terá o prazo de 15 (quinze) dias para conclusão dos trabalhos e publicação, na página eletrônica da UFAM e/ou da PROEG, do relatório final com o resultado da apreciação das defesas.

Art. 15 As defesas deferidas, devidamente motivadas, deverão ser registradas no histórico escolar, com a discriminação, se for o caso, do período concedido para a conclusão do curso.

Art. 16. As defesas indeferidas serão também motivadas e as exclusões registradas no histórico escolar do discente.

SEÇÃO VI Do Recurso Administrativo

Art. 17. Da decisão proferida pela Comissão no exame da defesa poderá ser interposto recurso administrativo no prazo de 10 (dez) dias, contados da data publicação do resultado.

Art. 18. Os recursos administrativos deverão ser protocolados na PROEG e endereçados à Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEG/CONSEPE).

Art. 19. Das decisões da Câmara de Ensino de Graduação caberá recurso administrativo para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e deste para o Conselho Universitário.

Art. 20. Os recursos não terão efeitos suspensivos.

Parágrafo único. Havendo justo receio de prejuízo de difícil ou incerta reparação decorrente da sua execução, a autoridade recorrida ou a imediatamente superior poderá, de ofício ou a pedido, dar efeito suspensivo ao recurso.

CAPÍTULO III Das Disposições Finais

Art. 21. No caso de problema de ordem técnica na acessibilidade à rede eletrônica, por culpa da UFAM, os prazos poderão ser prorrogados, conforme o caso, a critério da Comissão referida no art. 14.

Art. 22. O discente, no ato da realização da sua matrícula institucional, deverá subscrever termo tomando conhecimento do prazo de conclusão de seu curso de graduação.

Parágrafo único. O discente menor de 18 (dezoito) anos deverá assinar o termo, acompanhado por seu pai, mãe ou responsável legal devidamente identificado, este que também deverá subscrever o documento.

Art. 23. É dever do discente manter atualizado seu cadastro e qualquer alteração deve ser informada à Instituição, via portal do discente.

Art. 24. Os casos omissos e não disciplinados nesta Resolução deverão ser decididos pela Câmara de Ensino de Graduação, observada a legislação pertinente.

Art. 25. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

PLENÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS “ABRAHAM MOISÉS COHEN”, em Manaus, 29 de outubro de 2015.



LUCÍDIO ROCHA SANTOS
Presidente

ANEXO G – PORTARIA DE SUSPENSÃO DE NOVAS ADESÕES NO PROGRAMA BOLSA TRABALHO - UFAM

62



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Gabinete do Reitor



PORTARIA GR N° 0424/2018

*Suspende até 31.12.2018 novas adesões ao
Programa Bolsa Trabalho e dá outras providências.*

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, usando das atribuições estatutárias, conferidas por Decreto de 14 de junho de 2017, publicado no Diário Oficial da União de 16 de junho de 2017, e

CONSIDERANDO a competência estabelecida no item II, do artigo 19, do Estatuto da Universidade Federal do Amazonas;

CONSIDERANDO o teor do Relatório do *Programa Bolsa Trabalho* formulado pelo Departamento de Assistência Estudantil, vinculado à Pró – Reitoria de Gestão de Pessoas;

RESOLVE:

1º - S U S P E N D E R, a partir de 01/06/2017 até a data de 31/12/2018, novas adesões ao *Programa Bolsa Trabalho* no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

2º - M A N T E R, até a data de 31/12/2018, os vínculos precários que se encontram em andamento no âmbito do *Programa Bolsa Trabalho*.

3º - D E T E R M I N A R à Diretoria Executiva que edite, na data de 30.12.2018, novo ato da Reitoria com o fito de extinção do *Programa Bolsa Trabalho* a partir da data de 01.01.2019, bem como a revogação dos termos das Portarias GR de nº 0387/2007 e 0598/2010.

4º - D E T E R M I N A R à Pró – Reitoria de Gestão de Pessoas, em conjunto com a Pró – Reitoria de Ensino de Graduação, que iniciem estudos com vistas à implementação de futuro programa de estágio de nível superior no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

[Assinatura]



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Gabinete do Reitor



UFAM

Fla.02

PORTARIA GR Nº 0424/2018

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, em Manaus, 22
de fevereiro de 2018.


SYLVIO MÁRIO PUGA FERREIRA
Reitor