

EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024): transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social

João Ferreira de Oliveira
Alda Maria Duarte Araújo Castro
(Organizadores)



João Ferreira de Oliveira
Alda Maria Duarte Araújo Castro
(Organizadores)

**EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024): *transições
políticas, novos modos de regulação e perspectivas
de controle social***

ANPAE
2024

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

048e

Expansão e qualidade da educação superior no contexto do PNE (2014-2024): transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social / Organização: João Ferreira de Oliveira e Alda Maria Duarte Araújo Castro [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2024.

Livro Digital; inclui gráficos e tabelas.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 218 páginas.

ISBN: 978-65-87561-48-6

1. Política Educacional. 2. PNE. 3. Educação Superior. 4. Qualidade 5 Regulação. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Castro, Alda Maria Duarte Araújo. III. Título.

CDU 37.014.5 /49

CDD 379.153

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente: Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva

Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno

Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação

Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar –
carlosaguiar48@gmail.com

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n, Brasília, DF,
Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita



SUMÁRIO

SUMÁRIO

PRFÁCIO	8
❖ Marcia Angela Aguiar	
APRESENTAÇÃO	13
❖ João Ferreira de Oliveira	
❖ Alda Maria Duarte Araújo Castro	
EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE 2014-2024: TRANSIÇÕES POLÍTICAS, NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO E PERSPECTIVAS DE CONTROLE SOCIAL	17
❖ João Ferreira de Oliveira	
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A EXPANSÃO E QUALIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	43
❖ Allan Solano Souza	
❖ João Ferreira de Oliveira	
A EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024): UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA E DE TENDÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DO GT-11 DA ANPED	63
❖ Fernando Wagner da Costa	
❖ Renata Ramos da Silva Carvalho	
❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
❖ Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto	
POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES BDTD ENTRE 2010-2020: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO	80
❖ Andréia da Silva Quintanilha Sousa	
❖ Letícia Cardoso Lourenço	
❖ Rute Régis de Oliveira da Silva	
EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEÓRICAS NO CONTEXTO DA META 12 DO PNE 2014-2024	111
❖ Daniele da Rocha Carvalho	
❖ Regina Celi Alvarenga de Moura Castro	

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, DESAFIOS E AVANÇOS IDENTIFICADOS PARA O CUMPRIMENTO DA META 12 DO PNE (2014-2024)	138
❖ Regina Celi Alvarenga de Moura Castro	
❖ Daniele da Rocha Carvalho	
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE GLOBAL NA ÓTICA DA OCDE	170
❖ Alda Maria Duarte Araújo Castro	
❖ Fabiana Araújo Nogueira	
❖ Matheus Lucas Silva de Sousa	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (2019-2022): CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	187
❖ Alda Maria Duarte Araújo Castro	
❖ Bruno Layson Ferreira Leão	
❖ Luciane Terra dos Santos Garcia	
SOBRE OS AUTORES	213



PREFÁCIO

No contexto dos debates que ocorrem no Brasil desde que o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, insere-se a presente coletânea intitulada "Expansão e Qualidade da Educação Superior no Contexto do PNE (2014-2024): Transições Políticas, Novos Modos de Regulação e Perspectivas de Controle Social", a qual tenho a satisfação de prefaciá-la, atendendo ao honroso convite dos organizadores.

Inicialmente, manifesto meu apreço pela iniciativa dos autores e autoras em compartilhar resultados de pesquisas e estudos em uma publicação destinada a outros estudiosos e pesquisadores do campo, bem como à sociedade em geral, ampliando o conhecimento sobre a situação da Educação Superior no país.

Não é tarefa fácil para o pesquisador investigar processos políticos recentes que envolvem políticas públicas e ações governamentais em uma república federativa como o Brasil. Esse tipo de análise exige avaliações conjunturais, bem como a compreensão das múltiplas articulações e negociações entre os entes federados, especialmente no que diz respeito à cooperação interfederativa.

No contexto das análises e avaliações a respeito do Plano Nacional de Educação (2014-2024), epicentro das políticas educacionais, como define Luiz Dourado (2017; 2020), o esforço de trazer à tona a multiplicidade de aspectos e dimensões envolvidas em sua implementação constitui uma contribuição extremamente significativa. Isso é especialmente relevante porque o cenário político nacional sofreu grande impacto nesse período, com a movimentação das forças políticas que culminaram na ruptura institucional em 2016, com o afastamento da presidenta eleita, Dilma Rousseff, sob a alegação de

irregularidades fiscais — fato que nunca foi comprovado, como posteriormente reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal.

Com o novo governo de Michel Temer, a implementação do PNE (2014-2024) foi impactada pelas mudanças e redefinições nas políticas e ações governamentais, que alteraram o próprio funcionamento da máquina governamental. Isso pode ser observado no Ministério da Educação, com a extinção e reorientação de instâncias que tinham interface direta com vários segmentos da sociedade civil, como a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), além das alterações na composição do Conselho Nacional de Educação, com a revogação de decreto da Presidenta Dilma que nomeava 12 conselheiros para o órgão.

Outras medidas de grande impacto, como a PEC dos gastos, interferem diretamente nas políticas ministeriais, afetando, no caso do Ministério da Educação, as políticas voltadas tanto para a educação básica quanto para a educação superior. Isso inclui, por exemplo, o financiamento da educação superior pública, os modos de regulação, e a própria inserção da educação superior no processo de desenvolvimento socioeconômico do país, em um cenário de globalização econômica e de acelerada internacionalização do conhecimento científico e tecnológico.

Os desafios são inúmeros para que o país cumpra os princípios constitucionais definidos na Carta Magna de 1988 e as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação. Os autores desta coletânea problematizam e elucidam as várias dimensões da educação superior e suscitam novas reflexões.

Desse modo, os pesquisadores (re)visitam os objetivos, metas e estratégias do PNE (2014-2024), especialmente as metas 12, 13 e 14, em um esforço para contribuir com o monitoramento e a avaliação do Plano, que não receberam a devida atenção das instâncias competentes, com exceção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que divulgou cinco relatórios dos ciclos de monitoramento das metas, conforme atribuição estabelecida legalmente.

Esses estudos são entregues ao campo em um momento estratégico, pois, após a realização das eleições presidenciais de 2022 e com uma nova agenda governamental comprometida com a reconstrução do país, um novo plano decenal de educação está em pauta no Congresso Nacional.

Como é de conhecimento, o Projeto de Lei foi elaborado pelo Ministério da Educação a partir de contribuições consubstanciadas em um documento resultante da Conferência Nacional Extraordinária de Educação (CONAE), realizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) em janeiro de 2024, precedida por conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais, que congregaram mais de três mil participantes.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2024-2034) foi construído com a definição de metas para os próximos 10 anos, abordando pautas como o financiamento da educação, educação básica, escola em tempo integral, acesso à educação superior, educação profissional e tecnológica, além de princípios como inclusão e equidade. O plano abrange 18 objetivos, com 58 metas estabelecidas e 253 estratégias que permitirão o seu monitoramento ao longo do decênio. Para cada objetivo, há metas que os quantificam e estratégias que indicam as principais políticas, programas e ações de responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O novo PNE traz inovações além da ênfase em padrões de qualidade, ao especificar objetivos para as modalidades de educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola, bem como metas relativas à educação especial e educação bilíngue de surdos.

No que concerne à educação superior, são objetivos do novo PNE: ampliar o acesso a permanência e a conclusão na graduação com inclusão e redução de desigualdades; garantir a qualidade de cursos de graduação em instituições de ensino superior; ampliar a formação de mestres e doutores, de forma equitativa e inclusiva, com foco na prospecção e solução dos problemas da sociedade.

Trata-se de objetivos ambiciosos dada a reduzida efetividade do PNE (2014-2024). Nessa perspectiva, os textos desta coletânea são de grande valia por sinalizar para problemáticas concernentes ao acesso, expansão,

internacionalização e qualidade social da educação superior, que necessariamente deverão ser enfrentadas e equacionadas por todas as instâncias responsáveis pelo desenvolvimento justo e sustentável da sociedade brasileira.

Recife, 20 de agosto de 2024

Marcia Angela Aguiar



APRESENTAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) completou 10 anos em junho de 2024, sucedendo o plano anterior (2001-2010). No entanto, grande parte dos objetivos, diretrizes, metas e estratégias estabelecidos para a última década não foram plenamente alcançados, conforme indicam os relatórios de monitoramento e avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse período foi marcado por significativas transições políticas, incluindo o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, o que resultou no surgimento de novas formas de regulação e uma quase ausência de participação e controle social na execução do PNE.

Com a substituição de Dilma Rousseff por Michel Temer, em 2016, e posteriormente por Jair Bolsonaro (2019-2022), a política educacional passou a refletir uma abordagem mais neoconservadora. As medidas adotadas a partir de então priorizaram a contenção de gastos públicos, impactando diretamente o financiamento da educação. Essa mudança de orientação política resultou em cortes significativos no orçamento educacional, afetando programas e projetos essenciais para o cumprimento das metas do PNE. A redução de investimentos agravou os desafios já existentes, dificultando ainda mais a implementação das estratégias planejadas, assim como comprometendo o progresso em áreas cruciais como a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação do acesso à educação e a valorização dos profissionais da educação. Além disso, a quase ausência de participação e controle social na execução do PNE (2014-2024) durante este período contribuiu para o enfraquecimento das políticas educacionais, evidenciando a necessidade de um compromisso renovado com a educação como um direito fundamental e um alicerce para o desenvolvimento do país.

Nesse contexto, foi elaborado o segundo livro da pesquisa *Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social*, financiado via chamada CNPQ/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Universal. No primeiro livro buscamos destacar os avanços metodológicos da pesquisa, bem como seus primeiros resultados. Contamos ainda, com a participação de convidados da área de educação para expor as dificuldades que se apresentaram no decorrer da vigência do PNE

objetivando que o mesmo se tornasse efetivamente o epicentro das políticas de educação no país, condição fundamental para se avançar no regime de colaboração e ampliar a integração das políticas, planos e ações das esferas federal, estadual e municipal.

A pesquisa em tela objetivou analisar as políticas, indicadores, metas, estratégias e processos de expansão da educação superior, estabelecidas, sobretudo, a partir do PNE (2014-2024), considerando as transições políticas, os novos modos de regulação, as perspectivas de controle social e a compreensão do papel da educação superior no processo de desenvolvimento econômico e social do país. Nessa direção, buscou-se examinar as políticas desse nível de educação implantadas nas últimas décadas, o contexto político-econômico da sociedade brasileira, as ações e estratégias dos agentes nacionais e internacionais que atuam no campo da educação superior, a conjuntura da globalização econômica e da internacionalização do conhecimento, assim como as condições objetivas do atual sistema de educação superior no país.

Buscou-se, também, desenvolver coletivamente um projeto integrado de pesquisa, o que ocorreu no período de 2021 a 2024, contando com docentes-pesquisares e estudantes de programas de pós-graduação em educação das seguintes universidades: UFG, UFRN, UERN e UEG. Nosso intuito foi contribuir acadêmica e criticamente com o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação das variáveis e indicadores que tratam das metas voltadas para a expansão da educação superior (graduação e pós-graduação). O maior desafio dessa expansão prevista no PNE era assegurar e ampliar a qualidade da educação superior tanto na graduação como na pós-graduação, além de assegurar maior inclusão social.

Nesse sentido, entendeu-se que é preciso problematizar cada vez mais a educação superior no contexto atual, considerando os indicadores, as tensões e as perspectivas da expansão, avaliando os cursos de graduação e pós-graduação em suas diferentes modalidades e em sua articulação com o mundo do trabalho; a avaliação e formação de mestres e doutores, visando a qualidade de cursos e programas e as tensões e desafios da formação e da avaliação; a influência de agentes e ações internacionais na educação superior no país; e, ainda, a expansão da titulação de mestres e doutores por meio de cursos e programas acadêmicos e/ou profissionais.

Uma questão importante nesta pesquisa foi ampliar a compreensão do papel da educação superior no processo ou projeto de desenvolvimento econômico e social, considerando as dimensões da inclusão social, do avanço das tecnologias e da inovação,

da internacionalização do conhecimento e da contribuição para o crescimento da competitividade econômica do país, mas também para exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Entendemos que os textos que compõe este livro se juntam ao esforço de monitoramento e avaliação do PNE (2014-2024), bem como às análises e reflexões necessárias em torno do novo Plano. O PNE deve ser uma política pública de estado e deve haver monitoramento contínuo e avaliação sistemática de suas importantes etapas de implementação. A sociedade civil organizada, assim como a academia devem ter papel relevante e contribuir nesse processo de monitoramento e avaliação. A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE, estabeleceu, em seu Art. 5º, instâncias federais responsáveis pelo monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, quais sejam: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. Portanto; além dessas instâncias, outros órgãos federais, estaduais e municipais, como as entidades da sociedade civil organizadas, a academia com seus pesquisadores, deveriam contribuir efetivamente no processo de análise e avaliação, contribuindo para que existisse um controle social no acompanhamento e avaliação dos planos de educação.

Este e-book é, pois, uma contribuição de integrantes da pesquisa, sobretudo em torno do tema *expansão e qualidade da educação superior no contexto do PNE (2014 - 2024)*. Os autores examinam algumas das temáticas que foram objeto de estudo ao longo da investigação, destacando-se: a expansão e qualidade da educação superior no contexto do PNE, seja por meio de cursos presenciais ou a distância, a problemática da evasão e da assistência estudantil nos cursos de graduação, a internacionalização das universidades, a pós-graduação e o papel dos agentes internacionais nesse processo de definição e implementação de políticas de educação superior. Trata-se de uma contribuição crítica, realizada por meio de revisão de literatura, exame de documentos e cotejamento dos dados da pesquisa, no sentido de avançar nas análises e reflexões em torno do PNE e da expansão e qualidade da educação superior no Brasil. Boa leitura!

João Ferreira de Oliveira

Alda Maria Duarte Araújo Castro



CAPÍTULOS

EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024): TRANSIÇÕES POLÍTICAS, NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO E PERSPECTIVAS DE CONTROLE SOCIAL

João Ferreira de Oliveira

INTRODUÇÃO

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, determinou, em seu art. 4º, que fosse elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” e, ainda, “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Assim, no final de dezembro de 2010, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 01 de abril de 2010.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE foi discutido no Congresso Nacional por mais de três anos, com amplo debate e envolvimento de entidades do campo da educação, tendo sido aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE, aprovado com 20 metas e um conjunto amplo de estratégias para cada meta, deveria ser executado no decênio 2014 a 2024. O Plano teria monitoramento contínuo, com avaliações periódicas realizadas pelas seguintes instâncias: MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão

de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (FNE). Para o decênio 2014-2024 foram previstas também duas conferências nacionais de educação, cabendo ao FNE promover a “articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem” (Inciso II do art.6º). Essas duas conferências nacionais visavam debater se as metas e estratégias estavam sendo atingidas ou não, bem como o que deveria ser feito para corrigir os rumos do Plano, face aos desafios existentes no país, nas regiões, nos estados e municípios.

Das 20 metas do PNE, três tratam especificamente da educação superior: as metas 12, 13 e 14. Cada uma delas conta com um conjunto de estratégias e, de modo geral, todas se referem à expansão da educação superior no Brasil, destacando-se a elevação das taxas bruta e líquida, o aumento da proporção de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior e a ampliação das matrículas e da titulação na pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados). Conforme as metas, essa expansão deveria ocorrer assegurando a qualidade da oferta, tanto na graduação como na pós-graduação.

Nesse contexto, as metas 15 e 16 do PNE (2014 a 2024), que tratam da formação de professores, também tem relação importante com a expansão da educação superior. A meta 15 trata de

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Por sua vez, a meta 16 do PNE busca

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Entende-se que ambas metas, 15 e 16, também estão relacionadas à expansão da graduação e pós-graduação. Assim, com relação à educação superior o PNE (2014-2024) apresenta metas ambiciosas para a graduação e para a titulação de doutores na pós-graduação. Evidencia, ainda, preocupação com o fato da expansão não trazer prejuízos para a qualidade da oferta. Passar de 15,5% para 33% as matrículas da população de 18 a 24 anos, no período de 2014 a 2024, como estabelece a meta 12, significaria uma “revolução” na oferta de educação superior no país, pois estaríamos nos transformando em um *sistema de massa* e caminhando para um *sistema universalizado* (Gomes; Moraes, 2012). Essa mudança certamente teria grande efeito na igualdade de oportunidades, na inclusão social, na produção do conhecimento e no desenvolvimento do país, especialmente se for assegurada a qualidade da oferta.

A expansão planejada contaria com os setores públicos e privados, como se vê nas estratégias. No *setor privado*, conforme o Plano, pretende-se ampliar o financiamento via Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (ProUni), incluindo o financiamento de cursos de mestrado e doutorado. Na expansão prevista para o *setor público* o esforço previsto era considerável, pois era preciso garantir “40% das novas matrículas nesse segmento”, como consta da meta 12, e contribuir decisivamente para alcançar as taxas previstas: 50% de taxa bruta e 33% de taxa líquida, o que significará mais que dobrar as matrículas da população de 18 a 24 anos. Aqui, as frentes de expansão previstas eram: a expansão via universidades federais, sobretudo com a interiorização da oferta e criação de novos *campi* e de vagas em cursos noturnos, expansão via cursos a distância, ampliação dos cursos de tecnologias, licenciaturas e bacharelados nos Institutos Federais (IFs), dentre outras ações.

O modelo de expansão da educação superior, previsto nas estratégias do PNE (2014-2024), indicava ser o da diversificação do sistema, em contraposição ao modelo único da universidade como referência, contando com diferentes formatos acadêmicos, mas mantendo a universidade na linha de frente da expansão da pós-graduação *stricto sensu* e dos cursos de graduação.

A ampliação das matrículas, da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício e da titulação, sobretudo de doutores, aparece como salvaguarda da qualidade da educação superior; sem dúvida o fator docente (formação/titulação) é fundamental para uma oferta de qualidade, mas precisa ser visto a partir do conjunto de fatores que impactam a qualidade dos cursos, a exemplo do regime de trabalho, do tempo para pesquisa, da infraestrutura e equipamentos, da biblioteca, do projeto de curso, etc., aspectos considerados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Na direção da expansão da pós-graduação *stricto sensu* observam-se estratégias governamentais focadas num projeto de maior articulação e cooperação entre universidades e empresas na geração de inovações e conhecimento aplicado que favoreçam uma maior competitividade das empresas, bem como maior agregação de valor aos produtos e serviços das diferentes cadeias produtivas no país, no contexto de ampliação da lógica capitalista de produção e acumulação. Parecia estar em curso no Brasil, desde os anos 1990, uma política que ampliasse a base de produção do conhecimento no país, o que demandava maior internacionalização da produção e cooperação científica. Diante dessas estratégias, faz-se necessário, no entanto, questionar qual será o grau de subordinação do trabalho, da pesquisa, da produção intelectual e da formação acadêmica aos interesses do mercado e do capital produtivo e, também, quais seriam as implicações para a autonomia e para a identidade institucional, assim como para o projeto, compromissos e engajamentos sociais das universidades públicas.

Cabe destacar, no entanto, que nenhuma das três metas do PNE (2014-2024) voltadas à expansão da educação superior “com qualidade” (metas 12,

13 e 14), podendo-se incluir as metas 15 e 16 voltadas à formação de professores na graduação e pós-graduação, iriam adiante sem o comprimento da meta 20, que trata de “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”, o que tornou-se letra morta em razão da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Amaral, 2016).

Entendeu-se, além disso, que três aspectos ou abordagens tornaram-se fundamentais para compreender o processo de implementação do PNE (2014-2024), tendo em vista entendimento crítico do mesmo como política pública de estado na área de educação: a) Arquitetura, monitoramento e avaliação dos planos e das políticas educacionais; b) as transições políticas e a construção da agenda ultraliberal no Brasil, sobretudo no último decênio; e, c) as políticas de educação superior no contexto de novas formas de regulação. Busca-se, pois, a seguir, apresentar alguns elementos crítico-metodológicos que devem orientar a compreensão do Plano, ou melhor, seu processo de elaboração, implementação e a avaliação.

1. ARQUITETURA, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹

O controle social das políticas educacionais por meio, sobretudo, de conselhos, colegiados, fóruns etc., com representação significativa e envolvimento das entidades da área de educação sempre foi uma preocupação central no processo de democratização da educação brasileira a partir da redemocratização do País nos anos 1980 (Oliveira, 2018; Azevedo; Oliveira (2021). Essa preocupação foi consubstanciada, em certa medida, nos princípios e parâmetros da gestão democrática da educação, inscritos na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), nas leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

¹ Versão preliminar de parte deste tópico foi publicado no texto Azevedo e Oliveira (2021).

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na Lei do PNE (2014-2024), dentre outras.

Na segunda metade dos anos 2000, com a realização das conferências de educação e com a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), visando, a realização da Conferencia Nacional de Educação (Conae), em 2010, e a elaboração de propostas para o novo PNE, a se constituir no sucedâneo do PNE (2001-2010), o papel da sociedade civil organizada se tornou mais claro na constituição de uma arquitetura institucional e colaborativa entre governos federal, estadual e municipais, visando ao monitoramento e à avaliação dos planos de educação, além da discussão permanente das problemáticas e das políticas, programas e ações em cada esfera administrativa com vistas a ampliar o direito à educação de qualidade para todos/as (Oliveira *et al.* 2016; 2018).

O Governo Federal, no final de dezembro de 2010, encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, que tratava do novo PNE. Esse PL procurava concretizar o que previa a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, que em seu Art. 4º determina que

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 2009).

A aprovação do PNE, só veio a ocorrer por meio da Lei nº 13.005/2014, tornando-se um marco fundamental de conquista da sociedade brasileira (Brasil, 2014). Essa lei assegurou maior participação e envolvimento da sociedade civil organizada na formulação de políticas educacionais e na estruturação de mecanismos de monitoramento e avaliação dessas políticas e estratégias concernentes ao futuro da educação no País. A aprovação do PNE e dos respectivos planos estaduais e municipais de educação implicou enorme desafio para os entes federados, para os agentes do campo da educação e para a

sociedade civil, em geral, que deveria agir de modo articulado e colaborativo para que os planos fossem acompanhados, monitorados e avaliados, de modo a serem articulados e alinhados na resolução dos grandes problemas históricos da educação brasileira (Oliveira *et al.* 2016).

A elaboração ou reelaboração dos planos de educação, nas diferentes esferas administrativas, sobretudo no período de 2014 a 2016, foi certamente uma conquista da sociedade, tendo em vista o alinhamento às 20 metas do PNE voltadas à universalização da educação básica obrigatória, ampliação das modalidades de educação, inclusão social e superação da discriminação, formação e valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e ampliação dos recursos públicos para a educação pública etc. O PNE, juntamente com os planos estaduais e municipais, desenhou um caminho para reduzir as desigualdades sociais e as assimetrias entre regiões, estados e municípios, pela via da colaboração e do efetivo envolvimento da sociedade na resolução dos problemas educacionais (Oliveira *et al.*, 2016; 2018).

Um dos grandes avanços do PNE foi a definição de uma estrutura e estratégia, concebidas no formato de monitoramento e avaliação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação. Para alcançar as metas municipais, estaduais e nacional, constantes do PNE, viu-se que seria preciso avançar na discussão e materialização do regime de colaboração, objetivando a construção dos planos de educação, a definição e a implantação de sistemáticas articuladas para o monitoramento e a avaliação permanente dos respectivos planos, tendo em vista corrigir rumos e buscar novas estratégias e meios para o alcance das metas estabelecidas até 2024, como prevê o art. 5º da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014; Oliveira, *et al.* 2016).

A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu monitoramento e avaliações periódicas por meio de instâncias governamentais e políticas, todavia sem prever uma sistemática comum de avaliação e de articulação entre as mesmas. Além disso, definiu a realização de duas conferências nacionais de educação a serem concretizadas ao longo da vigência do PNE (2014-2024). Elas teriam o papel

fundamental de garantir o acesso, a permanência e de elevar a qualidade da educação no Brasil no período da vigência do Plano.

Tanto a EC nº 59/2009 quanto a Lei do PNE tornaram evidente que a concretização das metas do Plano implicaria uma melhor definição e articulação do regime de colaboração, o que se consubstanciaria na efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE) (Oliveira, 2018; Oliveira, Oliveira, Carvalho, 2017). A lei do PNE deixava claro que o SNE seria “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (Art. 13) (Brasil, 2014). Isso implicava que, durante a vigência do PNE, considerando os diferentes planos de educação, seria necessário aperfeiçoar a articulação e a colaboração nas questões relativas ao financiamento, à formação e à valorização dos profissionais da educação, ao currículo, à avaliação, à gestão, dentre outros aspectos, tendo em vista a efetividade do SNE.

Criada em 2011, por orientação da Conae 2010, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC) teria papel fundamental na definição de mecanismos e processos de orientação e assistência para elaboração dos planos de educação, bem como no monitoramento e avaliação dos mesmos, mas, sobretudo, na instituição do SNE, trabalhando ainda com o Fórum Nacional de Educação (FNE) nos termos da legislação aprovada e com os órgãos federais, a exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na produção e avaliação de indicadores para o controle social dos planos (Oliveira *et. al.* 2016).

Os desafios postos pela EC nº 59/2009 e pela Lei do PNE exigiram esforço articulado dos governos e da sociedade civil organizada. O planejamento coletivo indicava a produção e atualização permanente de diagnósticos para o acompanhamento e avaliação das metas, em diálogo com as instâncias formais de avaliação estabelecidas pela lei do Plano. A efetividade dos planos, como política de Estado, por sua vez, exigia uma cooperação e colaboração federativa ainda não existente no País (Dourado, 2011; Oliveira, 2018). Era imperioso

instituir processos de fiscalização e acompanhamento dos investimentos públicos, considerando cada uma das metas, sobretudo porque a meta 20 do Plano trazia claramente um aumento dos recursos para a educação, ao estabelecer que ao final da década o País deveria estar aplicando 10% do Produto Interno Público (PIB) em educação. As experiências do Fundef e do Fundeb evidenciavam a necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de assistência técnica e financeira da União, a eficiência e a eficácia da utilização desses recursos em cada sistema de ensino e a efetivação do controle social.

O entendimento era que o FNE e os Fóruns Estaduais de Educação (FEE), Fórum Distrital de Educação (FDE) e Fóruns Municipais de Educação (FME) ocupariam lugar estratégico nos processos de deliberações coletivas sobre os planos de educação e as diversas conferências de educação. Criado pela Portaria Ministerial (Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010), o FNE seria o espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, fruto de deliberação da Conae 2010. O FNE foi, posteriormente, instituído por Lei nº 13.005/2014. Dentre suas atribuições constava participar do processo de monitoramento e avaliação da execução do PNE e do cumprimento de suas metas (Art. 5). (Brasil, 2014). Os fóruns de educação no âmbito dos estados, DF e municípios deveriam organizar-se de acordo com as orientações e os procedimentos estabelecidos regimentalmente pelo FNE (Oliveira *et al.* 2016).

A Lei do PNE previa, em seu Art. 7º, §5º, que “Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 2014). Isso corroboraria na direção da institucionalização de espaços de negociação federativa, visando à coexistência coordenada e descentralizada de sistemas de ensino sob o regime de colaboração recíproca, com unidade, divisão de competências e responsabilidades compartilhadas. Em 2015, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 619, a Instância Permanente de Negociação Federativa, conforme previa a Lei do PNE. Caberia à Sase/MEC promover a interação da Instância Permanente com o FNE.

A aprovação do PNE (2014-2024) foi resultado de luta histórica da sociedade brasileira, no que se inclui a luta dos educadores, assim como a ampliação dos espaços de participação democrática, onde puderam atuar largamente entidades científicas, sindicatos, movimentos sociais e outros agentes significativos do campo da educação. A perspectiva do direito à educação, que guiou a luta política até aquele momento, implicava a continuidade da participação nos processos de elaboração dos planos, acompanhamento da sua implantação, monitoramento e avaliação. Em todas as esferas administrativas a educação pública deveria contar com a participação de agentes institucionais e individuais, governamentais ou não-governamentais, para discutir e apoiar o cumprimento das metas dos respectivos planos. Isso implicava incluir várias representações de entidades, além dos respectivos fóruns de educação, entendidos como espaços públicos relevantes para a discussão, implementação e avaliação das políticas educacionais (Oliveira *et al.* 2016).

Além das instâncias formais de monitoramento e avaliação, instituídas pela Lei do PNE (2014-2024), entendia-se, no âmbito do FNE, que era fundamental o envolvimento da sociedade no planejamento, implementação e avaliação das ações educacionais. Acreditava-se ainda que os mecanismos de controle social, os órgãos colegiados, as instâncias de defesa e fiscalização dos recursos públicos etc. precisavam estar fortalecidos e atuantes na gestão do fundo público e no acompanhamento e na avaliação das metas previstas nos respectivos planos, o que implicava tornar transparentes os gastos públicos em educação pública e privada.

A própria lei do PNE (2014-2024) tinha estabelecido prazos intermediários que norteariam o processo de monitoramento contínuo e avaliação periódica em todos os entes federados, o que incluía: publicação de estudos pelo Inep, a cada dois anos, para aferir a evolução das metas do PNE; realização de conferências de educação; elaboração dos planos de educação até junho de 2015; aprovação de leis específicas para a gestão democrática da educação até junho de 2016; institucionalização do SNE até junho de 2016, dentre outras (Brasil, 2014). Além

disso, o Art. 208 EC nº 59/2009 havia estabelecido a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. E essa obrigatoriedade seria implementada progressivamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da União. Portanto, caberia aos entes federados, de modo articulado e colaborativo, cumprir essa meta constitucional.

Metas e estratégias contidas no PNE, o que inclui mecanismos de monitoramento, de controle e avaliação, foram definidas com base em amplo processo democrático, envolvendo debates, negociações e acordos possíveis na defesa e efetivação da educação como um direito social em todos os níveis. Neste contexto, ainda que tenham sido acomodadas outras perspectivas de gestão nestes acordos, a exemplo de elementos de orientações neoliberais, a predominância que se firmou no PNE foi a da perspectiva de gestão democrático-participativa, haja visto os mecanismos referidos no decorrer deste texto (Oliveira, 2018).

No entanto, o fortalecimento de coalizão política capitaneada pela ultradireita e aliada a forças neofacistas passou a conduzir o governo a partir de 2016, o que significou relegar as políticas sociais, sobretudo aquelas de maior pendor social. Nesse quadro é que se situam bloqueios ao desenvolvimento do PNE e de seus correlatos nos estados e municípios. Em contrapartida, medidas políticas passaram a ser adotadas, especialmente nos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), aproximando cada vez mais a educação dos interesses privados, segundo as bases de uma concepção ultraliberal que toma o neoliberalismo como a *nova razão do mundo* (Laval; Dardot, 2016).

2. AS TRANSIÇÕES POLÍTICAS E A CONSTRUÇÃO DA AGENDA ULTRALIBERAL NO BRASIL

O fim da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil e o conseqüente processo de redemocratização do país trouxe a perspectiva da construção de um Estado democrático e mais “social”, que assegurasse “os direitos sociais e individuais, a

liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, por meio de uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988. Foram definidos como direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, Art. 6º).

Trata-se, pois, em certa medida, de uma Constituição Federal que se estabeleceu na contramão das orientações neoliberais que vinham do *Consenso de Washington* de 1989 e das políticas implementadas na Inglaterra, com *Margareth Thatcher* (1979 a 1990) e nos EUA, com *Ronald Reagan* (1981 a 1988). As políticas neoliberais avalizadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), compreendidas como “políticas corretas” assentavam-se em três pilares: austeridade fiscal, privatização e liberação dos mercados, no âmbito do comércio, assim como das finanças (Stiglitz, 2002). Isso impulsionou o processo de globalização da economia mediante ampliação do investimento externo direto (Chesnais, 1996). As orientações neoliberais incluíam ainda a desregulamentação da economia, a redução dos gastos públicos e flexibilização do mercado de trabalho. A tese defendida em meados dos anos 1980 era que todos os países deveriam se adaptar, adotando as “políticas corretas” de inspiração neoliberal.

O neoliberalismo defendido nesse contexto constituía-se na ideologia do livre mercado, uma espécie de fundamentalismo de mercado que entendia que o sistema de concorrência, da sociedade de livre mercado, deveria ser o princípio básico de organização social (Wallerstein, 2001). Para implementar a liberdade de ação econômica, a livre iniciativa do homem econômico no mercado autorregulável era preciso se opor a qualquer forma de economia planificada, dirigida pelo Estado (Hayek, 1990). Ao Estado caberia garantir a liberdade econômica, as iniciativas econômicas individuais e a proteção da propriedade. Foi nessa direção que os organismos multilaterais atuaram fortemente a partir dos anos 1980, tendo por base os interesses dos países possuidores de maior riqueza material.

A internacionalização do capital produtivo, a partir do investimento externo direto das multinacionais, e do capital financeiro, que levou a uma autonomia do capital monetário perante o capital industrial, chamado por Chesnais (1996) de mundialização do capital, tornou-se o efeito mais evidente desse processo. O resultado mais perverso desse processo foi a hegemonia do capital financeiro no processo de mundialização, sem regulação nacional ou global. Trata-se de dinheiro gerando dinheiro ou acumulação de capital, sem passar em grande parte pelo sistema produtor de mercadorias (Harvey, 2018).

O Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, experimentou as contradições desse processo, sendo aos poucos dominado pelo capitalismo financeiro-rentista e sua ideologia neoliberal. A perspectiva de construir um projeto desenvolvimentista num contexto democrático e social vai sendo substituído pelo avanço ideológico do neoliberalismo (Bresser-Pereira, 2018). Os governos Collor de Mello (15/03/1990 a 29/12/1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) assumiram esse ideário das virtudes do neoliberalismo e da globalização econômica num contexto de pacto liberal-dependente. O presidente Collor, em razão da acentuação da crise econômica e da corrupção, sofreu *impeachment* e foi substituído por seu vice-presidente Itamar Franco (29/12/1992 a 1994), que retomou algumas políticas e ações de cunho menos liberais. O presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) governou por oito anos (1995-2002), intensificando as políticas neoliberais e promovendo a reforma gerencial do estado brasileiro.

A posse de Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), representou a tentativa de retomar a construção de um projeto de nação em bases mais desenvolvimentistas ou keynesianas, a partir de um pacto nacional-popular, mantendo, entretanto, compromissos que garantiam a reprodução do capital financeiro-rentista. Buscou-se retomar as bases de um Estado que tem papel ativo, planejando, investindo, de modo a favorecer o processo de industrialização, o aumento do gasto público, a distribuição de renda e, conseqüentemente, a redução da desigualdade social. As políticas adotadas, numa espécie de "novo Estado desenvolvimentista", foram capazes de incrementar o gasto público, estimular a produção industrial, aumentar a

distribuição de renda por meio do aumento real do salário mínimo e implantar diversas políticas sociais, estimular o aumento do consumo das famílias, estimular as exportações, aumentar a oferta de emprego com carteira assinada e, finalmente, ampliar o crescimento econômico do país.

As políticas de crescimento e inclusão social pelo consumo, a ampliação significativa das políticas sociais e de ações de inclusão no contexto de um projeto neodesenvolvimentista foram capazes de promover o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e eleger Dilma Rousseff, que assumiu em 2011, também do PT, por dois mandatos, dando continuidade, em certa medida, às políticas do Governo Lula da Silva (2003-2010). Todavia, a crise financeira internacional, a crise econômica e a piora dos indicadores econômicos no Brasil, com a diminuição do PIB, aumento da taxa de desemprego, hegemonia do capital financeiro-rentista, dentre outros fatores, contribuíram para que os movimentos da sociedade política e da sociedade civil, de matriz conservadora, iniciados ainda em 2013, pudessem realizar mobilizações e manifestações da direita neoliberal e conservadora nas ruas, secundado pela grande mídia, intensificando a polarização social, que levaria Dilma Rousseff a ser afastada e sofrer *impeachment*, sendo substituída por Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a partir de 12 de maio de 2016.

Para Saviani (apud Hermida; Lira, 2018, p.782) “a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar”. Saviani afirma ainda que “rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio”. Entende ainda que passamos a viver “um verdadeiro *suicídio democrático*, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo”.

Para entender esse processo do golpe, materializado no *impeachment* de Dilma Rousseff, é preciso retomar também o ano de 2015, quando o MDB apresentou o documento *A travessia social: uma ponte para o futuro*, em que

defendia a adoção de políticas de ajuste fiscal, redução dos gastos públicos, cortes orçamentários, privatizações e ampliação das parcerias público-privado, de modo a incrementar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional. Um ponto central também seria a “regeneração do Estado”, ou seja, a adoção de um Estado mínimo, enxuto e supostamente mais eficiente, portanto, alinhado às estratégias próprias do neoliberalismo. Essa agenda estava em sintonia com a agenda empresarial, que também advogava aumentar a competitividade e o lucro por meio da diminuição da arrecadação do Estado, reforma trabalhista, reforma da previdência, adoção de orçamento flexível do Estado mediante redução de vinculações constitucionais e implementação de amplo programa de privatizações e parcerias público-privado.

Em 2018, ocorre as eleições presidenciais e, dentre as várias forças liberais, neoliberais e conservadoras, elegeu-se, numa polarização com a esquerda, representada por Fernando Haddad (PT), Jair Bolsonaro, capitão reformado do exército e deputado federal por sete mandatos entre 1991 e 2018, que à época integrava o Partido Social Liberal (PSL). Sua eleição contou com forte apoio de segmentos da mídia, de empresários, do agronegócio, de parte significativa das forças armadas, das polícias militares dos estados, de grande parte da classe média e, sobretudo, de lideranças das igrejas evangélicas neopentecostais. Sem participar de debates nas eleições e sem apresentar um programa de governo mais detalhado, Jair Bolsonaro assumiu o governo em 2019, com o lema “Brasil acima de todos e *Deus acima de tudo*”, prometendo desconstruir o Estado, privatizar tudo, combater a corrupção, acabar com os comunistas, defender a família tradicional etc. (Nunes, 2019; Aguiar, 2019).

Com Michel Temer (2016-2018) na presidência da república ocorreram reformas e propostas de emendas à Constituição Federal de 1988, que evidenciavam a dimensão ultraneoliberal do grupo que assumiu o governo em âmbito federal, o que foi intensificado a partir do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Tratava-se de uma agenda ultraneoliberal, articulada com a extrema direita, pois além da defesa da liberdade econômica baseada no fundamentalismo de mercado e no capitalismo financeiro-rentista, assumiu-se

uma perspectiva antidemocrática, autoritária, conservadora, empregando a própria lei contra a democracia-participativa, contra a atuação do Estado, contra a proteção e os direitos sociais, contra os direitos dos trabalhadores, num espírito de guerra implacável para minar as resistências coletivas a as substâncias democráticas do Estado de direito e da democratização do fundo público. O autoritarismo associa-se ao darwinismo social, ou seja, a lei do mais forte, entendida como lógica natural, em defesa do livre mercado concorrencial (Dardot; Laval, 2019).

No campo da educação, em geral, além da busca de controle ideológico na educação básica e superior, do aumento da privatização e também de uma gestão gerencial conferida às escolas e as IES, assim como da defesa da educação domiciliar, procurou-se implementar escolas cívico-militares para propagar comportamentos sociais, baseados na visão da extrema direita do que seja disciplina e valores aceitáveis da família, da pátria e de Deus. Buscou-se, pois, controlar os fins da educação, adotar o chamado modelo meritocrático e do empreendedorismo, defendendo que este deve pautar a posição social dos indivíduos na sociedade, alinhando a educação às necessidades produtivas, compreendendo-a como um serviço ou mercadoria, ampliando a concorrência para promover a qualidade das escolas, favorecer a expansão privada e o empresariamento da educação (Freitas, 2018; Cerqueira, 2020), assim como criar e promover as bases de um sistema educacional cada vez mais autorregulado pelo mercado.

3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO

O Brasil viveu desde 2016 a desconstrução das políticas que estavam em curso no país, por meio de reformas, leis e ações diversas, dentre as quais: a Emenda Constitucional nº 95/2016, a Lei de Terceirização (*Lei* nº 13.429/2017), a Reforma Trabalhista (*Lei* nº 13.467/2017), a Reforma da Previdência (*Emenda Constitucional* nº 103/2019), a lei da liberdade econômica (*Lei* nº 13.874/2019), a Emenda Constitucional nº 186/2019, transformada em Emenda Constitucional

109/2021. Ou seja, um arcabouço jurídico de orientação neoliberal que apontava para uma reconfiguração do papel do Estado e, ao mesmo tempo, para uma forma diferente de tratar o serviço público, as universidades públicas e o campo da educação superior pública em geral.

No Brasil, o Estado tem papel fundamental na regulação dos diferentes campos sociais e não é diferente quanto ao campo da educação superior ou campo científico-universitário. Na condição de ser um super campo, com um meta capital, o Estado tem a capacidade de regular os demais campos sociais, sobretudo porque nomeia, financia, avalia, define normas, estabelece matrizes curriculares, interfere na gestão das instituições públicas, estabelece leis que alteram o funcionamento das instituições nos diferentes campos sociais, podendo inclusive exercer, muitas vezes, algum tipo de violência (Bourdieu, 1996), como vemos na questão do não respeito às eleições para dirigentes nas universidades e institutos federais ou, ainda, na nomeação de interventores para essas instituições. Isso é um tipo de violência, muitas vezes considerada legítima, porque está, em parte, de acordo com as normas estabelecidas no âmbito da base legal dos poderes do estado, mas que é uma violência pois não respeita a vontade das comunidades acadêmicas das respectivas instituições (Mancebo; Silva Junior; Oliveira, 2018).

O momento iniciado a partir do Governo de Michel Temer (2016-2018), favoreceu mais intensamente a (des)regulação ou (des)regulamentação da educação superior, assim como intensificou a mercantilização, privatização e mercadorização desse nível de educação. Mas é preciso lembrar que esse processo começou ainda no final dos anos 2000, mais precisamente em 2007, quando a educação superior passou a ser uma mercadoria comercializada nas bolsas de valores. A partir desse momento, os acionistas no Brasil e de toda parte passaram a investir em educação superior. Observaram-se movimentos de aquisição e de fusão com o surgimento de grandes oligopólios no campo da educação superior brasileira (Costa; Gomes; Oliveira, 2020).

Esse processo de reconfiguração da educação superior vem ocorrendo já há algum tempo, mas se intensifica mais ainda agora com as reformas neoliberais: congelamento dos gastos primários com a Emenda Constitucional

n.º 95/2016, cortes orçamentários, redução dos recursos para programas sociais, reforma trabalhista, com desregulamentação do trabalho, perda de direitos sociais e precarização do trabalho, além de reforma da previdência, que reduz os direitos previdenciários e induz a um processo de privatização das aposentadorias; arcabouço fiscal em 2023. Essas reformas têm ampliado as condições para expandir o lucro, ou seja, aumento da oferta, exploração e a precarização do trabalho, com alto índice de desemprego, além de tornar o trabalho mais flexível, intermitente, temporário ou informal; trabalhar até o fim da vida, sem perspectiva de aposentadoria; mão de obra abundante, barata e altos índices de desemprego; diminuição dos empecilhos nos impostos e contribuições visando a ampliar a margem de lucro das empresas. Isso tudo, junto certa deserção social do Estado, tem contribuído para o aumento da miséria e da fome, o que se agravou a partir do contexto da pandemia do Corona Vírus (Oliveira; Amaral, 2020).

Em 2018, por ocasião das eleições presidenciais, o então candidato Jair Messias Bolsonaro apresentou como programa de educação alguns pontos, de maneira avulsa, dentre os quais: EaD como proposição de uma forma de baratear custos; inversão da lógica de financiamento da educação superior para a educação básica; manutenção da Emenda Constitucional n. 95/2016; estímulo ao empreendedorismo, incentivando parcerias entre pesquisadores/cientistas das universidades com empresas privadas; estabelecimento de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada; ênfase à pesquisa aplicada, visando à pesquisa de valor intelectual agregado; extinção das cotas nas universidades e institutos federais; dentre outras.

Já empossado como presidente, Jair Bolsonaro intensificou ações hiperneoliberais e autoritárias. Exemplo disso foi a proposição do Projeto de Lei do Programa Future-se, cujo objetivo principal era incentivar as universidades federais a captarem recursos privados, que, em certa medida, viabilizaria essa lógica das parcerias, da geração de recursos próprios e do empreendedorismo na gestão das universidades federais. Observou-se também cortes orçamentários acentuados nos orçamentos das universidades, institutos federais e órgãos de pesquisa federal, bem como nos orçamentos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, resultado na diminuição de bolsas e fomento à pesquisa e pós-graduação.

Quando se examina o papel das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país, para resolução dos problemas sociais, à luz desse ultraneoliberalismo conservador, focado na liberdade econômica, no livre mercado e na (des)construção do Estado como agente planejador, regulador e de proteção social, incluindo práticas autoritárias e negacionistas, percebe-se que não há concretamente lugar para a ciência e para o conhecimento científico nessa lógica. E, nesse contexto, não se observa lugar para as universidades federais, para a expansão da educação superior pública, tampouco para a regulação e supervisão da qualidade da educação superior, a não ser aquela decorrente da própria *autorregulação* advinda da competição das próprias IES privadas (Oliveira; Amaral, 2020).

Esse momento de reconfiguração da educação superior tem sido marcado por forte flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação das IES privadas, materializadas por critérios mais flexíveis e facilitadores da expansão, conforme interesses privados, para expansão e aumento do lucro. Vimos nas falas de gestores do MEC, especialmente na gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022), o desejo de criar um sistema autorregulado de educação superior, reduzindo a atuação do MEC nos processos de cursos e instituições. Observou-se mudanças significativas na base legal, que antes ampliava a centralização da regulação e regulamentação na esfera federal, com ênfase em critérios e processos de controle da qualidade e com maior supervisão e avaliação do sistema (Oliveira; Lima; 2018; Costa; Gomes; Oliveira, 2020). Isso favoreceu a expansão privada, sobretudo via cursos de graduação na modalidade a distância.

Outro aspecto da reconfiguração da educação superior pública federal deu-se mediante atos do governo Jair Bolsonaro, como se observam em ações de 2019 a 2022. Ocorrem alterações na estrutura do MEC (Decreto n. 9.465/2019; extinção de cargos e funções de confiança (Decreto n. 9.725/2019); intervenção e alterações na escolha de reitores nas universidades e institutos federais; redução da participação democrática via eliminação de colegiados ou conselhos

(Decreto nº 9.759/2019); cortes diversos nos orçamentos das universidades e institutos federais, bem como na Capes e no CNPq; ações de perseguição a gestores e docentes, em desrespeito à liberdade de cátedra; maior controle das informações via portal único “gov.br”, que dispõe sobre as regras de unificação dos canais digitais do governo federal (Decreto n. 9.756/2019); maior controle de licenças e afastamentos dos servidores públicos federais (Decreto n. 9.991/2019); retirada do controle das aposentadorias das universidades federais, como centralização na Previdência Social; ataques a instituições produtoras de informação e conhecimento, tais como: *Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais* (Inpe), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); proposição do Programa Future-se, que objetiva levar as universidades federais a buscarem recursos no mercado. Enfim, há várias medidas contra a autonomia das universidades públicas federais, que foram limitadas, em parte, dada a atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), com base nos artigos 206 e 207 da Constituição Federal de 1988.

Em decorrência da política hiperneoliberal e conservadora, surgiu um discurso ou uma visão que é anticientífica, contrapondo-se ao que denominam ideologia e doutrinação marxista, por meio da intensificação da defesa do livre mercado e redução da atuação do Estado nos atos regulatórios. Não se tratava propriamente de uma lógica de produção científica na medida em que negava o conhecimento baseado em evidências e rigor científico. Pelo contrário, se colocava contra, quase sempre, aos conhecimentos científicos que se opõem à visão de mundo hiperneoliberal, conservadora, fundamentalista e autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas no campo do poder e particularmente no campo político no Brasil, mesmo num contexto de ameaças de um golpe de estado, que em tese teria o apoio das forças armadas, resultou na eleição de Lula da Silva (2023-2026), por meio de “frente ampla” em defesa da democracia e do estado democrático de direito. Com o lema “união e reconstrução”, o novo governo, mesmo num contexto político adverso por não ter maioria no Congresso Nacional, vem buscando definir e implementar políticas públicas econômicas, sociais e

educacionais em que o estado assume um papel mais desenvolvimentista e social. Observa-se, nessa direção, a tentativa de definir e implementar políticas públicas sociais e novas formas de regulação, contrárias às orientações e diretrizes da hiperneoliberalização da economia e neoconservadorismo autoritário, que vinham se concretizando desde o impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

Como docentes-pesquisadores, temos que continuar analisando criticamente as políticas, a gestão e as novas formas de regulação em curso, pois elas evidenciam o modo como as políticas, programas e ações estão sendo reconfigurados, destacadamente a gestão universitária, o financiamento, a avaliação, a produção do conhecimento e o trabalho acadêmico. De igual modo, tudo isso implica mudanças significativas na natureza e no caráter da universidade pública e nos coloca novas questões e desafios. Além disso, devemos refletir criticamente sobre o modelo de (des)regulação atual da educação superior e, ao mesmo tempo, sobre as necessárias políticas democráticas em prol da defesa da educação superior como direito social. É também imperativo analisar como esse conjunto de reformas e estratégias vêm repercutindo no alcance das metas do PNE, notadamente, aquelas relativas à educação superior, assim como nos novos modos de regulação desse nível de educação.

O PNE (2014-2024) encerrou o seu decênio em junho de 2024 e, dado o contexto de crise vivenciada no país durante sua vigência, grande parte das metas não foram alcançadas². Exatamente por conta das transições políticas e das ideologias extremistas que orientaram a ação do estado no período, o Plano não foi uma referência para a definição e implementação de políticas educacionais. Pelo contrário, as políticas de austeridade fiscal, os cortes

² Sobre o cumprimento das metas do PNE cf. "10 anos do Plano Nacional de Educação" elaborado Pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (<https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2024-da-campanha-relatorio-de-metas-ppt/>). Também cf. 5º Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE): [hromeextension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_da_s_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf](https://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_da_s_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf)

orçamentários, a ênfase na constituição de uma sociedade autoritária e disciplinar e os processos de desconstrução do “estado social” ocorrido no país resultaram em mais uma década em que as promessas de avanço democrático na educação em todos os seus níveis e modalidades foram abandonadas, mantendo-se o déficit histórico na educação brasileira

Nesse contexto de encerramento do PNE (2014-2024), a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5.665/2023, que prorroga o atual Plano até 31 de dezembro de 2025, transformado na Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Enquanto isso, também foi assinado pelo Presidente da República, Lula da Silva (2023-2026), em 26 de junho de 2023, o Projeto de Lei (PL) do PNE (2024-2034) que deverá tramitar no Congresso Nacional. Abre-se, portanto, importante debate em torno do novo PNE, assim como da avaliação do atual Plano, que foi prorrogado por pouco mais de um ano e meio. Recoloca-se, pois, a luta em prol da democratização da educação de qualidade para todos(as), entendendo a educação pública como um direito social, que possui um grande atraso histórico, mas que precisa avançar na direção de uma sociedade emancipada e de um projeto de nação democrática, mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, ANPAE: S. l., v. 32, n. 3, p. 653-673, dez. 2016.

Azevedo, J. M. L. de, & de Oliveira, J. F. (2021). Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. *Retratos Da Escola*, 14(30), 622–638. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1240>

BOURDIEU, Pierre. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas - SP: Papyrus, 1996, p.91-135.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.756, de 11 de abril de 2019. Institui o portal único "gov.br" e dispõe sobre as regras de unificação dos canais digitais do Governo federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.725, de 12 de março de 2019. Extingue cargos em comissão e funções de confiança e limita a ocupação, a concessão ou a utilização de gratificações. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar. 2019 (e retificado em 14.3.2019).

BRASIL. *Emenda Constitucional* nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. DOU 12/11/2009, Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 de setembro de 2014.

BRASIL. Lei 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Em busca do desenvolvimento perdido: um projeto novo-desenvolvimentista para o Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

CERQUEIRA, Luciano. *Os caminhos da Educação no Governo de Jair Bolsonaro*. Brasil 247, Edição de 13 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/os-caminhos-da-educacao-no-governo-de-jair-bolsonaro>. Acesso em 10 nov.2020.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, A. F. C. E.; GOMES, D. F.; OLIVEIRA, João F. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. Revelli- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas., v. 12, p. 1-21, 2020.

DARDOT, Pierre Dardot; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. REVISTA IHU ON-LIN. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 25 julho 2019.

DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Alfredo M.; MORAES, Karine N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 33, p. 171-190, 2012.

HARVEY, David. A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

HAYEK, Friedrich August von. O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HERMIDA, JF; LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação. Sócio. Campinas*, v. 39, n. 144, pág. 779-794, conjunto. 2018.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, João F. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. *Acta Scientiarum. Education (Online)*, v. 40, p. 37669, 2018.

NUNES, Pedro. Democracia fraturada: a derrubada de Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a Imprensa no Brasil [recurso eletrônico] / Pedro Nunes. - João Pessoa: Editora do CCTA; Aveiro: RIA Editorial, 2019.

OLIVEIRA, João F. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p.

OLIVEIRA, João F.; AMARAL, Nelson Cardoso. As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira. *UNIVERSIDADES*, v. 71, p. 11-32, 2020.

OLIVEIRA, João F. *et al. Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação: Caderno Temático 4*. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Série Cadernos ANPAE, vol. 29.

OLIVEIRA, João F. LDB, PNE (2014-2024) e Construção do Sistema Nacional de Educação: avanços, tensões e perspectivas. In: Jorge Najjar; Maria Celli Vasconcelos. (Org.). *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois*. 1ed. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 30-45

OLIVEIRA, João F.; LIMA, D. C. B. P. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: tendências e desafios no contexto do PNE. In: OLIVEIRA João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. (Orgs.). *Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências*. 1ed. Brasília: Editora Anpae, 2019, v. 1, p. 16-22.

OLIVEIRA, João F.; LIMA, D. C. B. P. Pós-graduação e educação à distância: novos fins, natureza e modus operandi em construção. *Educação Superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempo de crise*. 1ed. Lisboa: ED Educa, 2018, v. 1, p. 215-244.

OLIVEIRA, João F.; OLIVEIRA, Valdirene A.; CARVALHO, R. R. S. . O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a construção do Sistema Nacional de Educação no contexto do regime de colaboração. In: Magna França; Walter Pinheiro Barbosa Junior. (Org.). *Políticas e Práticas educativas*. 1ed. Natal: Caule de Papiro, 2017, v. 1, p. 50-70.

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios*. São Paulo: Futura, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico & Civilização capitalista*. Rio de Janeiro: contraponto, 2001.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A EXPANSÃO E A QUALIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Allan Solano Souza
João Ferreira de Oliveira

INTRODUÇÃO

A expansão da pós-graduação brasileira é um fenômeno das últimas décadas que trouxe desafios, especialmente no que diz respeito à qualidade em diferentes prismas: oferta, formação, avaliação, qualidade da produção, internacionalização, impacto social, infraestrutura, financiamento, gestão e autonomia das instituições de ensino superior, com destaque naquelas que comportam o *status* de universidade. A expansão da pós-graduação *stricto sensu*, via mestrados e doutorados, trouxe avanços importantes para a sociedade brasileira, uma vez que ampliou o acesso à formação de alto nível para um número maior de pessoas. No entanto, é preciso atentar aos desafios da qualidade da pós-graduação para que os estudantes tenham acesso à formação científica consistente e que ela contribua efetivamente para enfrentar os desafios do século XXI, para além das imposições do paradigma economicista que afeta a sociedade.

O presente estudo busca compreender quais as principais características da expansão e da qualidade da pós-graduação brasileira, a partir da literatura especializada, particularmente, segundo os artigos científicos disponíveis no repositório de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passaram por um processo de revisão por pares,

em língua portuguesa, com recorte temporal entre 2013 e 2023. Como forma de cercar esse problema, esta pesquisa responde aos seguintes questionamentos: quais são os elementos teóricos, autorais e metodológicos que caracterizam as publicações em periódicos sobre a expansão e a qualidade da pós-graduação no Brasil no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)?

O estudo procura identificar as características centrais da produção do conhecimento em revistas qualificadas sobre a expansão e a qualidade da pós-graduação no contexto do PNE (2014-2024), analisando, sobretudo, os autores, local de publicação, regiões, temas, metodologias e conclusões que evidenciem esse processo.

NOTAS METODOLÓGICAS

O presente estudo teve como foco a sistematização dos estudos publicados em revistas qualificadas que abordam as interrelações entre a expansão e a qualidade da pós-graduação brasileira. Os caminhos metodológicos trilhados para esse fim foram: 1) definição dos descritores booleanos de busca; 2) Escolha da base de artigos científicos; 3) Organização de um arquivo pessoal; 4) Tabulação e análise dos trabalhos.

Em relação ao primeiro procedimento, destacamos que a definição do uso dos descritores com a técnica dos booleanos se sustenta na ótica de Pizzani *et al.* (2012, p. 59) ao considerarem como “[...] palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa”. Ou seja, são combinações de termos para orientar as buscas nos sistemas, uma vez que são programados com códigos específicos e fazem uma varredura de todo o material agregado. A construção desses conectivos permite ao pesquisador manipular palavras-chave, termos, descritores, com a finalidade de estabelecer critérios de exclusão (NOT), inclusão (AND) ou alternância (OR).

A princípio, foram aplicados os booleanos “*expansão AND pós-graduação (PNE OR Plano Nacional de Educação)*”, os quais mapearam 46 resultados. Nesse momento não foi possível identificar de imediato se todos os trabalhos

correspondiam aos objetivos da pesquisa dos trabalhos, visto que esse primeiro processamento possui caráter exploratório, no sentido de levantar produções com diversos temas, inclusive com possíveis artigos duplicados. Como forma de saneamento do material para a análise, foi aplicado o filtro “periódico revisado por pares”, e somente “artigos”, que serviu como primeiro critério de seleção do material disponibilizado na plataforma. Nessa etapa, a quantidade de artigos foi reduzida para 33 produções revisadas por pares, o que possibilitou seguir aplicando novos critérios de seleção e exclusão dos trabalhos.

Após a marca de 33 resultados, a etapa seguinte foi aplicar o filtro “recorte temporal”, pois identificou-se que esses produtos estavam concentrados entre 1991 e 2023, ultrapassando a justificativa escolhida pelo contexto do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Nesse sentido, optou-se por estabelecer o período de 2013 a 2023, concentrando-se em artigos que retratavam uma década de estudos e que se dedicaram a apresentar os resultados de estudos e pesquisas sobre a expansão e a qualidade da pós-graduação, além de estarem situados no penúltimo ano do PNE. Esse processo resultou em 28 artigos.

Ao longo do percurso, identificou-se que havia artigos em outros idiomas, porém, nosso interesse se concentrou em trabalhos publicados em língua portuguesa, reduzindo-se, então, para 23 artigos, os quais tiveram os resumos compilados em um arquivo PDF (do inglês Portable Document Format). Esse passo foi importante para ter acesso a várias informações dos artigos, pois permitem um primeiro contato, de caráter mais exploratório, principalmente, a leitura dos resumos, das palavras-chaves, dos autores, dos nomes das revistas e dos anos em que ocorreu a publicação. Após esse contato, foi possível fazer uma leitura exploratória dos títulos e dos resumos, tendo como objetivo confrontar com os respectivos descritores utilizados na construção dos booleanos e, assim, tomar a decisão acerca da importância do material para o estudo em questão.

Após a leitura exploratória dos títulos e resumos, percebeu-se duplicidade de alguns artigos. O saneamento foi fundamental para selecionar os achados mais concretos dos estudos e, com isso, obter um panorama real dos artigos

selecionados, conforme Quadro 1, de modo que atendessem ao principal critério deste estudo: abordar a temática da expansão e da qualidade da pós-graduação, dentro do contexto do PNE (2014-2024) e publicações em língua portuguesa.

Após a leitura exploratória, partimos para a codificação dos trabalhos, em que cada artigo recebeu um número de 1 ao 18, por ordem temporal, garantindo a integridade dos autores, como princípio ético da pesquisa em educação. Após esse tratamento, foi aplicado mais um refinamento com a leitura dos títulos para verificar a ocorrência de artigos duplicados. Após esse processo de correção do percurso, outros 12 trabalhos foram excluídos, pois não abordavam nenhum dos dois temas em estudo. Os temas dos trabalhos excluídos se concentraram em Expansão da Educação Infantil (2), Expansão da Educação Superior (6)³, Gestão Universitária (1), Expansão da Educação Superior e PNE (1)⁴, Ensino Técnico Federal (1), Educação em Direitos Humanos (1).

Após esse processo de refinamento, chegamos a um total de 6 artigos, respectivamente os trabalhos 04, 06, 09, 14, 15 e 18, cuja identificação permitiu inferir que tratam, especificamente, da temática da expansão da pós-graduação e sua respectiva relação com a qualidade. A seção a seguir apresenta os resultados da análise dos artigos, tendo como base os autores, títulos e ano de publicação.

CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS SOBRE EXPANSÃO E QUALIDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO

³ Embora esse desdobramento seja potente do ponto de vista dos estudos sobre a educação superior, verificou-se que os trabalhos não abordaram a temática da pós-graduação, detendo-se a dados e análises mais gerais da graduação. Nesse material, foi possível constatar que sequer tangenciaram o debate.

⁴ Os dados apresentados nesse artigo se dedicaram a analisar matrículas dos cursos de graduação.

Conforme o Quadro 1, do total de 46 artigos localizados no início do percurso metodológico, após aplicação de filtros e critérios de inclusão e exclusão, apenas seis artigos foram classificados para análise. Após aplicação de uma regra de três simples para descobrir a porcentagem, evidenciou-se que seis artigos correspondem a 13,04% do corpus classificado/selecionado para análise.

Quadro 1 – Artigos selecionados com foco na expansão e na qualidade da pós-graduação

Id	Autor	Título	Ano
04	Fabíola Bouth Grello Kato e Luciana Rodrigues Ferreira,	A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024)	2016
06	Silvana Zancan e Dóris Pires Vargas Bolzan	Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação	2017
09	Luciana Rodrigues Ferreira e Vera Lucia Jacob Chaves	A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação	2018
14	Gilneide Maria de Oliveira Lobo e Alda Maria Duarte Araújo Castro	A expansão e interiorização da Pós-Graduação Stricto Sensu no Nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as metas 13 e 14 do PNE	2020
15	Joviles Vitório Trevisol, Sherlon Cristina de Bastiani e André Brasil	As dinâmicas da Pós-graduação em Santa Catarina: evolução e perspectivas (1969 - 2018)	2020
18	Renata Ramos da Silva Carvalho e João Ferreira de Oliveira	Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024	2022

Fonte: Elaboração dos Autores com base nos dados da pesquisa (2023).

Percebe-se que os primeiros passos da revisão sistemática de literatura sobre a expansão e a qualidade da pós-graduação, utilizando o portal “Periódicos Capes”, requer dos pesquisadores a capacidade de decisão para fazer escolhas, segundo o rigor científico, para validar cada etapa do estudo realizado. O emprego de critérios confiáveis de exclusão, como é o caso da delimitação do

recorte temporal, e a língua materna de publicação do artigo, permite um refinamento maior da busca e o alcance de trabalhos cada vez mais próximos e fiéis à problemática de estudo, reforçando um importante *modus operandi* de fazer pesquisa.

Esse processo é importante, pois permite aos pesquisadores sanar algumas dúvidas sobre duplicidade de publicações e, com isso, refinar ainda mais a busca por artigos que tratem especificamente sobre a expansão e a qualidade da pós-graduação brasileira. Destaca-se que, durante esse percurso, é possível alcançar títulos que tangenciam o debate, ou seja, ora podem apresentar foco apenas na expansão da pós-graduação e ora na perspectiva da qualidade.

Ao observar Quadro 1, constata-se que, embora o recorte temporal seja a partir de 2013, os trabalhos selecionados para o *corpus* da pesquisa foram identificados a partir de 2016, cujos autores são Kato e Ferreira (2016). O estudo das autoras tem como foco analisar a política de expansão e o financiamento da pós-graduação, segundo as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020) e do PNE (2014-2024).

Em 2017, foi identificado 1 trabalho de Zancan e Bolzan (2017), que examinaram a análise da expansão da pós-graduação, a partir dos contextos emergentes na Universidade Federal de Santa Maria. Inclusive, esse trabalho apareceu com resumo duplicado na busca preliminar.

No ano de 2018, foi identificado um artigo, de autoria de Ferreira e Chaves (2018), que se comprometem em discutir a expansão de novos doutores, com base no PNE (2014-2024). Com base nos critérios de seleção dos trabalhos, o ano de 2019, 2021 e 2023 não tiveram trabalhos disponíveis.

Em 2020 foram localizados dois trabalhos, sendo Lobo e Castro (2020), que discutem a expansão e a interiorização da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na região Nordeste e sua articulação com as metas 13 e 14 do PNE (2014-2024). E, o segundo artigo, cujos autores são Trevisol, Bastiani e Brasil (2020), problematiza as dinâmicas que envolvem a evolução e perspectivas da pós-graduação em Santa Catarina.

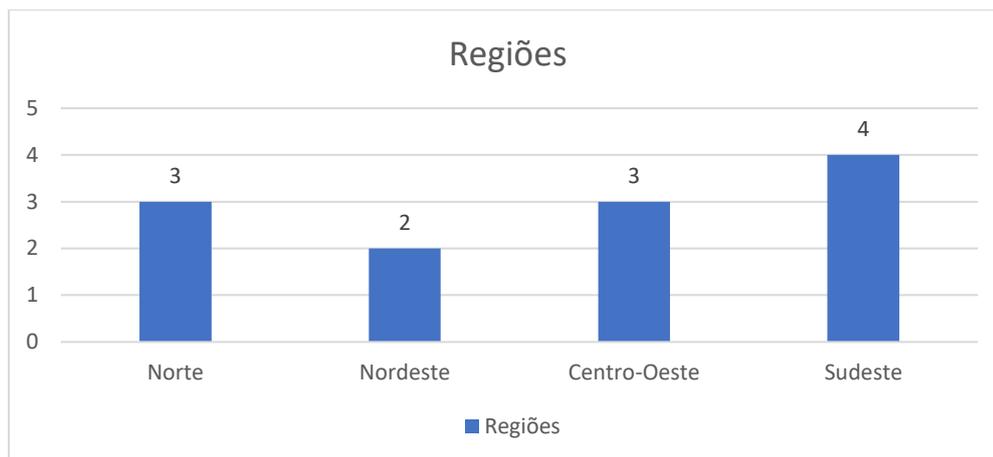
Em 2022 é identificado o trabalho de Carvalho e Oliveira (2022), que se dedicam a fazer um balanço das metas 12, 13 e 14 do PNE, considerando potencialmente as categorias da expansão da qualidade da educação superior.

Os trabalhos de Lobo e Castro (2020), assim como de Carvalho e Oliveira (2022), assumem abertamente o desafio de analisar metas inerentes à pós-graduação e, por esse motivo, foram incluídos no rol de artigos para análise sistemática. A leitura exploratória dos artigos auxiliou na construção de uma nuvem de palavras. Mas para chegar a elas, foi necessário organizar um arquivo em pastas no computador com os artigos que foram renomeados com base nos sobrenomes dos autores e ano das publicações.

Prosseguindo com a análise, é crucial identificar quem são os autores das publicações, situando-os a partir das instituições a que pertencem. Destaca-se que os artigos foram publicados por 12 autores. Fabíola Bouth Grello Kato (Universidade Federal do Pará); Luciana Rodrigues Ferreira (Universidade da Amazônia); Silvana Zancan (Universidade Federal de Santa Maria – bolsista Universidade Aberta do Brasil); Dóris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria); Vera Lucia Jacob Chaves (Universidade Federal do Pará); Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN); Alda Maria Duarte Araújo Castro (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul); Sherlon Cristina de Bastiani (Prefeitura Municipal de Joaçaba); André Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Renata Ramos da Silva Carvalho (Universidade Estadual de Goiás); e, João Ferreira de Oliveira (Universidade Federal de Goiás).

Nota-se que Luciana Rodrigues Ferreira é autora em dois artigos: Kato e Ferreria (2016); e, Ferreira e Chaves (2018). Sobre a localização dos autores por regiões do país, o gráfico 1 apresenta os seguintes dados:

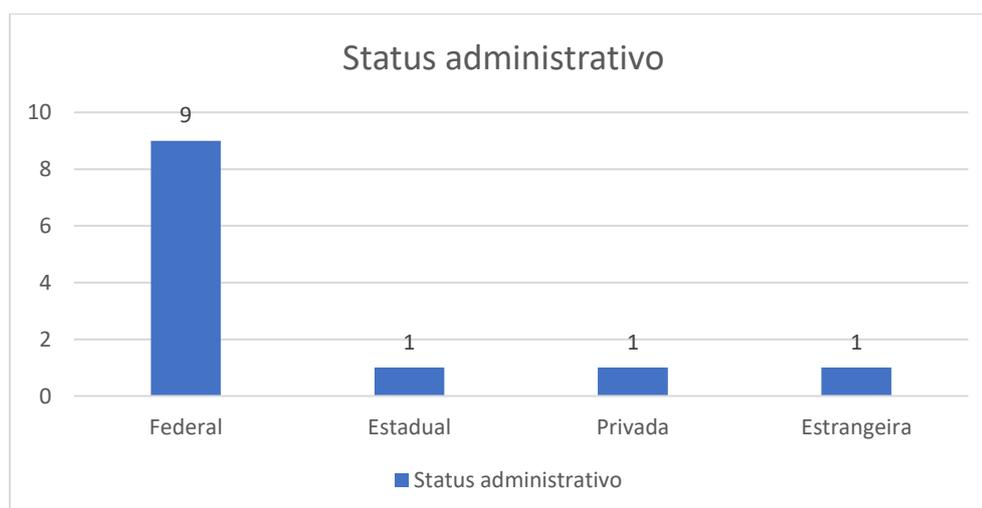
Gráfico 1 – Quantidade de autores dos artigos por regiões do país



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos Dados da pesquisa (2023)

Podemos destacar, ainda, que as pesquisas são predominantes na região sudeste com quatro produções. Porém, um elemento que merece atenção é a quantidade de estudos nas regiões Centro-Oeste e Norte, que juntas somam seis autores vinculados a essas duas regiões que, historicamente, tiveram um processo de expansão mais lento em relação às demais regiões do país (Brito, 2020). Outro ponto a ser ressaltado, com base no levantamento das instituições, refere-se a esfera administrativa, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 – Status administrativo do vínculo acadêmico dos autores



Fonte: Elaborados pelos autores com base nos dados da pesquisa (2023)

Outro dado importante, do ponto de vista histórico, é que as universidades federais assumiram papel crucial e dominante como instituições de pesquisas, principalmente com a expansão a partir de 2003. Destaca-se que Casqueiro, Irffi

e Silva (2020, p. 158) notaram que “o maior aumento do número de *campi* ocorreu na região Nordeste, seguido da região Sul. Além disso, também se observa um aumento na região Norte do Brasil”.

Ainda sobre o *status* administrativo das instituições em que os autores estão vinculados, verifica-se que é um tema estudado por pesquisadores de universidades da esfera estadual, privada e estrangeira, respectivamente um autor para cada.

ANÁLISE DAS PALAVRAS-CHAVES E LOCAL DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS

Os arquivos consistem em um repertório de ideias e o seu uso é essencial para a ordenação do pensamento intelectual, pois contribui para o aguçamento da imaginação sociológica. Sempre que necessário, pode ser revisitado para decidir sobre quais autores serão estudados ou utilizados como fonte de fundamentação teórica e empírica para pesquisas futuras (Mills, 2018).

Os arquivos como estimulantes da imaginação sociológica são estratégicos para classificar e sistematizar noções gerais sobre determinados tópicos ou temas (Mills, 2018). Além disso, possibilita aos pesquisadores experientes e iniciantes uma atitude lúdica em relação às expressões. É nesse sentido que a nuvem de palavras foi construída, segundo a disposição de 21 palavras-chaves disponíveis nos artigos. O software utilizado para gerar a nuvem de palavras foi o *mentimeter*.

Figura 1 – Nuvem de palavras-chaves frequentes nos artigos



Fonte: elaboração dos autores a partir das palavras-chaves dos artigos.

As palavras-chaves mais utilizadas são “Plano Nacional de Educação” (4 vezes) e “Pós-graduação” (4 vezes), seguida por “Expansão” (3 vezes) e políticas educacionais (2 vezes). As demais palavras tiveram frequência de apenas uma vez: PNPG (1); Educação superior (1); Pós-graduação da UFSM (1); Contextos emergentes (1); Interiorização (1); Educação Superior (1); Santa Catarina (1); Stricto sensu (1).

A identificação do local de publicação é de suma importância para mapear os periódicos que estão, de alguma forma, concentrando o debate da expansão e da qualidade da pós-graduação. Com base nisso, observa-se o Quadro 2 que destaca: título do periódico, Qualis e a frequência de artigos publicados na mesma revista.

Quadro 02 - Artigos selecionados, com foco no local de Publicação

Id	Local de publicação	Qualis	Frequência
04	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	A1	01
06	Educação por Escrito	A4	01
09	Eccos – Revista Científica	A3	01
14	REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura	A4	01
15 e 18	Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior	A1	02

Fonte: Elaboração dos Autores com base nos dados da pesquisa (2023).

Ao examinar o Quadro 2, verifica-se que todos os periódicos possuem Qualis A. Isso significa que a temática da expansão da pós-graduação e o debate da qualidade está nos mais altos estratos da publicação científica, sendo predominante os estratos A1 (3 artigos) e A4 (2 artigos), que aparecem com maior parte dos artigos publicados. Outro aspecto importante é que o periódico “Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior” possui relativamente maior frequência de trabalhos publicados envolvendo a temática da expansão e a qualidade da pós-graduação, o que demonstra a capacidade de alcance do periódico em temática da área.

ANÁLISE DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS ARTIGOS

A análise da abordagem metodológica em estudos acadêmicos desempenha um papel crucial na avaliação da qualidade e da validade das pesquisas. Nesse contexto, examinamos dois aspectos fundamentais da metodologia dos artigos selecionados: o tipo de pesquisa adotado e a origem dos dados utilizados. Compreender o tipo de pesquisa, se é quantitativo, qualitativo ou de estudo de caso, é essencial para determinar a adequação da abordagem ao problema de pesquisa. Além disso, a origem dos dados, se são primários ou secundários, influencia diretamente a confiabilidade e a relevância das conclusões.

Ao observarmos o tipo de pesquisa adotado nos seis artigos, desvelou-se a escolha de algum tipo de abordagem. Nesse sentido, três fizeram opção pela perspectiva qualitativa: Kato e Ferreira (2016); Zancan e Bolzani (2017) e Ferreira e Chaves (2018). Todavia, Zancan e Bolzani (2017) distinguiram essa referência quanto à natureza da pesquisa, e esclareceram que em relação aos procedimentos, combinaram análise quantitativa e qualitativa dos dados, movimento semelhante ao feito por Trevisol, Bastiani e Brasil (2020). Esses últimos fizeram a opção por classificar o tipo de pesquisa apenas em relação aos procedimentos e instrumentos, que, segundo eles, foram quantitativos e qualitativos. Já Lobo e Castro (2020) e Carvalho e Ferreira (2022) não se posicionaram em relação à abordagem metodológica, o que nos levou a

questionar a origem dos dados dessas pesquisas. Nesse sentido, partimos para a análise da escolha das fontes utilizadas nos estudos.

Conforme o Quadro 3, verifica-se a frequência com que certos documentos são utilizados, bem como a classificação segundo dados primários ou secundários.

Quadro 3 – Abordagens metodológicas dos artigos selecionados

Documentos	Frequência	Classificação da fonte	Autores
Plano Nacional de Educação (Metas 12, 13 e 14)	5	Primária	Ferreira e Chaves (2018) Lobo e Castro (2020) Trevisol, Bastiani e Brasil (2020) Kato e Ferreira (2016) Carvalho e Ferreira (2016)
PNPG	1	Primária	Zancan e Bolzan (2017)
GEOCAPES	4	Primária	Lobo e Castro (2020) Ferreira e Chaves (2018) Trevisol, Bastiani e Brasil (2020) Kato e Ferreira (2016)
Plataforma Sucupira	1	Primária	Trvisol, Bastiani e Brasil (2020)
Censo da Educação Superior (2017)	2	Primária	Carvalho e Ferreira (2022) Lobo e Castro (2020)
Ordenamento jurídico C, T&I	1	Primária	Kato e Ferreira (2016)
Plano de Gestão 2014-2017	1	Primária	Zancan e Bolzan (2017)
Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018)	1	Secundária	Lobo e Castro (2020)
Pnad/IBGE e PnadC 2016 – 2018	1	Primária	Carvalho e Ferreira (2022)

Fonte: Elaborado a partir dos dados pesquisa (2023)

O Quadro 3 demonstra que os autores se apropriam de diversas fontes de dados para a realização das suas pesquisas e isso pode ser identificado com base na frequência com que foram citados e na classificação da fonte. O documento com maior frequência é o PNE (Metas 12, 13 e 14), citado por 5 autores.

Na sequência aparece, em segundo lugar, o banco de dados denominado Geocapes. Trata-se de um aplicativo gráfico que exhibe, em um cartograma, informações quantitativas com precisão geográfica, dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Envolvem dados de programas, cursos, qualificações de docentes, produção intelectual, internacionalização da pós-graduação, informação científica e tecnológica, infraestrutura de pesquisa e de políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil.

Em terceiro lugar aparece o Censo da Educação Superior, cuja responsabilidade pela realização pertence ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Censo é realizado anualmente e abrange todas as instituições de educação superior (IES) do país, sejam públicas ou privadas.

Sobre a classificação dessas três fontes de dados, verifica-se que são da ordem das fontes primárias as quais são as mais próximas da origem da informação. Segundo Brandão (2007), a pesquisa das fontes primárias ganha cada vez mais a atenção dos pesquisadores.

CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DOS ARTIGOS

Com base na leitura dos artigos sobre expansão e qualidade da pós-graduação, é possível analisarmos quais são os temas, as metodologias e as principais conclusões publicadas. Inicialmente, os artigos foram agrupados em três subcategorias: 1) política de expansão e financiamento; 2) política de interiorização e formação de doutores; e, 3) Experiência estadual e de universidade.

Quadro 4 – Subcategorias da expansão e qualidade da pós-graduação

Categoria	Subcategoria	Autores
Expansão e qualidade da pós-graduação	1) Política de expansão e Financiamento	Kato e Ferreira (2016); Carvalho e Oliveira (2022).
	2) Política de interiorização e formação de doutores	Ferreira e Chaves (2018); Lobo e Castro (2020).
	3) Experiência estadual e de Universidade	Zancan e Bolzan (2017); Trevisol, Bastiani e Brasil (2020).

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2023).

Embora todos os trabalhos tenham em comum a relação com a expansão e qualidade da pós-graduação, faz-se necessário aprofundar a reflexão sobre as aproximações e distanciamentos entre os autores com base na subcategorização.

A primeira subcategoria reúne análises dos autores Kato e Ferreira (2016) e Carvalho e Oliveira (2022). Os dois primeiros autores se debruçam na análise das diretrizes do financiamento disponíveis na meta 14 do PNE (2014-2024) e no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). De acordo com esses autores, os planos acompanham uma série de alterações legais que vêm promovendo a condição brasileira de plataforma de valorização do capital financeiro. A base desse processo ganhou expressividade desde a década de 1990, com a concepção e implantação do Plano Diretor de reforma do Aparelho do Estado. O principal reflexo disso foi, nas palavras de Kato e Ferreira (2016, p. 682).

A inclusão das universidades e centros de pesquisas num chamado terceiro setor do Estado, ou no Núcleo de serviços não exclusivos do Estado, no âmbito do PDRE, passa a operar significativa mudança cultural, possibilitando novas relações da universidade com o Estado, sobretudo, no que diz respeito a seu financiamento direto, à contratação dos servidores, na relação dos seus professores com suas pesquisas e com os conhecimentos produzidos, dando feição a à instituição.

Essa visão estabeleceu uma visão cada vez mais estreita entre educação e a esfera econômica, induzindo as mudanças na educação universitária, com

reverberação nas demais reformas educacionais. Isso foi observado tanto no PNPGE (2011-2020), quanto no PNE (2014-2024).

Já Carvalho e Oliveira (2022) se debruçaram para além da meta 14, alcançando as metas 12 e 13. Com relação à meta 12, os autores observaram que ela possui 21 estratégias e que sete delas estavam vinculadas à expansão da educação superior. Já sobre as metas 13 e 14, decidiram combinar as duas para considerar os avanços da pós-graduação, principalmente no período pós-Parcerias, em 1965. De modo particular, os autores avaliam que a meta 13 é a menos audaciosa e “se coloca como indutora da melhoria da qualidade da formação do corpo docente que atua nas IES, públicas ou privadas, que ainda não possuem em seus quadros percentuais satisfatórios de mestres e doutores” (Carvalho; Oliveira, 2022, p. 239). Um destaque concernente à meta 14 foi no sentido de que é possível afirmar estar muito próxima de ser cumprida, pois está conexa à elevação das matrículas para a ampliação da titulação de mestres e doutores no país.

A partir deste ponto percebe-se uma aproximação com a segunda subcategoria, que inicialmente traz os estudos desenvolvidos por Ferreira e Chaves (2018), ao se dedicarem ao estudo, de modo específico, do desafio da expansão de novos doutores no Brasil.

Ferreira e Chaves (2018) seguem o desafio de elucidar os caminhos da meta 14, considerando o alcance de possíveis 25.000 novos doutores. Em síntese, reconhecem que as estratégias aprovadas vislumbram a articulação e busca de agências de fomento, regulação e amparo à pesquisa como forma de prosseguir com a produção de conhecimento orientada pela predominância financeira e de mercado. Esse é outro aspecto importante desse estudo que também consegue demonstrar uma articulação com o trabalho de Kato e Ferreira (2016), que já apontavam essas contradições entre os fundamentos políticos e econômicos para a expansão e a qualidade da pós-graduação brasileira.

⁶ Newton Sucupira foi o relator do Parecer nº 977/65, aprovado pela Câmara de Educação Superior, tendo sido aprovado em 03 de dezembro de 1965.

Outra aproximação importante desses estudos pode ser identificada na publicação do artigo de Lobo e Castro (2020), que se detém na análise das metas 13 e 14, contudo, considerando uma estratégia de expansão: a interiorização. Segundo as autoras, “a meta 13, no Brasil, foi alcançada desde 2015, o que demonstra que a meta foi pouco ousada. Quanto ao alcance da meta por regiões, no ano de 2017” (Lobo; Castro, 2020, p. 19).

No geral, essas análises refletem a complexidade das metas estabelecidas para o sistema de educação superior no Brasil e como o financiamento, as políticas governamentais e as estratégias de expansão e qualidade estão interconectados. A busca pelo equilíbrio entre a expansão do acesso e a melhoria da qualidade do ensino superior continua sendo um desafio importante para o país.

Finalmente, a terceira subcategoria “Experiência estadual e de Universidade” trouxe duas percepções locais de expansão, evidenciado nos estudos de Zancan e Bolzan (2017) e de Trevisol, Bastiani e Brasil (2020).

Com base nas análises de Zancan e Bolzan (2017), o processo de expansão dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos ocorreu com maior predominância nas áreas das Ciências Agrárias e Ciências da Saúde, enquanto no mestrado profissional, a representação maior é na área das Ciências Humanas. Isso demonstra uma relação com a tradição da própria universidade na oferta de cursos voltados para o setor produtivo a qual está situada.

Já Trevisol, Bastiani e Brasil (2020) escolheram estudar o Estado de Santa Catarina, por distintas razões: ocupação do estado na 7ª posição nacional, tanto no número de Programas de Pós-graduação (PPG) quanto no de cursos de graduação presenciais; comemoração, em 2019, do cinquentenário do seu primeiro curso de PG (mestrado em Engenharia Mecânica), implantado em 1969 pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Os autores constataram que a Pós-Graduação é predominantemente pública, inversamente ao que ocorre com a graduação.

Destaca-se que essas pesquisas oferecem uma série de elementos para pensar a expansão da pós-graduação em nível estadual e local, destacando a

relação entre a oferta de programas de pós-graduação, a tradição das universidades e as necessidades locais, bem como enfatizando a predominância de instituições públicas na pós-graduação em Santa Catarina. Esses dados são fundamentais para compreender as dinâmicas da expansão e qualidade da pós-graduação em contextos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da expansão e a qualidade da pós-graduação no Brasil é uma questão complexa a ser resolvida. No entanto, é preciso considerar as suas particularidades com base nas características regionais, contexto político, social, cultura e econômico. Também é fundamental examinar o papel da Capes, sobretudo desde os anos 1970, assim como a interação com as comunidades científicas das diferentes áreas de conhecimento. Nesse contexto, é fundamental também considerar o binômio avaliação-financiamento da pós-graduação, como essencial para uma expansão mais qualificada. É imprescindível a ampliação de mais estudos que se dediquem a essa temática, para que possamos nos apropriar mais de perto das realidades geográficas e históricas que as determinam e suas respectivas condições de estrutura e funcionamento.

Com base nos estudos publicados, percebe-se que dentre os desafios para ampliar a pós-graduação, com garantia de sua qualidade, é importante a adoção de políticas de indução da expansão e do financiamento da pós-graduação brasileira, de modo a reposicionar o papel do Estado como agente dessa atual elevação do número de programas e cursos de mestrado e doutorado. A avaliação da pós-graduação, com apoio das comunidades científicas, das hoje 50 áreas de conhecimento, tem contribuído efetivamente para a qualidade da oferta nesse nível de ensino.

Essa compreensão é crucial, pois o Brasil deve aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação, assim como de regulação, supervisão e avaliação, para que possa ampliar o número de doutores titulados, com intuito de quintuplicar a quantidade, considerando o número de habitantes no país, conforme destacaram Ferreira e Chaves (2018). Nesse sentido, o país deve

aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação para ampliar a qualificação e titulação de mais doutores como estratégia para maior desenvolvimento social e econômico da nação.

Outro aspecto que pode ser considerado para esse impulsionamento da expansão com qualidade é fomentar a cooperação internacional e nacional, pois potencializam experiências de outros PPGs e desenvolvem padrões internos mais elevados de ensino e pesquisa.

O processo de desconcentração dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* favoreceu o crescimento significativo da quantidade de programas e a ampliação das matrículas na região Nordeste do país (Lobo; Castro, 2020). Embora a região Sul tenha uma longa tradição de oferta Pós-Graduação *Stricto Senso*, o estado de Santa Catarina experimentou um processo intenso de interiorização nos anos mais recentes. Trevisol, Bastiani e Brasil (2020) afirmam que o crescimento foi mais do que a média nacional, totalizando 326% de 1998 até 2018.

Quando consideramos o contexto do PNE (2014-2024), os resultados indicam que as metas 13 e 14, voltadas à pós-graduação, foram parcialmente cumpridas, considerando que o país atravessou ao longo do PNE processos de crise econômica e política, aplicando políticas de austeridade fiscal que impactaram negativamente na manutenção e na expansão da pós-graduação, assim como na pesquisa básica e tecnológica. Essas convergências e divergências indicam que a expansão da pós-graduação no Brasil é um fenômeno complexo e multifacetado. Há diferentes perspectivas sobre as causas, consequências e desafios desse fenômeno. É preciso destacar, no entanto, que a pós-graduação no Brasil constituiu-se numa política exitosa exatamente por ter se tornado uma política de estado, desde a segunda metade dos anos 1970.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, I. C. J. Pesquisa em fontes primárias: algumas reflexões. **Revista Histedbr On-line**, n.28, p.131-144, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5028/art09_28.pdf Acesso em: 21 set. 2023.

BRITO, Cristiane de Sousa. **Expansão da pós-graduação e desigualdades regionais brasileiras**: um estudo no contexto dos planos nacionais de pós-graduação. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/867>. Acesso em: 06 et. 2023.

CARVALHO, R. R. S.; OLIVEIRA, J. F. Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/5085>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CASQUEIRO, M. L.; IRFFI, G.; SILVA, C. da C. da S. A expansão das Universidades Federais e os seus efeitos de curto prazo sobre os Indicadores Municipais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 155-177, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MpxxT5FmyDYkDkWtJZkpygB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2023.

FERREIRA, L. R.; CHAVES, V. L. J. A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 45, p. 291-312, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n45.7934. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7934>. Acesso em: 4 jul. 2024

KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 677-697, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68569. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68569>. Acesso em: 4 jul. 2024.

LOBO, G. M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. A expansão e interiorização da Pós-Graduação Stricto Sensu no Nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as metas 13 e 14 do PNE. **REVELLI**, v. 12, 1-22,

E-202023, 2020.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luiza Xavier X. de A. Borges. Revisão Técnica Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 15 set. 2023.

TREVISOL, Joviles Vitório; BASTIANI, Sherlon Cristina de; BRASIL, André. As dinâmicas da Pós-graduação em Santa Catarina: evolução e perspectivas (1969 – 2018). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, p.178-198, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3923>. Acesso em: 4 jul. 2024.

ZANCAN, S.; BOLZAN, D. P. V. Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 244-259, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/28394>. Acesso em: 1 jun. 2024.

EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024): UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA E DE TENDÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DO GT- 11 DA ANPED

Fernando Wagner da Costa

Renata Ramos da Silva Carvalho

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar e discutir uma análise bibliométrica de trabalhos selecionados que foram apresentados no âmbito das reuniões nacionais do Grupo de Trabalho (GT) 11, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). Ele integra a etapa metodológica de levantamento do estado da arte que está sendo realizada pela pesquisa em andamento “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social” e dá continuidade ao estudo desenvolvido por Carvalho e Lima (2023).

Essa pesquisa conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e é composta, especialmente, por pesquisadores dos estados de Goiás e Rio Grande do Norte, tendo como objetivo investigar as políticas de educação superior no Brasil, a partir da aprovação da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação, o PNE (2014-2024). Esse Plano é composto por 20 metas e 254 estratégias que contemplam todos níveis, etapas e modalidades da

educação, bem como a formação e valorização dos profissionais da educação e uma meta específica que trata do financiamento.

Consta do conteúdo dessa lei que as metas do PNE (2014-2024) deverão ser continuamente monitoradas por meio de avaliações realizadas por diversos segmentos, dentre os quais destacamos aqui o Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação. Dentre essas 20 metas, há três delas que contemplam, particularmente, a educação superior e possuem como escopo principal o desafio da expansão desse nível educacional no país.

A meta 12 possui como conteúdo principal a elevação das taxas bruta e líquida na educação e ainda estabelece um desafio de expansão específico para as matrículas em Instituições de Educação Superior (IES) públicas. A meta 13 trata da elevação da qualidade da educação superior mediante aumento da proporção de mestres e doutores do corpo docente que atuam na educação superior do país. Por sua vez, a meta 14 refere-se à elevação do número de mestres e doutores titulados no Brasil. Consta, ainda, do conteúdo dessas metas que toda essa expansão e ampliação de matrículas em cursos de graduação, de docentes com mestrado e doutorado e novos mestres e doutores titulados deverá acontecer resguardando a qualidade dessa oferta, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando o teor e o desafio posto por essas metas ao país tanto no que diz respeito aos indicadores quantitativos que são estabelecidos, como nos qualitativos que devem ser assegurados, podemos dizer que o PNE (2014-2024) estabeleceu audaciosas metas para a educação superior que seriam capazes de promover uma importante alteração na configuração desse campo no país que, no período de sua aprovação, ainda era considerado excludente devido ao baixo acesso da população a esse nível educacional. Essa mudança possibilitaria considerável efeito no processo de democratização com vistas à universalização da educação superior no país, que possivelmente culminaria em uma maior igualdade de oportunidades, inclusão social e aprimoramento da produção do conhecimento e desenvolvimento do território brasileiro.

Todavia, embora o PNE (2014-2024) tenha se ocupado em resguardar importantes metas e estratégias capazes de serem indutoras de políticas públicas para esse campo com vistas a sua expansão resguardando sua qualidade, isso não aconteceu, especialmente, devido ao golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, por meio do processo de *impeachment*, sendo substituída pelo seu vice, Michel Temer e os desdobramentos decorrentes desse processo. Essa circunstância ocasionou em uma ruptura com a agenda política de caráter progressista que estava em curso no país e deu início a um conjunto de reformas e políticas de contingenciamento de recursos públicos para as áreas sociais.

Nesse contexto de ruptura destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional n. 95, que entrou em vigor no dia 15 de dezembro de 2016 e instituiu um novo regime fiscal ao país, estabelecendo um teto de gastos públicos que tenderia a comprometer severamente a execução do PNE (2014-2024). Além disso, a área da educação também passou a sofrer uma série de alterações no rol de suas regulamentações com vistas à flexibilização de sua oferta e de seus mecanismos de qualidade. A exemplo disso, temos a Reforma de ensino médio aprovada em 2017 por meio de Medida Provisória que alterou consideravelmente a oferta dessa etapa educacional.

O resultado das eleições para a presidência da República em 2018 agrava ainda mais esse cenário de comprometimento do PNE (2014-2024) como norteador das políticas públicas para a educação no país. A vitória de Jair Messias Bolsonaro para assumir a presidência do país adota uma perspectiva de condução política de caráter ultraconservador e ultraneoliberal com vistas a instituição de uma agenda educacional pautada nesses princípios em detrimento do que estava estabelecido e previsto para o país nessa área pelo Plano.

Além de todo esse contexto de alteração política e econômica, outro fator de caráter sanitário impacta sobremaneira o país. A pandemia causada pela Covid-19 exigiu a adoção de severas medidas de isolamento social que alterou e comprometeu substancialmente a educação no Brasil. Além dos efeitos nocivos causados pela pandemia que levou à morte milhares de pessoas, houve também um processo de intensificação das desigualdades sociais, vez que, as camadas

populares, por fatores diversos, não conseguiram acompanhar com êxito as atividades escolares que passaram a ser realizadas em regime especial de oferta educacional não presencial mediado, principalmente, por tecnologias.

Todo esse cenário apresentado impactou a implementação de políticas com vistas ao atendimento das metas do PNE (2014-2024) para a educação superior. A exemplo disso, é possível observar esse comprometimento ao analisar a evolução das matrículas na educação superior a partir de 2014. Há um processo de pouca expansão, com redução da oferta em cursos presenciais e predomínio de ampliação de matrículas a distância em IES privadas. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2014 a 2022 as matrículas na educação superior no país tiveram uma evolução de 20,6%, passando de 7.828.013 para 9.444.116 estudantes matriculados. Tendo em vista o que está proposto pela meta 12 para a expansão de matrículas, que é a obtenção de 50% de taxa bruta e 33% de taxa líquida em 2024, podemos afirmar que ocorreu uma tênue elevação, uma vez que essa ampliação não corresponde nem a metade do exigido para o cumprimento do que está estabelecido pela meta 12.

Além da pouca expansão, os dados mostram que essa evolução ocorreu prioritariamente em IES privadas e na modalidade EaD. A quantidade de alunos matriculados na rede privada passou de 5.867.011, em 2014, para 7.367.363 em 2022, que corresponde a um crescimento de 25,6%. Todavia, as matrículas públicas só cresceram 5,9% nesse mesmo período, pois passaram de 1.961.002 estudantes matriculados em 2014 para 2.076.753 em 2022.

Observa-se nesse contexto apresentado um conjunto de circunstâncias e elementos que requerem uma análise de caráter acadêmico e científico. Por essa via de compreensão, o GT-11 da Anped constitui-se em importante *lócus* de discussão e debate de pesquisas que resguardam temáticas que contemplam a expansão e a qualidade da educação superior como tema, objeto e problema de pesquisa, ratificando a pertinência da análise desses estudos no âmbito da pesquisa que ancora este estudo.

Para a análise bibliométrica do Grupo de Trabalho 11 (GT-11) da ANPEd, este estudo utilizou o *software* de análise de dados Nvivo, que permite a organização e análise de dados qualitativos como textos, entrevistas e outras formas de dados não-estruturados. O gerenciador de referências Zotero foi utilizado para coletar, organizar e gerenciar referências bibliográficas. Além disso, o pacote Bibliometrix no RStudio foi empregado para análise bibliométrica quantitativa, oferecendo ferramentas estatísticas e visuais para explorar padrões de publicação, citação e colaboração dentro do campo de estudo específico do GT-11 da ANPEd.

Este trabalho abrange as contribuições e recomendações apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd desde a 34ª até a 40ª reunião, com um foco específico nas questões de expansão e qualidade da educação superior. O objetivo principal é identificar e avaliar as tendências, temáticas recorrentes e as recomendações propostas pelo GT-11 ao longo dos anos, contribuindo para um entendimento mais aprofundado das políticas e práticas educacionais debatidas no âmbito da ANPEd nacional. Neste capítulo destaca as (I) temáticas mais frequentes, os (II) autores mais citados e as (III) metodologias predominantes.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem promovido ao longo dos anos importantes encontros que refletem as dinâmicas e desafios da educação superior no Brasil. Na 40ª Reunião Nacional, sediada virtualmente em 2021 a partir de Belém do Pará, o tema "Educação como práticas de liberdade: cartas da Amazônia para o Mundo" ecoou discussões sobre a liberdade educacional na região amazônica, reunindo um público de 3 mil pessoas e destacando-se pelo seu formato online devido a necessidade de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19.

Em 2019, em Niterói-RJ, a 39ª Reunião trouxe à tona o debate crucial sobre "Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências". Já em 2018, em São Luís, a 38ª edição abordou os "Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência", oferecendo uma reflexão profunda sobre as dificuldades enfrentadas por professores e pesquisadores no campo educacional.

Anteriormente, em Florianópolis (2017), a 37ª Reunião explorou temas fundamentais como "Tensões e perspectivas para educação pública brasileira". Em 2016, em Goiânia, o encontro focou na relação entre "Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais", destacando como a educação pode promover valores democráticos e justiça social.

Porto de Galinhas (Pernambuco) sediou a 35ª Reunião (2015), que discutiu "Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI", explorando a diversidade cultural e seu impacto na produção de conhecimento educacional. Em Natal, na 34ª edição (2011), o tema foi "Educação e Justiça Social", aprofundando-se na interseção entre justiça social e práticas educativas.

Para tanto, este estudo analisa 103 trabalhos, artigos e posters, que foram apresentados nessas reuniões. De acordo com Carvalho e Lima (2023), a seleção dos trabalhos analisados seguiu as seguintes etapas:

[...] a) acesso ao site das oito reuniões nacionais da ANPEd ocorridas entre os anos de 2010 a 2021 disponíveis na página oficial da associação; b) realização de leitura de todos os trabalhos apresentados, no formato comunicação oral e pôster, ocorridas nesse período; c) seleção dos trabalhos que possuíam convergência com a pesquisa contemplando as seguintes categorias: expansão, qualidade, expansão e qualidade e d) categorização dos trabalhos selecionados por reunião em uma ficha de registro. Esse registro foi realizado com as seguintes informações: a) quantidade total de trabalhos apresentados durante a reunião anual no GT-11; b) quantidade de trabalhos que contemplam a pesquisa; c) tipo de trabalho (pôster ou comunicação); c) título do trabalho; d) resumo do trabalho; e) autor/a(es/as); f) instituição de origem do(s) autor/a(es/as); g) categoria principal da pesquisa que o trabalho está vinculado; h) link para acesso ao trabalho; i) nível de importância do trabalho para a pesquisa classificado na seguinte escala: muita, média e pouca; j) comentários sobre o trabalho (p. 182-183).

Nessa direção, este capítulo é composto por esta introdução, uma seção de desenvolvimento que irá analisar as (I) temáticas mais frequentes, os (II) autores mais citados, as (III) metodologias predominantes dos trabalhos que foram selecionados para serem analisados por este estudo e as considerações finais.

TEMÁTICAS MAIS FREQUENTES

Entre os temas mais recorrentes trabalhados nos trabalhos selecionados do GT-11, destaca-se a **democratização do acesso à educação superior**. Valci Aparecida Barbosa e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (2013), em seu estudo sobre o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) da UNEMAT, ressaltam a importância das políticas de inclusão étnico-racial e a necessidade de fortalecer as políticas de permanência para reduzir as taxas de evasão, garantindo que os estudantes não apenas ingressam, mas também concluem seus cursos.

A **avaliação das políticas educacionais** também é um tópico crucial para a melhoria da qualidade da educação superior. José Dias Sobrinho, em "Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior" (2013), argumenta que a avaliação deve ser contínua e abranger diversos aspectos do ambiente educacional, sugerindo que uma abordagem abrangente pode orientar políticas públicas mais eficazes. A **expansão do acesso à educação superior** é igualmente central, como analisado por Cristina Helena Almeida de Carvalho (2011) e Ivete Maria Barbosa Madeira Campos (2011), que examinam o Programa Universidade para Todos (ProUni) e destacam seu papel na democratização do acesso e os desafios de avaliar o impacto a longo prazo na trajetória profissional dos beneficiários.

A **qualidade do ensino superior** é frequentemente discutida **em relação à expansão da educação superior**. Igor Andrade da Costa (2021) examina os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), apontando para as implicações da formação enxuta e flexível oferecida por essas instituições, sugerindo a necessidade de equilibrar atender às demandas do mercado e garantir uma formação abrangente. A **internacionalização da educação superior** é destacada por autores que citam o professor Luiz Fernandes Dourado, que argumenta que a cooperação internacional e a mobilidade acadêmica são essenciais para o desenvolvimento educacional. A criação de

programas de intercâmbio e parcerias internacionais pode enriquecer o currículo e proporcionar experiências valiosas para estudantes e professores.

As **reformas educacionais**, especialmente as implementadas na década de 1990, são analisadas com frequência baseadas nos autores Ana Maria de Castro Catani e José Francisco de Oliveira, que destacam o impacto significativo dessas reformas na estrutura da educação superior e a necessidade contínua de avaliação e ajustes nas políticas públicas. A **mercantilização da educação superior**, abordada por autores como Cristina Helena Almeida de Carvalho (2011), reflete sobre a predominância das instituições privadas lucrativas e suas estratégias de mercado agressivas, levantando preocupações sobre a qualidade e a acessibilidade da educação oferecida por essas instituições.

As **políticas públicas para a educação superior** são frequentemente analisadas em termos de sua eficácia e impacto. Viviane Kanitz Gentil (2019), em seu artigo sobre políticas públicas para a educação superior no Brasil, enfatiza a necessidade de uma gestão eficiente e investimentos adequados para garantir uma educação de qualidade. A **inclusão social**, especialmente através de **políticas de cotas**, é outro tema importante, como destacado por Jussete Rosane Trapp Wittkowski (2019) e Stela Maria Meneghel (2019), que em seu estudo sobre a Lei de Cotas ressaltam os desafios e sucessos na inclusão de estudantes de minorias nas instituições de ensino superior.

A **financeirização do ensino superior** é analisada por autores como Marcelo Augusto Scudeler (2021) e André Pires (2021), que discutem os efeitos do ProUni e FIES na massificação do acesso e no endividamento estudantil, sugerindo que, embora esses programas tenham facilitado o acesso, também aumentaram a dependência financeira das instituições privadas. As **transformações recentes na educação superior** são abordadas por autores que citam Luiz Fernandes Dourado, José Francisco de Oliveira e Ana Maria de Castro Catani, que discutem as mudanças estruturais e os debates contemporâneos, ressaltando a importância de políticas integradas que atendam às especificidades regionais e sociais.

As **políticas de permanência** são fundamentais para garantir que os estudantes completem seus cursos, como enfatizado por Valci Aparecida Barbosa (2019) e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (2013), que destacam a necessidade de suporte contínuo para reduzir as altas taxas de evasão, especialmente entre estudantes de minorias étnico-raciais.

Os trabalhos apresentados no GT-11 da ANPEd oferecem uma visão abrangente e crítica sobre diversos aspectos da educação superior no Brasil. Os temas recorrentes incluem democratização, avaliação, expansão, qualidade, internacionalização, reformas educacionais, mercantilização, políticas públicas, inclusão social, financeirização, transformações contemporâneas e desafios da permanência. Essas discussões refletem uma preocupação comum com a qualidade, equidade e acesso na educação superior, e oferecem recomendações valiosas para a formulação de políticas públicas.

OS AUTORES MAIS CITADOS

Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd frequentemente utilizam uma gama diversa de autores para fundamentar suas pesquisas. Em diferentes anos, alguns autores destacaram-se pela frequência com que foram citados, refletindo tendências e focos de interesse específicos do período.

Na 39ª Reunião da ANPEd, Boaventura de Sousa Santos foi o autor mais citado, com oito referências em trabalhos distintos. A importância de suas teorias sobre sociologia e epistemologia foi evidente em vários estudos que abordaram temas como a qualidade da educação superior e a inclusão social. Leonardo Avritzer, com quatro citações, também foi frequentemente referenciado por suas contribuições à teoria democrática e políticas públicas.

Já na 37ª Reunião, Anthony Giddens foi o autor mais citado, aparecendo em cinco artigos. Sua teoria da estruturação foi amplamente utilizada para discutir as mudanças e desafios na educação superior brasileira. Stephen Ball e Martin Trow, com quatro citações cada, também foram bastante referenciados,

especialmente em estudos sobre políticas educacionais e avaliação de instituições de ensino superior.

Na 36ª Reunião, José Dias Sobrinho destacou-se com cinco citações. Seus trabalhos sobre avaliação educacional e políticas públicas foram fundamentais para várias pesquisas que exploraram a qualidade e a expansão da educação superior no Brasil. Ana Maria de Castro Catani, com quatro citações, também foi amplamente utilizada em estudos sobre reformas educacionais.

Durante a 35ª Reunião, Luiz Fernandes Dourado foi um dos autores mais citados, aparecendo em três artigos. Sua análise das políticas educacionais e a internacionalização da educação superior foram temas recorrentes em várias pesquisas apresentadas. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima também foi citada em três artigos, com destaque para seus estudos sobre inclusão étnico-racial.

Na 34ª Reunião, Dermeval Saviani foi um dos autores mais citados, com três referências. Seus trabalhos sobre história da educação e políticas públicas foram essenciais para discussões sobre a democratização do acesso à educação superior. Bernardete Gatti, com duas citações, também foi uma autora chave, especialmente em estudos sobre formação de professores.

A seguir apresentamos um quadro com os autores mais usados no total de reuniões estudadas.

Quadro 1: Autores mais citados

Autor	Quantidade de Artigos
Boaventura de Sousa Santos	8
Anthony Giddens	5
José Dias Sobrinho	5
Stephen Ball	4
Martin Trow	4
Leonardo Avritzer	4
Dermeval Saviani	3
Bernardete Gatti	3
Florestan Fernandes	3
Milton Santos	3

Fonte: Criado pelos autores (2024).

Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd frequentemente utilizam uma gama diversa de autores para fundamentar suas pesquisas, refletindo as tendências e focos de interesse do período. Entre os autores mais citados, Boaventura de Sousa Santos destaca-se com grande frequência, aparecendo em estudos sobre sociologia da educação, epistemologias, inclusão social e políticas educacionais. Suas teorias críticas às epistemologias dominantes e a promoção de saberes marginalizados são frequentemente utilizadas em análises sobre democratização e inclusão na educação superior.

Anthony Giddens também é amplamente citado, especialmente em temas relacionados à teoria da estruturação, modernidade e globalização. Seus trabalhos são fundamentais para discutir as mudanças estruturais na educação superior brasileira e os impactos da globalização nas instituições educacionais. Outro autor frequentemente citado é José Dias Sobrinho, cujos estudos sobre avaliação educacional, políticas públicas e qualidade do ensino são centrais para discussões sobre a eficácia das reformas educacionais e a qualidade da educação superior.

Stephen Ball é um autor de referência em estudos sobre políticas educacionais, mercantilização da educação e gestão escolar. Suas críticas às políticas neoliberais na educação e a mercantilização do ensino superior são frequentemente mencionadas em pesquisas sobre gestão educacional e políticas públicas. Martin Trow, por sua vez, é citado em pesquisas sobre a massificação do ensino superior, desafios da democratização do acesso e impactos na qualidade do ensino, sendo um autor-chave em discussões sobre a expansão da educação superior.

Leonardo Avritzer é amplamente citado em estudos sobre teoria democrática, políticas públicas e participação social. Suas contribuições são essenciais para análises sobre a democratização das políticas educacionais e a participação social na gestão da educação. Dermeval Saviani, com suas contribuições à história da educação, políticas públicas e formação de professores, é frequentemente utilizado em análises históricas e críticas da educação brasileira, destacando-se por sua abordagem pedagógica crítica.

Bernardete Gatti é uma autora central em estudos sobre formação de professores, avaliação educacional e pesquisa educacional. Suas contribuições são amplamente citadas em discussões sobre a formação inicial e continuada de professores e métodos de avaliação na educação. Florestan Fernandes, com seu foco na sociologia da educação, inclusão social e políticas educacionais, é utilizado em análises sobre desigualdade social e racial na educação e políticas de inclusão.

Milton Santos é citado em pesquisas sobre globalização, territorialidade e a relação entre educação e espaço. Seus estudos sobre geografia crítica e os impactos da globalização na educação são fundamentais para entender as dinâmicas territoriais e educacionais contemporâneas.

AS METODOLOGIAS PREDOMINANTES

As reuniões da ANPEd apresentam uma variedade de metodologias utilizadas pelos pesquisadores em seus estudos sobre educação superior no Brasil. Apresentamos neste tópico um apanhado das metodologias mais comuns e destacamos quais foram as mais utilizadas em cada reunião.

Na 39ª Reunião da ANPEd, as metodologias predominantes incluíram análises qualitativas e documentais. Por exemplo, Margareth Guerra dos Santos e Nilzana Braga Esteves utilizaram uma análise interpretativa de narrativas produzidas pelos entrevistados, utilizando conceitos de teoria crítica. Outros trabalhos seguiram metodologias similares, focando em estudos de caso e entrevistas semiestruturadas para explorar temas de inclusão social e políticas de avaliação na educação superior.

Durante a 37ª Reunião, as metodologias variaram de análises documentais e bibliográficas a abordagens críticas e comparativas. Jordanna Maria Nunes Costa realizou uma análise documental e bibliográfica para investigar as metas do Plano Nacional de Educação para a pós-graduação. Olgaíses Cabral Maués e Guaracy Silva também usaram pesquisa documental e análise legislativa para discutir a expansão e a internacionalização da educação superior.

Na 36ª Reunião, a abordagem qualitativa foi prevalente, com muitos estudos combinando análise documental e entrevistas. Valci Aparecida Barbosa e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima utilizaram uma abordagem quanti-qualitativa, que incluiu a descrição de documentos, construção de banco de dados e aplicação de questionário para analisar o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER).

A 35ª Reunião destacou-se pela diversidade metodológica, com enfoques tanto qualitativos quanto quantitativos. Carmen Monteiro Fernandes utilizou uma abordagem qualitativa com análise documental e entrevistas com gestores e docentes para estudar a diversificação do ensino superior através dos Institutos Federais. Já Mônica Rafaela de Almeida e Milena Paula Cabral de Oliveira adotaram uma pesquisa exploratória e quantitativa, coletando dados no sistema acadêmico e analisando-os através do SPSS.

Durante a 34ª Reunião, as metodologias mais utilizadas incluíram análises documentais comparativas e críticas. Talita Zanferari realizou uma análise documental comparativa utilizando trechos dos PNEs e bibliografia especializada para discutir as metas da educação superior nos diferentes períodos do Plano Nacional de Educação. Marlize Rubin-Oliveira, Giovanna Pezarico e Nilson de Farias seguiram uma análise crítica documental baseada em documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE.

A 33ª Reunião apresentou metodologias focadas em análises qualitativas e exploratórias. Leonardo Kazuo dos Santos Serikawa utilizou uma revisão de literatura e análise de documentos oficiais e narrativas sobre a acreditação e qualidade da educação superior no Mercosul. Xiomara Zarur Miranda realizou uma análise qualitativa e exploratória focada na integração regional e internacionalização da educação superior.

Quadro 2: Metodologias mais utilizadas

Reunião da ANPEd	Metodologia Mais Utilizada	Exemplos de Estudos
40ª Reunião	Análise interpretativa e qualitativa	Margareth Guerra dos Santos, Nilzana Braga Esteves
39ª Reunião	Análise documental e bibliográfica	Jordanna Maria Nunes Costa, Olgaíses Cabral Maués, Guaracy Silva
38ª Reunião	Abordagem qualitativa e análise documental	Valci Aparecida Barbosa, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
37ª Reunião	Abordagem qualitativa com entrevistas	Carmen Monteiro Fernandes, Mônica Rafaela de Almeida
36ª Reunião	Análise documental comparativa e crítica	Talita Zanferari, Marlize Rubin-Oliveira
35ª Reunião	Análise qualitativa e exploratória	Andréa Araújo Vale, Ana Lúcia Borba de Araújo
34ª Reunião	Análise qualitativa e documental	Cristina Helena Almeida de Carvalho, Olgaíses Maués

Fonte: Criado pelos Autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os textos levantados e analisados neste estudo, apresentados no GT-11 da Anped entre as 34ª e 40ª Reuniões, observam-se temáticas variadas e significativas que compõem as tendências e interesses de estudos e pesquisas. Os temas referem-se ao campo das políticas educacionais, às reformas recentes e avaliação da educação, qualidade relacionada à expansão da educação superior, à democratização do ensino, formação de professores, inclusão social, política de cotas e permanência, financeirização da educação superior. Ou seja, refletem o próprio movimento de demandas e implementação de políticas educacionais no campo da educação superior, os desafios, continuidades e rupturas evidenciadas no período em análise. As temáticas contemplam variadas discussões que tratam da expansão e qualidade da educação superior, seja como tema, objeto e problema de pesquisa.

Os autores mais citados e que contribuíram com a fundamentação e análise dos dados e achados das pesquisas estão, em boa medida, em consonância com o campo crítico com o intuito do desvelamento do *status quo*, do aparente.

Nessa análise, é possível evidenciar as Reuniões da Anped como espaços acadêmicos de relevância, que retratam e sinalizam a produção intelectual, científica, de cunho significativo para o campo educacional e, neste estudo, da educação superior. Mais especificamente, os trabalhos apresentados no GT - 11 revelam a atualidade das discussões no campo da educação superior, bem como a adoção de metodologias diversificadas e instrumentos que muito nos informam e subsidiam na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Os pesquisadores do campo das políticas da educação superior constituem-se como agentes singulares que traçam suas trajetórias no trabalho acadêmico-científico realizando pesquisas “por dentro” do campo; estão imersos nas discussões prementes e atuais. É possível considerar, nesse sentido, que as “escolhas” temáticas para as pesquisas e trabalhos apresentados no GT 11, são/estão consonantes ao que emerge nos desafios atuais da educação superior, às políticas, de forma mais efetiva.

Em uma dimensão mais ampliada, a partir desse estudo, tomar a educação superior como um subcampo da educação, é buscar entendê-la como um *lócus* que abriga agentes institucionais, sujeitos coletivos e individuais, agentes de modo geral, que se movem e se relacionam entre si e com outros campos sociais, que, em boa medida, desenvolvem *habitus* que são acolhidos pelo campo. Porém, as relações entre os agentes, inclusive pesquisadores, não se dão em uma linearidade, dão-se, por assim dizer, em processos de demarcação de lugares e interesses.

Por fim, é possível considerar que há, na esfera da produção acadêmica, o jogo pelo reconhecimento, a busca pela autoridade do conhecimento; há aqueles que detêm prestígio (os autores e pesquisadores renomados), os que são engajados no campo (pesquisadores de modo geral), os que têm maior autonomia (que influenciam com suas ideias), os que detêm os meios de se

apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos, de si e dos outros. Portanto, o reconhecimento do pesquisador pela pesquisa produzida, sua apresentação e apreciação pelos pares é legítima.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BARBOSA, V. A.; LIMA, E. G. S. Políticas de democratização da educação superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnicoracial (PIIER) da UNEMAT. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2023. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt11_2789_resumo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARVALHO, C. H. A.; CAMPOS, I. M. B. M.. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_13. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; LIMA, Daniela Costa Britto Pereira. A temática expansão e qualidade da educação superior no contexto da PNE (2014-2024): um balanço das produções do GT11 da Anped. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo (Orgs.) **Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)**: balanço crítico: [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 227-247, jul. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)**: avaliação e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CARVALHO, R. R. S. As metas do Plano Nacional de educação - PNE (2014-2024) para a educação superior brasileira: As tensões e

os desafios da expansão com qualidade. *In*: ROCHA, Monica Aparecida da; SANTUÁRIO, Armando Alcântara (Org.). **Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento**: desafios e dimensões contemporâneas no Brasil e no México. Palmas: Eduft, 2019, v. 1, p. 79-98.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. *In*: **SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR**, 24., Maringá-PR, 2016.

POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES BDTD ENTRE 2010-2020: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Letícia Cardoso Lourenço
Rute Régis de Oliveira da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os caminhos teóricos e metodológicos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social”. Projeto este que é um desdobramento da pesquisa “Expansão e Qualidade da Educação Superior no Contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões, limites e perspectivas”, que foi realizada entre 2016 e 2019. Essas pesquisas foram financiadas pelo CNPQ e contaram com professores e estudantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFG) (Costa *et al.*, 2023).

Além de monitorar “os indicadores das metas 12, 13 e 14 do PNE”, o objetivo da pesquisa é sistematizar e analisar as publicações científicas no campo da educação superior que contemplem temas relacionados à expansão e à qualidade deste nível de ensino no Brasil, publicadas em teses e dissertações, livros, artigos, trabalhos apresentados na ANPEd, documentos e legislação (Oliveira; Amaral; Castro, 2021).

Assim, os grupos de pesquisadores das IFES participantes, a partir das categorias e subcategorias, passam a anotar as publicações contidas nos principais repositórios de dados. A categoria “Expansão” (subcategorias: financiamento; inclusão; educação a distância) e a categoria “Qualidade” (subcategorias: Gestão; avaliação; trabalho docente) são anotadas e apoiadas na metodologia do Estado do Conhecimento (EC).

Este capítulo examina as teses e dissertações apresentadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) de 2010 a 2020. Nossas análises se baseiam em um levantamento de teses e dissertações compiladas, organizadas e categorizadas por um grupo de pesquisadores que estavam envolvidos nos projetos de pesquisa mencionados anteriormente, que agora chamamos de “Grupo de Goiás”.

Esses pesquisadores integrantes das referidas pesquisas mencionadas consideraram os resultados alcançados na série histórica das produções científicas delimitadas entre os anos 2010 a 2017 e 2018 a 2020, sendo adotada como temática principal a “Qualidade e Expansão da Educação Superior e o Plano Nacional de Educação” em “obras brasileiras” disponíveis na BDTD conforme consulta realizada no mês de novembro de 2017 e no mês de março de 2022.

Cabe esclarecer que a BDTD desenvolvida pelo IBICT integra os sistemas de informação existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, sendo possível acessar gratuitamente as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros que possuem suas bibliotecas vinculadas à IBICT mediante termo de adesão⁷.

Os professores (as) e estudantes vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, conhecidos como “Grupo RN”, e que participavam das pesquisas nas redes mencionadas ficaram responsáveis pelo EC com base nas teses e dissertações que o Grupo de Goiás já havia encontrado, registrado e categorizado.

⁷ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações pode ser acessada pelo link: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada, a bibliografia categorizada e a bibliografia propositiva são os passos que devem ser seguidos para formar o EC. Este trabalho apresenta como todas as etapas foram desenvolvidas pelo Grupo RN. Em outras palavras, as teses e dissertações foram filtradas de um levantamento anterior realizado pelo grupo de Goiás na BDTD em março de 2017 e novembro de 2022.

Como mencionado anteriormente, esses estudos foram catalogados e disponibilizados em uma Planilha *Excel* e o Grupo RN, com base na metodologia do EC, analisou as teses e dissertações que foram defendidas entre os anos 2010 e 2020 e estão disponíveis na BDTD, cuja temática principal é a política de expansão e formação de professores na modalidade a distância, tendo como parâmetro as metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024).

Acreditamos que um dos objetivos da ciência é dar visibilidade, ao maior número possível de pessoas, às reflexões acerca dos fenômenos estudados. Para que isso ocorra é fundamental que os estudos circulem para aumentar o conhecimento e o diálogo qualificado.

As teses e dissertações selecionadas nos fornecem informações acerca das políticas de expansão da educação superior a distância como estratégia para alcançar as metas previstas no PNE.

Este capítulo é composto por três partes. No primeiro momento, fazemos nossas considerações iniciais; no segundo, apresentamos os caminhos percorridos na construção do EC que nos propomos a apresentar. Por fim, nas considerações finais, abordamos algumas das ideias mais recorrentes contidas nas teses e dissertações analisadas.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO: BIBLIOGRAFIA ANOTADA, SISTEMATIZADA, CATEGORIZADA E PROPOSITIVA

A metodologia utilizada é o EC e teve como aporte teórico e instrumental o livro *Estado do conhecimento: teoria e prática*, escrito pelas autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). As autoras apresentam de maneira didática as etapas necessárias para realizar o Estado do Conhecimento: *bibliografia anotada; bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva*. O objetivo dessa metodologia visa encontrar, registrar e categorizar as informações de forma a facilitar a reflexão, a síntese e a análise “sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, facilitando a consulta e análise do que foi produzido num determinado campo disciplinar (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 21).

Assim, o Grupo RN, a partir da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada organizada pelos pesquisadores (Grupo de Goiás) integrantes da pesquisa financiada pelo CNPQ “Expansão e Qualidade da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões, limites e perspectivas”, selecionou as teses e dissertações que seriam analisadas na categoria expansão, subcategoria Educação a Distância, na categoria qualidade, na subcategoria formação de professores na modalidade a distância.

Com base nos dados que os pesquisadores exportaram para uma Planilha Excel, selecionamos teses e dissertações que atendiam ao objetivo do nosso trabalho, conforme percurso metodológico descrito neste trabalho.

Cabe destacar que em razão dos limites impostos a esta publicação, iremos apresentar apenas a categoria expansão, subcategoria Educação a Distância, como veremos a seguir.

1.1 BIBLIOGRAFIA ANOTADA

É a primeira etapa do EC, momento em que os resultados da pesquisa são identificados. A primeira etapa foi realizada pelo Grupo de Goiás na BDTD do IBICT em novembro de 2017.

A busca resultou no total de 2.566 produções. Após a aplicação do filtro referente ao período (2010 a 2017), destacam-se 1.831 produções (1.302 dissertações e 529 teses). Além disso, foram aplicados filtros relacionados às áreas de conhecimento, resultando em 363 criações, “das quais 17 (4,7%) eram repetidas, o que proporcionou, ao final, 346 produções (119 teses e 227 dissertações) a serem analisadas e categorizadas”. No segundo momento de filtragem do material, “tendo como parâmetro as metas 12, 13 e 14 do PNE (2014-2024), foram selecionadas 214 produções (60 teses e 154 dissertações), correspondendo a 61,8% das produções observadas”. Cabe destacar que a análise de todos os trabalhos se baseou nas informações contidas no título, no resumo e nas palavras-chave.

Por sua vez, no *script* de busca, utilizado em março de 2022, na BDTD do IBICT, o Grupo de Goiás selecionou a temática da pesquisa “[...] a partir dos seguintes descritores: ‘Educação superior’ OR ‘ensino superior’ AND ‘qualidade’ OR ‘Plano Nacional de Educação’ OR ‘expansão’, sendo localizadas “1000 produções científicas, sendo 267 teses e 733 dissertações, correspondendo a 61,8% das produções observadas” (Costa *et al.*, 2023, p. 154).

O levantamento realizado na BDTD do IBICT foi exportado para uma planilha de *Excel* e continha os seguintes dados: título, resumo, referência, palavras-chave, autor/a, tipo de trabalho, tese ou dissertação, instituição, ano e orientador/a. Os pesquisadores Costa *et al.* (2023) explicam que “Tais informações compuseram a ficha de análise que foi complementada com detalhamentos que possibilitaram selecionar e classificar, em grau de importância, aqueles com potencial de contribuir com os objetivos do projeto de pesquisa em curso”.

As teses e dissertações foram classificadas nas categorias de expansão e qualidade e se desdobraram em “subtemáticas” sugeridas pelo projeto de pesquisa anterior (2016-2019)⁸, e foram assim organizadas:

Expansão:1) Financiamento: com discussões sobre Reuni, FIES, interiorização, internacionalização, mercantilização, privatização; 2) Inclusão: tratando, principalmente do acesso, permanência, democratização, Prouni, cotas e outras ações afirmativas, educação especial; 3) **Educação a Distância:** com problematizações sobre Universidade Aberta do Brasil, Formação de docentes e tutores para EaD, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Qualidade:1) Gestão Educacional: políticas públicas e institucionais de ensino, pesquisa, extensão e gestão; formação profissional ou para o mundo do trabalho; internacionalização; gerencialismo; reforma e gestão do conhecimento; 2) Avaliação: pesquisas que tratam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Comissão Própria de Avaliação (CPA), Autoavaliação, além de indicadores específicos das atuais políticas de avaliação (Enade, IGC, CPC, entre outros); 3) Trabalho Docente, preocupando-se com a **formação docente**, produtivismo acadêmico, Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), Pós-graduação; e outras subtemáticas⁹.

Em 2017, os pesquisadores do grupo de Goiás realizaram levantamentos que anotaram 214 trabalhos (60 teses e 154 dissertações), correspondendo a 61,8% das produções observadas. Em 2022, a bibliografia anotada totalizou 435 trabalhos (132 teses e 303 dissertações), o que correspondia a 43,5% do total selecionado, inicialmente. Isso resultou em um total de 649 produções científicas anotadas e compartilhadas na Planilha Excel pelo Grupo de Goiás. A partir desse

⁸ Pesquisa realizada entre os anos 2016 e 2019, “Expansão e Qualidade da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões, limites e perspectivas”, que antecedeu ao projeto em andamento: “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social”, ambos financiados pelo CNPq.

⁹ Os estudos e pesquisas que exploram a categoria expansão somaram 243, sendo 81 teses e 162 dissertações, perfazendo 55,8% dos estudos selecionados, a maior parte (151 ou 62,1%) foi classificada como de muita relevância para a pesquisa. Os estudos que abordaram a categoria qualidade somaram 176, sendo 44 teses e 132 dissertações, perfazendo 40,5% do total selecionado. Os estudos que abordaram a categoria qualidade somaram 176, sendo 44 teses e 132 dissertações, perfazendo 40,5% do total selecionado, cuja maior parte destes (62 estudos) foram classificados como de muita relevância. Destacamos também que 16 trabalhos, o correspondente a 3,69% do total selecionado, foram classificados concomitantemente como expansão e qualidade na educação superior, sendo 9 dissertações e 7 teses, conforme dados do Quadro 1.

registro e catalogação, o Grupo RN passa a usar a Planilha, como será detalhado no próximo item.

1.1.1 Bibliografia anotada via Google planilha

Em um primeiro momento, fizemos uma cópia da Planilha Excel compartilhada pelo Grupo de Goiás. Os dados foram alocados no Google Planilhas. Em seguida, usando as palavras-chaves associadas expansão + modalidade a distância + formação de professores + PNE, abrimos a caixa de pesquisa usando o atalho Ctrl + F. Digitamos individualmente as palavras que procurávamos (qualidade, formação de professores, modalidade a distância, expansão e PNE) e iniciamos a busca. A planilha destacou todas as ocorrências das palavras, permitindo que navegássemos pelas outras ocorrências usando as setas.

Utilizamos a função “Localizar e substituir”. Clicamos em Editar > Localizar e substituir e digitamos a palavra desejada na caixa de pesquisa. Exploramos as opções para refinar a pesquisa, como diferenciar em quais colunas as palavras apareciam, e posteriormente abrimos os arquivos das publicações para averiguar se realmente essas publicações abordavam as temáticas que atendiam aos nossos objetivos.

Com os dados em mãos, é possível comparar as aparições, identificar padrões e criar nossas tabelas com as combinações encontradas. Por exemplo, ao buscar por combinações como “qualidade + formação de professores” ou “modalidade a distância + expansão”, “PNE + formação de professores” etc.

Para este capítulo, apresentaremos as teses e dissertações cujas palavras-chave são expansão, modalidade a distância, formação de professores e PNE, que consideramos muito relevantes após a leitura flutuante.

A etapa do EC da **bibliografia anotada** é o momento que os estudos encontrados passam por um “processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor,

título da pesquisa e resumo na íntegra” conforme Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 62).

Os documentos que foram encontrados no início foram submetidos a uma leitura contínua de seus resumos e foram organizados por referências bibliográficas detalhadas dos resumos que consideramos relevantes para a análise. Os resumos que foram considerados “muito relevantes” em termos de pertinência teórica para o escopo da pesquisa estão listados no Quadro 1.

Assim, após uma leitura flutuante de resumos que continham as seguintes palavras-chave: expansão, modalidade a distância, formação de professores/docentes e PNE, foram selecionados 24 estudos, incluindo 17 dissertações e 7 teses, organizados em tabelas.

O código do trabalho, o ano da defesa, o nome do autor e os títulos das teses e dissertações, os descritores que foram usados na nossa pesquisa, um resumo e todas as referências incluídas no *corpus* de análise do trabalho são apresentados no formato Quadro. Em razão dos limites de páginas impostos à publicação, para ter acesso ao quadro intitulado “Quadro 1 – Bibliografia anotada do *Corpus* de Análise”, basta escanear o QR code para adentrar essas informações utilizadas na pesquisa. E se estiver conectado à internet, clique no link a seguir para adentrar nas informações fornecidas.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1TQDKs3lni85tHCNd120Q7aSNeq8HihH2j2wH3cf4ajg/edit?usp=sharing>

Se a leitura deste capítulo estiver sendo feito na forma impressa, siga as seguintes instruções para acessar a planilha:

Passo 1: Prepare o seu dispositivo

Passo 2: Abra a câmera do dispositivo sobre o QR code. Certifique-se de que o código esteja bem enquadrado na tela.

Passo 3: Aguarde o escaneamento, clique no *link* e acesse a planilha.

Uma vez escaneado com sucesso, será aberto o *link* associado ao QR code no navegador do seu dispositivo. Você será direcionado à planilha que contém o Quadro 1. Navegue pelos arquivos e faça o *download* (se necessário). Na planilha, você poderá encontrar os *links* dos arquivos em seus repositórios de origem. Para visualizar ou baixar um arquivo específico, basta clicar em cima do *link* do arquivo (na quarta coluna). Com essas etapas simples, você estará pronto para acessar a planilha e explorar os arquivos em PDF com facilidade através do QR code.

Realizada a primeira etapa da bibliografia anotada, com as produções científicas selecionadas, passamos à segunda etapa, denominada **bibliografia sistematizada**, momento que destacamos os objetivos, metodologia e resultados alcançados nas pesquisas selecionadas.

1.2 BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA E CATEGORIZADA

Organizamos a bibliografia sistematizada e categorizada num único quadro. No Quadro 2, Bibliografia Sistematizada e Categorizada, estão as teses e dissertações cuja aderência aos objetivos propostos na pesquisa EC foram considerados muito relevantes.

A seleção se deu da seguinte forma: ao lermos os objetivos do estudo e eventualmente percebermos que ele não tinha como foco a política de expansão da educação superior na modalidade a distância, o trabalho seria excluído, pois nosso foco era selecionar e analisar as teses que tratam a expansão como uma política pública, inclusive identificando a expansão via modalidade a distância como estratégia para se atingir as metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação. Os trabalhos que identificamos que fugiam a esse escopo foram excluídos da bibliografia sistematizada, mas, conforme orientação da metodologia EC, mantivemos os mesmos códigos apresentados na bibliografia anotada.

Assim, o Quadro 2 apresenta a organização da segunda e terceira etapas da pesquisa, as bibliografias sistematizadas e categorizadas.

Analisamos os conteúdos das publicações e agrupamos por aproximações temáticas. Esses conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas formam a bibliografia categorizada, que, “como o nome já infere, diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção” (Morosini, Kols-Santos; Bittencourt, 2021, p. 67). Essas *unidades de sentido* foram assim categorizadas: 1) Política de expansão na modalidade a distância e PNE; 2) Qualidade da formação dos professores na modalidade a distância e PNE.

A partir das leituras dos resumos, dos objetivos e resultados alcançados nas teses e dissertações selecionadas para a construção da bibliografia sistematizada, observamos que T1 (“Avaliação da qualidade dos cursos de graduação a distância: reflexões acerca do contexto brasileira”) não atende plenamente aos objetivos do nosso estudo EC porque esta tese visa à qualidade

da aprendizagem e quais são as estratégias institucionais para superação dos desafios da EaD a fim de melhorar a “qualidade do processo educacional e para o controle da evasão nos programas de educação à distância mediados pela tecnologia”.

Da bibliografia sistematizada excluimos ainda a dissertação D1 (“A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância: propostas pedagógicas no Ensino Superior privado”), cujo objetivo principal é “identificar, descrever e analisar as propostas pedagógicas da formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância”. Seu foco é o perfil de egresso, a matriz curricular, os recursos educacionais e as diferenças entre atividades presenciais e a distância, objetivos que não se alinham ao nosso estudo plenamente. Na mesma linha de argumentação, excluimos D4 (“Gestão pedagógica na educação a distância: abordagens e contribuições na formação de professores de línguas para atuar na EaD”), pois seu objetivo é “estabelecer a partir da experiência de coordenadores encaminhamentos relevantes para o desenvolvimento de um processo de gestão pedagógica”, evidenciando no estudo três categorias: aspectos organizacionais, aspectos pedagógicos e aspectos tecnológicos. Logo, essas duas têm seus focos distantes do nosso objetivo principal.

Além dos trabalhos já citados, excluimos a tese cujo código é T4 (“A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado de Sergipe: investigação acerca da primeira geração de egressos”), cujo objetivo é “compreender a formação dos egressos que são os primeiros da família a fazer um curso de graduação na modalidade a distância”, identificando quais são os “aspectos cognitivos, sociais, emocionais e, especialmente, o sentimento de cidadania à luz da inclusão social, política e econômica proporcionada pela formação superior desses egressos”. O estudo conclui que a “oferta de graduações na modalidade a distância e a necessidade de manter o projeto da UAB como alternativa àqueles que desejam ter a oportunidade de fazer um curso superior e, por questões contingenciais, não podem ter acesso físico a centros universitários e similares”. Não apontando relação com as políticas de expansão ou se referindo às estratégias do PNE.

Também excluimos da bibliografia sistematizada a dissertação D2 (“Percepção dos dirigentes de unidades de EAD das universidades federais mineiras quanto à institucionalização dos referenciais de qualidade em cursos superiores a distância”) e a dissertação de código D9 (“Avaliação da qualidade dos cursos UAB sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de modelo avaliativo de demanda”), pois estas dissertações problematizam a questão da qualidade em cursos superiores na modalidade a distância e qualidade não é a categoria elencada neste EC.

A D2 foca nas IFES mineiras e D9 na Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria. D2 busca conhecer os caminhos percorridos para a legitimação da modalidade, bem como a institucionalização dos referenciais de qualidade para a educação a distância em seus cursos superiores, e D9, por meio da metodologia exploratória e descritiva, utilizando-se de questionário direcionado aos coordenadores das instituições do sistema Universidade Aberta do Brasil, tem por objetivo avaliar a qualidade dos cursos ofertados no programa UAB/UFSM a partir da percepção dos alunos e identificar quais são as oportunidades de melhoria.

Embora consideremos muito relevantes estudos relacionados à garantia do padrão de qualidade nos cursos de graduação na modalidade a distância, a construção do Estado do Conhecimento que ora nos propomos, como afirmado anteriormente, tem por objetivo as pesquisas que apresentam a política de expansão da educação superior pela via a distância, levando em consideração o Plano Nacional de Educação e ainda os estudos que tratam da política de formação de professores na modalidade a distância como estratégia para garantir o cumprimento das Metas do PNE.

A seguir, no Quadro 2, é possível identificar que foram selecionados 14 estudos. Na categoria **Política de Expansão na modalidade a distância e PNE**, selecionamos 2 teses e 5 dissertações que consideramos de maior relevância para o EC (D3; T2; T3; D5; D6; D13; D14) e na categoria **Qualidade da formação dos professores na modalidade a distância e PNE**, 2 teses e 5 dissertações (D7; D8; D10; D11; T6; T7; D15). O quadro apresenta o nome do autor, título do trabalho, objetivos, metodologia e resultados.

Quadro 2 – Bibliografia Sistematizada e Categorizada

CATEGORIZADA – POLÍTICA DE EXPANSÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E PNE						
CÓD.	ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
D3	2014	NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do.	Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal.	Apontar os fatores que desafiam a consolidação da modalidade de ensino a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Compreender as abordagens da teoria institucional, confrontando-as com o cenário atual do processo de institucionalização da EaD na IFES a partir das políticas e modelos de EaD em vigor; Sistematizar informações que auxiliem na compreensão do processo de implantação das políticas e ações de EaD no âmbito da UFRN; Identificar o estágio evolutivo da institucionalização da EaD na instituição pesquisada, considerando a análise do discurso dos seus gestores acadêmicos.	A pesquisa é desenvolvida em duas fases: na primeira realizou-se um levantamento dos gestores acadêmicos associados aos cursos de graduação em oferta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), traçando um perfil destes por meio da identificação dos cargos que exercem, unidades de lotação e tempo de serviço. A segunda fase é operacionalizada mediante aplicação de entrevistas <i>in loco</i> com os gestores, selecionados a partir das suas unidades de lotação e respectivas disponibilidades; e posterior análise do discurso destes, considerando as premissas teóricas de Foucault (1996) e Porto (2010), apontando nas falas dos participantes os aspectos que desafiam a estabilização do ensino a distância. Dessa forma, o presente estudo assume uma natureza qualitativa por meio de pesquisa participante, considerando tratar-se de amostra não probabilística intencional. Paralelamente, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, são apresentados elementos conceituais da Teoria Institucional, fundamentada principalmente nas abordagens de Dimaggio e Powell (1983), Meyer e Rowan (1997), dentre outros; cujo escopo configura-se no fato de que as instituições	Os resultados deste estudo apontam que o processo de institucionalização ainda se encontra num estágio embrionário, embora se reconheçam os esforços dos gestores acadêmicos em compreender a importância da modalidade a distância no momento atual, com a inserção das tecnologias de informação e comunicação. Nessa perspectiva, é fundamental repensar os aspectos que assegurem a continuidade das ações, redesenhando procedimentos e processos acadêmico-administrativos, de modo que se adéquem aos padrões de qualidade que condicionam a consolidação da Educação a Distância.

					estabelecem ações que legitimam o anseio coletivo de seus agentes, com base nas condutas sociais aceitas no ambiente e no enfrentamento das incertezas existentes no universo global.	
T2	2016	ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves	A expansão da educação superior a distância no Tocantins no âmbito da parceria entre a EADCON e a UNITINS	Analisar a expansão da educação superior na modalidade de Educação a Distância (EaD) no estado do Tocantins por meio da parceria entre a Educação Continuada Ltda. (EDUCON) e a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) no período compreendido entre 2000 e 2009.	Como referencial teórico optou-se pelo materialismo histórico dialético e como procedimentos metodológicos foram utilizadas a revisão de bibliografia e a análise documental de fontes primárias e secundárias.	O estudo conclui que essa parceria, do ponto de vista numérico, chega a ser uma das maiores políticas de expansão da educação superior do país na modalidade EaD, alcançando em 2008 o percentual 33,1% do total de ingressos e de 28,2% do total de matrículas no Brasil. Fica constatado que, na realidade, a parceria UNITINS/EADCON atendia a interesses capitalistas que ofereciam um serviço educacional privado com uso da estrutura pública e fornecendo uma formação em massa, nos moldes do mercado, flexibilizada, aligeirada e sem a qualidade necessária, segundo consta na Nota Técnica nº 37/2008 da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC.
T3	2016	CAVALCAN TI, M.C.M.	A expansão do ensino superior à distância no IFPB: um estudo da implantação do Curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP	Analisar a política de expansão do ensino superior na modalidade a distância no IFPB, tendo como referência a implementação do Bacharelado de Administração Pública ofertado através do Programa Nacional de Administração Pública-PNAP e sua repercussão na cultura organizacional e no trabalho docente do IFPB Campus João Pessoa.	Análise documental e a entrevista semiestruturada, aplicada a gestores e docentes que atuaram no projeto BAP/PNAP/UAB.	Sobre a adesão à oferta do curso de Bacharelado em Administração Pública EaD, o IFPB cumpriu seu papel enquanto instituição da rede federal de atendimento a uma política pública, no entanto, a implementação de um curso dessa natureza sem uma estrutura planejada para tal oferta provocou várias mudanças na cultura organizacional da instituição. A utilização da EaD em um espaço institucional detentor de uma cultura muito forte de ensino presencial exigiu dos gestores e docentes uma nova postura profissional para se

						adequar às novas exigências para o trabalho com a modalidade a distância. No que se refere ao trabalho docente daqueles que atuam no PNAP, este se apresenta com aspectos de intensificação e precarização, o que pode ocasionar prejuízo para a qualidade do curso desenvolvido na modalidade de EaD, comprometendo o desempenho da instituição de modo geral.
D5	2017	GOMES, Vanessa da Silva	Educação a distância: gestão e evasão na UFPB	Analisar a gestão educacional aplicada no curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFPB e os índices de evasão no período de 2007 a 2015.	Abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa documental, através da análise de dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), referentes à evasão dos cursos na modalidade a distância da UFPB, e dos debates envolvendo a gestão educacional presentes nas ATAS do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da UFPB Virtual.	Os resultados apontaram a necessidade de unificação de dados e maior diálogo entre os setores administrativos da UFPB. O curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, necessita dar mais importância ao registro das reuniões do NDE, que representam tanto a história e a identidade do curso quanto fonte de informações dos caminhos metodológicos já percorridos pelas gestões anteriores. A construção da gestão educacional deverá englobar todos os sujeitos do processo educativo, de forma dialógica e participativa, para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino e a redução dos índices de evasão do curso de Pedagogia.
D6	2017	SANTOS, Maria da Conceição Oliveira	Estágios obrigatórios em cursos de pedagogia a distância: tensões e possibilidades.	Analisar a contribuição do estágio obrigatório durante a formação acadêmica do pedagogo formado na modalidade de ensino a distância a partir do olhar de professores (as) formados (as) nessa modalidade (e	Questionários dirigidos a um grupo de professores licenciados em cursos de Pedagogia a distância e atuantes na rede pública de ensino, alguns trabalhando em sala de aula como docentes, outros exercendo funções não docentes, e, em seguida, com base nos questionários realizados, houve a seleção de seis	Considera os cursos na modalidade a distância importantes para a expansão do ensino superior no Brasil, pois permite o acesso dos professores à educação superior. Porém, observa que há muito que se considerar para alcançar um padrão de qualidade necessário à formação do docente que faz o atendimento, sobretudo às crianças pequenas, e que

				que atuam profissionalmente).	participantes para realizar entrevistas com o objetivo de aprofundamento nos temas mais relevantes da pesquisa.	responde pela gestão escolar. Como denúncia salienta que, para adquirir tais padrões de qualidade, são necessários o acompanhamento e a avaliação das instituições de ensino superior a distância, bem como a regulação pelos órgãos de controle (MEC) e a supervisão dos Acordos de Cooperação Técnica com Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, visando a estabelecer, de fato, uma maior aproximação entre a formação em cursos superiores e a educação básica.
D13	2019	PESSOA, Cláucia Garcia.	Caminhos e perspectivas da coordenação de polos da Universidade Aberta do Brasil no âmbito da UFS.	Compreender os processos de gestão de polos vinculados à Universidade Aberta do Brasil – UAB, considerando as políticas públicas, o processo de seleção, as atribuições e o perfil do coordenador de polo com vistas à qualificação de sua atuação profissional. Por objetivos específicos, foram delineados: Refletir acerca das políticas públicas de Educação a Distância no Brasil em suas historicidades, implicações e interlocuções com a Educação Superior; Analisar o perfil dos coordenadores de polos da Universidade Aberta do Brasil, que ofertam o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Entender como se dá o processo de	A opção metodológica identifica-se na abordagem qualitativa, ao considerar que o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura compreender e captar seus significados (TRIVINÓS, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2008; GIL, 2009). Como sujeitos da pesquisa, foram definidas seis coordenadoras de polos com oferta ativa do Curso de Pedagogia UAB/UFSM, sendo três com mais e três com menos tempo no exercício na função de gestora. A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas, realizadas tanto presencialmente quanto a distância. Para analisar os dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes (2003), Moraes e Galliazzi (2007). A partir das análises surgiram três categorias: 1ª) O processo de escolha do coordenador de polo; 2ª) As percepções acerca das atribuições do coordenador de polo; 3ª) As	Têm-se a percepção de que o coordenador do polo é o principal elo de ligação entre o mantenedor municipal e as IES (Instituições de Ensino Superior), sendo que suas ações determinam o crescimento, manutenção e referenciais de qualidade ao polo coordenado. Observando e analisando as ações evidenciadas pelos gestores nas entrevistas como produto da pesquisa de mestrado profissional, elaboramos um tutorial, com vistas a contribuir para qualificar o processo de gestão de um polo de apoio presencial do Sistema UAB.

				seleção dos coordenadores de polo e a possível articulação entre a CAPES e o poder público municipal; compreender as principais atribuições do coordenador como gestor de um polo de apoio presencial; propor um instrumento que auxilie o gestor do polo, qualificando sua atuação.	dificuldades vivenciadas como coordenadora de polo.	
D14	2019	SILVA, Édar Jessie Dias Mendes	Ensino a distância no Brasil e sua vinculação à lógica de mercado: um estudo sobre a universidade norte do Paraná	Analisar a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) enquanto empresa de mercado aberto consolidada no modelo de Ensino a Distância (EaD) no Brasil e os indicadores de sua vinculação com a lógica mercadológica que implica na precarização da educação em favorecimento do processo de valorização do capital.	A metodologia utilizada na pesquisa envolveu estudos significativos sobre a educação brasileira, com base na relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista. Foram realizadas análises, ensaios e estudos de diversos autores. Além disso, a pesquisa documental foi fundamental, utilizando fontes públicas disponibilizadas no site do Ministério da Educação (MEC) e documentos como portarias, pareceres e decretos sobre a educação superior.	Os resultados encontrados na dissertação apontam para a expansão da UNOPAR atrelada ao crescimento do ensino a distância, com investimento em empresas de educação e tecnologias de aprendizagem relacionadas ao mercado. A Educação a Distância é vista como uma interface de ensino-aprendizagem do sistema capitalista, favorecendo a "certificação" de trabalhadores em tempos de crise do capital e transição para um padrão de acumulação flexível e transformações societárias, caracterizada por uma formação aligeirada e mercantilizada. Em relação à precarização da educação superior, a pesquisa destaca a contrarreforma da educação, o ensino a distância e o processo de mercantilização no Brasil como elementos que influenciam a qualidade e as condições de trabalho docente, bem como a própria formação dos estudantes.
CATEGORIZADA – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E PNE						
D7	2018	ARAÚJO, Naelly	O curso Pedagogia a	Analisar as perspectivas avaliativas dos	O caminho metodológico seguido considerou aspectos	A análise revela que os sujeitos que participaram do

		Carla Medeiros.	distância da UFRN	formadores e egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, período de 2012 a 2016. Como objetivos específicos, aponta-se: analisar a modalidade a distância como estratégia de expansão da educação superior, especificamente na formação de professores para a educação básica; analisar a configuração assumida pelo curso de Pedagogia a Distância oferecido pela UFRN, considerando aspectos históricos e legais de implantação e implementação; e investigar que implicações o curso de Pedagogia a Distância da UFRN trouxe para a expansão do ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte (RN).	históricos compreendidos de dentro para fora de um contexto específico. São considerados sujeitos da pesquisa a Equipe de coordenação do curso, professores, tutores a distância e egressos que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa respondendo as entrevistas e questionários. As entrevistas e questionários contemplam: uma avaliação da formação do curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016), com análise de documentos como as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a resolução que instituiu a implementação do curso e o projeto Político-Pedagógico do curso; a interação dos sujeitos no processo de formação e a plataforma que viabiliza o acesso dos conteúdos; os materiais didáticos e metodologias utilizadas pelos professores e outros aspectos.	desenvolvimento dessa pesquisa acreditam que a educação a distância é um caminho sem retorno, que veio não para suprir a educação superior presencial, mas para democratizar o acesso a esse nível educacional. Trata-se de uma modalidade que precisa de administração de tempo por parte do aluno, proporcionando a este um desenvolvimento em sua autonomia. O estudo evidenciou que os sujeitos da pesquisa compreendem que a EaD é uma possibilidade de formação em nível superior e o Curso de Pedagogia a distância da UFRN possui uma formação satisfatória, apresentando recursos para o desenvolvimento e conclusão da formação dos estudantes. Todavia, ressalta-se que o curso necessita melhorar em aspectos como a interação no processo ensino-aprendizagem dos sujeitos, a rotatividade dos tutores a distância e uma maior introdução dos estudantes na pesquisa científica.
D8	2018	COSTA, SANMIA SHUNN DE OLIVEIRA JESUS.	Formação de Professores na Educação a Distância: um estudo sobre a modalidade.	Desenvolver uma reflexão sobre a Educação a Distância (EaD), discutindo a legislação vigente e as condições de oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o intuito de desvelar as intenções dessa modalidade de ensino na formação e didática dos professores.	A metodologia utilizada versará em uma pesquisa qualitativa, realizando articulação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos, empregando uma revisão bibliográfica, análise documental e a pesquisa empírica, tendo em vista o entendimento do universo da pesquisa com o intuito de conhecer a essência dessa modalidade de ensino. A desconfiança com relação à EaD é oriunda das dúvidas em relação às propostas do Plano	A partir da pesquisa, é possível afirmar que uma Educação a Distância de qualidade é possível desde que os fatores pedagógicos estejam a frente dos econômicos, pois assim teremos um processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento do aluno a partir da mediação do professor. Com as potencialidades de meios e tecnologias de informação e comunicação algumas "empresas educacionais" verão na EaD um nicho de mercado, tendo a expansão desenfreada das instituições

				<p>Nacional de Educação (PNE), que tem o foco na ampliação e expansão, com vistas a emitir diplomas de forma aligeirada, atendendo aos objetivos dos organismos internacionais, reduzindo os processos de mediação didática a procedimentos meramente instrumentais. A reflexão crítica em torno desses problemas leva à indagações sobre os processos de mediação docente que ocorrem nas práticas de formação de professores na Educação a Distância. De tal modo, a formação inicial do professor é aligeirada, pragmática, instrumental, voltada às necessidades escolares em sentido estrito e pautada em competências e habilidades. Dessa maneira, é necessário considerar a Educação a Distância como uma estratégia efetiva de melhoria da qualidade da educação superior, com uma formação crítica e contextualizada, pautada nos mesmos pressupostos da educação presencial, na qual a formação do professor (autor e tutor), assim como criatividade, planejamento, mediação e cooperação são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Tendo como a referência teórica os fundamentos da relação entre processos de emancipação humana e as formas de organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural apoiada em Vygotsky (2001, 2007), Davydov (1988, 1999) e Libâneo (2004, 2012, 2018). Como referência de educação a distância para além da democratização de</p>	<p>privadas, o que foi estimulada e protegida pelo governo, tornando a educação um "bem mercadejável".</p>
--	--	--	--	---	--

					<p>acesso foram utilizados como referência Toschi (2012, 2013), Alonso (2010, 2013), Preti (2000, 2002, 2003, 2005), Evangelista (2013, 2017) e Mandeli (2014). As práticas aligeiradas de formação por parte de "empresas" devem ser extintas das políticas de formação para que se tenha a possibilidade de inclusão crítica e social de quem utiliza.</p>	
D10	2018	SANTOS, Aurinéia Cândida	<p>Formação de professores na modalidade a distância: itinerários da Licenciatura em Geografia na UFRN.</p>	<p>Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação de professores na modalidade a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), enfatizando a Licenciatura em Geografia. Para isso, o estudo traçou a trajetória do Ensino a Distância como projeto nacional de democratização da Educação fundamentado nas Tecnologias de Comunicação e Informação, com ênfase na formação de professores no contexto nacional e na UFRN, assumindo a Licenciatura em Geografia como referência de análise.</p>	<p>A metodologia utilizada nesta pesquisa abrangeu dois procedimentos técnicos, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, e os dados foram analisados numa perspectiva qualiquantitativa. O recorte temporal da pesquisa abrangeu o período que compreende de 2007 a 2017, os anos de ingresso da primeira e da última turma de alunos no curso de Licenciatura em Geografia a Distância da UFRN, respectivamente.</p>	<p>Dos resultados obtidos da pesquisa, infere-se que a oferta de cursos a distância na UFRN apresenta significativos progressos desde sua criação, o que se deu principalmente por meio da criação da Secretaria de Educação a Distância da UFRN – SEDIS. Nessa tessitura, a Licenciatura em Geografia a Distância contribui para a formação de professores da Educação Básica, especialmente nas áreas interioranas, onde a oferta de curso superior somente se viabilizou a partir da educação a distância. Destaca-se, ainda, a relevância de curso ofertados nessa modalidade como única possibilidade de obtenção do diploma de graduação para muitos, o que resulta em melhoria da qualidade da educação e no reconhecimento desse profissional perante a sociedade.</p>
D11	2018	SANTOS, Thatiana Marques dos	<p>A redução do déficit e da desigualdade na cobertura de docentes licenciados na educação básica no Brasil: uma análise do período 2010-2015</p>	<p>Avaliar em que medida as políticas públicas concernentes ao Plano Nacional de Educação no Brasil, em especial o Programa UAB, tem sido capaz de reduzir o déficit de docentes qualificados para a educação básica, notadamente no</p>	<p>A proposta metodológica foi através de pesquisa bibliográfica e documental com uma abordagem quantitativa por meio do emprego de instrumentos estatísticos para interpretação e análise dos dados encontrados. Dessa forma foi pesquisada a evolução do número e do percentual de</p>	<p>Os resultados demonstram que o Brasil foi capaz de reduzir o déficit de docentes licenciados na educação básica, pois foi observado um crescimento no número de professores com licenciatura, apesar da pequena redução no número de matrículas no ensino superior ocasionado pela diminuição de matrículas nas</p>

				<p>que tange ao seu propósito de reduzir as iniquidades inter-regionais na cobertura de docentes licenciados. Assim, a pesquisa se concentrou em analisar se durante o período de 2010 a 2015, a evolução na formação de professores da educação básica cresceu nas regiões e microrregiões prioritárias no país, regiões com baixo Produto Interno Bruto, baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e baixa formação do quadro docente.</p>	<p>professores atuantes na educação básica que possuem curso superior de licenciatura, a evolução das matrículas em cursos superiores de licenciatura (nas modalidades presencial e a distância) nas instituições públicas e privadas e a evolução da cobertura de docentes nas localidades mais carentes do país, procurando detectar as possíveis diferenças de evolução entre as regiões do país.</p>	<p>instituições privadas. As regiões Norte e Nordeste apresentaram o melhor resultado do país no que tange ao aumento no número de docentes com formação superior, bem como ao aumento de sua cobertura em relação à população referenciada, significando que a evolução na formação de professores da educação básica se concentra nas regiões prioritárias para o país e para sua política educacional, ou seja, regiões com baixo IDH e baixo PIB e baixa formação do quadro docente. E os principais meios utilizados para essa expansão no setor público foi preferencialmente através da modalidade de educação presencial, enquanto que no setor privado foi prioritariamente por meio da modalidade a distância.</p>
T6	2019	FOLTRAN, E. P.	<p>A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o <i>habitus</i> do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG</p>	<p>Analisar as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no <i>habitus</i> do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG. Os objetivos específicos foram: a) Discutir sobre o Estado como metacampo do poder e a sua condução das políticas públicas educacionais; b) Refletir sobre a relação entre a política de expansão da Educação Superior e a formação de professores na modalidade a distância; c) Descrever o Sistema UAB e sua implantação na UEPG para o Curso de</p>	<p>A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, portanto adotou uma abordagem qualitativa. A fundamentação teórica da tese foi desenvolvida a partir da teoria de Bourdieu (1989; 1998; 2001; 2003; 2008; 2012; 2014; 2015) sobre a própria concepção de Estado, a noção de campo, <i>habitus</i>, capital e trajetória do agente. No campo da formação de professores contribuíram: Gatti (2009, 2010); Gatti e Barreto (2009); Barreto (2015); Rabelo e Martins (2006) e Saviani (2009), no campo da Educação Superior, De Paula (2016); Ferreira e Oliveira (2011); Mancebo (2004, 2017) e Sguissardi (2015, 2018) e ainda no campo da Educação a Distância, Belloni (2003); Keegan (1996); Alonso (2010); Levine (2005); Mill et</p>	<p>Os resultados desta pesquisa indicaram que os egressos romperam com a causalidade do provável e que ao adentrar na Educação Superior ampliaram o seu capital cultural, social e econômico, gerando melhorias na sua atuação e ascensão profissional, reconhecimento social e incentivo à educação permanente e continuada, bem como posicionaram-se positivamente em relação aos benefícios da política pública de formação de professores oferecida por meio do Sistema UAB. A partir desses resultados, confirmou-se a hipótese de que as relações estabelecidas, as disputas vivenciadas no campo formação, a ampliação dos diferentes capitais que constituíram as trajetórias formativas dos egressos, pela oferta do curso de Pedagogia na</p>

				<p>Licenciatura em Pedagogia EaD;</p> <p>d) Analisar as trajetórias dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG, em relação às mudanças ocorridas no seu <i>habitus</i> em função da sua formação docente na modalidade EaD por meio do Sistema UAB.</p>	<p><i>al.</i> (2008) e Tarouco <i>et al.</i> (2011). Na pesquisa foi utilizada uma base documental, tais como: Leis, Decretos, Resoluções, Currículos do Curso de Pedagogia, registros sobre a história da implantação da UAB e uma base empírica, envolvendo a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG. Os sujeitos da pesquisa foram 81 (oitenta e um) egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG (2009-2012), os quais responderam ao questionário. Destes, 8 (oito) foram entrevistados. Para a análise dos dados, foram estabelecidas quatro categorias, as quais foram expressas pelas trajetórias formativas dos egressos, sendo: a) trajetória familiar, b) trajetória escolar, c) trajetória profissional e d) trajetórias possíveis.</p>	<p>modalidade a distância, pela UAB, provocaram mudanças no <i>habitus</i> dos egressos no sentido de conduzir para a melhoria da posição do agente no campo ao qual está inserido e, assim defendeu-se a tese de que a política pública de formação de professores na modalidade a distância ofertada por meio do Sistema UAB provocou mudanças no <i>habitus</i> dos egressos do curso de Pedagogia EaD da UEPG (2009-2012).</p>
T7	2019	SILVA, André Ribeiro da.	<p>Licenciatura em Educação Física a distância da Universidade de Brasília : percepção discente da tutoria</p>	<p>Analisar as percepções discentes sobre o processo de aprendizagem e trabalho realizado do tutor a distância, no curso de Educação Física, na modalidade a distância da Universidade de Brasília.</p>	<p>Estudo de caráter descritivo do tipo transversal, em que as variáveis foram medidas uma única vez, sem distinção estrutural entre as predictoras e as de desfecho. Foi uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo (Creswell, 2013), composta por discentes de ambos os sexos, do curso de Educação Física modalidade a distância na Universidade de Brasília. Os discentes estavam vinculados aos polos das cidades de Piritiba (PB), Boa Vista (RR), Duas Estradas (PB) e Buritis (MG). Os protocolos de coletas de dados foram instrumentalizados por questionário adaptado</p>	<p>Há um percentual maior de discentes do sexo feminino, idade superior a 30 anos, realizam atividade remunerada, 1ª graduação, casados e possuem renda menor que 3 salários mínimos. Os resultados foram de satisfação em praticamente todas as percepções. Na caracterização da amostra, os resultados que mostraram significância foram o estado civil ($p=0,018$). As percepções que tiveram significância nas relações entre satisfeitos e insatisfeitos foram: a) Mudam a forma de explicar até que os participantes compreendam os assuntos das mensagens ($p=0,020$); b) Procuram</p>

					<p>elaborado no formulário do Google Docs, com questões fechadas, a partir das pesquisas realizadas por De Paula e Silva (2004), Zerbini (2007) e Peixoto (2012). Concomitantemente, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e André (1986, p. 33-34). Houve apreciação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, sob Parecer nº 1.8671.269 de 13/12/2016, CAAE: 62060516.5.0000.0030 . Para o tratamento estatístico, os dados dos questionários foram tabulados usando-se o Microsoft Excel e a análise por meio do pacote estatístico Stata[®], versão 15, através do teste de Fisher, considerando 5% de significância para as correlações ($p \leq 0,05$). Para o tratamento da entrevista, foi realizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).</p>	<p>compreender os motivos que estão dificultando a participação na disciplina ($p=0,001$); c) Demonstram bom humor nas mensagens enviadas ($p=0,006$); d) Respeitam o ritmo de aprendizagem dos participantes ($p=0,046$); e) Elogiam os participantes nos fóruns e mensagens eletrônicas ($p=0,026$); f) Participam do início ao final das discussões dos fóruns ($p=0,026$); e g) Fornecem respostas que esclarecem completamente as dúvidas ($p=0,026$).</p>
D15	2019	SILVA, Eliomar Nascimento da.	A expansão dos cursos na modalidade a distância e a formação inicial de professores em matemática na UFPA: democratização com qualidade social?	Investigar como se relaciona a democratização e a qualidade social à modalidade de Educação a Distância, tendo o curso de Licenciatura em Matemática EaD na UFPA como foco de análise. De forma específica, a pesquisa objetivava: 1. Analisar a concepção de EaD na expansão da Educação superior em meio à reforma do Estado neoliberal; 2. Investigar a concepção de	A opção metodológica proposta delineou-se para um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, foi realizada uma análise documental e bibliográfica, como forma de aprofundar os conhecimentos acerca do objeto pesquisado.	A partir dos fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa e da análise dos dados, apresentamos como principais resultados: a) a EaD está em um amplo processo de crescimento no país, tanto na esfera pública quanto privada, porém, de forma mais intensa nesta última, demonstrando que estaria servindo de forma mais incisiva aos interesses "mercantilistas" preconizados pela política de reforma do aparelho do Estado e se constituindo como estratégia de avanço do sistema capitalista

				<p>democratização e qualidade em meio ao arcabouço legal que a modalidade em tela expressa na educação superior, sobretudo em cursos de formação de professores e 3. Identificar se na UFPA o Curso de Licenciatura em Matemática apresenta características de um processo de democratização com qualidade social.</p>		<p>que transforma a educação de bem público social em um produto para o mercado comercial; b) por meio dessa modalidade de ensino, o governo ajusta a formação do professor às demandas do sistema de capital e enfraquece a dimensão social e política da formação do indivíduo; c) no âmbito da UFPA, constata-se que, embora de forma tímida, também ocorreu a expansão da oferta nessa modalidade, porém, na contramão dessa expansão não houve garantia de permanência com êxito até a conclusão do curso de formação de professores em Matemática; d) a democratização da educação com qualidade social, no curso de Matemática na modalidade EaD, na UFPA, ainda não é uma realidade concreta e apresenta-se como um imenso desafio, haja vista o elevado índice de evasão.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras (2024).

1.3 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA

A quarta etapa, bibliografia propositiva, é o momento que devemos “ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada”, como escrevem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 70). Na bibliografia propositiva, elaboramos proposições acerca das publicações selecionadas e analisadas. Para tanto, utilizamos as informações contidas no Quadro 2, Bibliografia Sistematizada e Categorizada.

Segundo as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 70), a bibliografia propositiva é composta pelas colunas contendo o número de identificação do estudo (que denominamos de código), as categorias, os achados, as proposições dos estudos e as proposições emergentes. A base para

construção da bibliografia propositiva é a bibliografia categorizada. A seguir, um exemplo de como construir a bibliografia propositiva.

Quadro 3 – Bibliografia Propositiva

CATEGORIZADA: POLÍTICA DE EXPANSÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E PNE				
CÓDIGO	CATEGORIA	ACHADOS	PROPOSIÇÕES DO ESTUDO	PROPOSIÇÕES EMERGENTES
T2	Mercantilização	“O estudo conclui que a parceria entre a Educação Continuada Ltda (EDUCON) e a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) no período compreendido entre 2000 e 2009, do ponto de vista numérico, é uma das maiores políticas de expansão da educação superior do país na modalidade EaD, alcançando em 2008 o percentual 33,1% do total de ingressos e de 28,2% do total de matrículas no Brasil”.	“A constatação que, na realidade, a parceria UNITINS/EADCON atendia a interesses capitalistas que oferece um serviço educacional privado com uso da estrutura pública e fornecendo uma formação em massa, nos moldes do mercado, flexibilizada, aligeirada e sem a qualidade necessária, não se constitui efetivamente uma Parceria Público-Privada, em razão de que desrespeita a legislação específica para o estabelecimento das PPPs”	Criação de uma Política Nacional que leve em consideração a necessidade de analisar a implementação das políticas públicas voltadas para a expansão da modalidade a distância acompanhando como os atores sociais atuam junto ao Estado para garantir seus interesses e quais são as ações públicas nacionais.
D3	Institucionalização	Os estudos apontam que o processo de institucionalização da modalidade a distância ainda se encontra num estágio embrionário, embora reconheça os esforços dos gestores acadêmicos em compreender a importância da modalidade a distância no momento atual, com a inserção das tecnologias de informação e comunicação.	Repensar os aspectos que assegurem a continuidade das ações de institucionalização redesenhando procedimentos e processos acadêmico-administrativos, de modo que se adéquem aos padrões de qualidade que condicionam a consolidação da Educação a Distância.	Criação de uma Política Institucional que leve em consideração a necessidade de analisar a expansão da modalidade a distância acompanhando como os gestores e professores atuam para sua institucionalização.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras (2024).

No Quadro 3, apresentamos parte da bibliografia propositiva que foi utilizada para a construção do Estado do Conhecimento. Nesta etapa foi necessário voltar aos arquivos das teses e dissertações que compõem o *corpus* do EC a fim de obter informações complementares às disponibilizadas nos resumos.

As proposições emergentes “são aquelas propostas pelo pesquisador, autor do Estado do Conhecimento, a partir da análise realizada” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 70). Para os trabalhos D3 e T2, nossas proposições emergentes indicam a necessidade da criação de uma Política Nacional e Institucional que leve em consideração a necessidade de analisar a implementação das políticas públicas voltadas para a expansão e institucionalização da modalidade a distância.

O novo Plano Nacional de Educação deveria conter uma meta específica para a modalidade a distância, se valendo de arsenais analíticos multidimensionais tanto ligados à abordagem sociológica quanto à abordagem política, pois é perceptível que as pesquisas dedicadas à implementação das políticas públicas ainda são a minoria.

Apesar disso, segundo nossa perspectiva, é ampliando a visibilidade do processo de implementação que as ações serão efetivamente colocadas em prática pelo Estado em articulação intersetorial e intragovernamental em interação com atores social públicos e privados, individuais e coletivos, nacionais e internacionais (atores dos escalões hierárquicos superiores, gerentes de nível intermediário, burocracias do nível de rua, atores do mercado, sociedade civil organizada) e que teremos condições de descortinar as experiências concretas das políticas e programas educacionais no Brasil.

2. A ESCRITA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A última etapa do Estado do Conhecimento é a construção do texto analítico. As nossas análises a partir das informações obtidas nas etapas iniciais do EC (bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva) serão realizadas tomando a abordagem cognitiva de políticas públicas em diálogo com a abordagem crítica do discurso como opção epistemológica.

Como Pierre Muller (2018) escreve, cada política traz tanto uma ideia do problema de uma representação do grupo social ou do setor que ele busca criar como uma teoria da mudança social. A primeira tarefa do analista é, portanto,

realizar um trabalho de atualização dos fundamentos cognitivos de uma política pública a fim de responder à questão do porquê da ação pública.

Nessa direção, é importante que o analista de políticas públicas compreenda a política pública como campo multidisciplinar cujos fundamentos normativos e cognitivos ajudam, no caso da política de expansão da educação superior a distância, a entender que um grupo social ou setor, se valendo dos instrumentos de política pública, visam um público-alvo específico, sendo importante ouvir o que esse público tem a dizer sobre essa política, bem como saber como os atores sociais atuam para que os seus interesses sejam normatizados e implementados.

Se considerarmos que a análise de políticas públicas busca responder a três questões principais – 1) Por que políticas públicas são implementadas?; 2) Como os atores envolvidos agem? 3) Quais são os efeitos da ação pública? –, podemos afirmar, que existem poucas teses e dissertações que apresentam “como os atores agem” para que a modalidade a distância ganhe tamanha centralidade, expansão e flexibilização, bem como pesquisas que nos digam como essas políticas são implementadas em IES privadas, organização administrativa em que há o maior número de matrículas na modalidade a distância.

Quanto aos “efeitos da ação pública”, temos apenas os relatórios de monitoramento das metas do PNE que são divulgados a cada dois anos. Os relatórios trazem os resultados atualizados dos indicadores das metas do PNE, bem como análises sobre as tendências em cada indicador. O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, Biênio 2014-2016, foi publicado em 2016; o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2018; o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE teve publicação em 2020; e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE foi divulgado em 2022. O próximo relatório será publicado em 2024.

Contudo, esses resultados são pouco citados nas teses e dissertações, talvez porque eles não revelam os efeitos da ação pública voltada para as políticas de expansão da modalidade a distância, cabendo a seguinte indagação:

por que os pesquisadores não citam a existência dos relatórios de monitoramento do PNE ou sequer problematizam as metas e estratégias do PNE? Por que o processo de implementação das políticas de expansão da EaD é pouco valorizado no âmbito governamental? De fato, no Brasil, o campo da análise de políticas públicas ainda é bastante incipiente, padecendo de grande fragmentação temática e tendo uma institucionalização ainda precária, como pontua Melo (1999).

As análises das teses e dissertações comprovam a carência de metodologias de avaliação como instrumento de gestão pelo setor público nos três níveis de governo, sugerindo que esse “campo de análise no Brasil permanece, em larga medida, magnetizado pelos processos decisórios” (Faria, 2003, p. 22) e que questões cruciais como implementação e avaliação têm sido negligenciadas e “as abordagens que destacam o papel das ideias e do conhecimento no processo das políticas têm sido praticamente ignoradas no país” (Faria, 2003, p. 22).

Assim, é importante que se pergunte não apenas se, mas também quando as ideias têm papel independente no processo de produção de políticas públicas, pois mais do que atores sociais buscando os seus interesses, “é a interação de valores, normas e diferentes formas de conhecimento que caracteriza o processo das políticas [policy process]” (Faria, 2003, p. 22).

Concordamos com Faria (2003, p. 22) quando afirma que “há apenas uma curta distância entre o argumento de que a linguagem é central ao policy-making e a afirmação de que as ideias são reais apenas porque elas dão sentido àqueles que as usam”. As políticas são uma disputa entre formas de discurso que são baseadas na luta pelo poder e na busca de significado.

Os sistemas de ideias constroem os interesses dos tomadores de decisões. A ação política refere-se “à linguagem [is about language], que é um sistema de significação através do qual as pessoas constroem o mundo [...]”, sendo a maneira pela qual as pessoas enquadram as questões, que lhes conferem sentido ao mundo e propõem soluções. As ideias têm uma vida que lhes é própria.

Elas são independentes no sentido em que o discurso tem as suas próprias regras, as quais estruturam a forma como o público e os *policy makers* percebem os *policy issues*, como quando um problema público assume a forma de uma história, com um começo, um meio e um fim, sendo o fim a intervenção governamental bem-sucedida (Faria, 2003, p. 22-25).

Assim, como proposta emergente, sugerimos que as análises de políticas públicas levem mais em consideração o papel das ideias, do conhecimento e o discurso nos estudos na implementação das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo conceituamos a metodologia Estado do Conhecimento, apresentamos as quatro primeiras etapas – bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva – que compõem o EC e deixamos clara a escolha da temática a ser pesquisada, descrevendo o passo a passo de como foram realizadas as pesquisas, informando o Repositório (BTDT, Planilha Excel), os descritores (expansão, qualidade, modalidade a distância, formação de professores, PNE), o tipo de busca, o tipo de documento (tese e dissertações) e o marco temporal (2010-2020).

Nesse passo, descrevemos o quantitativo de publicações encontrado, explicitando os critérios de inclusão/exclusão dos trabalhos acerca da política de expansão da educação superior na modalidade a distância no contexto do PNE (2014-2024).

Em razão dos limites impostos a esta publicação, na primeira etapa do EC (bibliografia anotada), criamos um *link* de acesso e um QR code para adentrar as informações contidas no conjunto de teses e dissertações selecionado (total de 24 estudos, incluindo 17 dissertações e 7 teses). O Quadro 1 contém as colunas com o código do trabalho, o ano da defesa, o nome do autor e os títulos das teses e dissertações, bem como os descritores que foram usados na nossa pesquisa, um resumo e o *link* para ter acesso ao repositório, onde está o trabalho completo.

Na segunda (bibliografia sistematizada) e na terceira etapa (bibliografia categorizada), reunimos os resultados no Quadro 2, sendo possível identificar

ano de publicação, região, área do conhecimento, objetivos, abordagem/método/instrumentos metodológicos mais utilizados nas pesquisas e resultados alcançados. E dessa forma, a partir de uma leitura flutuante, foi possível construir as categorias. Em outras palavras, organizar grupos de sentido comuns a grupos de publicações. Apresentamos neste capítulo a seguinte categoria: política de expansão da modalidade a distância.

A quarta etapa (bibliografia propositiva) revelou ser de grande contribuição para os estudos voltados para a política de expansão da educação superior na modalidade a distância e para identificar os achados e as proposições dos autores, estudiosos da temática, pois nos possibilita ter uma visão ampla das tendências e padrões relevantes e recorrentes.

A última etapa do EC é a escrita de um texto analítico para cada categoria encontrada. Nessa etapa procuramos demonstrar que as análises das teses e dissertações comprovam a carência de metodologias de análises de políticas públicas e propomos que as abordagens preocupadas com as ideias, com o conhecimento e com a análise crítica dos discursos na implementação de políticas e programas, bem como os atores sociais que articulam seus interesses, ganhem mais centralidade nas pesquisas voltadas à política de expansão da educação superior na modalidade a distância como estratégia para atingir as metas do Plano Nacional de Educação.

Cabe registrar ainda que o foco deste capítulo foram as quatro primeiras etapas do EC. A última etapa será disponibilizada futuramente na esperança de ser uma peça comunicativa que auxilie os estudiosos dessa temática.

REFERÊNCIAS

COSTA, Aline Fagner de Carvalho; ASSIS, Lúcia Maria de; CARVALHO, Daniele da Rocha; SOUZA, Thays Santos; ROLINDO, Joyce Mara Rezende; CARVALHO, Renata Ramos da Silva; PAZ, Suelainny Lima da; NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi; SANTOS, Luiza Rodrigues dos; ALVES, Higo Gabriel Santos; ALTINO, Fernanda Juliano da Silva. Expansão e qualidade da educação superior no Brasil nas teses e dissertações do IBICT entre 2018-2020. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo (coord.). **Monitoramento e avaliação do Plano Nacional De Educação – PNE (2014-2024)**: balanço

crítico. Brasília: Anpae, 2023. p. 152-166. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2023/MonitoramentoEAvaliacaoDoPNE2023.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **RBCS**, v. 18, n. 51, fev. 2003 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KwfGqdCrtDXgxRjDGgZPYjc/?format=pdf> Acesso em: 20 jun. 2024.

INEP. **Relatório de Monitoramento do PNE**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. *In*: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo/Brasília: Sumaré, Anpocs/Capes, 1999 (Ciência e política, v. 3).

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Niterói: Eduff, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de (coord.); AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**: Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social. Projeto de pesquisa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEÓRICAS NO CONTEXTO DA META 12 DO PNE 2014-2024

Daniele da Rocha Carvalho
Regina Celi Alvarenga de Moura Castro

INTRODUÇÃO

Acontecimentos políticos e econômicos que o Brasil tem vivenciado nos últimos anos, como a (des)regulamentação da educação superior por meio do Decreto n.º 9.235/2017, várias mudanças de ministros da Educação, no período compreendido entre os anos de 2019-2022, ocorridas no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, com discurso alinhado ao setor privado (Lima *et al.*, 2023), bem como a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016, que instituiu um novo regime fiscal limitando o crescimento das despesas públicas nos próximos 20 anos, contribuíram para a inviabilização do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, vigente até 24 de junho de 2024. De acordo com Souza, Castro e Castro (2021) a EC 95/2016 visa congelar gastos sem levar em conta as necessidades sociais da população neste período, e neste cenário a educação, considerada custosa e ineficiente, passou a ser alvo da racionalização dos gastos públicos.

Para Saviani (2020) diante do golpe externalizado nos governos neoconservadores de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-

2022), as políticas educacionais sofrem retrocessos a começar pelo PNE, cujas metas, ou já se encontram vencidas (Meta 1, 3, 18 e 19) ou comprometida (Meta 20).

A Meta 12, objeto deste estudo, entendemos que também foi comprometida. Esta Meta é organizada a partir de três objetivos “[i] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e [ii] a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, [iii] assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014, p.73, grifo das autoras).

Conforme dados do INEP (2024) a taxa bruta de escolarização na educação superior para população de 18 a 24 anos, atingiu no ano de 2023, 40,5% a taxa líquida de matrículas de 25,9%, corroborando nossa hipótese que provavelmente estas taxas não seriam cumpridas até junho de 2024, mas que se aproximariam da meta prevista. Porém, o resultado impossível de ser revertido refere-se ao terceiro objetivo da Meta uma vez que a expansão de matrículas de graduação, no setor público, foi de 7,4% entre 2012 e 2022 (INEP, 2024).

Para atender aos objetivos da Meta 12 do PNE foram estabelecidas 21 estratégias, contudo na discussão proposta neste artigo será levada em consideração a estratégia 12.3:

elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor(a) para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior (Brasil, 2014, p. 73).

Considerando o contexto sócio-político e econômico no decênio de vigência do segundo PNE e sua estratégia 12.3, a questão central que norteou a investigação foi assim delimitada: A evasão tem contribuído para o não cumprimento do objetivo 12.3 da Meta 12 do PNE 2014-2024, de acordo com a

literatura científica brasileira constante no banco de dados considerado para esta pesquisa, período 2018 a 2020?

A investigação foi conduzida a partir da seguinte hipótese: o não cumprimento do objetivo 12.3 da Meta 12 do PNE 2014-2024 pode estar relacionado, dentre outros fatores, ao aumento da taxa de evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras. O objetivo central foi identificar se há discussões na produção científica brasileira realizada no âmbito dos programas de pós-graduação sobre a relação entre o cumprimento ou não da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e a evasão dos estudantes nas instituições públicas de educação superior (IFES).

O capítulo está organizado em três seções, na primeira traçamos um breve panorama histórico do acesso à educação superior no Brasil a partir dos processos de ingresso, na segunda são explicitados os procedimentos metodológicos e na terceira, analisamos os dados. Para não concluir, mas convidar a algumas reflexões, fazemos algumas considerações.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DOS PROCESSOS DE INGRESSO

Mudanças ocorridas na sociedade vêm demandando transformações no campo social, político e econômico, a partir do desenvolvimento da tecnologia, do processo de globalização e adoção de políticas neoliberais. Essas modificações ocorreram principalmente a partir da segunda metade do século XX. Com o surgimento de novos modelos de produção, exigências de nova geração de trabalhadores e maior qualificação e flexibilidade na formação, a educação é colocada no centro das agendas governamentais, originando várias reformas no campo educacional (Carvalho, 2022). Este novo paradigma trouxe diversos desafios para as instituições de educação superior, tornando sua expansão, principalmente na rede privada de ensino, uma estratégia para que os países se “inserirem” no mundo globalizado.

Neste sentido, diversas políticas foram implementadas seguindo as orientações dos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial tais como: i) massificação e universalização da educação superior, por meio do crescimento acelerados de matrículas; ii) diversificação das ofertas educativas para atender as necessidades do mercado de trabalho; iii) aumento do ensino superior a distância; e iv) privatização deste grau de ensino por via do financiamento privado de instituições públicas e da sua oferta por instituições privadas com fins lucrativos (Carvalho, 2022).

O processo de expansão da educação superior no Brasil vem se intensificando desde o ano de 1996, gradativamente em instituições privadas (Cabral Neto; Castro, 2018), a partir do governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Mesmo havendo ampliação no setor público, as reformas neoliberais impulsionam a mercantilização da educação superior e a redução da intervenção do Estado, principalmente com cortes orçamentários nas políticas públicas (Agapito, 2016). De acordo com o Censo da Educação Superior no ano de 2022 existiam 2.595 instituições de educação superior, sendo aproximadamente 87,97% (n=2.283) instituições privadas (Brasil, 2024). A materialização deste processo de mercantilização dos direitos sociais teve como principais atores as políticas públicas Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Outra estratégia importante para democratizar o acesso, foi a reestruturação das formas de ingresso na educação superior, que ao longo dos anos passou por diversas transformações: i) mérito individual, apenas para filhos da burguesia portuguesa a partir de 1808; ii) exames madureza, que avaliava o grau de desenvolvimento mental, cultura e intelectual dos candidatos; iii) exame de admissão, instituído em 1911, que exerceu a função de filtro para a seleção dos melhores estudantes; iv) vestibular, a partir de 1915. No ano de 1925 foi inserido no processo de seleção o *Numerus Clausus*, acentuando o caráter seletivo/discriminatório do processo.

A partir do ano 2000, as IES foram pressionadas a mudar o seu processo seletivo assumindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a partir de 2009 destaca-se a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como uma

nova forma de vestibular unificado, que se utiliza do desempenho dos estudantes no ENEM, para determinar o ingresso nos cursos de graduação em várias IES brasileiras (Oliveira, 2011). Neste contexto, diversas políticas públicas foram implantadas com o intuito de democratizar e diversificar o acesso à educação superior, sendo a mais atual, a Lei n.º 12.711 de 13 de novembro de 2012, também conhecida como Lei de Cotas, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em seu primeiro ano de governo.

De acordo com a última pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), no ano de 2019, foi constatado um aumento da população negra no número de matrículas nas IFES, desde sua primeira pesquisa realizada no ano de 1995 e que “mais de 88,0% dos estudantes têm renda familiar *per capita* de até R\$1,5 salários mínimos” (Castro, 2023, p. 75), ou seja, dois a cada de três estudantes se classificam no perfil de vulnerabilidade traçado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esta modificação no perfil dos estudantes é decorrente, principalmente, das políticas de interiorização das IFES, de ingresso e de assistência estudantil implementadas durante a gestão presidencial do Partido dos Trabalhadores e suas coligações (2003-2016).

Tais políticas geraram mudanças significativas na educação superior pública no Brasil, caracterizado, por muitos anos, como sendo um ensino de qualidade, a começar pela forma de ingresso, via vestibular, e que por apresentar uma quantidade de vagas reduzida, selecionava os melhores candidatos, aqueles que melhor estavam preparados para a prova, sendo esta uma barreira para classes sociais mais baixas (Oliveira; Melo-Silva, 2010).

Coulon (2017) afirma que este “novo” público chega à universidade com níveis inferiores aos requisitados no ambiente acadêmico, bem como número reduzido de hábitos culturais e sociais, trazendo uma nova realidade e preocupações: redução na qualidade do ensino, na visão do docente; aumento da taxa de evasão e redução na taxa de conclusão dos cursos de graduação no período regular, a partir do seu prolongamento no tempo de permanência no curso (Antunes; Lemos, 2018). Entretanto, Sacramento e Sobral (2013, p. 1) advertem sobre a responsabilidade das universidades ao acolher estes

estudantes justificando que “a heterogeneidade observada nos discentes que as Instituições de Ensino Superior acolhem por meio de seus processos seletivos, reivindica dessas IES a adoção de práticas que identificam as principais carências decorrentes da formação de base do aluno ingressante”. Por esta razão, “[...] por não possuírem suficiente ‘capital cultural’ tendem a fracassar nos estudos em nível superior e transformam-se em potenciais candidatos à evasão/abandono”, alertam os autores.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES, 2014) e Alves *et al.* (2017), afirmam que o SiSU acentuou o índice de evasão. Por outro lado, Chaves (2010) e Gilioli (2016) discutem que o problema da evasão reside em questões socioeconômicas dos estudantes, é um fenômeno multifatorial em suas causas e que por este motivo não deve ser atribuído, o aumento deste índice, como fator determinante, ao SiSU. Concordando com Chaves (2010) e Gilioli (2016), Casto (2023, p. 237) complementa que “a não continuidade dos estudos, pode estar relacionada à opção que muitos jovens precisam fazer entre trabalhar para garantir sua subsistência ou ajudar na subsistência da sua família e estudar. Em muitos casos, [...] a opção é pelo trabalho”, considerada a baixa renda de muitos destes estudantes.

Outro grande problema está na mudança do funcionamento da escolha do curso no atual processo seletivo para o ingresso na Educação Superior. Por meio do processo de escolha do curso no vestibular, o estudante definia suas opções de curso antes da prova e em uma mesma área; com o SiSU, esta escolha ocorre após a divulgação da nota obtida pelo candidato no ENEM, que irá incentivar a migração do estudante, para o curso e IFES em que sua nota seja suficiente para aprovação.

O processo de escolha é um dos momentos mais decisivos na vida do indivíduo, pois refere-se a definição de uma carreira profissional, sendo esta, proveniente de várias reconfigurações feitas pelo estudante. Nogueira (2012) destaca que este processo envolve aspectos sociológicos, tais como: posição social do sujeito (relativa aos capitais cultural, econômico e social); estrutura de oportunidades do sistema universitário (grau de prestígio do curso, localidade,

dificuldades dos cursos, processos seletivos, entre outros) e características do mercado de trabalho (retorno financeiro, principalmente). Palazzo (2015) acrescenta que os indivíduos escolhem carreiras nas quais acreditam haver probabilidade de êxito e por acreditar ter habilidades no desenvolvimento da futura profissão. Zago (2006, p. 232) afirma que "para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão", neste caso, principalmente, para os estudantes de baixa renda.

Uma escolha profissional de forma equivocada e/ou insuficiente pode trazer sérias consequências para o indivíduo e para o mercado que irá absorvê-lo, decorrente principalmente pelo insuficiente desempenho na sua atuação profissional. Conforme já mencionado, este processo de escolha acaba sendo influenciado pelo atual processo seletivo de ingresso à educação superior (ENEM/SiSU).

Para Nogueira *et al.* (2017) e Abreu e Carvalho Júnior (2016) essa lógica de funcionamento do SiSU em relação à escolha do curso, por meio de um processo de ajustamento de vagas ofertadas, reforçou a adaptação na escolha de uma profissão por parte dos estudantes, o que vem provocando e/ou aumentando o índice de evasão nos cursos de graduação, conforme já mencionado por exemplo, nos relatórios de gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2016).

Quanto à evasão Tinto, (1997) conclui a partir dos seus estudos, que este fenômeno pode estar ligado a diversas variáveis isoladas e ou combinadas tais como: contexto familiar, atributos individuais, escolaridade anterior, experiências institucionais anteriores, integração social e acadêmica, esforço do estudante e o seu próprio compromisso com o objetivo traçado ao ingressar na vida acadêmica. Para além dessas variáveis encontra-se também a opção por cursos que não estão no foco dos interesses profissionais do estudante, a mudança de domicílio quando a IFES que lhe permitiu o acesso, em decorrência da nota do SiSU, é em outra cidade; distância da família, entre outros fatores que podem se tornar barreiras à sua permanência no curso.

Conforme já exposto, ressaltamos que a evasão é um fenômeno multifacetado e que diversas são as variáveis que corroboram com a decisão do estudante pela sua não permanência no curso escolhido. Na próxima seção são explicitados os procedimentos metodológicos relacionados à Revisão de Literatura, procedimento que nos proporcionou compor o *corpus*.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2024 por meio da Revisão de Literatura que tem como objeto de análise produções teórico-científicas realizadas sobre determinado tema. De acordo com Trentini e Pain (2004, p. 68) a Revisão de Literatura leva o pesquisador a “familiarizar-se com textos [artigos, capítulos de livros, dissertações, teses] e, por eles, reconhecer os autores e o que eles identificaram sobre o problema a ser estudado”, contribuindo para que seja identificado o *status* das discussões realizadas sobre o objeto de sua pesquisa.

A busca foi realizada, no mês de março do ano de 2024, no banco de dados do Grupo de Pesquisa interinstitucional¹⁰ “Expansão e Qualidade da Educação Superior no Contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social”, que ao longo do trabalho será referido como “Grupo PNE 2022-2024” do qual as autoras são integrantes. Este Banco de Dados é composto por subgrupos, de acordo com a categoria dos trabalhos que os compõem. O subgrupo consultado neste trabalho é o de Costa *et al.* (2023), organizado a partir do IBICT entre os anos de 2018-2020 com o título de “Teses e Dissertações”, contendo 435 trabalhos.

O descritor utilizado para busca dos trabalhos foi “evasão”. Como critérios de inclusão foram definidos (i) ter no título, no resumo, ou como uma das palavras-chave, o termo evasão, (ii) ter sido realizado em instituições de

¹⁰ Compõem o Grupo “PNE 2024-2024” estudantes e professores da Universidade Federal do Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Tocantins e Universidade Federal do Pará.

educação superior pública. Como critério de exclusão foi definido, trabalho que tem como *locus* da pesquisa instituição privada, ter como objeto de investigação educação à distância, ter sido realizado em universidades estrangeiras.

Foram localizados 33 trabalhos, dois foram excluídos por terem sido realizados em universidades portuguesas, dois por ter como *locus* de investigação, a rede privada de ensino e dois por terem como objeto de investigação a EAD. Nos 27 trabalhos restantes, foi procedida a leitura do resumo, sendo descartados sete, por não terem como objetivo discutir a evasão na educação superior, apesar de o termo evasão constar como palavra-chave nestes trabalhos e ou no título. Seis trabalhos foram excluídos por terem como recorte temporal períodos de análise fora do prazo do PNE (2014-2024) ou como *locus* os IFES. Compuseram o *corpus* 14 pesquisas. Uma tese nomeada como T1 e 13 dissertações. Dessas dissertações, em apenas duas, as autoras fazem relação entre a Meta 12 do PNE e a evasão e foram nomeadas como D1PNE e D2PNE. As demais dissertações foram identificadas D3 a D12 (Quadro 1).

Quadro 1 - Tese e Dissertações que compuseram o *corpus* identificadas no Banco de Dados do Grupo de Pesquisa PNE 2022-2024 realizadas em parte, ou em sua totalidade, no período de vigência do atual PNE

Ident.	Título	Autor	Instit. origem	Instit. <i>locus</i> investigação	Ano
T1	A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR	ROCHA, C. M.	UFPR	UFPR	2018
D1PNE	Retenção e evasão nas disciplinas iniciais ofertadas pelo Departamento de Matemática da UFJF	SILVA, Roberta Matos da	UFJF	UFJF	2020
D2PNE	Um olhar sobre formação de professores de física no Brasil	SANTOS, G. M. de O.		UFRN	2018
D3	Discutindo a Evasão nos Cursos de Graduação Criados através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão	CARVALHO, J. P. da S.	UFPE	UFPEl	2018

	das Universidades Federais - REUNI: o caso da UFPEL				
D4	Evasão discente em cursos de graduação do Campus Itaqui da Unipampa: análise das causas e propostas de ações	ETHUR, F. B.	UFSM	UNIPAMPA - <i>Campus Itaqui</i>	2018
D5	A evasão nos cursos superiores de tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista	SUFI, Rosângela de Carvalho	UNOESTE/SP	Faculdade de Tecnologia de São Paulo (uma unidade do interior)	2018
D6	Determinantes da evasão universitária: Estudo de caso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba	MENDONÇA, I. O.	UFV	UFV- <i>Campi Rio Paranaíba</i>	2018
D7	Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS	FASSINA, A. L.	UFFS	UFFS	2018
D8	A vivência da escolha profissional para universitários de Natal-RN que desistiram de seus cursos	FERREIRA, A. P. de A.	UFRN	UFRN	2018
D9	Evasão no ensino superior: uma análise nos bacharelados interdisciplinares de Tecnologia da Informação e Ciências e Tecnologia de uma Instituição Federal de Ensino Superior	SILVA, D. P. da	UFRN	UFRN	2019
D10	A perspectiva do controle da evasão discente a partir da identificação dos principais fatores: estudo de caso na Universidade Federal do Pampa	RODRIGUES, A. C.	UFSM	UNIPAMPA <i>Campus Jaguarão</i>	2019
D11	Análise da evasão dos alunos dos cursos da UNB	CHAGAS, T.M.	UNB	UNB	2019
D12	Fatores causais da evasão e retenção universitária: uma	MEIRELES, R. S.	UNB	UNB	2019

	análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018				
D13	Uso da técnica de mineração de dados como uma ferramenta de gestão da evasão no ensino superior	MELO, A. L.	UFTM	UFTM	2019
D: Dissertação - T: Tese					

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Os 14 trabalhos que compuseram o *corpus* foram analisados por meio de três categorias, (i) Temas abordados nos trabalhos, (ii) Área de conhecimento (iii) Região geográfica de execução. Os dados relacionados a estas pesquisas foram apresentados de maneira descritiva à luz de seus autores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Análise descritiva dos trabalhos

No processo de expansão da educação superior no Brasil, vários foram os problemas acarretados, entre eles o aumento na taxa de evasão, que passa, atualmente, a ser um fator impeditivo para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), mais especificamente o objetivo 12.3 da Meta 12.

Os trabalhos que compuseram o *corpus* foram agrupados em oito categorias (Quadro 2), de acordo com a discussão proposta/estabelecida pelos autores.

Quadro 2 - Temas abordados nos trabalhos que compuseram o *corpus*

Temas abordados nos trabalho	Nº de trabalhos (Dissertações e Teses)	% Frequência
Evasão nos cursos	5	35,7%
Evasão/REUNI	1	7,1%
Expansão da educação superior/REUNI	1	7,1%
Fatores da evasão	3	21,4%
Fatores de retenção e evasão	1	7,1%
Gestão da evasão	1	7,1%
Política de formação de professor	1	7,1%
Trajetória: estudo e trabalho	1	7,1%
TOTAL	14	100.0%

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

No entendimento de Baggi e Lopes (2011) a evasão é um fenômeno complexo, assim como o consideram Tinto (1997), dentre outros pesquisadores, por este motivo não pode ser analisada sem levar em consideração o contexto social, histórico e econômico do estudante que são os fatores exógenos à instituição de educação superior e, nem os fatores endógenos a ela tais como a relação professor-estudante, ambiente universitário, regulação dos cursos, grade curricular, dentre outros.

Os temas abordados nos 14 trabalhos analisados, em sua totalidade, contemplaram tal complexibilidade, sendo o tema evasão nos cursos o que teve maior incidência 35,7% (n=5). Este resultado corrobora com o estudo de Santos Júnior e Real (2017) realizado por meio do Estado da Arte sobre evasão no Brasil a partir dos anos 1990.

Cunha e Morosini em sua pesquisa realizada no ano de 2013, identificaram que a evasão passou a ser estudada de forma significativa nos últimos anos. Até o início da década de 1990 os estudos sobre evasão na educação superior no Brasil eram esparsos. Este quadro começou a ser modificado quando foi realizada, no ano de 1995, a primeira pesquisa sobre evasão nas IES, de abrangência nacional, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por intermédio da criação da

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996). Por meio da pesquisa foram identificadas altas taxas de evasão nessas instituições, “que apontavam para uma evasão média nacional de 50,0% nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), considerando o conjunto dos cursos de graduação de cada instituição” (Brasil, 1996, p. 3). O trabalho da Comissão impulsionou pesquisas periódicas nas IFES sobre esta temática.

A partir do ano de 2002, o Tribunal de Contas da União, por meio da Decisão n.º 408/2002, exigiu a inclusão de vários indicadores de desempenho, sendo um deles a taxa de sucesso, nos relatórios de gestão das IFES. Todavia, para além de relatórios institucionais, pesquisas sobre evasão têm sido realizadas por diversos pesquisadores demonstrando que a discussão sobre este fenômeno na educação superior tem mobilizado várias frentes de pesquisa, em áreas de conhecimento distintas (Quadro 3).

Quadro 3 - Áreas de estudo dos trabalhos que compuseram o *corpus*

ÁREAS DE ESTUDOS	QUANT. TRABALHOS	%FREQ.
Educação	4	28,6%
Gestão de Processos Institucionais	1	7,1%
Gestão de Organização Pública	1	7,1%
Economia	2	14,3%
Inovação e Tecnologia	1	7,1%
Administração Pública	1	7,1%
Políticas Públicas	1	7,1%
Administração	1	7,1%
Psicologia	1	7,1%
Ciências da Matemática	1	7,1%
TOTAL GERAL	14	100%

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Embora a Educação tenha sido a área com maior incidência de estudos, 28,6% (n=4), Economia a segunda em quantitativo de trabalhos, 14,3% (n=2) é importante destacar que várias áreas do conhecimento têm desenvolvido

trabalhos sobre o tema, havendo indicativo que os programas de pós-graduação estão buscando meios de entender e diagnosticar este fenômeno que tem crescido nos últimos anos nos diversos cursos de graduação.

Em relação à territorialidade de execução das pesquisas, estão distribuídas em quatro das cinco regiões geográficas do país, havendo prevalência de instituições na região Sudeste (Quadro 4).

Quadro 4 - Distribuição geográfica das produções acadêmicas que compuseram o *corpus*

REGIÕES	UNIVERSIDADES	QUANT. TRABALHOS	% FREQ.
NORDESTE	UFPE	1	28,6%
	UFS	1	
	UFRN	2	
SUL	UFFS	1	28,6%
	UFMS	2	
	UFPR	1	
SUDESTE	UFJF	1	28,6%
	UFV	1	
	UFTM	1	
	UNOESTE/SP	1	
CENTRO-OESTE	UNB	2	14,3%
TOTAL GERAL		14	100,0%

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

As regiões Nordeste, Sul e Sudeste apresentaram o mesmo percentual de produção teórica, 28,6% (n=4), destacando-se com maior número de trabalhos a UFRN na região Nordeste e a UFMS na região Sul, cada uma com dois trabalhos. Não houve, a partir dos critérios de busca e recorte temporal desta pesquisa, trabalhos identificados na região Norte, isto nos possibilita dizer que pode estar havendo trabalhos produzidos sobre esta temática na região, que outros critérios de busca podem identificar.

As 14 pesquisas que compuseram o *corpus* são apresentadas a seguir.

3.2 O QUE NOS DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Apesar de somente duas pesquisas terem pautado a discussão na relação PNE-evasão, D1PNE e D2PNE, as demais foram consideradas na análise por terem sido realizadas no período de vigência do PNE (2014-2024), portanto passíveis de nos indicar em seus resultados impactos no atingimento (ou não) da Meta 12 do PNE.

Silva (2020-D1PNE) realizou um Estudo de Caso no âmbito do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo foi identificar as causas que influenciaram as expressivas taxas de retenção e evasão nas disciplinas introdutórias ofertadas pelo Departamento de Matemática da UFJF no período compreendido entre os anos de 2015 a 2018, bem como as iniciativas implementadas pela instituição para modificar este cenário, como a oferta do curso de nivelamento e os projetos de monitoria e tutoria. A partir dos resultados obtidos, foi proposto um Plano de Ação Educacional-PAE com ações de intervenção que aprimoram as iniciativas do Departamento de Matemática e que incidem na efetiva diminuição dos índices de retenção e evasão nas disciplinas introdutórias. A autora indica que há necessidade de ampliação/intensificação de políticas e/ou ações para a contenção da evasão na educação superior e contribuir para atingir a Meta 12.3 do PNE 2014-2024.

Santos (2018-D2PNE) realizou também um Estudo de Caso com o objetivo de analisar o resultado das políticas públicas federais para a formação de professores de Física e de sua atuação na educação básica. Foi identificado que em muitos casos quem atua como professor da disciplina de Física são professores de Matemática ou outros profissionais sem qualquer suporte metodológico ou teórico. Quanto às Licenciaturas de Física, a oferta de vagas cresceu e o número de candidatos também. Contudo, o número de ingressantes não foi proporcional às vagas ofertadas, aumentando o número de vagas ociosas no curso. Foi identificado ainda, que o curso de Física apresenta acentuada taxa de evasão, chegando ao patamar de 60,2% em uma das instituições

investigadas. Santos (2028) constatou que o problema da carência de professores de Física com a formação específica se mantém, por isso é necessário um maior investimento em políticas públicas que promovam um crescimento da atratividade para a profissão docente e a permanência dos licenciados nas salas de aula.

Rocha (2018-T1) realizou um estudo de caso na UFPR considerando o recorte temporal 2003-2017 com o objetivo de analisar a expansão da educação superior por meio do REUNI, a partir das categorias, aumento de vagas para ingresso, redução da evasão e ocupação de vagas ociosas. Como resultado, foi evidenciado que, houve aumento na oferta de vagas diurnas e noturnas, porém, as taxas de evasão antes, durante e após o REUNI permaneceram elevadas.

Na pesquisa de Carvalho (2018-D3) foram analisadas as taxas de evasão na UFPel antes e após o REUNI, entre os anos de 2008 a 2017. A amostra da pesquisa foi composta por 4.158 estudantes evadidos dos 42 cursos ofertados no período. Foi identificado que a maior parte dos evadidos são mulheres, acima de 26 anos, autodeclaradas brancas ou amarelas, oriundas do ensino público, ingressantes por meio do SiSU e pelotenses. A autora sugere uma série de ações para conter a evasão, por meio de uma proposta de Política Institucional de contenção do fenômeno.

Ethur (2018-D4) teve como *locus* de sua pesquisa a UNIPAMPA. Seu objetivo foi identificar e compreender os principais fatores intervenientes na elevada evasão discente dos cursos de graduação com quatro e cinco anos de duração do *Campus* Itaqui, Agronomia; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Engenharia de Agrimensura, Matemática (Licenciatura) e Nutrição, visando a elaboração de um plano de ações para reduzi-la. A amostra foi composta por 791 discentes evadidos entre os anos de 2012 a 2016. Como resultados, foi identificado que os principais problemas determinantes da evasão ocorrem com estudantes provenientes de outras cidades, pouco mais da metade da amostra estava relacionada ao fator econômico, enquanto os principais problemas indicados pelos discentes procedentes de Itaqui, quase metade da amostra, estavam relacionados ao fator pedagógico.

Com o objetivo de investigar as causas da evasão na Educação Superior de Tecnologia Sufi (2018-D5) realizou sua pesquisa em uma faculdade pública de tecnologia do interior paulista (UNOESTE/SP), que oferece cursos de nível superior. Participaram de sua pesquisa dez estudantes que evadiram no ano de 2016. A autora concluiu que são vários os fatores que contribuem para que o estudante se evada e que podem estar relacionados a três categorias: fatores individuais, fatores institucionais e fatores sociais. A relevância deste trabalho se justifica, segundo a pesquisadora, por sua contribuição na apresentação de resultados que possam orientar o desenvolvimento de estratégias, por parte da unidade de ensino, no sentido de diminuir os casos de evasão.

Mendonça (2018-D6) buscou identificar quais as causas da evasão de cursos da Universidade Federal de Viçosa – *Campus* Rio Paranaíba, no período de 2010 a 2016, quando foi identificada evasão geral média 53,1%, sendo as maiores taxas verificadas nos anos de 2012 e 2013. O curso de Engenharia Civil apresentou o menor percentual médio de evasão e o curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos o maior percentual. A média de idade dos estudantes evadidos, homens e mulheres, é de 21,6 anos, provenientes do ensino médio público e origem no estado de Minas Gerais e que as evasões ocorreram com maior frequência ao final do segundo semestre letivo. A autora conclui que é preciso trabalhar para conter a evasão, oferecendo maior suporte aos estudantes ingressantes, bem como haver melhorias estruturais, de pessoal, e na gestão didático-pedagógica.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi *locus* da investigação de Fassina (2018-D7), que problematizou a relação trabalho-estudo-permanência. A pesquisa foi realizada no ano de 2018 e contou com 463 estudantes dos cursos de graduação. Foi identificado pelo pesquisador que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo é o principal fator de evasão na instituição.

Ferreira (2018-D8) realizou uma pesquisa clínico-interpretativa com o objetivo de compreender os processos de escolhas acadêmico profissionais, de evasão e como essas vivências repercutiram no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Os participantes foram universitários com idades a

partir de 18 anos, residentes em Natal/RN e com histórico de desistência de um ou mais cursos de graduação. Os resultados indicam, em muitos casos, ausência de identificação com o curso selecionado que ocorreu por meio do SiSU. Foi constatado que a não identificação com o curso resultou para muitos estudantes, vivências dramáticas, reavaliações e desistências do curso. Contudo, a autora identificou que a deficiência no processo de ensino-aprendizagem, incipiente construção da escolha profissional e impossibilidade de conciliação entre estudo e trabalho, foram fatores determinantes para evasão na UFRN de estudantes que se encontravam em momentos distintos do processo formativo.

Silva (2019-D9) analisou a evasão, permanência e a conclusão dos discentes dos cursos de Bacharelado em Ciências e Tecnologia e em Tecnologia da Informação da UFRN, no período de 2010 a 2018. Foram identificadas taxas de desistência em torno de 50,0% a 60,0% para o curso de Bacharelado de Ciências e Tecnologia e de 70,0% a 75,0% para o curso de Bacharelado de Tecnologia da Informação.

Na pesquisa realizada por Rodrigues (2019-D10) o objetivo foi identificar os fatores relacionados ao processo de evasão, dos cursos de graduação presencial da UNIPAMPA, *Campus* Jaguarão, ocorrido entre os anos de 2015 a 2017, a fim de criar subsídios para redução das taxas de evasão. Participaram da pesquisa estudantes evadidos dos cinco cursos presenciais ofertados no *campus*. Foram identificados três fatores externos à instituição: vocação pessoal, contexto sociopolítico e econômico e dois fatores internos, requisitos pedagógicos e motivos institucionais. Os resultados da pesquisa indicam um predomínio de circunstâncias externas à instituição.

Chagas (2019-D11) que teve como *locus* de investigação a UnB, analisou como a reprovação em disciplinas afetou a evasão e a conclusão dos estudantes entre os anos de 2010 a 2019. Foi constatado que reprovações ocorridas até os primeiros dois anos do curso exercem grande influência para a evasão, contudo não foi explicitado se a evasão neste período é ocasionada por exclusão pela instituição ou como evasão voluntária. Segundo o autor o SiSU pode contribuir com a probabilidade de evasão, porém não indicou dados conclusivos a este respeito.

Meireles (2019-D12), assim como Chagas (2019-D11) teve como *locus* de investigação a UnB. O pesquisador buscou identificar fatores determinantes para o processo de evasão ou desligamento, no período compreendido entre os anos de 2002 a 2018, nas áreas de humanas e área de exatas, a partir das categorias: ingressantes via SiSU e via outras formas de ingresso tais como o Programa de Avaliação Seriada, turno noturno e diurno, ingresso por meio de cotas e via sistema universal, idade, local de origem dos estudantes e gênero. No universo de 135.486 estudantes foi identificada maior propensão de risco de evasão nos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro foi o *locus* da investigação de Melo (2019-D13) que teve como objetivo identificar um padrão de informações a respeito dos estudantes propensos à evasão a partir dos dados do sistema acadêmico da universidade no ano de 2017. O estudo resultou na criação de uma ferramenta automatizada, utilizando redes neurais artificiais, capazes de identificar os estudantes com tendência à evasão e estudantes que evadiram. A ferramenta criada foi capaz de identificar corretamente a situação de 70,5% dos estudantes (entre evadidos e não evadidos), além de conseguir identificar os estudantes com tendência à evasão com 36 dias de antecedência da ocorrência da evasão, em média. O autor propôs à instituição, a implantação de um mecanismo de geração de alertas, mediante a produção de um relatório disponibilizado diretamente na ferramenta de gestão acadêmica, que pode contribuir para a identificação de estudantes que estão na iminência de uma evasão.

As pesquisas sobre evasão caracterizam-se por ser *ex post facto* e têm fundamental importância por trazer à tona fatores que incidem na decisão de abandono do estudante. O fato de os dados dessas pesquisas indicarem que a evasão é um fenômeno de grande expressividade na educação superior, pode contribuir em demasia para a reflexão sobre ações e incremento de políticas públicas que visem reverter este quadro.

4. PARA NÃO CONCLUIR, MAS CONVIDAR À REFLEXÕES, FAZEMOS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre evasão na educação superior no Brasil tem maior expressividade a partir da década de 1990, principalmente em decorrência da expansão das instituições de educação superior, e ao longo dos anos os estudos vêm abrangendo diversas linhas de investigação.

Os trabalhos analisados convergem no sentido de indicar que a evasão é um fenômeno que tem se expandido nas instituições públicas de educação superior e as medidas adotadas em âmbito federal e ou institucional não têm sido capaz de contribuir para “a não evasão”, principalmente dos estudantes que majoritariamente não estavam inseridos neste contexto há algumas décadas, como estudantes negros, de baixa renda, originários das diversas comunidades tradicionais presentes em nosso país, por exemplo.

Apesar de apenas duas pesquisas terem como objeto de investigação a relação PNE (2014-2024) e a evasão, em seu conjunto, os 14 trabalhos contribuem para a identificação de fatores fundamentais, que provavelmente não permitiram o cumprimento da Meta 12 do PNE.

Todas as pesquisas correspondem a Estudo de Caso. Apesar de ser uma técnica que não permite generalização para o universo das IFES, os resultados podem auxiliar cursos e/ou a própria instituição no desenvolvimento de ações e/ou políticas que reduzam as taxas de evasão, contribuindo para o atingimento da Meta 12.3 e por consequência alavancar a taxa de sucesso da graduação ora exigida pelo TCU.

Dessa forma, este fenômeno, proveniente de múltiplos fatores, ao se apresentar ascendente, carece de intensificação de políticas em âmbito institucional e por meio do Estado, que permitam traçar ações/estratégias para aumentar as taxas de conclusão dos cursos, e proporcionar a todos os estudantes e de maneira específica, às populações que estiveram alijadas deste contexto, o direito de obter um diploma numa instituição pública e de qualidade.

No banco de dados utilizado nesta pesquisa, foi confirmado que há poucas pesquisas que têm como objeto a relação evasão e a Meta 12 do PNE, mais especificamente em relação ao objetivo terceiro da Meta, contudo pesquisas em

outros bancos de dados podem confirmar ou refutar essa constatação. Porém, esta pesquisa responde à questão que a norteou: de acordo com a literatura (banco de dados analisado) as pesquisas confirmaram que a evasão estava sendo uma das variáveis que influenciariam o não cumprimento da meta, a época de suas análises. No entanto, afirmamos que essa variável se confirma, haja visto que o PNE (2014-2024) se encerrou em junho de 2024 e a partir do monitoramento do PNE executado pelo INEP, em 2023 o percentual de taxa bruta de matrícula atingiu 40,5% e a taxa líquida de matrículas foi 25,9%. Ressalvamos que a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5.665/23, que prorroga a vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2028, ~~por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014~~. O texto já passou pelo Senado e segue para sanção presidencial.

Considerando que o PNE (2014-2024) somente foi prorrogado, a Meta 12 provavelmente será atingida. Porém ressaltamos que a nova proposta do PNE, encaminhada pela CONAE 2023, que foi substituída pela sua prorrogação, buscava solucionar diversos problemas e desafios deste Plano em todos os níveis educacionais que não estavam contemplados e ou não foram equacionados pelo atual PNE.

Tem-se o questionamento: a quem interessa a sua prorrogação e não a sua reformulação? Este é mais um convite à reflexão.

Também propomos a reflexão: até que ponto a opção de cursos realizada via SiSU e não por identificação do estudante a determinada área de estudo/atuação profissional, pode refletir na evasão?

REFERÊNCIAS

ABREU, L; CARVALHO JUNIOR, J. R. Análise do Jogo Induzido pelo Mecanismo SiSU de Alocação de Estudantes em Universidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42., **Anais** [...]. Rio e Janeiro, 2016.

- AGAPITO, A. P. F. Ensino Superior no Brasil: Expansão e Mercantilização na Contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul./dez. 2016.
- ALVES, M. C. M.; RAMOS, J. E. S.; BORBA, M. da C.; MOUTINHO, L. M. G.; CABRAL, R. M. Causas para evasão o primeiro período dos cursos das Engenharias Agrárias. **Revista CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, v. 9, n. 2, 2017.
- ANDIFES. **Alunos de federais trocam vaga do SiSU por particulares**, 2014.
- ANTUNES, A. E. M.; LEMOS, E. L. de S. A Contrarreforma no Ensino Superior Brasileiro: Determinantes Históricos. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.
- BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão Avaliação Institucional do Ensino Superior: Uma Discussão Bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**, 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. **Painel de monitoramento do Plano de Nacional de Educação** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: INEP, 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.
- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. de. Educação superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB 1996 20 anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.
- CARVALHO, J. P. S. **Discutindo a Evasão nos Cursos de Graduação Criados através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**: o caso da UFPel. 2018.

107f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CARVALHO, D. R. Evasão no curso de Ciências Contábeis da UFRN: Perfil e trajetória acadêmica dos estudantes evadidos e a sua relação com os processos seletivos (Vestibular e SiSU). 337 f., il. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal/RN, 2022.

CASTRO, R. C. A. de M. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará e as condições de permanência dos estudantes do *Campus de Altamira***. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

CHAGAS, T. M. **Análise da evasão dos alunos dos cursos da UnB**: um estudo no âmbito da graduação. 2019. 43 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.14, p. 82-89, ago-dez 2013.

COSTA, A. F. de C.; ASSIS, L. M.; CARVALHO, D. R.; SOUZA, T. S.; ROLINDO, J. M. R.; CARVALHO, R. R. S.; PAZ, S. L.; NOLETO, S. O. B.; SANTOS, L. R.; ALVES, H. G. S.S; ALTINO, F. J. S. Expansão e qualidade da educação superior no Brasil nas teses e dissertações do IBICT entre 2018-2020. *In*: **Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024): balanço crítico**. (org.) OLIVEIRA, J. F.; CASTRO, A. M. D. A., Anpae, Brasília, DF, 2023, p 152-166.

ETHUR, F. B. **Evasão discente em cursos de graduação do Campus Itaqui da Unipampa**: análise das causas e propostas de ações. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-graduação em políticas públicas e gestão educacional da Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

FASSINA, A. L. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. - 2019. 110 f.:

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Chapecó, SC, 2019.

FERREIRA, A. P. de A. **A vivência da escolha profissional para universitários de Natal-RN que desistiram de seus cursos. 2018.** 97f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa do perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de educação superior -2018.** Brasília, 2019.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em Instituições federais de ensino superior no Brasil:** Expansão da rede, SiSU e desafios. Estudo técnico, maio/2016 - Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa.

LIMA, H. C. R. B.; BARBOSA, J. A. B.; OLIVEIRA, P. R. P.; SANTOS, M. H. P. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. **Rev. Psic. V.17**, N. 67, p. 29-48, Julho/2023. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

MEIRELES, R. S. **Fatores causais da evasão e retenção universitária:** uma análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018. 2019. 53 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MELO, A. L. **Uso da técnica de mineração de dados como uma ferramenta de gestão da evasão no ensino superior.** 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Inovação Tecnológica) - Programa de Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

MENDONÇA, I. O. **Determinantes da evasão universitária:** Estudo de caso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - *Campus* Rio Paranaíba. 2018. 104 f. Dissertação (mestrado) -Universidade Federal de Viçosa, Rio Parnaíba/MG, 2018.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 18, p. 10-40, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, n.02, p. 61-90, Abr.-Jun., 2017.

OLIVEIRA, M. D. de; MELO-SILVA, L. L. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – SP**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010, p. 23-34.

OLIVEIRA, R. M. A. **Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior**: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

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

ROCHA, C. M. **A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni**: um estudo de caso na UFPR. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RODRIGUES, A. C. **A perspectiva do controle da evasão discente a partir da identificação dos principais fatores**: estudo de caso na Universidade Federal do Pampa. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2019.

SACRAMENTO, A. R. S; SOBRAL, L. C. S. Cursos de Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para Estudantes do Ensino Superior? Uma discussão a partir de um Estudo Exploratório com Estudantes dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma IES Baiana. *In*: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. ENEPQ. **Anais** [...] Brasília, novembro, 2013.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18 | e21512, jan./dez. 2020. ISSN 2177-6059.

SANTOS, G. M. O. **Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. **A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017.

SILVA, D. P. da. **Evasão no ensino superior: uma análise nos bacharelados interdisciplinares de Tecnologia da Informação e Ciências e Tecnologia de uma Instituição Federal de Ensino Superior.** 2019. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, R. M. **Retenção e evasão nas disciplinas iniciais ofertadas pelo Departamento de Matemática da UFJF.** 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2020.

SOUZA, M. L. S.; CASTRO, R. C. A. M; CASTRO, A. M. D. A. Plano Nacional de Educação (2014-2024): Educação Superior e As influências da Austeridade Fiscal para o alcance da Meta 12. *In XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. Anais [...].* Universidade Federal de Uberlândia, 2021. p. 260- 265.

SUFI, R. C. **A evasão nos cursos superiores de tecnologia em uma Faculdade do Interior Paulista.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

TRENTINI M.; PAIM L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial.** 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2004.

TINTO, Vincente 1997. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **Journal of Higher Education.** Vol. 68, no 6, 599-624.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, SECRETARIA FEDERAL DE CONTROLE INTERNO. **Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão:** Decisão TCU no 408/2002 – Plenário. Versão revisada em março/2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão 2015.** Natal: UFRN, 2016. 273 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de gestão 2023.** Natal: EDUFRN, 2024.

ZAGO, N. 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.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DESAFIOS E AVANÇOS IDENTIFICADOS PARA O CUMPRIMENTO DA META 12 DO PNE (2014-2024)

Regina Celi Alvarenga de Moura Castro
Daniele da Rocha Carvalho

INTRODUÇÃO

O processo de expansão, ora delineado no Brasil com políticas sociais voltadas à educação superior pública, provocou modificações progressivas no perfil do estudante universitário. Segundo a pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), no ano de 2018 e publicada no ano de 2019, dois de cada três estudantes se encaixavam no perfil de vulnerabilidade traçado pelas instituições federais de ensino superior (IFES), além de identificar que 81,4% desses estudantes sobrevivem com até um salário-mínimo.

Corroborando, com os dados do FONAPRACE (2019), Gomes e Moraes (2012) afirmam que a população universitária deixou de ser composta apenas por estudantes oriundos da elite social, econômica e cultural. Coulon (2017) assegura que esse novo público, com maior representatividade nas IFES, traz uma nova responsabilização para as instituições de educação superior. Para Silva e Veloso (2013), agora o problema se concentra não mais na dimensão de ingresso, mas sim nas dimensões de permanência e qualidade da formação, já que pesquisas têm demonstrado que o ingresso não tem garantido a efetiva continuidade e conclusão da trajetória acadêmica do estudante. Dessa forma é legítimo afirmar que as instituições têm buscado reformulações, para se

adequarem à nova realidade e demanda educacional para uma correta democratização do saber.

No ambiente universitário, a permanência do estudante, não depende somente dele, mas sim de um conjunto de ações e estratégias desenvolvidas pela instituição que possam ajudá-lo nessa caminhada, seja por meio de políticas públicas institucionais para assistência estudantil (AE), ou por intermédio de ações de gestores e professores no acolhimento e na condução do estudante durante toda a sua trajetória acadêmica (Carvalho, 2022).

Neste trabalho o objetivo foi analisar estudos sobre a assistência estudantil nas instituições federais de educação superior com o propósito de identificar o que tem sido discutido na literatura científica brasileira sobre a AE e sua relação com a permanência dos estudantes neste contexto até a conclusão de seus cursos e se os pesquisadores relacionam as condições de permanência ao cumprimento ou não da Meta 12 do PNE 2014-2024¹¹.

Este trabalho é vinculado ao Grupo de Pesquisa interinstitucional¹² “Expansão e Qualidade da Educação Superior no Contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social”, ou “Grupo de Pesquisa PNE 2022-2024”. O atual Plano Decenal de Educação, foi instituído por meio da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, estando, portanto, em seu último ano de vigência. A Meta 12 do Plano diz respeito à educação superior. Nesta Meta, a assistência estudantil é mencionada somente na estratégia 12.5, dentre suas 21 estratégias, na qual é orientada a ampliação das “políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas [...] na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior[...]” (Brasil, 2014, p. 21).

¹¹ O PNE 2014-2024 teve sua vigência prorrogada para 31 de dezembro de 2028, por meio do Projeto de Lei n.º 5665 de 2023.

¹² Este grupo de pesquisa é integrado por estudantes, professores e professoras das Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Tocantins e Universidade Federal do Pará.

São potenciais beneficiários destas políticas, de acordo com a estratégia 12.5 “estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 2014, p. 21), além dos estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, conforme o Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O Programa teve como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010, p. 1) e como objetivos

(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 (Brasil, 2010, p. 1).

Temos como hipótese que a AE pode ser um fator que contribui para a permanência dos estudantes que têm ingressado nas IFES, conforme previsto na estratégia 12.5 da Meta 12 do atual PNE. Dessa forma, a questão central desta pesquisa foi assim delimitada: o que tem sido discutido sobre a relação entre a assistência estudantil e permanência nas IFES identificadas no banco de dados do subgrupo “Teses e Dissertações” do “Grupo de Pesquisa PNE 2022-2014”? A metodologia utilizada para responder a esta questão é descrita na primeira seção.

Além da introdução este capítulo está organizado em três seções, na primeira descrevemos os procedimentos metodológicos, na segunda fazemos uma breve contextualização da assistência estudantil no contexto educacional superior público brasileiro e na terceira são realizadas as análises dos dados. Finalizamos com algumas considerações.

1. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi executada por meio da Revisão de Literatura que, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), pode “fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em

um campo". A "análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos", ressaltam as autoras.

Foi utilizado como banco de dados, o subgrupo "Teses e Dissertações", que compõe o "Grupo de Pesquisa PNE 2014-2024", resultado da pesquisa de Costa *et al.* (2023), "Expansão e Qualidade da Educação Superior no Brasil nas Teses e Dissertações do IBICT entre 2018-2020", n qual foram identificados 435 trabalhos.

Como critério inicial para a busca no banco de dados foram utilizados os descritores combinados "PNE e Assistência Estudantil", porém não foram localizados trabalhos. Foi realizada nova busca com o descritor "Assistência Estudantil" por meio do qual foram localizados 23 trabalhos.

Como critérios para inclusão no *corpus*, foram definidos, (i) o *locus* da pesquisa ser instituição de educação superior pública federal e (ii) o objeto da investigação ser assistência estudantil. Como critérios de exclusão foram considerados (i) que o *locus* da investigação tenha sido instituição privada, ou (ii) o *locus* tenha sido instituições públicas estaduais ou municipais. Estes critérios de exclusão se justificam por ser o PNAES um programa específico para estudantes das IFES.

Dos 23 trabalhos localizados, nove foram excluídos, dois por terem como *locus* da investigação instituições estaduais, dois por terem como objeto de investigação a evasão, um por ter como objetivo discutir o papel do assistente social nas IFES e quatro, que apesar de discutirem alguns fatores relacionados à permanência, não são relacionados à assistência estudantil. Compuseram o *corpus*, portanto, 14 trabalhos, sendo 13 dissertações e uma tese (Quadro 1).

Quadro 1 - Trabalho

D/T	Título	Autor/a	Instituição de origem	Locus da pesquisa	Ano
1D	O desenvolvimento do esporte enquanto política de assistência estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora	DILLY, Rosana Oliveira	UFJF/MG	UFJF	2018
2D	Assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/ Campus João Pessoa: contradições, limites e desafios para a atenção aos estudantes do ensino superior	FARIAS, Leonardo Monte Silva Monteiro de	UFPB/PB	IFPB- Campus João Pessoa	2018
3D	Programa de Bolsa Permanência - uma avaliação das possibilidades para a conclusão do ensino superior do estudante vulnerável na UFT/Câmpus de Gurupi	FERNANDES, Rebeca Vasconcelos	UFT/TO	UFT, Campus Gurupi	2018
4D	Gestão do recurso da assistência estudantil destinado à alimentação em uma instituição de ensino superior	PEREIRA, Marcelo Henrique	UFTM/MG	UFTM	2018
5D	Necessidades de universitários ingressantes por sistema de cotas para a melhoria do desempenho acadêmico	XAVIER, Laís Costa	UFJF/MG	UFJF	2018
6D	Avaliação do Auxílio Moradia implementado na UFBA: reflexões sobre sua gestão e efetividade	ARAÚJO, Maiana Santos de	UFBA/BA	UFBA	2019
7D	Licenciatura em educação do campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um estudo sobre o acesso e permanência	CARVALHO, Kleiton Luiz	UFVJM/MG	UFVJM	2019
8D	A política pública de assistência estudantil: uma análise sobre a contribuição do benefício da residência universitária para a permanência na UFPB	LIMA, Fábio Danilo Rolim de	UFPB/PB	UFPB	2019
9D	Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior	OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de	UnB/DF	UnB	2019
10D	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): uma análise sobre a Implementação no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista	ROCHA, Damião Noel	UFRRJ/RJ	IFMG	2019
11D	Não está tudo bem: desafios de estudantes de baixa renda na conquista de seu lugar na educação superior pública	CLEM, Eduardo Lemgruber do Valle	UnB/DF	UnB/DF	2020
12D	Política de assistência estudantil: limites e possibilidades para formação de uma rede de atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade de Brasília	RIBEIRO, Raquel da Silva	UnB/DF	UnB	2020
13D	Política de permanência no Ensino Superior no Brasil e formação de qualidade	SILVA, Vislene Querino Fofano da	UFJF/MG	UFJF	2020
14T	A moradia estudantil no processo de afiliação e integração à vida acadêmica	SOUZA, Letícia Pereira de	UFMG/MG	UFMG, UFV, UFOP	2020

D= Dissertação; T= Tese

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

O quantitativo e trabalhos sobre a assistência estudantil nas IFES, realizado por meio de dissertação, é bem maior do que o número de teses. Este dado é confirmado por Castro (2020), Castro e Castro (2023) e Costa *et al.* (2023) dentre outros pesquisadores que têm realizado Revisão de Literatura sobre esta temática. Esta discrepância entre o número de dissertações e teses, sendo a tese, correspondente a apenas um dos trabalhos que compuseram o *corpus*, se justifica pelo próprio formato da educação e pós-graduação públicas no Brasil que vai se “afunilando” à medida que avança o nível de formação. Este dado é confirmado na pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2022, na qual foi constatado que no Brasil, “apenas 0,8% dos estudantes entre 25 e 64 anos com Ensino Superior completo possuem mestrado, [enquanto] a média da OCDE é de 14,3%”. Em relação ao doutorado, segundo a Organização, “este percentual é mais preocupante [...] a média brasileira é de 0,1%, uma grande diferença da média da Organização que é de 0,8%” (OCDE, 2022, s.p.).

Neste cenário da educação superior pública brasileira ainda excludente, em todos os seus níveis, a despeito das políticas públicas educacionais que têm sido implementadas nas duas últimas décadas, na gestão presidencial do Partido do Trabalhadores e suas coligações, justifica haver maior número de dissertações do que teses em bancos de dados como ocorre no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do banco de dados de Costa *et al.* (2023) Teses e Dissertações, dentre outras bases de dados.

Os trabalhos foram analisados levando em consideração, (i) a frequência temporal das pesquisas, (ii) distribuição territorial do *locus* de realização das pesquisas, (iii) objetivos, (iv) procedimentos metodológicos, (v) conclusões e (vi) proposições. A análise foi realizada à luz dos autores que discutem esta temática, considerando a trajetória da assistência estudantil na educação superior federal brasileira.

2. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL: ENTRE DESCONTINUIDADES E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

A reivindicação pela assistência estudantil na educação superior pública brasileira é contemporânea à criação da primeira universidade federal no país, a Universidade do Rio de Janeiro¹³ no ano de 1920. Neste período, prevalecia no país a elite oligárquica “[...] representada por grupos ou famílias de grandes produtores rurais dos estados de Minas Gerais e São Paulo, unidos pela mesma atividade econômica ou partido político, que se alternavam no governo” (Castro, 2023, p. 140) e por uma nova classe que se encontrava em ascensão, ligada ao processo de industrialização do país. Estes grupos foram beneficiados com direitos sociais, dentre eles, o direito à educação superior pública, por intermédio da criação da Universidade do Rio de Janeiro e direito à AE, quando foi criada, no ano de 1928, a “Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris” (Imperatori, 2017, p. 286), para abrigar os filhos da elite brasileira que iam estudar na França.

A despeito desta universidade ter sido criada em um contexto sócio, político e econômico no qual prevaleciam os direitos da elite econômica, estudantes de classes populares reivindicavam o direito de terem acesso à educação superior pública de qualidade e a políticas que contribuíssem para sua permanência. Estas reivindicações, estiveram presentes, desde então na pauta das lutas dos movimentos estudantis.

No período compreendido entre a década de 1920 e início dos anos 2000, a assistência estudantil na educação superior pública brasileira foi marcada por “ausência e ou rupturas nas legislações educacionais, sendo efetuada por iniciativas pontuais e fragmentadas, sem garantia de dotação orçamentária específica para este fim” (Castro, 2023, p. 166). A ausência diz “respeito à não previsibilidade da AE em algumas legislações governamentais que normatizaram a educação superior no Brasil” neste período e “as discontinuidades referem-se à indefinição de como deveria ser efetivada a assistência ao estudante, qual

¹³ Na década de 1960, a Universidade do Rio de Janeiro foi nomeada como Universidade Federal do Rio de Janeiro.

perfil de estudante poderia ter acesso a algum benefício disponibilizado pelo Estado e a caracterização do benefício” (Castro, 2023, p. 167). Dessa forma, nestes quase cem anos, a AE esteve por muito tempo à margem de um Estado que não privilegiava a universidade pública como *locus* de aprendizagem para a população vulnerável social e economicamente.

Entretanto, no ano de 1970, durante o período do Regime Civil-Militar, foi criada a Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, porém teve vida curta, sendo extinta no ano de 1980. No âmbito da DAE foram implantados “programas de assistência aos estudantes, como Bolsas de Trabalho, por meio das quais eram proporcionadas oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares” e Bolsas de Estudo “por meio das quais o estudante recebia uma verba para sua manutenção, sem a realização de atividades de contrapartida. Também eram prioritários programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica” (Imperatori, 2017, p. 287).

Após a extinção da DAE, somente no período de redemocratização do país, a assistência estudantil nas IFES passou a ser normatizada por legislações governamentais, fruto de reivindicações de movimentos sociais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE), o Movimento Negro, dentre outros, com apoio do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, órgão criado no ano de 1987. No ano de 1989, por ocasião da criação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), representante oficial das universidades federais de educação superior do Brasil, o FONAPRACE passou a ser seu órgão consultor.

Por não haver consenso entre universidades e o Estado em relação à definição de assistência estudantil e qual seria seu público-alvo, uma das primeiras ações do FONAPRACE foi definir a AE como sendo um conjunto de princípios e diretrizes que passariam a nortear “a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada,

produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (FONAPRACE, 2012, p. 64).

A partir desta definição, o FONAPRACE elaborou no ano de 2005, a Minuta do primeiro Plano Nacional de Assistência Estudantil, tendo como eixo norteador os dados obtidos em sua primeira pesquisa realizada no ano de 1995 sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. O Plano Nacional de Assistência Estudantil também “foi o primeiro documento elaborado por um órgão público com o objetivo de apresentar diretrizes e objetivos para fundamentar a implantação de ações de assistência estudantil nas IFES” (Castro, 2023, p. 158) e passou a ser usado como referência para o desenvolvimento de projetos e programas de assistência aos estudantes destas instituições (FONAPRACE, 2012).

O Plano Nacional do FONAPRACE “foi referência para a instituição, no ano de 2007, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), para estudantes da educação superior de instituições federais” (Castro, 2023, p. 29). O PNAES foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como Programa de Governo, por meio da Portaria Normativa n.º 39 de 12 de dezembro de 2007. A partir do no ano de 2008, a assistência estudantil passou a ser obrigatória em todas as IFES, sendo recomendadas nove áreas de assistência aos estudantes, “i - moradia estudantil; ii - alimentação; iii - transporte; iv - assistência à saúde; v - inclusão digital; vi - cultura; vii - esporte; viii - creche; e ix - apoio pedagógico” (Brasil, 2007c, p. 1).

No ano de 2010, “ainda no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PNAES passa à condição de Programa de Estado por intermédio do Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010” (Castro, 2023, p. 30) e é acrescida a décima área em que a AE deve ser executada nas IFES “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Brasil, 2010, p. 1).

Porém, a transformação do PNAES em Programa de Estado, ainda “abriga[va] certa fragilidade [como] política pública, uma vez que a ele não se

pode atribuir, em razão da espécie normativa que trata do PNAES, o caráter de política de Estado” (Crosara; Silva; Oliveira, 2020, p. 39), podendo “ser modificado e até mesmo revogado, a qualquer momento, pelo Chefe do Poder Executivo Federal” (Crosara; Silva; Oliveira, 2020, p. 38-39), como esteve ameaçado nos governos ultraneoliberais dos ex-presidentes Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Contudo, no dia três de julho de 2024, “foi sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva a Lei n.º 14.914, que institui a **Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**” (Brasil, 2024, p.1, grifo das autoras). Esta é uma vitória da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), e também de todas as representações estudantis, com destaque para a UNE que vem lutando desde a década de 1930, pela assistência ao estudante vulnerável da educação superior. Como política, a PNAES “amplia e garante melhores condições de permanência para os estudantes do ensino superior, dando segurança para aqueles em situação de vulnerabilidade concluírem o curso [...], após 13 anos em tramitação no Congresso Nacional” (Andifes, 2024, p. 1).

No período compreendido entre os anos de 2003 a 2016, quando esteve à frente da gestão da Presidência da República o Partido dos Trabalhadores e suas coligações, ocorreu expansão das IFES por intermédio “principalmente do processo de interiorização das universidades federais, que já vinha sendo implementado desde o ano de 2003, a partir do Projeto Expandir” (Castro, 2023, p. 28) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, em atendimento “à meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do [Primeiro] Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001” (Brasil, 2007a, p. 1).

Outras medidas foram instituídas neste período para ampliar o acesso e as condições de permanência nas IFES como a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que diz respeito a uma nova forma de vestibular unificado, que se utiliza do desempenho dos estudantes no ENEM, para determinar o ingresso nos cursos de graduação (Oliveira, 2011) e a Lei n.º 12.711 de 13 de novembro

de 2012, também conhecida como Lei de Cotas, sancionada pela presidente da República Dilma Vana Rousseff, em seu primeiro ano de governo, que garante “a reserva de 50,0% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2012, p. 1).

Porém, ainda há dificuldades por parte de muitas IFES e pelo próprio Estado em manter a permanência dos estudantes em um patamar satisfatório de acordo com o que é previsto no PNE 2014-2024 e no PNAES (2010), sem que se considere as especificidades dos estudantes pois “não se pode ensinar o aluno a ser um profissional e um cidadão comprometido quando uma IES demonstra amadorismo em seus processos e descuidos em relação ao seu maior compromisso: o aluno, que é a razão de ser de uma IES” (Lobo, 2006, p. 210). A reflexão da pesquisadora é importante para que problematizemos constantemente as seguintes questões: Quem são os estudantes das IFES? Como são percebidos e acolhidos no ambiente acadêmico? Quais amparos legal, institucional e humano/emocional/afetivo estão permeando seu percurso formativo, com o intuito de lhes garantir um processo de formação saudável e a permanência até a conclusão do curso?

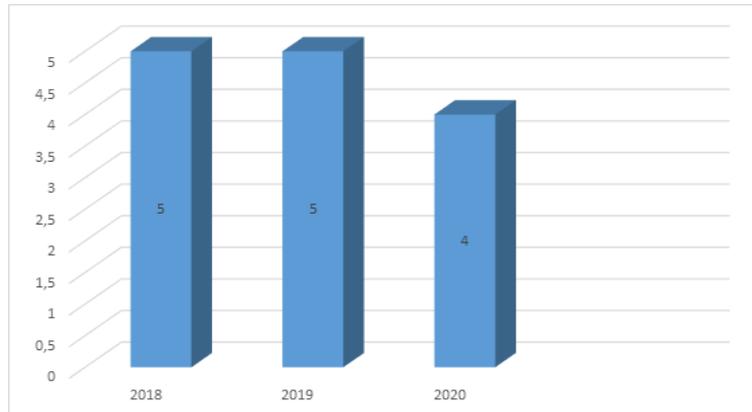
A partir destas reflexões analisamos o que tem sido discutido sobre a relação assistência estudantil e permanência nas IFES nas pesquisas que compuseram o *corpus* deste trabalho.

3. ANÁLISES E DISCUSSÕES

3.1 Frequência de realização de estudos sobre AE nas IFES

Esta pesquisa foi realizada no banco de dados de Costa *et al.* (2023) que teve como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2018 a 2020, por esse motivo justifica-se a frequência das pesquisas nesse período (Figura 1).

Figura 1- Frequência das pesquisas sobre permanência que compuseram o *corpus*



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Os anos que mais se destacaram em número de pesquisas relacionadas à permanência foram 2018 e 2019. Os estudos sobre assistência estudantil na IFES brasileiras não são recentes, porém tardios, se considerarmos que a primeira universidade pública foi criada na década de 1920 e, de acordo com Silva; Silva e Castro (2020, p. 2). “O primeiro estudo sobre esse fenômeno, realizado no âmbito universitário [brasileiro], foi publicado somente no ano de 1977, identificado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, trata-se de uma dissertação realizada na Universidade Federal de Goiás, por Eduarde Rosa”, não tendo sido encontrada outras pesquisas em outros bancos de dados, neste período ou anterior a ele.

O mesmo pesquisador, em sua tese publicada no ano de 1994, na qual também discutiu a evasão na educação superior, identificou que as pesquisas sobre este fenômeno, nas universidades públicas, ainda não eram abundantes até a década de 1990, porém, constatou “uma generalizada preocupação com o problema” (Rosa, 1994, p. 3). Apesar de as discussões de Rosa (1977, 1994) versarem sobre evasão, este tema está diretamente relacionado à AE e ou à sua ausência, dentre outros fatores.

No ano de 1995 foi criada a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras composta por integrantes da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior, da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais e da Secretaria

de Educação Superior do MEC. A Comissão objetivou “estudar a evasão, [...] definir e aplicar metodologia de coleta e tratamento de dados e identificar os índices da evasão, além de traçar estratégias para o enfrentamento deste fenômeno” (Rocha; Castro, p. 88), que poderiam incidir positivamente no aumento da taxa de permanência nas IFES.

A evasão é um fenômeno inversamente proporcional à permanência, ou seja, diminuindo a taxa de evasão, aumenta a taxa de permanência. Apesar de no Relatório da Comissão Especial (1996) não haver menção ao termo assistência estudantil, são indicadas ações que deveriam ser adotadas nas IFES para este fim, como

oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho [...] estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante; criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas [...] desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias; ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação (Comissão Especial, 1996, p. 34).

Ao encerrar seu Relatório, a Comissão reiterou a importância do estudo realizado e a necessidade de sua continuidade, alertando, entretanto, “que esta continuidade implica investimento de recursos financeiros e humanos que traduzirão a vontade política de fazer avançar qualitativa e quantitativamente o ensino de graduação do país” (Comissão Especial, 1996, p. 35). A partir do início dos anos 2000, quando ocorreu a gestão da Presidência da República representada pelo Partido dos Trabalhadores, esta vontade política se fez presente e é possível dizer que temos atualmente na literatura científica brasileira um acúmulo de pesquisas sobre evasão e assistência estudantil que discutem quantitativamente e qualitativamente este fenômeno nas IFES.

3.2 Distribuição territorial das IFES nas quais foram realizadas as pesquisas

Apesar de haver IFES em todas as cinco regiões geográficas do país e em todos estados, foram identificadas pesquisas somente em quatro regiões (Figura 2).

Figura 2- Distribuição geográfica da realização das pesquisas



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

A região Sudeste é a região que apresenta o maior número de IFES do país. É também a região geográfica com maior população. Nesta região foram identificados sete trabalhos, sendo uma tese e seis dissertações, a maioria realizada no estado de Minas Gerais.

Na região Nordeste, região que concentra maior número de institutos federais, 11, foram identificadas três pesquisas, duas pesquisas realizadas no estado da Paraíba e uma na Bahia. Na região Norte, maior região territorial do país, foi identificada somente uma dissertação, no estado do Tocantins. Na região Centro-Oeste foram identificados três trabalhos, todos realizados na Universidade de Brasília, no Distrito Federal. Não foram identificadas pesquisas na região Sul, entretanto, buscas em outros bancos de dados e recortes temporais distintos, podem identificar realização de outras pesquisas em todas as regiões do país.

3.3 Objetivos das pesquisas que compuseram o *corpus*

Apesar de os objetivos das 14 pesquisas serem diferentes, convergem no sentido de terem sido realizadas considerando a relação entre a assistência

estudantil executada na IFES em um ou mais de seus *campi*, e a permanência dos estudantes e por analisarem alguns aspectos da efetivação da política de AE. De acordo com Draibe (2001), uma política pública segue uma trajetória que diz respeito à sua formulação, execução e avaliação. Esta avaliação deve se dar durante sua execução e também a *posteriori*, para identificar fatores importantes da política, bem como, suas fragilidades, por isso a importância das pesquisas deste *corpus*.

Draibe (2001), enfatiza que é importante levar em consideração os sujeitos desta política, que podem contribuir para a avaliação do seu impacto, “ou seja, se ela está alcançando o propósito esperado, além de reduzir as desigualdades sociais existentes, proporcionando ao grupo beneficiado melhores condições de vida” (Fernandes, 2018, p. 35). Em dez pesquisas houve indicação de pontos fortes e frágeis na execução do PNAES na IFES, considerando também a percepção dos estudantes que foram atendidos pelo PNAES.

Ainda segundo Draibe (2001, p. 32), “em qualquer programa, é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhe cabem na implementação” de uma política. Neste sentido as pesquisas realizadas por Dilly (2018, 1D); (Pereira (2018, 4D), Araújo (2019, 6D), e Ribeiro (2020, 12D), atendem a este propósito.

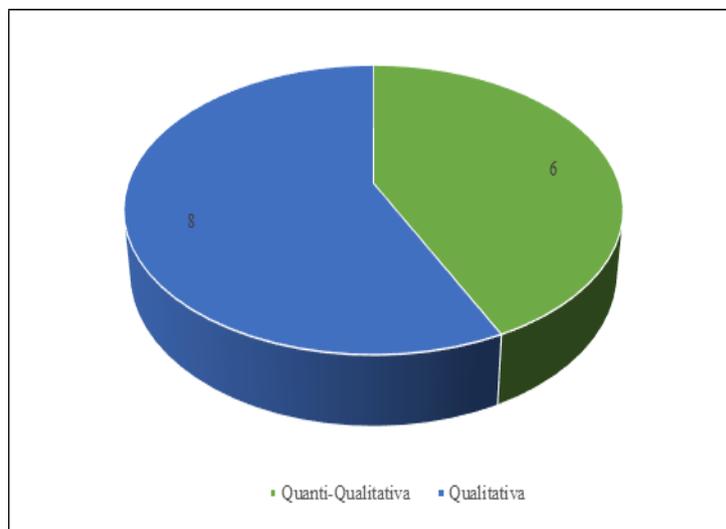
Dilly (2018, p. 5) teve como objetivo “verificar os motivos que levaram ao não cumprimento das ações esportivas pela PROAE e o porquê desta omissão se manter até os dias atuais [na Universidade Federal de Juiz de Fora, [MG]”; Pereira (2018, p. 5) teve como objetivo “desenvolver um diagnóstico organizacional da gestão da assistência estudantil, em alimentação, na UFTM e [...] compreender e descrever como é feita a gestão dos recursos do PNAES, no âmbito da UFTM, destinados à alimentação”. A moradia estudantil foi objeto de investigação de Araújo (2019, p. 7), que teve como objetivo “identificar de que forma está estruturado o processo de avaliação do Programa Auxílio Moradia na Universidade Federal da Bahia, sob o ponto de vista da sua gestão e efetividade” e Ribeiro (2020, p. 6) teve como “finalidade investigar a possibilidade de articulação em rede do atendimento ao estudante participante da política de assistência estudantil na Universidade” de Brasília.

É possível afirmar que em todos os trabalhos que compuseram o *corpus*, houve coerência dos pesquisadores em relação aos seus objetivos e à análise de uma política pública, já implementada, problematizando sua gestão e sua efetividade, conforme orienta Draibe (2001).

3.4 Procedimentos metodológicos

As pesquisas foram realizadas por meio da abordagem quanti-qualitativa e qualitativa (Figura 3).

Figura 3 - Abordagem metodológica das pesquisas que compuseram o *corpus*



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Em todas as pesquisas foram utilizadas a abordagem qualitativa, associada ou não à quantitativa. A abordagem qualitativa se justifica pelo objetivo de todos os pesquisadores de analisarem aspectos relacionados ao processo de execução da assistência estudantil nas IFES. Para alguns pesquisadores a quantificação de determinadas categorias foi imprescindível para a análise e compreensão do seu objeto, justificando a utilização da abordagem quanti-qualitativa (Dilly, 2018; Farias, 2018; Fernandes, 2018; Oliveira, 2019; Rocha, 2019 e Clem, 2020). Nas pesquisas de Pereira (2018), Xavier (2018), Araújo, (2018), Carvalho (2019), Lima (2019), Ribeiro (2020), Silva (2020) e Souza (2020) foi utilizada a abordagem qualitativa.

Bauer, Gaskell e Allum (2008) e Günther (2006), dentre outros pesquisadores participam do debate sobre a utilização das abordagens qualitativa e ou quantitativa nas pesquisas educacionais. Estes pesquisadores concordam que ambas as abordagens são importantes, assim como sua associação. Bauer, Gaskell e Allum (2008) explicitam a importância da abordagem qualitativa por proporcionar a interpretação de um fenômeno social, a partir dos sujeitos que são investigados “pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (Bauer; Gaskell; Allum, 2008, p. 32-33) entretanto, compreendem também a importância da pesquisa quantitativa, principalmente para ratificar dados qualitativos.

Da mesma forma Günther (2006, p. 207) explica que “do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra, devendo-se considerar os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica” que vai guiar o pesquisador e “sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social” (Günther, 2006, p. 207). Portanto é possível afirmar que é reconhecida no meio científico a importância de ambas as abordagens e ou sua associação, em pesquisas educacionais.

3.4.1 Instrumentos e técnicas para coleta de dados

Quanto aos instrumentos e técnicas para coleta de dados, houve prevalência da análise documental, porém associada à entrevista, questionário ou a ambos.

O fato de a análise documental ter sido utilizada na maioria dos trabalhos, 85,7% (n=12) é justificado pelo próprio objetivo das pesquisas que é de maneira geral compreender aspectos relacionados à efetivação da assistência estudantil nas IFES. Doze trabalhos foram realizados por meio da análise de documentos, sendo em três associada a questionários e entrevistas,

em quatro, associada a entrevistas e em cinco a questionário. Em um trabalho foi utilizado somente o questionário e em outro somente entrevista.

Estas técnicas de coleta de dados combinadas ou isoladas, são importantes para a pesquisa no âmbito educacional. Entretanto, a triangulação que pode ser entendida segundo Flick (2009), como a combinação dos métodos quantitativos e qualitativos, como forma de complementação, pode contribuir para obter conhecimentos mais amplos sobre o tema, e validar os resultados com a utilização de ambas as abordagens. Vergara (2015) entende a triangulação como complementaridade de métodos, perspectivas múltiplas, permitindo a obtenção de dados de natureza quantitativa e qualitativa, ampliando a possibilidade de sua análise, corroborando com o entendimento de Flick (2009). Ressaltamos que as pesquisas realizadas somente por meio do questionário e da entrevista têm o mesmo valor científico que as demais.

3.4.2 Análise dos dados

A Análise de Conteúdo, referenciada em Bardin (2011), foi utilizada em quatro pesquisas. 2D, 3D, 9D e 10D. Os demais pesquisadores não identificaram quais técnicas foram utilizadas, porém, todos analisaram os dados à luz dos teóricos que referenciam suas pesquisas.

3.5 Conclusões das pesquisas que compuseram o *corpus*

Para elaboração da nuvem de palavras (Figura 4) foram realizadas leituras dos resumos e das conclusões de todos os 14 trabalhos, por identificar que em alguns resumos não foram detalhados os resultados das pesquisas.

Figura 4 - Nuvem de Palavras

O termo "assistência" confirma a importância que os programas de assistência estudantil exercem por contribuir para que estudantes identificados com algum tipo de vulnerabilidade possam concluir a educação superior. Dessa forma, estes núcleos de sentido mais expressivos ratificam a importância da AE nas IFES, assim como suas fragilidades, indicando que a AE ainda não é suficiente para solucionar as dificuldades que os estudantes enfrentam no ambiente universitário para a conclusão do seu curso.

Farias (2018, 2D) afirma que a política de assistência estudantil do IFPB é limitada ao repasse financeiro aos estudantes por meio de programas específicos que reforçam a lógica de transferência de renda, presente na maioria das políticas sociais do país. Destaca a inexistência de ações de apoio pedagógico a esses estudantes, bem como a falta de compreensão do papel da AE na trajetória acadêmica destes.

Oliveira (2019, 9D) identificou em sua pesquisa realizada com os cotistas da UnB, que a AE da instituição se constitui como um programa fundamental para assegurar as condições de permanência, porém, além das vagas limitadas, existem outras necessidades a serem atendidas além da financeira. Três outras áreas foram enfatizadas como necessárias pelos participantes de sua pesquisa, transporte/locomoção, saúde mental e ensino/aprendizagem. Ressaltamos que essas áreas são recomendadas para todas as IFES no Decreto n.º 7.234/2010 e agora corroboradas pela Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024 que institui a PNAES como política pública.

Corroborando com Farias (2018) e Oliveira (2019), Martins (2020) em seu estudo na UFRN, afirma que é necessário que sejam disponibilizados acompanhamento pedagógico e psicológico para os estudantes assistidos pela AE, e que a política seja de forma efetiva, monitorada e avaliada, que haja a participação do estudante no processo de tomada de decisão e que recursos sejam ampliados de modo a permitir uma permanência com qualidade.

Não por acaso o termo "burocratização" teve significativo destaque na nuvem, pois o processo para obtenção dos auxílios é muito burocrático na

maioria das instituições, sendo uma queixa constante dos estudantes conforme enfatizado em seis das 14 pesquisas, que compuseram o *corpus*.

Xavier (2018, 5D) identificou a necessidade da desburocratização do processo seletivo, uma vez que 23,4% dos estudantes que participaram de sua pesquisa indicaram “que a seleção da assistência estudantil é dificultosa e burocrática” (Xavier, 2018, p. 85). De acordo com Oliveira (2019, 9D), 8,7% dos estudantes que participaram de sua pesquisa “alegaram que a ‘burocracia e a ‘demora na seleção’ são outros fatores que fazem com que o atendimento [da AE] não seja satisfatório” (Oliveira, 2019, p. 9). A demora e burocratização também foi identificada por Rocha (2019, 10D). Segundo o autor, “na etapa de seleção são diversas as dificuldades e fragilidades apresentadas. Passando por critérios de seleção, burocracia, excesso de documentos exigidos e insuficiência de recursos humanos”. Esta burocracia “pode resultar em maior demanda de tempo para selecionar os estudantes e conseqüentemente [demora] no início do atendimento àqueles que necessitam das bolsas” (Rocha, 2019, p. 41), podendo levá-los à decisão de evasão, por não terem recursos para se manterem no ambiente universitário.

Silva (2020, D13) identificou que “é comum os discentes considerarem esse processo muito burocrático [...] pela exigência [da quantidade] de documentos necessários à avaliação socioeconômica, como condição para o estudante participar do Programa de Bolsas e Auxílios Estudantis” (Silva, 2020, p. 139). Souza (2020, D14), em sua tese, constatou que “a burocracia institucional se colocou como um entrave para o recebimento dos auxílios”, por isso os estudantes “criavam entre si uma rede de apoio [...]. Todos avaliados como de baixa renda, mas sensíveis a situações de um colega de residência que se encontrasse em piores condições, compartilhando o pouco que tinham entre si” (Souza, 2020, p. 272).

Clem (2020, 11D) concluiu que a burocracia é “necessária para a gerência da coisa pública, porém, por vezes, rígida demais, distanciando-se do racional e justo e impedindo o trato humano e sensível” (Clem, 2020, p. 24).

Esta constatação em algumas pesquisas que compuseram o *corpus*, corrobora com resultados de outros pesquisadores que têm se ocupado em analisar a efetivação da AE nas IFES via PNAES. Silveira (2017, p. 97-98) identificou que “a não participação nas ações de assistência estudantil na UFPA é ocasionada principalmente pelo excesso de burocracia nos editais”. Vieira e Castro (2019, p. 100) que realizaram pesquisa na mesma instituição, constataram que “processos seletivos [para auxílios] excluem ao tentar incluir, em função da burocratização para solicitação do auxílio e insuficiência de recursos em relação à demanda”, indicando que a estreita relação entre o PNAES e burocracia pode comprometer a permanência de muitos estudantes.

Apesar de pesquisas realizadas na região Sul não terem feito parte do *corpus* trouxemos um recorte da pesquisa de Bueno (2015) para confirmar que a burocratização em relação ao acesso a programas/auxílios de AE via PNAES é um problema recorrente em instituições de todas as regiões. A “[Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis] PRAE é subutilizada pelos estudantes, porque existe problema de comunicação [...] que fica muito entrelaçada pelas dificuldades burocráticas. A PRAE emite editais que são extremamente burocráticos na linguagem [...]” (Bueno, 2015, p. 135-136).

Martins (2020, p. 5) ao analisar o PNAES na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no período compreendido entre os anos de 2011 e 2020, também identificou burocracia gerando “morosidade no processo” que tem comprometido a permanência dos estudantes inseridos nessa política de assistência estudantil, além de os recursos serem insuficientes para atender a gama de estudantes considerados elegíveis à política.

Esta burocracia tem contribuído para que muitos dos nossos estudantes que vislumbravam ter uma diplomação da educação superior pública, sendo muitas vezes o primeiro membro da família a ter a possibilidade de ingressar na universidade, abandonem este sonho, por não terem tido acesso a um auxílio, seja ele material ou imaterial, financeiro ou de outra ordem, pautado na assistência estudantil. Por isso, Clem (2020, p. 7), anuncia que “não está tudo bem”.

Considerando as questões identificadas em suas pesquisas, os autores propõem ações a serem implementadas nas IFES para haver maior eficiência da assistência estudantil,

3.6 Proposições

A pesquisa científica se concretiza pela resolução ou busca de soluções “em prol de um conhecimento que contribua para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitamos” (Gamboa, 2012, p. 47). Dessa forma, segundo Gamboa (2012, p. 2), é esperado que “nós que tomamos a pesquisa como uma forma de conhecer a realidade [...], consigamos sua transformação, com o objetivo de diminuir a miséria humana” e que “problematizemos questões de várias ordens que sejam relevantes para a vida em sociedade”.

Considerando o papel relevante das pesquisas científicas, indicamos as proposições de todos os pesquisadores que têm como finalidade contribuir para melhoria das condições de permanência na educação superior.

Dilly (2018, 1D) sugeriu soluções para implementar as ações na área do esporte, e de melhoria da divulgação sobre a assistência estudantil. No ano de 2007 foi promulgado o Decreto n.º 6.286, que instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE). Em seu artigo segundo é justificado que a promoção de práticas esportivas com espaços adequados em ambientes formativos tem como objetivo “contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos” (Brasil, 2007c, p. 1), dessa forma a proposição de Dilly, além de ser sustentada por dados de sua pesquisa tem amparo legal.

Araújo (2019, 6D) sugere a elaboração de uma matriz de avaliação para o Auxílio Moradia na UFBA. A revisão da política de moradia universitária nas IFES como componente do Programa Nacional de Assistência Estudantil, também foi sugerida por Souza (2020, 14T), considerando a importância deste ambiente universitário para integração dos estudantes e para a garantia de sua

permanência. As proposições de Araújo (2019, 6D) corroboram a concepção de Araujo (2017) e Imperatori (2017) que entendem que a Casa do Estudante para além da moradia se constitui como um local de encontros, onde são realizadas reuniões, sendo, portanto, um espaço de fortalecimento de movimentos estudantis. De acordo com a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (2013) há a necessidade de substituição de auxílios e bolsas para custear moradia, como uma medida paliativa, por políticas para construção de moradias estudantis, mantidas pelas IFES.

Carvalho (2019, 7D) também propõe o fortalecimento de ambientes coletivos, tornando os estudantes não somente alvo da política, mas sujeitos que constroem juntos com a sociedade novas políticas, indo ao encontro das orientações de Draibe (2001) sobre execução de políticas públicas.

Farias (2018, 2D) e Fernandes (2018, 3D) convergem sobre proposições para aprimoramento das ações de assistência estudantil nos *campi* investigados. Farias (2018, 2D) ressalta que deva ser dada voz aos estudantes no processo de elaboração da política de assistência estudantil do IFPB e Fernandes (2018, 2D) sugere aprimoramento do Auxílio Permanência desenvolvido pela UFT.

Pereira (2018, 4D) propôs intervenção para otimização da gestão do recurso do PNAES e para aumentar a quantidade de beneficiários assistidos em alimentação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Xavier (2018, 5D), assim como Pereira (2018, 4D), também propõe intervenção em relação à forma de acesso ao PNAES, sugerindo "a implantação de um sistema que permita a análise de renda para a matrícula na universidade e para a assistência estudantil" (Xavier, 2018, p. 78), a partir da junção do processo de matrícula com o do processo de assistência estudantil para facilitar a obtenção dos benefícios.

Lima (2019, 8D) ao propor ações para a melhoria do desempenho acadêmico dos beneficiários da residência universitária da UFPB sugeriu ações aos gestores da instituição, visando aprimorar o desempenho acadêmico e a permanência dos discentes assistidos. Segundo Moreira; Radaeli e Madureira (2018, p. 5) a baixa qualidade de grande parte da educação básica pública

brasileira é um dos fatores que pode levar “os estudantes senti[rem] dificuldades nas matérias às quais deveriam ter sido aprofundadas no ensino básico e médio”, sendo provavelmente este o caso de muitos estudantes que evadem.

Quando consideramos este grau de dificuldade e que em muitos editais das IFES para manutenção do auxílio é exigido um bom rendimento do estudante, presenciemos uma contradição, pois “a concessão do direito aos programas [remete ao] cumprimento de um dever do aluno assistido” (KOWALSKI, 2012, p. 159), materializando uma contrapartida no âmbito do PNAES, que não é prevista pelo Programa. Neste sentido, é dever das IFES acolherem a diversidade que há algum tempo estivera alijada deste contexto e lhes promover condições de permanência, por exemplo, por meio de monitorias para sanar as dificuldades encontradas em diversas disciplinas.

Corroborando esta discussão, Rocha (2019, 10D) propõe a otimização dos serviços de AE a partir da participação dos discentes no planejamento da gestão do PNAES e na sua avaliação. Clem (2020, 11D) sugere a criação de dispositivos que promovam a saúde por meio da criação de grupalidade, de um plano comum e potencialização da comunicação das ações da assistência estudantil. Em Oliveira (2019, 9D) também há a proposição de garantia da articulação do setor responsável pela AE com outros setores da UnB e com outras políticas sociais para atender as necessidades recorrentes dos estudantes que dizem respeito também a “apoio psicológico; disciplinas de reforço/monitoria; parcerias entre a UnB e outros órgãos para ofertar estágio remunerado; atenção à saúde física e odontológica; projetos de pesquisa, extensão e monitoria remunerados; ampliação das ações de transporte (interno e externo)” (Oliveira, 2019, p. 222).

Ribeiro (2020, 12D) propõe a articulação das propostas de AE já existentes, com o objetivo de formar uma rede de ações para melhorias na qualidade do atendimento que é oferecido ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Silva (2020, D13), sugere que a assistência estudantil seja entendida como um investimento na educação e como um direito social. Provavelmente, por ter sido instituída a PNAES, como política pública, estará mais próxima da assistência estudantil se tornar um direito social, reconhecido constitucionalmente.

Em todas as pesquisas foi ressaltada de alguma forma a falta de informação que os estudantes têm em relação à AE e sobre seu direito de ser assistido. Provavelmente compreendendo que esta era umas das fragilidades do Programa, foi determinado por meio da Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024, em seu artigo que “a legislação, os editais e as informações que envolvam a execução da PNAES deverão ser amplamente divulgados nos sítios na internet dos órgãos e das entidades participantes do programa e, no que couber, no Portal da Transparência do Governo Federal” (Brasil, 2024, p. 11), com o intuito de superar essa fragilidade.

4. NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Em função da expansão das IFES, principalmente entre os anos de 2003 e 2016 e da Lei de Cotas, o perfil de muitos estudantes que passaram a ingressar nas universidades, tornou a educação superior pública distinta da superior elitista de outrora. Neste sentido, as ações da assistência estudantil são de fundamental importância para a permanência e conclusão do curso por estes estudantes.

Os trabalhos que compuseram o *corpus* deste estudo não tiveram como objetivo relacionar a permanência dos estudantes das IFES à Meta 12 do PNE, entretanto, pelas análises realizadas, foi possível concluirmos que a assistência estudantil, mediada pelo PNAES, é considerada em todas as pesquisas como um importante fator para contribuir para a permanência do estudante.

Todavia, nestas pesquisas foi identificado que a assistência estudantil mediada pelo PNAES atende mais aspectos financeiros que outras demandas que também impactam diretamente na permanência do estudante, como atenção à saúde emocional/mental, direito a transporte e alimentação gratuitos ou com preços acessíveis, dentre outros fatores.

Diante dos diversos problemas vivenciados na prática pelas IFES quanto à execução da assistência estudantil, ficou evidenciado o quanto é importante que as instituições desenvolvam/estabeleçam mecanismos de avaliação e

acompanhamento dessa política, com o intuito de direcionar, gerir e traçar estratégias para uma melhor aplicabilidade dos seus recursos.

Identificamos a intenção dos autores de destacarem não somente o diagnóstico da execução da política, mas fazer proposições de melhorias e gerenciamento da AE. Estes resultados, se amplamente divulgados, como de demais pesquisas na área, poderão contribuir para o cumprimento da Meta 12 do PNE 2014-2024, que teve sua vigência prorrogada para 31 de dezembro de 2028, por meio do Projeto de Lei n.º 5665 de 2023.

Com a instituição da PNAES como Política Pública em julho de 2024, ampliando as áreas em que devem incidir as ações de AE e especificando como devem ser gestadas cada uma de suas áreas de assistência estudantil, acreditamos que a PNAES será mais abrangente e poderá ser destituída do viés majoritariamente econômico, pelo qual tem incidido na maioria das IFES.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. **Memórias Estudantis:** da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Roberto Marinho, 2007.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, ANDIFES. **Andifes comemora sanção presidencial da Política Nacional de Assistência Estudantil**, 2024.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BUENO, R. de C. S. de S. **Políticas Públicas na Educação Superior:** as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. Dissertação. 170f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília 2007a.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Decreto n.º 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências, Brasília, 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 12.711 de 13 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, 2012.

BRASIL, **Projeto de Lei n.º 5665 de 2023**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2028, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Brasília, 2024.

CARVALHO, D. da R. **Evasão no curso de Ciências Contábeis da UFRN: Perfil e trajetória acadêmica dos estudantes evadidos e a sua relação com os processos seletivos (Vestibular e SiSU)**. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal/RN, 2022.

CASTRO, R. C. A. de M. Levantamento de literatura realizado no ano de 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No prelo.

CASTRO, R. C. A. de M; CASTRO, A. M. D. A;. Produção do conhecimento sobre assistência estudantil em programas de pós-graduação de universidades federais da região Norte. *In: Anpae, Ceará, Anais [...]* 2020.

CASTRO, R. C. A. de M. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará e as condições de permanência dos estudantes do Campus de Altamira**. 324f. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.**

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 2016.

COSTA, A. F. *et al.* Expansão e Qualidade da Educação Superior no Brasil nas Teses e Dissertações do Ibict entre 2018-2020. *In*: OLIVEIRA, J. F. de.; CASTRO A. M. D. A. (orgs.). **Monitoramento do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024):** balanço crítico. [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023, p. 152-165.

CROSARA, D. de M. SILVA, L. B.; OLIVEIRA, M.de F. Trajetória de Institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. *In*: CROSORA, D. de M.; SILVA, L. do B. **A Assistência Estudantil em Debate:** análise dos Projetos de Lei em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implantação: esboço de uma metodologia em trabalho com políticas públicas. *In*: CARVALHO, M. do C. B. de; BARREIRA, M. C. R. N. (orgs.). **Tendências e perspectivas em avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: ICE/PUC, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS- FONAPRACE. **I Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras,** Brasília, 1995.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS- FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos histórias, memórias e múltiplos olhares,** Uberlândia, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS- FONAPRACE. **V Pesquisa do perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de educação superior -2018.** Brasília, 2019.

FERNANDES, Kaio César. Descentralização: Entre a Privatização e a Democratização dos Serviços Públicos no Brasil. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Administração, EnANPAD, **Anais [...]**, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa e educação**: métodos e epistemologia. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22 n. 2, p. 201-210, 2006.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc., São Paulo, n.º 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

KOWALSKI, A. Viero. **Os (des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos, n. 25. Brasília-DF, 2012.

MOREIRA, E. G. V. A., RADAELI, P. M. PRATA E. M. P. Principais causas da Evasão Escolar no Ensino Superior no Brasil. 16.º Encontro Científico Cultural Interinstitucional, **Anais [...]**, 2018.

MARTINS, J. A. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFRN à luz da abordagem cognitiva de políticas públicas em diálogo com os estudos críticos do discurso (2011-2020)**. 2023. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education at Glance: **Metrópoles**, 2022.

OLIVEIRA D. C. **Análise de conteúdo temática**: uma proposta de operacionalização. Texto didático e instrumentos. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2004.

OLIVEIRA, R. M. A.de. **Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior**: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de

Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

ROCHA, S. M. X., CASTRO, R. C. A. de M. Evasão, um fenômeno ainda recorrente nas universidades federais brasileiras: indicadores na Universidade Federal do Pará, *Campus Altamira*. In: OLIVEIRA, L. R. (org.). **Educação: Dilemas contemporâneos**. Pantanal Editora, 2020. p. 88-104.

ROSA, E. **Evasão no Ensino Superior**: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Dissertação, 165p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, 1977.

ROSA, E. **Evasão no Ensino Superior**: causas e consequências. (Um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Tese, 239p. (Doutorado, EAESP/FGV) Fundação Getúlio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 1994.

SECRETARIA NACIONAL DE CASAS DE ESTUDANTES (SENCE BRASIL). **Cartilha de Apresentação do Movimento de Casas de Estudantes**, 2013.

SILVA, J. K. S. da; SILVA, J. A.; CASTRO, R. C. A. M. Evasão em números no ensino superior: estudo na Universidade Federal do Pará, *Campus de Altamira*. **Revista Cocar**. v.14 n. 30, 2020, p. 1-17.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Revista da Avaliação da Educação Superior** Campinas, v. 18, n.3, p. 1-11, nov. 2013.

SILVEIRA, A. V. F. **A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de pedagogia**: da permanência à conclusão. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SOUZA, B. M. de; LIMA, I., da S., CASTRO, R. C. A. de M. Evasão na Universidade Federal do Pará, foco no curso de Pedagogia, *Campus Altamira*. In; XI SEMINÁRIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE, Mossoró, **Anais** [...]. 2021.

VERGARA, S. C. Método de Pesquisa em Administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIEIRA, P. L.; CASTRO, R. C. A. de M. Permanência e êxito acadêmico: contribuição da política de assistência estudantil na UFPA, *Campus de Altamira. Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 87 - 115, 2019.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE GLOBAL NA ÓTICA DA OCDE

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Fabiana Araújo Nogueira

Matheus Lucas Silva de Sousa

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação surgiu como um movimento dinâmico que objetivava romper com as fronteiras nacionais e, na atualidade, é impulsionada por diretrizes globais disseminadas pelos organismos internacionais e recomendadas para serem seguidas mundialmente. A operacionalização da internacionalização se dá por diferentes estratégias e a mobilidade acadêmica é a parte mais visível desse fenômeno.

Considerando essa premissa, esse capítulo analisa as tendências da mobilidade estudantil em um cenário global. Para tanto, foram utilizados os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulados *Education at a Glance* e publicados entre os anos de 2019 e 2021. Argumenta-se que o processo de globalização – associado às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) – foi determinante para impulsionar a internacionalização em todos os campos da sociedade, com destaque para o campo da educação superior, ocasionando mudanças significativas nos sistemas educacionais.

Para discutir a temática, o capítulo se estrutura em duas seções: a primeira discute a internacionalização da educação como uma tendência global no contexto da sociedade globalizada; analisa diferentes conceitos de internacionalização que foram sendo modificados ao longo dos anos; e destaca

a mobilidade acadêmica como uma das formas mais visíveis desse processo. A segunda seção apresenta os relatórios *Education at a Glance* (2019 e 2021), que fornecem uma análise abrangente e comparativa do estado da internacionalização em diversos países membros da OCDE e também em várias economias parceiras. Para esse capítulo, foram analisados os seguintes indicadores: a) a evolução dos estudantes em mobilidade mundial; b) número de estudantes em mobilidade internacional em seu nível de estudo na educação terciária: bacharelados, mestrados e doutorados; e c) estudantes em mobilidade por área do conhecimento.

Os dados apresentados pela OCDE indicam um crescimento da internacionalização via mobilidade acadêmica, principalmente para os países da Comunidade Europeia e que a mesma vem sendo impactada por fenômenos como o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação; pela pandemia da Covid-19, pelos conflitos entre as nações e o desenvolvimento dos sistemas de educação superior no mundo asiático.

1. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA GLOBAL

As exigências de uma educação superior internacionalizada passaram a ser uma das estratégias mais importantes no final do século XX e é entendida como uma forma de se buscar a qualidade desse nível de ensino, tendo em vista que a produção do conhecimento vem assumindo, nos últimos tempos, grande importância na sociedade capitalista como vetor de inserção dos países na economia global. Para Peixoto (2010, p. 32), a internacionalização é definida como “[...] o processo de integrar a dimensão internacional às funções de docência, pesquisa e serviço que as instituições de ensino superior desempenham”. Esse conceito compreende que a internacionalização se articula com as funções e atividades desempenhadas pelas instituições.

Por sua vez, Knight (2008) define a internacionalização como um “[...] processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou dimensão global, nos objetivos e nas funções do ensino superior” (Knight, 2008, p. 21,

tradução nossa). Esta concepção compreende dimensões interligadas aos objetivos e às funções da educação superior. Atualmente, o conceito de internacionalização é visto sob uma nova perspectiva; adquire novos contornos e está diretamente ligado ao conceito de globalização.

A internacionalização passa a ser vista como uma forma de incluir as dimensões internacionais da educação e da pesquisa; é abarcada a partir de diferentes aspectos e definida por diferentes terminologias. Azevedo (2015) destaca que a internacionalização está relacionada à solidariedade e à interculturalidade, enquanto a transnacionalização está associada à mercantilização.

Para Azevedo (2015a, p. 87), “a transnacionalização da educação seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro”. O autor chama atenção para o fato de existirem Instituições de Ensino Superior Privadas que têm ações cotadas em Bolsas, “[...] tendo participação de sociedades, associações e fundos de capitais de origem estrangeira”, o que também caracteriza uma modalidade de transnacionalização.

Santos (2004, p. 27) enxerga na transnacionalização a forma por meio da qual se materializa a mercadorização da educação superior, havendo, para tal, a necessidade de se alterar o paradigma institucional da universidade e trocá-lo por um paradigma empresarial. Esse autor destaca que há um grande interesse em investir nessa área, considerada um “[...] dos mais vibrantes mercados do século XXI”.

Ainda no que se refere à transnacionalização, Maués e Guimarães (2019) afirmam que a educação superior, por essa via, é vista como forma de promover o desenvolvimento econômico de um país. Para além de ampliar o número de pessoas com acesso a esse nível de ensino, a transnacionalização é capaz de reforçar as capacidades dos recursos humanos de um país, tornando-os mais produtivos e rentáveis.

No âmbito da internacionalização pela via da solidariedade, considera-se que esse processo pode “estabelecer uma amplitude nas dimensões intelectual,

cultural, social, científica e tecnológica para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do novo milênio” (Stallivieri, 2004, p. 38), além de ampliar acordos interinstitucionais.

Uma das principais atividades que tem se observado nas universidades com relação à internacionalização da educação superior é o intercâmbio ou a mobilidade estudantil, que “é aquela na qual o aluno matriculado em uma universidade permanece por alguns meses em uma instituição parceira de ensino superior, tendo os créditos cursados transferidos para a sua instituição de origem” (Ramos, 2009, p. 29). O processo acontece através de um prévio contrato de estudos certificado pela instituição parceira após a realização do programa. Quanto às políticas voltadas para o seu desenvolvimento, esta é uma das ramificações da internacionalização que mais salta aos olhos e tem sido objeto de investigação de vários autores que discutem a temática.

Vale destacar que, segundo Oliveira (2013), a internacionalização promove uma homogeneização da educação superior, influenciada pela globalização que impera na sociedade. Esse fato apresenta um lado negativo, pois desconsidera as especificidades e diversidades que cada região possui. Além disso, outro fator que contribui para essa homogeneização são os marcos regulatórios produzidos na comunidade europeia, que objetivam a formação educacional superior comum.

Podemos destacar a Declaração da Sorbonne, de 25 de maio de 1998, subscrita por quatro países, a saber: França, Alemanha, Itália e Reino Unido. As orientações dessa declaração deixam claro que se deve promover a mobilidade, a cooperação e o reconhecimento internacional dos sistemas europeus de educação superior, apontando-se para a configuração de dois grandes ciclos de graduação e para a implementação de um sistema de créditos (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – ECTS) com base em uma organização curricular em semestres.

No ano seguinte, em 19 de junho de 1999, a cidade de Bolonha, na Itália, acolheu vinte e nove ministros da educação europeus e na ocasião foi criada a Declaração de Bolonha, em que ficam consagrados princípios como: legibilidade

e comparabilidade dos diferentes graus acadêmicos atribuídos pelas universidades europeias, incluindo diplomas complementares; organização em dois grandes ciclos de estudos e de graduação (o primeiro com o mínimo de três anos e o segundo preparando para mestrado e doutoramento); estabelecimento de um sistema de créditos; promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores; e cooperação europeia, com vistas a garantir a qualidade do ensino, formação e investigação através de sistemas comuns de avaliação.

Segundo Ferreira e Oliveira (2010, p. 56), essas mudanças e movimentos têm como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores, tanto interna quanto externamente, assim como a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho, visando alavancar e tornar a União Europeia mais competitiva no mercado global. Castro e Cabral Neto (2012) também evidenciam que a internacionalização não é um fenômeno novo, porém, no atual contexto, emerge das instâncias políticas e econômicas e não de contextos universitários. Sobre esse aspecto, Dias Sobrinho (2005) faz uma crítica ao afirmar que, se no passado, as universidades eram pensadas por intelectuais de peso, hoje em dia, quem determina o que deve ser uma universidade, para países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, são os economistas e funcionários dos organismos internacionais.

Se antes, a preocupação era a formação integral dos sujeitos ou a produção do conhecimento para questões civilizatórias, hoje, a preocupação é com o aspecto financeiro, com os gastos e as questões econômicas de modo geral. No cerne dessa questão, encontram-se fenômenos como a competitividade internacional, que exige altos níveis de performatividade na pesquisa e capacidade em domínios científicos e tecnológicos especiais, para os quais os países pobres e emergentes se encontram pouco preparados. É comum que as universidades, com pouco apoio dos governos e quase nenhum das pequenas empresas nacionais, acabem abandonando os esforços na construção de conhecimentos como bem civilizacionais e passem a promover competências técnicas e a adotar práticas adequadas ao desenvolvimento dos mercados a que ESTÃO LIGADOS (DIAS SOBRINHO, 2005).

De acordo com essa relação, percebe-se que a internacionalização na educação superior não ocorre da mesma forma nos países, nas regiões e nas instituições. Atualmente, esse processo é incorporado às transformações que ocorrem no setor produtivo, com repercussões para a educação enquanto fator de emergência para o desenvolvimento de instituições e nações.

Outro conceito disseminado pelos Organismos Internacionais, principais agentes que pautam as diretrizes para a educação superior, é o de Universidade de Classe Mundial (UCM). Definidas como universidades que ocupam as primeiras posições nos rankings acadêmicos internacionais e são esses rankings, que há pouco mais de uma década, vêm adquirindo expressiva notoriedade no que se refere à determinação/avaliação/inspeção da “excelência” das Instituições de Educação Superior (IES) em todo o mundo.

Thiengo (2018) aponta que o modelo de UCM vem sendo apresentado pelos Organismos Internacionais desde a década de 2000 e é identificado a partir de um conjunto de características ou (pré) condições, quais sejam: I) uma alta concentração de talentos (professores e alunos); II) abundantes recursos, para oferecer um ambiente de aprendizado rico e propiciar condições para o desenvolvimento de pesquisa avançada; e III) características favoráveis de governança que incentivem visão estratégica, inovação e flexibilidade, permitindo que as instituições tomem decisões e gerenciem recursos sem se sobrecarregarem com a burocracia

Entende-se que a necessidade de se “adequar” a essas exigências competitivas se articula à difusão de um consenso sobre a “excelência”, haurido do modelo de UCM. Este, por sua vez, não está desarticulado de um movimento mais amplo de transformações da universidade no âmbito da proclamada globalização e da mundialização do capital (Chesnais, 1996).

É necessário compreender o modo com que as universidades latino-americanas figuram no discurso dos Organismos Internacionais no que diz respeito ao desenvolvimento de UCM, pois esse modelo de universidade é posto como possibilidade/horizonte para os países que não fazem parte do eixo dinâmico do capital. De acordo com Altbach e Salmi (2011, p. 1), para além de

participar da “Rede Global do Conhecimento”, universidades centradas em pesquisa são consideradas peças-chave para o desenvolvimento econômico dos países de renda média e baixa. Segundo Thiengo, Almeida e Bianchetti (2019):

[...] apesar de as universidades consideradas de excelência ou classe mundial se limitarem a um grupo muito pequeno de instituições que procuram estar no topo dos sistemas nacionais e internacionais de educação, esse número vem crescendo nos últimos anos, em decorrência da maior expressividade que este modelo ou *status* de universidade passou a adquirir no cenário global. No caso dos países da ALc, percebemos maior participação de algumas IES desses países nos *rankings* internacionais, bem como maior destaque a um grupo de instituições, o que pode ser considerado um indicativo de que o modelo de UCM vem ganhando notoriedade na sub-região (Thiengo; Almeida; Bianchetti, 2019, p. 275).

É importante considerar que esse movimento ocorre porque a expansão e consolidação do capitalismo exige a internacionalização das políticas públicas, das regras e normas dos sistemas de gestão, produção, financiamento e consumo em todo o território a que as IES atendem. Mesmo com uma maior participação de IES na América Latina e Caribe no modelo de UCM, é importante destacar que esse modelo reforça desigualdades no sistema educacional global, já que, majoritariamente, as instituições mais reconhecidas estão localizadas em países de capitalismo desenvolvido e têm recursos significativos, enquanto outras enfrentam desafios de financiamento e acesso. Assim, muitos defendem a necessidade de uma abordagem mais equitativa e inclusiva na avaliação e promoção da excelência acadêmica em escala global.

Bianchi (2013) aponta que essas sobreposições dialéticas entre inovações tecnológicas, políticas e culturais produzidas pelos países avançados e as relações sociais nos ambientes ‘atrasados’ exprimem a essência desigual e combinada do desenvolvimento capitalista realizado pelos países retardatários.

Nota-se que o modelo/concepção de UCM é utilizado pelos Organismos Internacionais como um arquétipo, empregado para estimular a competitividade internacional e garantir, entre outras questões, o fomento do mercado da mobilidade internacional e a descaracterização progressiva da universidade como

um bem público, tornando-a cada vez mais elitista e articulada aos interesses do mercado. Leal, Leher e Azevedo (2018, p. 8) apontam para a necessidade de “[...] apurar melhor e construir consensos de forma mais rigorosa sobre a internacionalização e as métricas que avaliam a internacionalização, o uso de rankings”.

Constata-se dessa forma, que a internacionalização da educação superior abrange diferentes concepções e que se tornou um fenômeno global assumindo cada vez mais um caráter financeiro e uma estratégia importante para o desenvolvimento das nações. Os dados apresentados pelos relatórios *Education at a Glance* (2019 e 2021) nos permite analisar, de forma mais diligente, a internacionalização em alguns países da OCDE.

2. RELATÓRIOS *EDUCATION AT A GLANCE* (2019 E 2021): ALGUNS INDICADORES GLOBAIS DA MOBILIDADE ESTUDANTIL

O *Education at a Glance* é um documento publicado anualmente pela OCDE. Esse relatório fornece uma análise abrangente e comparativa do estado da educação em diversos países membros da OCDE e também em várias economias parceiras, permitindo uma visão geral das tendências e desafios no campo da educação em nível internacional. O principal objetivo dos relatórios *Education at a Glance* é oferecer informações detalhadas sobre uma ampla gama de indicadores educacionais. Com tais indicadores, é possível estabelecer a comparação dos sistemas educacionais entre os países e, dessa forma, permitir que formuladores de políticas, educadores, pesquisadores, assim como o público em geral, identifiquem melhores práticas e enfrentem desafios comuns.

No que se refere à mobilidade internacional, os relatórios de 2019 e 2021 apresentam suas análises sobre a mobilidade considerando dados acumulados de 1998 a 2017. Nesse capítulo, destacamos os seguintes indicadores: a) a evolução dos estudantes em mobilidade mundial; b) o número de estudantes em mobilidade internacional em seu nível de estudo na educação terciária: bacharelados, mestrados e doutorados; e c) estudantes em mobilidade por área de conhecimento.

No primeiro indicador que registra a evolução do número de estudantes em mobilidade no mundo, os dados apontam para a existência, em 1998, de cerca de 2 milhões de estudantes em mobilidade. Esse número foi crescendo anualmente chegando, em 2017, a um total de 5,3 milhões de estudantes; destes, 3,7 milhões estão nos países da OCDE. Os estudantes da Ásia formam o maior grupo em mobilidade estudantil matriculados em programas de ensino superior em todos os níveis, representando 58% dos estudantes em mobilidade estudantil na OCDE.

No segundo indicador que se refere à matrícula nos diferentes níveis da educação superior, o Relatório de 2019 conclui que a parcela dos estudantes internacionais matriculados em programas terciários¹⁴ aumentou em todos os países da OCDE. Os estudantes internacionais representam 7% do total de matrículas em programas terciários. A proporção da mobilidade estudantil é maior nos níveis de doutorado (24%), seguido do nível de mestrado (14%) e depois pelo bacharelado, que representam apenas 5% (nos 40% dos países nos quais os dados estavam disponíveis).

Ainda, segundo o Relatório de 2019, a maior proporção em mobilidade está concentrada nos programas de doutorado. Isso ocorre porque é nos níveis mais avançados de ensino que alunos se sentem mais motivados e interessados em atravessar as fronteiras dos seus países para completar seus estudos; esse processo ocorre em todos os países analisados. Os países que se destacam com maior número de estudantes são Luxemburgo e Suíça, seguidos da Austrália e do Reino Unido.

Em Luxemburgo e na Suíça, há mais estudantes internacionais em programas de doutorado do que estudantes nacionais (89% em Luxemburgo e 57% na Suíça). Essa tendência não é a mesma em países como Austrália e Letônia, onde a parcela de estudantes internacionais em nível de doutorado é, pelo menos, 15 pontos percentuais menor do que no nível de mestrado.

¹⁴ A educação terciária refere-se ao nível de estudos desenvolvidos após o nível secundário/ensino médio. Esse nível educacional pode ser ofertado em instituições de ensino superior em suas mais diversas arquiteturas, contemplando não apenas o nível de graduação e pós-graduação, mas também em demais cursos voltados para a formação continuada.

A maioria dos países da OCDE são “importadores” de estudantes, isto é, eles recebem mais alunos do exterior para desenvolver seus estudos do que enviam estudantes para estudar no exterior; isso ocorre principalmente em países economicamente mais desenvolvidos e com tecnologia de ponta. Os países menos desenvolvidos tecnologicamente, ou em estágio de subdesenvolvimento, são “exportadores” de estudantes, isto é, enviam mais estudantes para o exterior com o objetivo de complementar seus estudos do que recebem estudantes com esse mesmo objetivo. Luxemburgo e a República Eslovaca estão entre os países da OCDE com as menores taxas de estudantes em mobilidade: poucos são os estudantes nacionais no exterior e também poucos são os estudantes estrangeiros que visam complementar seus estudos nesses países.

Registra-se que a República Popular da China e a Índia, juntos, são responsáveis por mais de 30% da mobilidade estudantil, e são os países que mais enviam estudantes para o exterior em detrimento de receber estudantes provenientes de outros países para realizar a mobilidade. Pode-se afirmar que essa diferença é resultado de uma série de determinações históricas, sobretudo de ordem da hegemonia cultural, que afasta inúmeros estudantes de países orientais e do continente africano, bem como o fato de seus sistemas nacionais de ensino superior serem considerados recentes em comparação aos países ocidentais.

O relatório da OCDE de 2021 destaca os efeitos da Pandemia de Covid-19 sobre o cenário da mobilidade estudantil. Embora as análises apontem que esse impacto não tenha sido homogêneo em todos os países, no entendimento dos elaboradores do relatório, esses efeitos serão duradouros. Isto é, a pandemia continuará afetando os processos de mobilidade estudantil e gerando impactos futuros nesse processo, visto que surgiram formas alternativas de mobilidade¹⁵, modificando esse cenário

¹⁵ Cunha, Mello e Akkari (2022) afirmam que a internacionalização da educação superior também tem ocorrido por meio intercâmbio e mobilidade acadêmica virtual, sobretudo a partir da pandemia, como forma de contornar os desafios impostos por esse cenário. Com isso, inúmeros programas de pós-graduação e mobilidade implementaram ações de internacionalização se beneficiando das plataformas e ambientes digitais e das tecnologias da informação e comunicação.

No que se refere ao panorama da mobilidade estudantil em nível internacional, os Estados Unidos despontam como o país que mais recebe estudantes no planeta, com cerca de 977 mil estudantes internacionais ou estrangeiros¹⁶ em todo o seu sistema terciário de educação em 2019. Além disso, apenas 5% desse montante são de países vizinhos, o que indica que a maioria desses estudantes são de países de outros continentes.

Ademais, 25% dos estudantes de doutorado ou nível equivalente do país são estrangeiros ou internacionais, corroborando com a informação dada no relatório anterior de que os estudantes se sentem mais motivados a se deslocarem de seus países natais para concluírem seus estudos de níveis mais complexos. Entretanto, ao considerar os números totais de estudantes de nível terciário, os estrangeiros internacionais representam apenas 5% dos estudantes do país, o que indica um sistema de educação superior de larga escala e com forte nacionalização.

Em segundo lugar, aparece a Austrália, que registrou 509 mil estudantes internacionais ou estrangeiros em seu sistema terciário de educação no ano de 2019. A Austrália demonstra um nível elevado de participação desses estudantes em seu território, visto que, a cada 100 estudantes matriculados, 39 podem ser categorizados como internacionais ou estrangeiros. Essa presença continua ainda mais pertinente quando se leva em conta a pós-graduação *stricto sensu* do país, em que o nível de mestrado, ou equivalente, é composto por 56% de estudantes em mobilidade, enquanto no doutorado, ou nível equivalente, esse número é de 36%. Os estudantes internacionais ou estrangeiros representam 28% do número total de estudantes do sistema de educação terciária da Austrália, representando uma parcela superior a um quarto de todo o sistema.

O Reino Unido desponta como o terceiro maior receptor de estudantes em mobilidade, observa-se que o número de estudantes que estão em mobilidade chega a 489 mil, no entanto, o documento não especifica qual país dessa união política concentra os maiores números de estudantes. A pós-graduação registra

¹⁶ A OCDE utiliza o termo “aluno estrangeiro” para se referir a estudantes que vivem um país diferente daquele que nasceram, e “aluno internacional” para incluir tanto estudantes estrangeiros quanto estudantes locais envolvidos em programas internacionais de intercâmbio ou cooperação (OCDE, 2019).

a maior participação nesses números, com 36% dos estudantes matriculados em nível de mestrado, ou equivalente, e 41% no doutorado, ou equivalente. Em termos gerais, os estudantes internacionais ou estrangeiros representam 19% do número total de estudantes no sistema terciário.

O relatório apresenta um destaque para os países participantes do BRICs. Nesse grupo, a Rússia e a China despontam como os países que mais recebem estudantes em mobilidade em seu sistema, registrando 283 mil e 201 mil estudantes internacionais ou estrangeiros em 2019, respectivamente. Por conseguinte, observa-se a Argentina, com 109 mil estudantes, e a Índia, com 47 mil. Em contrapartida, o Brasil não possui uma presença elevada de estudantes estrangeiros ou internacionais em seu sistema educacional superior, com apenas 22 mil estudantes, número modesto para um país que possui mais de 9 milhões de estudantes no nível superior de ensino.

No que se refere às Áreas de Conhecimento, percebe-se que as áreas que contemplam o maior número de estudantes internacionais ou estrangeiros são as áreas de negócios financeiros, administração e advocacia. Na Austrália, os estudantes internacionais ou estrangeiros representam 47% dos alunos nessa área do conhecimento; em Luxemburgo, são 39%; na Estônia, são 38%; Reino Unido e Letônia possuem 33%, enquanto a Coreia do Sul possui 31%, números relevantes para um país que está em clara ascensão política e econômica.

As Áreas das Engenharias, manufatura e construções também concentram um elevado número de estudantes em mobilidade. Isso indica a importância das áreas que representam a ciência e a tecnologia para os estudantes em situação de mobilidade, levando em conta que esse é um campo considerado estratégico para o desenvolvimento econômico de inúmeros países, principalmente os países em desenvolvimento. Na Alemanha, 30% dos estudantes matriculados nessas áreas são internacionais ou estrangeiros, enquanto a Suécia registra 26%. Faz-se necessário acrescentar que esses dois países são referências mundiais quando se trata de engenharia. Países como Turquia, Itália, Portugal e Dinamarca possuem 25%, 22% e 21%, respectivamente.

A Área de Saúde e Cuidados também possui ampla participação dos estudantes em mobilidade, com destaque para a Eslováquia, que possui 47% dos seus alunos dessa área em situação de mobilidade, seguido pela Bélgica, com 37%. Em complemento, a Letônia possui 29%, enquanto Lituânia e Irlanda possuem 24%, respectivamente. Esses dados demonstram que, no que tange à área da saúde, os países que protagonizam essa área não são necessariamente aqueles que despontam no nível mais alto do mercado global.

A Área da Educação não possui tanta representatividade no que se refere ao acolhimento de estudantes em situação de mobilidade. Isso fica nítido ao observar que, mesmo no relatório, há uma dificuldade em identificar dados referentes a essa área em inúmeros países. Nesse quesito, os países que obtiveram maior destaque foram Israel e Áustria, com 8% e 6%, respectivamente; esse cenário de pouca expressão se repete para as Áreas de Ciência Sociais, Jornalismo e Informação.

Como destaque, verifica-se que três países possuem um forte tradição para a mobilidade na Área de Artes e Humanidades. A Islândia possui 46% de matrículas dos estudantes em mobilidade nessa área, enquanto Itália e Grécia, países que possuem uma ampla historicidade sobre essa temática na cultura europeia hegemônica, possuem 33% e 31%, respectivamente.

Essa realidade pode ser apresentada como um relevante indicador para a percepção de que a área de Ciências Humanas não se caracteriza como uma referência para a mobilidade estudantil, visto que apenas esses três países se destacam nesse campo. Essa tendência também se repete em nível nacional, no Brasil, onde os principais programas de mobilidade estudantil, o Ciências sem Fronteiras, já extinto, e o Programa Institucional de Internacionalização - CAPES/PrInt, priorizam a área das Ciências Tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização da educação superior é uma tendência que vem se consolidando ao longo dos anos e tem variado na forma como se estabelece, considerando os períodos históricos vivenciados pelos Estado-nações. Os dados mostram que existe um contingente significativo de alunos em mobilidade acadêmica. Esses alunos mobilizam

recursos financeiros que impactam diretamente os países, quer seja do ponto de vista econômico, quer seja cultural, quer seja social. Muitos fatores podem ser apresentados como motivação para a mobilidade internacional, tanto para os alunos que vão em mobilidade quanto para os países que fazem o acolhimento.

Os relatórios estudados apresentam diferentes realidades sobre a mobilidade estudantil, no entanto, é consenso que essa é uma tendência mundial e que ela ocorre principalmente nos níveis de doutorado e mestrado, reforçando a importância da pós-graduação para a produção do conhecimento em nível global. Observa-se, ainda, que os países asiáticos foram os que mais enviaram alunos em programas de mobilidade, enquanto os países da América do Norte e da Europa ainda assumem o protagonismo de países acolhedores, mesmo que países como China e Rússia também apareçam no *ranking* como grandes receptores de estudantes em mobilidade, de acordo com os dados do Relatório de 2021.

A evolução desses países no processo de mobilidade pode ter como motivação o surgimento de mercados alternativos, sobretudo o Chinês, que passou a ocupar espaços mais privilegiados no cenário da economia, assim como a exercer maior relevância política global. Em contrapartida, pode-se tomar como exemplo países como o Brasil, que, apesar de ter um sistema de Educação Superior em expansão, ainda carece de políticas que favoreçam a mobilidade estudantil, não só para enviar estudantes para o exterior, mas também para promover o acolhimento a esse público.

Esse cenário de concentração em países da América do Norte e Europa Central reforça a fuga de cérebros. Isto é, estudantes de países da periferia do capitalismo encontram maiores bases materiais para o desenvolvimento de suas carreiras nos países mais desenvolvidos, dificilmente retornando para seus países de origem, logo, agregando pouca devolutiva científica, econômica, social e cultural para seus países de origem.

Os dados evidenciam também que a mobilidade estudantil vem sofrendo modificações no seu *modus operandi*, facilitadas pelo uso das plataformas *online* e o surgimento de contextos mundiais adversos, como pandemias e guerras, o que tem reduzido o processo de mobilidade estudantil. Apesar de ter sido elaborado durante a Pandemia de covid-19, o relatório de 2021 não contempla os dados desse período, o que torna difícil analisar as transformações imediatas causadas ou potencializadas pela pandemia no que se refere à mobilidade estudantil.

Portanto, faz-se necessário realizar um estudo maior dos impactos pandêmicos para a internacionalização da Educação Superior, embora já possa ser percebido alguns de seus sintomas, discutidos neste estudo. Entre eles, a emergência de modos alternativos de mobilidades, como aquelas que reduzem a vivência *in loco* e estimulam os meios digitais e tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P.; SALMI, J. **The road to academic excellence: the making of world-class research universities**. Washington: The World Bank, 2011.

AZEVEDO, M. L. N. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, Campinas, v. 1 n. 1 p. 86-102, jul./set. 2015.

BIANCHI, A. O desenvolvimento desigual e combinado: a construção do conceito. **Esquerda online**, [S. l.], 4 fev. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2R8L7KU>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CASTRO, Alda Araújo Castro; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, 21, 69-96 2012.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: a sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?**. São Paulo: casa do Psicólogo, 1. Ed. 2005.

FERREIRA CUNHA, J. do N.; CRISTINA DE MELLO, I.; AKKARI, A. Mobilidade Internacional em tempos de pandemia. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e006, 2022. DOI: [10.23926/RPD.2022.v7.n1.e006.id1376](https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e006.id1376). Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/254>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da Educação Superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, Canadá, 2008. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

LEAL, F. G.; LEHER, R; AZEVEDO, M. L. N. Perspectivas e desafios para a Educação Superior na ALec: entrevista com Roberto Leher, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com comentários de Mário Luiz de Azevedo, da Universidade Estadual de Maringá. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 166, p. 1-22, 2018.

MAUÉS, OLGAÍSES CABRAL; GUIMARÃES, ANDRÉ RODRIGUES. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 307 - 328, mai./ago. 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M.B. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at Glance (2019 e 2021)**: OCDE Indicators. Paris. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1690825438&id=id&accname=guest&checksum=A9A3FD3C3D83714CF65EF3FA8F972724>. Acesso em: 02 fev. 2023.

OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. **A Internacionalização da Educação Superior**: contributos da mobilidade estudantil na pós-graduação em educação (2001-2010). 2013. Disponível em: http://ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202013/LARISSA%20MARIA%20DA%20COSTA%20FERNANDE.pdf. Acesso em: 15 de fev 2024.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. Xamã: São Paulo, 2010. p. 29-35. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; JÚNIOR, João dos Reis Silva. (Orgs). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. Xamã: São Paulo, 2010.

RAMOS, V. **Perfil e Motivações dos estudantes Participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da**

UFMG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2009.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

THIENGO, L. C. **Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência:** tendências e manifestações globais e locais 2018. 366f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

THIENGO, L. C.; ALMEIDA, M. de L. P. de; BIANCHETTI, L. Universidade de Classe Mundial no contexto Latino-Americano e Caribenho: o que dizem os Organismos Internacionais. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 259–278, jul. 2019

A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (2019-2022): CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Bruno Layson Ferreira Leão

Luciane Terra dos Santos Garcia

INTRODUÇÃO

A educação superior na Ibero-América¹⁷ tem experimentado amplos processos de expansão nas últimas décadas, sobremaneira no contexto de redemocratização vivenciada pelos países do Cone Sul, a partir da década de 1980, marcada pela ascensão de governos progressistas e pelo desenvolvimento socioeconômico em nível regional. Na década de 1990, esse cenário sofreu transformações influenciadas por diferentes processos de reorganização do capitalismo global, como a reestruturação produtiva; e no campo ideológico, pelas políticas neoliberais.

As diretrizes neoliberais impactaram as políticas sociais e mudaram a configuração das políticas educacionais para adequá-las às novas exigências

¹⁷ A Iberoamérica compreende os países da Península Ibérica (Portugal, Espanha e Andorra) e os países da América Latina hispanófono e lusófono. No contexto da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI) (organismo internacional intergovernamental que atua no sentido da cooperação entre países ibero-americanos para o desenvolvimento e integração regional no contexto da educação, ciência, tecnologia e cultura), a comunidade de nações ibero-americanas que figura como Estados Membros é composta pela Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

globais. Considerada como essencial ao desenvolvimento das forças produtivas, a educação e em especial a educação superior é reiteradamente perpassada pelo imperativo de uma formação profissional de caráter intercultural, transfronteiriça, orientada à produção de conhecimentos que fomentem o desenvolvimento social e econômico das nações.

Nesse sentido, a integração da dimensão internacional, assim como a adoção da perspectiva comparativa para a avaliação e acreditação da educação superior configuram-se como tendências neste cenário. Porquanto, ressaltam a percepção das diferenças entre os sistemas educacionais, oportuniza a apreensão de relações provocadas ora pela produção de relações de cooperação de caráter subordinado entre países, instrumentalizada por relações de cooperação e dependência; ora pela compreensão das especificidades e potencialidades locais como vetores de desenvolvimento.

Para discutir a configuração da educação superior nos países da Ibero-América e América Latina esse capítulo tomou como referência documentos produzidos pela *Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior* (INDICES), no período de 2019 a 2022. Esta rede é uma iniciativa do *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad* (OCTS), da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI).

A produção e disseminação de dados estatísticos educacionais comparados pela Rede INDICES objetiva a consolidação de um sistema regional de indicadores, capaz de revelar informações valiosas para a consecução de ações de cooperação voltadas a um desenvolvimento integrado. Esses dados subsidiam análises, processos de governança e tomada de decisões no campo educacional que refletem as particularidades da educação superior nos países da Ibero-América.

Para tanto, a pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, partindo de revisão bibliográfica e análise documental, mediada por consultas à base de dados da pesquisa em rede "Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação –

PNE (2014-2024): Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social”. Consultou-se, em particular, a seção de documentos internacionais, considerando os dois eixos da pesquisa: “Expansão” e “Qualidade”, da educação superior. Para este capítulo, foram analisados os documentos intitulados *“Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES”*, referentes aos anos de 2019, 2021 e 2022, e o *“Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro”*.

Para discutir as temáticas do acesso e internacionalização do ensino superior, este capítulo foi estruturado em três seções. A primeira apresenta um panorama da educação superior na Ibero-América, abrangendo o contexto socioeconômico, demográfico e educativo da região. A segunda seção apresenta dados provenientes da Rede INDICES abordando acesso à educação superior; dinâmica e composição das matrículas; processos de internacionalização e o pessoal acadêmico. A terceira seção apresenta as perspectivas os desafios da educação superior pós Covid-19. O capítulo conclui que os sistemas educacionais da região cresceram significativamente nas últimas décadas, mas de forma diversificada, nas redes privadas e na modalidade a distância.

1.0 PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA: UMA VISÃO A PARTIR DOS DOCUMENTOS DA REDE INDICES

A análise dos dados da educação superior na Ibero-América não pode ser realizada desconsiderando o contexto histórico da Região, assim como as profundas mudanças sociopolíticas e os atuais processos de reforma pelos quais passaram os Estados nacionais e subnacionais, a partir da década de 1990, com repercussões nas políticas sociais e, em especial, para a educação. No campo da educação superior, as diretrizes para a sua nova configuração, não deixaram de considerar as novas agendas induzidas pelo processo de globalização, o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, bem como as orientações dos organismos multilaterais.

Os relatórios da Rede INDICES apresentam como importante para a compreensão da realidade educacional o contexto econômico, demográfico da região. O documento da OEI referente a 2019 reconhece que o crescimento econômico na região foi moderado por várias razões, entre elas a redução do preço das matérias primas (*commodities*) no mercado internacional e os efeitos da crise de 2008 que provocou tanto a queda do comércio internacional quanto a retração do crescimento nos países desenvolvidos e nas economias emergentes.

No ano de 2001, de maneira geral, os países Ibero-americanos cresceram em média 3,3%, considerando a variação anual do PIB. O crescimento na América Latina, por sua vez, foi um pouco maior, em torno de 3,4%, no mesmo ano. No entanto, a informação desagregada por país mostra a característica de desigualdade estrutural da região, pois, enquanto alguns países tiveram uma taxa média de crescimento superior a 6%, países como Brasil e Portugal tiveram um crescimento inferior a 3% (OEI, 2021). Esse baixo crescimento afetou as políticas públicas pois não houve recursos suficientes para sustentar e expandir os orçamentos para o setor social e em especial para a educação, o que abriu espaços para um significativo crescimento das instituições privadas, que se expandiu em toda a região.

Os dados apresentados pela Rede INDICES mostram que o país em que o PIB mais cresceu, nos anos de 2017 a 2018 foi a Bolívia (9,1%), seguida do Panamá (7,8%) e Honduras (7,4%) e os que menos cresceram foram o Brasil (1,5%) e Portugal (2,8%). O relatório "Perspectivas Econômicas da América Latina 2021: Trabalhando Juntos para uma Melhor Recuperação" (OCDE, 2021) revela que essa região apresentou uma desaceleração econômica histórica, em 2020, ano em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia do Covid 19. O produto interno bruto da região (PIB) diminuiu cerca de 7%. Esses dados estão em concordância com os dados do relatório da Rede INDICES que evidencia que o impacto das crises econômicas e da pandemia do Covid-19 foi assimétrico entre os países da região, afetando principalmente grupos vulneráveis.

Esse cenário tem afetado a configuração da educação superior da Ibero-América, impactando na expansão desse nível de ensino. Tomando como referência o documento "Panorama do Ensino Superior na Ibero-América através dos Indicadores da Rede INDICES" (2019 a 2022), fica evidente que o sistema evoluiu de um cenário composto quase inteiramente por grandes universidades públicas para um sistema complexo, heterogêneo e segmentado, cuja principal característica pode ser evidenciada nos documentos analisados. É grande a diversidade institucional, onde coexistem múltiplas universidades públicas e privadas, com um crescimento significativo desse último segmento; instituições não universitárias, algumas delas de excelência, orientadas para o ensino de graduação e pós-graduação.

Outra característica que tem sido marcante na educação superior na Ibero-América é a modalidade da educação a distância, que vem se consolidando, principalmente, a partir de 2020 pela força da pandemia. No ano de 2021, maioria das instituições já mantinham propostas de formação à distância, promovendo novas capacidades e competências para o ensino *on line*, de modo síncrono ou assíncrono, bem como utilizando plataformas e recursos tecnológicos para apoiar as atividades que organizam a oferta estudantil.

Quanto ao investimento na educação superior, o documento da OEI (2022a) mostra que os países da Ibero-América investiram muito pouco nesse segmento educacional, em média, o investimento foi de 1,39% do PIB, não diferindo muito da América Latina que investiu 1,45%, quantias insignificantes quando se considera os desafios históricos da desigualdade educacional na região. Mesmo com uma rede quase toda privatizada, fruto de suas políticas neoliberais, o Chile foi o país que mais investiu em educação superior, chegando a 2,72% do seu PIB, seguido da Colômbia com 2,14%. A Argentina foi quem menos investiu em educação superior 1,26%, seguido do Brasil 1,30% e a Espanha que investiu apenas 1,34%.

Em relação à dinâmica populacional, o relatório INDICES destaca os seguintes aspectos: redução do crescimento, pelo declínio da taxa de fertilidade (2,04% nascimentos vivos por mulher); redução de grupos na idade ativa e maior peso da população de idosos; migração entre países, por dificuldades

econômicas e sociais; estabilidade da população feminina, na proporção de 50,7%.

A análise efetuada pela rede demonstra a complexidade para comparar dados da educação superior na Ibero-América, pois os países têm suas peculiaridades e diversidades. No entanto, podemos vislumbrar pontos comuns que servem para dar unidade às análises: o baixo crescimento econômico; a mudança na dinâmica demográfica da população; baixo crescimento e envelhecimento da população; e a entrada das mulheres na educação superior em igualdade proporcional com o sexo masculino, indicando avanços nessa questão. Esses fatores, econômico e demográficos têm influenciado os indicadores da educação da educação superior o que pode ser verificado nos dados apresentados pela rede INDICES.

2.O ENSINO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA: DADOS DOS RELATÓRIOS DA REDE INDICES

Na Ibero-América e, em particular, na América Latina e Caribe por muito tempo persistiu a característica histórica de restrições de acesso ao ensino superior, notadamente quanto às populações de maior vulnerabilidade socioeconômica. Nesse ínterim, na América Latina, o anseio de que a universidade se constituísse a partir de projeto próprio, comprometido com a transformação social e com o desenvolvimento da região ensejou o movimento de expansão do ensino superior pautado nos princípios do acesso e permanência equitativos. No entanto, em grande medida, o processo de democratização do ensino superior nas Regiões se deu, sobretudo, sobre a influência da globalização da economia e das políticas neoliberais de redução estatal, sob a orientação de organismos transnacionais.

O crescimento das matrículas no ensino superior decorrente da regulação transnacional, por um lado, tem ampliado o acesso até então restrito; por outro, nos países da periferia do sistema capitalista tem se constituído em mercado educacional promissor, levando ao incremento de matrículas e titulações em instituições não universitárias e privadas. Na América Latina, coexiste, portanto,

uma pluralidade de instituições que ofertam variados cursos de nível superior, conforme os condicionantes sociais e políticos da região expressando projetos educacionais em conflito. Os relatórios apresentam dados referentes ao acesso à educação superior; dinâmica e composição das matrículas; processos de internacionalização e o pessoal acadêmico.

a) Acesso à Educação Superior

No que se refere ao acesso a esse nível de ensino é importante considerar a expansão das vagas que permitiu a incorporação na educação superior de seguimentos da população até então excluídos desse nível educacional. A Rede INDICES, em conjunto com outras instituições transnacionais, a exemplo da Unesco, têm trabalhado na construção de estatísticas comparadas entre os países ibero-americanos, latino-americano e caribenhos, que permitem analisar comparativamente a evolução dos dados dessas regiões, no período de 2010 a 2020. Esses dados demonstram que tanto em uma região quanto na outra, o crescimento do acesso ao ensino superior da população, com idade entre 19 a 23 anos se mostrou bastante heterogêneo.

Em média, no ano de 2020, 31,7% da população ibero-americana frequentava esta etapa de escolaridade, essa porcentagem é ainda menor na América Latina, onde 29,9% da população, na referida faixa etária, frequentava o ensino superior (OEI, 2022a), demonstrando que esse acesso continua elitizado. Apresentam índices acima desta média países como Chile (49,1%), Espanha (48,2%), Portugal (40%), Argentina (36,7%), México (35,9%) e Bolívia (35,5%). Existe ainda um conjunto de países que se encontram apenas 5 pontos percentuais abaixo da média regional, esses são: Uruguai (29,1%); Equador (28,8%); Panamá (27,5%); Paraguai (26,3%); Colômbia (25,5%); Costa Rica (24,7%) e, por último, o Brasil (24,4%). Com valores menores do que 20% da população frequentando o ensino superior temos El Salvador (19,5%) e Honduras (15,9%) (OEI, 2022a).

b) Dinâmica e composição das matrículas na Ibero-América e na América Latina

No que se refere às matrículas do ensino superior, considerando tanto os dados da graduação e de pós-graduação, no período de 2011 a 2020, observa-se um crescimento ano a ano das matrículas nos países de ambas as regiões. Apesar da região Ibero-Americana apresentar uma porcentagem maior de estudantes no nível superior em relação à América Latina, o crescimento das matrículas nessa região foi de 35%, maior do que na primeira, que registrou 32%. Assim, em 2011, haviam 22.612.392 estudantes latino-americanos matriculados no ensino superior e, em 2020, esse número havia evoluído para 30.436.091. Se considerarmos a Região Ibero-Americana, os números eram de 24.959.142 matrículas, em 2011, ascendendo para 32.961.659, em 2020.

No tocante aos números de matrículas na pós-graduação registra-se que em Portugal, 34% das matrículas do ensino superior estão no curso de mestrado e 6% no de doutorado. Na Espanha, 17% das vagas do ensino superior são de mestrado e 4% de doutorado. Cuba mantém 19% das vagas no mestrado e 1% no doutorado, enquanto que na Argentina são 9% das vagas no mestrado e 1% no doutorado; e, por fim, no Brasil, são 2% no doutorado e 1% no mestrado, o que demonstra que o número de mestres e doutores nos países latino-americanos ainda é muito pequeno (OEI, 2022a).

Chama a atenção o fato de que as matrículas na graduação tenham sido incrementadas, sobretudo, em instituições privadas, denotando a pujança que o mercado da educação superior tem demonstrado nas regiões. Se na primeira parte do século XX, a maior quantidade de vagas no ensino superior estava nas universidades públicas (OEI, 2021), a hegemonia da ideologia neoliberal, orientando as reformas estatais da maioria dos países e de forma particular em cada um, tem levado o Estado a diminuir os investimentos no ensino superior, deixando que a iniciativa privada assumisse essa responsabilidade. Nos países em que as reformas neoliberais tiveram maior força, como é o caso do Chile, a abertura para a iniciativa privada é mais expressiva.

Os dados fornecidos pela Rede INDICES (OEI, 2022a) demonstram que a maior parte das matrículas do ensino superior estão na rede privada, tanto na Ibero-América, com 53% das vagas ocupadas, quanto na América Latina, onde o setor privado detém 55% das matrículas. No Chile, país que foi laboratório das propostas do neoliberalismo durante a ditadura de Augusto Pinochet (1974-1990), o setor privado atingiu 84% das matrículas. Países como o Brasil e o Peru que realizaram reformas estatais nas décadas de 1990 e 2000, esse percentual chegou a 73% e 75%, respectivamente (OEI, 2021).

Ainda que as reformas neoliberais tenham avançado de forma particular em cada localidade, países como Uruguai, Portugal, Argentina e Espanha, mantiveram a maioria de sua oferta da educação superior sob responsabilidade da esfera pública, não ultrapassando 25% das matrículas na esfera privada (OEI, 2022a). Isso demonstra a intensa articulação dos grupos defensores da universidade pública, apesar da ofensiva neoliberal. Cabe salientar que Cuba é o único país que mantém 100% das matrículas na esfera pública. O crescimento das matrículas no setor privado, nos demais países, no entanto, denota uma crescente heterogeneidade na oferta, com incremento de matrículas em cursos de curta duração, em especial em países como a Colômbia (28%); Chile (26%), Espanha (22%) e Argentina (19%). A maior parte dessas matrículas, está em cursos de graduação.

Cabe salientar que a Pandemia do Covid-19 aumentou consideravelmente as matrículas em cursos a distância, porém de modo diferenciado em cada país. No ano de 2020, na Ibero-América houve um aumento de 12% desses cursos, enquanto que na América Latina esse número foi 10%, com maior crescimento na Argentina (28%), Brasil (26,7%) e Portugal (26,7%). Apesar das diferentes taxas de crescimento, o Brasil é o país com maior número de ingressantes no curso superior em cursos a distância, com 36% de suas vagas nesta modalidade, enquanto na Argentina esse total corresponde a 6% e, em Portugal, somente, 2%, no ano de 2020 (OEI, 2022a).

Ainda conforme a Rede ÍNDICES (OEI, 2022a), ao se relacionar as variáveis da assistência em instituições públicas e níveis de escolaridade, cada país apresentou desenho próprio. O Chile possui o maior número de vagas do

ensino superior no setor privado, de modo que se encontra na rede pública apenas 4% das matrículas de graduação, 20% dos cursos superiores de curta duração, 20% das matrículas de especialização e mestrado e 39% das de doutorado. Entre os cursos ministrados na esfera pública nesse país, o doutorado possui a maior porcentagem das vagas, de modo que quatro a cada dez pessoas que realizam o doutorado em instituições públicas, em sua maioria, atuará na iniciativa privada.

No Brasil, onde também há maioria das matrículas do ensino superior no setor privado, a esfera pública possui oferta majoritária nos últimos ciclos de formação, que demandam maiores investimentos. A esfera pública oferta 43% das matrículas nos cursos de graduação, 23% dos cursos de curta duração, 83% dos cursos de especialização e mestrado e 88% das matrículas de doutorado (OEI, 2022a). Assim, oito a cada dez doutores são formados em instituições públicas, que atuarão em instituições públicas e privadas.

Compreende-se então que as políticas neoliberais têm fomentado a privatização do ensino superior, incentivando a proliferação, particularmente, de cursos com menores custos. Distante de uma concepção que visa fomentar a transformação social, a privatização e a desregulamentação neoliberal fomentam a submissão ao mercado, crescendo, portanto, cursos de curta duração e a distância, que, em suma, enfatizam uma visão pragmática da realidade. Essas mudanças são ideológicas e legitimadas por um discurso que prega o incremento da qualidade educacional, induzindo, entre outros meios, à internacionalização nas instituições de ensino superior.

c) *Processos de internacionalização na Ibero-América e na América Latina*

A dimensão dos processos de internacionalização figura na racionalidade discursiva dos diagnósticos da OEI como um baluarte de excelência, um prospecto de qualidade a ser viabilizado face à necessidade de integração entre os países iberoamericanos. Com ênfase na cooperação internacional, a organização detém caráter razoavelmente prospectivo, indicando a necessidade

de revisão e atualização das políticas de internacionalização das instituições de ensino superior acompanhadas, nomeadamente no *Espacio Iberoamericano de Educación Superior* (EIBES).

Conforme evidencia a OEI, a internacionalização é uma dimensão conceitual estratégica, presente na visão de futuro que a organização concebe para a universidade, que articula a “[...] transformação digital no ensino superior, mobilidade acadêmica, universidades e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e Ciência” (OEI, 2020a, s.p.). Por conseguinte, os dados prospectivos tratados nos diagnósticos da organização consideram a “Universidade Ibero-América 2030” como macroestratégia para a consecução dos objetivos partilhados entre a educação superior e a ciência para o biênio 2021-2022; retrato do posicionamento da OEI quanto ao diálogo e diagnóstico com a comunidade universitária.

Ao observar a necessidade de responsividade dos sistemas educacionais e IES ibero-americanas às demandas desse cenário, o *Instituto Iberoamericano para la Educación y la Productividad* (IIEYP-OEI) considera¹⁸ como desafios a incidência de fatores como “[...] novas tecnologias (digitalização, avanço da inteligência artificial e automatização), envelhecimento da população, aumento dos fluxos migratórios e, mais recentemente, as sequelas da crise da Covid-19” (OEI, 2021b, p. 6).

No que concerne à dimensão internacional da educação superior, as categorias em constante escrutínio nos diagnósticos, e que detém alta densidade prescritiva pela organização, são as estratégias institucionais/políticas de internacionalização e seu impacto na instituição, a mobilidade de entrada e saída estudantil, a internacionalização do currículo, projetos de pesquisa e inovação colaborativa de caráter internacional e, programas e iniciativas internacionais de

¹⁸ O posicionamento elaborado face às tendências que ressoam entre as relações entre ciência, mundo do trabalho e universidade estão veiculadas no documento “Ensino superior, produtividade e Competitividade nos países ibero-americanos”, da OEI, que evidenciam a concepção da organização quanto ao ensino superior como vetor de desenvolvimento. Considera-se que a universidade deve propor uma formação que seja responsiva às demandas do mercado de trabalho, diminuindo as lacunas entre as necessidade mercadológicas e o contingente de capital humano, e ampliando a capacidade instalada nas instituições de produção de profissionais com perfil que detém “amplas habilidades, adaptabilidade e flexibilidade”.

extensão universitária e programas de cooperação Sul-Sul, dedicados ao desenvolvimento sustentável¹⁹ (OEI, 2020a, s.p.).

Para tanto, a competitividade e produtividade dos países da região foram os eixos norteadores do plano da organização, que realizou convocatória “[...] para reconhecer as melhores práticas de qualidade na internacionalização no Ensino Superior da Ibero-América” (OEI, 2020a, s.p.). Isso culminou na construção de um manual de boas práticas para a internacionalização, envidando esforços para propiciar a visibilidade e a transferência destas práticas entre países e instituições.

A OEI aponta que as razões prioritárias para a expansão da mobilidade internacional acadêmica são majoritariamente a busca por qualificação profissional e intercâmbio de pessoal altamente qualificado, o que corrobora a expansão do fenômeno de internacionalização na educação superior (OEI, 2022a). Os diagnósticos estabelecidos pela organização, em razão da análise dos indicadores da Rede INDICES apontam que, em meados do ano de 2017, a proporção entre estudantes internacionais e o total de matrículas era notavelmente inferior na América Latina em comparação com Portugal e Espanha.

No ano de 2018, haviam 176.055 estudantes de ciclo completo matriculados, ou seja, em mobilidade de longa duração. A Argentina foi identificada como o país com maior incidência de estudantes estrangeiros (88.873 matrículas), o que representava à época 50% do universo de estudantes em mobilidade no espaço ibero-americano. Ressalta-se que o país saiu de 36.000 estudantes, em 2010, para mais de 80.000, em 2017. No caminho inverso, Cuba, experimentou uma diminuição de 27.000 matrículas de estudantes em mobilidade, em 2010, para aproximadamente 10.000, em 2017 (OEI, 2021).

A análise quanto a gestão da oferta evidencia que nos países com alto nível de privatização do ensino superior, os estudantes internacionais estão mais

¹⁹ Em resposta ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 17 da Agenda 2030, produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU): “Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 19).

concentrados na rede privada, com ênfase para o Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador e República Dominicana. A distribuição por área do conhecimento diagnosticada evoca que os cursos e programas com maior destinação de estudantes são da “Administração de empresas e direito”, “Saúde e Bem-Estar”, e “Engenharia, indústria e construção” (OEI, 2020b).

No tocante à procedência, os estudantes internacionais na Ibero-América procedem em grande medida da América Latina, com destaque para a composição do alunado internacional no Brasil, em que também há franca recepção de estudantes africanos, asiáticos e europeus, que somam aproximadamente metade da mobilidade de entrada no país (OEI, 2020b). Em 2018, no país, 50% dos estudantes provinham da América Latina, pouco mais de 24% da África e aproximadamente 12% da Europa (OEI, 2021).

Países como Argentina, Chile e Colômbia, no biênio 2017-2018, receberam amplo contingente de estudantes latino-americanos, somando mais de 80% do total de ingressos, com uma variação entre 4 e 10% no período de mobilidade por parte de estudantes europeus (OEI, 2020b). Em Portugal e na Espanha, a relação se inverte, com pouca proeminência de entradas por parte dos países latinos, ampla participação africana, e menor proporção europeia e asiática.

Ressalta-se que a proporção de estudantes provenientes da América Latina nos países ibero-americanos, em 2017, representava menos de 0,6% dos números de ingressos no ensino superior, enquanto que em Portugal, os números alcançaram cerca de 8,1% das matrículas. A preferência registrada quanto aos destinos de mobilidade concentrou-se na América do Norte, nos Estados Unidos e Canadá, que receberam aproximadamente 90% dos estudantes mexicanos, 78% dos costarriquenhos, 73% dos argentinos, 70% dos brasileiros e 50% dos chilenos (OEI, 2021).

Considera-se a partir destes dados que na maioria dos países ibero-americanos o número de estudantes que saem para realizar seus estudos no exterior superam o número dos que ingressam (Equador, El Salvador, Peru e Uruguai), exceto na Argentina e Cuba, onde a chegada de estudantes supera a saída. Na Argentina, Cuba e Espanha, os ingressos alcançaram 3% das

matrículas entre 2017 e 2018, já em países como Equador, Espanha, El Salvador e Uruguai somam-se 2%, enquanto que em Portugal os números referentes aos estudantes em mobilidade superam 8% das matrículas (OEI, 2021).

O documento (OEI, 2022a) apesar de reconhecer que a mobilidade internacional de estudantes da educação superior é um fenômeno que tem crescido na região, reconhece que desde a pandemia da Covid-19 há uma retração desse movimento. A mobilidade internacional se constitui uma das manifestações que têm como motivação principal razões vinculadas a profissionalização das pessoas e o intercâmbio de pessoas qualificadas. Destarte, um conjunto de países recebem a maior parte dos estudantes provenientes da América Latina, são eles Argentina, Chile, Colômbia e El Salvador e Honduras; e em outros países como o Brasil, Espanha e Portugal a maior presença (em torno de 50% ou mais) corresponde a estudantes que não são da região da América Latina e nem da Ibero-América.

Quanto ao gênero dos alunos que fazem a mobilidade estudantil é possível registrar uma relativa paridade entre homens e mulheres. No entanto, em alguns países como o caso de El Salvador é possível evidenciar um desnível nos números de estudantes que estão em estudos no exterior, onde as mulheres não chegam a 39% deste quantitativo; por outro lado, as mulheres são a maioria na Argentina onde esse percentual chega a 60%. Em outros países como Colômbia, Paraguai, Cuba e Brasil esses valores estão abaixo de 50%. Mais uma vez fica patente que existe uma diversificação muito grande entre os países da região Ibero-americana, o que dificulta estabelecer uma comparação entre o fluxo de estudantes em processos de mobilidade internacional.

d)Pessoal Acadêmico na Ibero-América e na América Latina

Uma outra dimensão considerada nos Relatórios da Rede INDICE são os dados relativos ao pessoal acadêmico na Ibero-América e na América Latina, evidenciando que embora tenha havido um crescimento na contratação de docentes a quantidade é insuficiente para acompanhar a grande expansão das matrículas que ocorreu na região. Em 2019 estavam registrados pouco mais de

1.7 milhões de profissionais da educação, computado todo pessoal que se dedica à educação, ou seja, aqueles que desempenham tarefas de ensino, investigação, gestão e extensão. As mulheres representam 45,6% do total geral de professores.

De acordo com o relatório de 2022 da OEI, ressalta-se sobre pessoal docente e corpo funcional das IES que:

Até 2019, o número de pessoas que trabalhavam no ensino superior dedicadas ao ensino, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, transferência, criação e extensão como sua principal responsabilidade alcançou 1,6 milhões na América Latina e no Caribe e 1,8 milhões na Ibero-América (Rede Índices). O número total de pesquisadores para ambas as áreas territoriais atingiu 660.410 e 1.002.605, respectivamente (RICYT) (OEI, 2022b, p. 49).

No geral, a matrícula cresceu mais do que a contratação do pessoal docente na Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, El Salvador, Honduras, México, Peru e Uruguai, provocando então um aumento da quantidade de alunos por docentes. Nesse cenário, merecem destaque o tamanho dos sistemas de ensino superior do Brasil e do México, onde essa tendência é mais visível (OEI, 2019).

A distribuição do pessoal acadêmico segundo a gestão estatal e privada guarda relação com o grau de privatização da matrícula educacional de cada país. No que se refere aos docentes com nível de doutorado em alguns países da América Latina, o número é muito baixo, a média é inferior a 12%. Destaca-se Portugal que possui 6 de cada 10 docentes com doutorado atingindo um percentual de 59,8%; o Brasil tem um percentual de 44,2% e nos demais países o percentual é ainda mais baixo, principalmente em Honduras (0,1%) e El Salvador (2,4%).

O relatório chama atenção para a dificuldade de apresentar esses dados com fidedignidade tendo em vista a dificuldade de fazer um levantamento do número de docentes com clareza, pois os professores trabalham em mais de um local e mais de uma rede de ensino, esse caso é visto principalmente no Brasil.

Os dados da OEI (2021) mostram que nos últimos anos houve um aumento constante dos recursos humanos que tratam das atividades inerentes

à docência na educação superior. Em 2010, esse número contabilizou 1,5 milhões de pessoas na Ibero-América na docência; em 2019 chegou a 1,8 milhões o que mostra um crescimento de 20,4%. Na América Latina, esse percentual é um pouco maior, chegando a 21,9%. Conquanto os números tenham crescido, o relatório de 2022 nos chama a atenção para os requisitos mínimos de titulação entre os países ibero-americanos para o acesso ao cargo de docente nas IES (OEI, 2022b, p. 49):

Ter um diploma de doutorado não é uma regra geral entre os pesquisadores dos países da América Latina, com porcentagens abaixo de 40%. Com exceção do Uruguai e da Colômbia, que chegam perto de 70%, a proporção em outros países apresenta números como o do Chile, 47%; do México, 42%; do Peru, 40%; da Argentina e do Paraguai, 32%; e da Costa Rica e da Guatemala, 25% (RICYT).

Os números que dizem respeito à América Latina, ressaltados acima, divergem em grande escala dos países de ensino superior consolidados, em conformidade com o exposto pelos dados da Rede INDICES no relatório da OEI (OEI, 2022a). Nesse sentido, suscita-se que os números são tributários, principalmente, às condições de possibilidade para o exercício da carreira acadêmica (Yudkevich *et al.*, 2020), que em países como o Brasil, é em grande parte requisito para o ingresso nas carreiras do magistério superior em instituições públicas, e requisito plenamente desejável nas instituições privadas.

3. DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS DA OEI PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA PÓS-COVID-19

Em 2019, a OEI apresentou o relatório diagnóstico sobre a educação superior (OEI, 2019), documento que foi superveniente de “intenso diálogo e debate [...] com atores muito diferentes de nossos sistemas universitários: autoridades ministeriais e responsáveis políticos de outras instâncias; reitores, professores e estudantes; agências de qualidade; especialistas renomados” (OEI, 2022a, p. 6), além de colaboradores de outros organismos de ordem regional e internacional. Tendo colimado para a produção de um quadro

ostensivo e realista da organização e funcionamento das IES dos países ibero-americanos, o relatório buscou responder, em efetivo, se as referidas instituições atendiam às demandas e expectativas contemporâneas das sociedades ibero-americanas, consideradas as diversas mudanças experimentadas nos últimos anos.

Um dos maiores desafios foi considerar o conjunto das nações para além do mero diagnóstico da educação superior nos países da Ibero-América, avançando para a construção de um espaço compartilhado para o ensino superior e a ciência, que produzisse estratégias e sistemáticas de trabalho para a consecução de uma cooperação ibero-americana. A estratégia da Universidade Ibero-Americana 2030, criada em fevereiro de 2020, figurou como estandarte para a aproximação dos sistemas universitários, a acreditação de caráter regional e integrador, a ampliação da mobilidade acadêmica e do fluxo internacional de estudantes e docentes, com o que a OEI destaca como “[...] um exercício de inovação para encontrar uma solução prática que facilitasse o reconhecimento dos estudos entre nossas universidades e lançasse as bases para uma métrica comum” (OEI, 2022b, p. 7).

Com a deflagração da crise sanitária mundial causada pela pandemia de COVID-19, a magnitude dos acontecimentos e transformações e, sobretudo com a necessidade de isolamento social e da reorganização das bases constitutivas societárias, as universidades foram tensionadas a de forma acelerada passar por transformações em todos os sentidos, com ênfase no ensino, na pesquisa, extensão, assim como no contexto de produção e transferência de conhecimento.

Concebe-se, que com as mudanças, a estratégia traçada em comum acordo sob a égide da OEI pereceria. Contudo, a Universidade Ibero-Americana 2030, conforme aponta o *Informe diagnóstico educación superior y ciencia post Covid-19* (OEI, 2022b), seguiu fornecendo aportes para a instrumentalização dos objetivos e metas para as instituições de educação superior no contexto ibero-americano. Suscita-se, no relatório de 2022, que no contexto dos esforços da OEI foram produzidos padrões mínimos de qualidade, em tom de regulação,

para os cursos virtuais de ensino superior (ensino remoto emergencial), com a instituição de um selo conjunto de acreditação, o *Kalos Virtual Ibero-américa*.

Na conjunção pandêmica asseverada, o relatório pós-COVID apresentado pela OEI dá enfoque a 4 pontos centrais, considerados pelo organismo como de especial importância para a construção de um espaço ibero-americano de ensino superior, sejam estes: “a transformação digital; a internacionalização e a mobilidade; o papel das universidades na implementação da Agenda 2030; e a inter-relação entre nossos sistemas universitários e os da ciência e tecnologia” (OEI, 2022b, p. 8). No aspecto da formação de professores, é assinalada a dimensão da transformação digital como enfoque prioritário, ao que a comunidade universitária experimentou grandes desafios, seja no entorno de questões como a frágil conectividade, como também das limitações tecnológicas.

A esse respeito, evidencia-se que os números são atravessados permanentemente pela heterogeneidade da formação e desenvolvimento dos países ibero-americanos, que via de regra, detém características e níveis de evolução característicos quanto à inserção e democratização tecnológica. Ademais, “as taxas de conectividade nos domicílios são muito desiguais na América Latina, com extremos na Colômbia (98%), na Argentina (97,7%) e em Cuba, na Nicarágua, na Guatemala ou no Panamá, abaixo de 50%”, ao passo que em países como Espanha e Portugal, as redes de banda larga e seu acesso em alta velocidade pela população são praticamente universalizadas (OEI, 2022b, p. 57).

Também foram evidenciadas fortes limitações pedagógicas, apesar dos homéricos esforços quanto ao desenvolvimento de competências profissionais docentes e engajamento na utilização de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). O relatório, ao tratar da inovação nesse campo, informa, que a exemplo, apenas cinco dos países da região (Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai) têm desenvolvido mecanismos e estratégias a nível governamental para utilização da Inteligência Artificial (IA) como uma força

institucional, com o “[...] desenvolvimento de políticas e estratégias de IA lideradas pelo governo” (OEI, 2022b, p. 57)²⁰.

Ressalta-se que a função de pesquisa e desenvolvimento (P&D), característica das universidades, tomou direcionamento à necessidade de produzir soluções e alocar recursos para mitigar os efeitos da COVID-19, em auxílio aos sistemas de saúde na prevenção, tratamento e contenção epidemiológica. Nesse sentido, até 2019 os dados de investimento de países ibero-americanos em P&D diminuíram em valores absolutos, mas também quanto à termos relativos ao Produto Interno Bruto (PIB), o que ocorreu em nações como Brasil, Argentina, Colômbia e México. Isso ocorreu conforme explora a OEI, pelo valor díspar de prioridade que cada país atribui a essa dimensão. O relatório demonstra que “[...] enquanto Portugal, a Espanha e o Brasil alocam mais de 1% para P&D, a Argentina, o Chile e o Uruguai destinam cerca de 0,5%, mas a maioria dos países não destina nem 0,2% de seu PIB”, muito abaixo da média mundial de 2,2% (OEI, 2022b, p. 48).

O comportamento dos números de investimento em P&D nos países ibero-americanos condicionou bastante a capacidade de respostas aos desafios e demandas interpostos pela pandemia, ao passo que “este nível de financiamento tem um impacto direto no número de pesquisadores (pessoas físicas que trabalham em período integral) por mil integrantes da força de trabalho disponível do país ou da população economicamente ativa (PEA)”. Conforme a Rede INDICES, em dados expostos pela OEI (OEI, 2022b, p. 48), Portugal e Espanha apresentavam indicadores de 9,11 e 6,14, respectivamente; ao passo que países como Argentina detinham 2,91, Uruguai, 1,41. Já os demais países da região detêm números de pesquisadores por mil integrantes de PEA abaixo de 1,0.

No que concerne ao financiamento, as IES tiveram que estabelecer uma concentração prioritária de recursos para a garantia da continuidade dos

²⁰ Para as informações contidas no Relatório de 2022 sobre acesso à conexão de internet em banda larga e IA, a OEI lançou mão de dados consolidados pelos dados do Observatório Regional de Banda Larga da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL).

processos de ensino e aprendizagem, tornando virtuais seus “[...] processos de formação através de plataformas de ensino a distância,

capacitando professores, gerando estruturas pedagógicas que possibilitassem a conectividade de professores e alunos, e o apoio de recursos bibliográficos e tecnológicos” (OEI, 2022b, p. 13)²¹. O período registrou grande ampliação da evasão escolar, com desistências massivas de estudantes, incapazes de se adaptar ao novo contexto pedagógico por questões estruturais e financeiras, abandonando os estudos. Quanto à prontidão tecnológica das nações ibero-americanas para lidar com esse contexto, o relatório evidencia:

Em muitos casos, as empresas de telefonia digital, de comum acordo com as IES ou governos, desenvolveram ações de emergência na região para atender a essa maior demanda, além de fornecerem serviços a custos mais baixos para o setor educacional e mitigarem o impacto da pandemia da covid-19. Embora a intensificação do uso da Internet seja positiva, uma parte significativa da população está excluída da possibilidade de acesso aos serviços digitais. Os países estão desigualmente preparados para lidar com o aumento da demanda por serviços on-line (OEI, 2022b, p. 14).

É notório que os sistemas de ensino superior, em todo o mundo, substituíram os meios presenciais de ensino em caráter emergencial, adotando as possibilidades síncronas e assíncronas de atividade nas IES, o que influenciou na reconfiguração dos currículos do ensino superior, e por conseguinte na seleção de experiências e conteúdos que os contemplam. No que tange à mobilidade internacional, o diagnóstico da OEI do ano de 2022 (OEI, 2022b) evidencia que antes mesmo da pandemia, o fluxo de estudantes estrangeiros na região ibero-americana já estava bem abaixo da média global, e que os números de saída de estudantes para o exterior suplantavam massivamente os números de entrada.

²¹ Sobre o contexto de alternativas e soluções próprias às IES para a educação no contexto remoto emergencial, o relatório de 2022 da OEI aprofunda: “As instituições universitárias contavam com diferentes níveis de soluções próprias ou soluções oferecidas pelas empresas Edtech (por exemplo, Google Classroom, E-ducativa) ou software de código aberto (Moodle)” (OEI, 2022, p. 60). Isto denota a disparidade de ferramentas e possibilidades tecnológicas em domínio da comunidade acadêmica e instituições, a depender do país em que estão sediadas, de sua dependência administrativa e vinculação à rede pública ou privada.

Ressalta-se, contudo, que durante a pandemia, modalidades de internacionalização e mobilidade docente e discente como a “internacionalização em casa” adquiriram premência em um contexto onde o isolamento social era fator necessário e a necessidade de manutenção das matrículas de estudantes internacionais seria um ponto de grande impacto quanto às finanças das IES e sistemas de ensino superior onde há número significativo de estrangeiros. De forma sintética, o relatório aborda que o fenômeno da mobilidade virtual tem sido aceito “[...] na região como uma motivação para buscar novas experiências de contato com outras culturas, oferecendo opções aos estudantes que não têm condições de custear a presencial” (OEI, 2022b, p. 15).

Nesse íterim, um movimento ambíguo foi visualizado quanto às taxas de matrícula de estudantes, ao passo que em determinados contextos, houve maciça inscrição de novos estudantes, aproveitando as condições de virtualização para acesso a novas oportunidades de estudo, enquanto que nos países e parcelas da população de maior vulnerabilidade socioeconômica, houve a descontinuidade dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior na Ibero-América tem experimentado um processo de franca expansão mediada pela emergência de seus países, sobremaneira, com a consolidação de seus sistemas educacionais. Impactadas pelas reformas de orientação neoliberal nos Estados da região ibero-americana, as orientações tomadas pela política educacional destes países têm sofrido transformações que as encaminham para a adequação ao contexto de reestruturação produtiva e globalização, o que enseja mudanças na educação superior, seus objetivos, princípios e, nomeadamente, no *ethos* universitário.

Por conseguinte, a educação superior na Ibero-América, em sua diversidade e heterogeneidade, contempla diversas realidades que nem sempre possuem expressão e perfil equânime. Conquanto, no esforço de integração regional e busca pelo desenvolvimento conjunto via cooperação internacional, a

Organização do Estados Ibero-Americanos (OEI) tem produzido, em perspectiva comparada, indicadores para a análise e monitoramento da educação superior na região, configurando possibilidades de apreensão das realidades concernentes a cada país, e a instrumentalização das suas políticas e práticas no cerne dos sistemas de educação superior e suas respectivas instituições.

Tomando por referência os dados da *Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior* (INDICES), no período de 2019 a 2022, foram visualizados comportamentos e tendências da educação superior, oportunizando o diagnóstico dos movimentos experimentados quanto à realidade e contexto sócio-histórico, econômico e estrutural dos países ibero-americanos, e como estes influenciaram na produção do seu atual panorama.

Dados sobre investimentos, financiamento, oferta, acesso e matrículas nas instituições de ensino superior (IES), titulações, perfil e organização do corpo docente, processos de internacionalização (mobilidade internacional, dimensão internacional dos currículos e projetos de pesquisa e inovação, e cooperação interestatal) tornaram possível a compreensão de como estão postas as tendências e o comportamento da educação superior na Ibero-América, reservadas a heterogeneidade e diversidade de contextos e realidades experimentadas, seja pelos países da América Latina e Caribe, integrantes da região, como também dos países europeus que desta fazem parte, Espanha e Portugal.

A dinâmica da pandemia da COVID-19, explorada em diagnóstico de tom prescritivo e orientativo da OEI, trouxe diversas questões à realidade das IES, independente dos países em que estão sediadas. A necessária transformação digital, e o cenário de deficiências interpostas pelo ensino de caráter remoto emergencial descortinaram limitações no contexto da conectividade, tecnologia e também de natureza pedagógica, em que os países com maior contexto de vulnerabilidade socioeconômica foram severamente penalizados. A pesquisa e desenvolvimento (P&D), iminentemente relacionada às universidades e seu corpo docente e investigador, foi apontada enquanto fator determinante para a resposta ágil e obstinada das nações às dificuldades asseveradas pela pandemia, ao que o impacto direto das ações e a sua priorização garantiram soluções e

estratégias de cariz imediato no combate à disseminação e prevenção do COVID-19.

No sentido dos processos de internacionalização, diversas tendências foram desenhadas quanto à mobilidade internacional de discentes e docentes na Ibero-América, em que a composição dos fluxos migratórios, antes mesmo da pandemia, era deficitária e pouco próxima à realidade dos números globais. Isto denota, de forma parcial, a ausência de priorização quanto ao envio de estudantes para nações do Sul Global, especificamente para os países da América Latina, que detém números expressivos quanto à mobilidade de saída, porém notadamente menores que os números da Espanha e Portugal quanto à mobilidade de entrada. Com a pandemia de COVID-19, fenômenos como a "internacionalização em casa" e a "mobilidade virtual" adquiriram renovada importância, dando operacionalidade a experiências interculturais e oportunidades para a realização de estudos em instituições no exterior.

Por fim, assinala-se que a partir das análises provenientes dos dados e realidades expressas pelos documentos diagnósticos da OEI foi possível delinear o panorama que a educação superior admite na região ibero-americana, especialmente no que diz respeito a seus contrastes e heteronomias. Há diversas particularidades que não podem ser suplantadas, impossibilitando qualquer expectativa de homogeneização ou soluções amplas e passíveis de mimetização na seara da política educacional nos países ibero-americanos. Porquanto, as particularidades e especificidades demonstradas denotam a riqueza e diversidade que os sistemas de educação superior têm exprimido, e apontam caminhos para a construção de objetivos, metas e estratégias para o incremento do desenvolvimento e da integração regional, que são elementos característicos e necessários a dimensão dos blocos regionais e seus Estados membros.

REFERÊNCIAS

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciência post COVID-19 em Iberoamérica**. Perspectivas y desafíos de futuro 2022. OEI: República Dominicana/Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2022b. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. **Panorama de la educación superior em Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES**. Papeles del Observatorio N° 20 Abril 2021. OCTS-OEI: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-n-22-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. **Panorama de la educación superior em Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES**. Relevamiento 2021. Papeles del Observatorio N° 22 Abril 2022a. OCTS-OEI: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2022. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-n-22-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Universidade Ibero-América 2030**. Educação e Formação Profissional e Ciência – Programas, 2020a. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/universidade-ibero-america-2030/apresentacao>. Acesso em 25 abr. 2024.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. **Panorama de la educación superior em Iberoamérica – Edición 2019**. Caracterización de los sistemas de educación superior y de acreditación universitaria. Papeles del Observatorio N° 12 Noviembre de 2019. OCTS-OEI: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2020b. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/papeles-del-observatorio-n-22-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Educación superior, productividad y competitividade em Iberoamérica**. Insituto Iberoamericano para la Educación y la Productividad. OEI: Madrid, 2021b. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria->

geral/publicacoes/educacion-superior-productividad-y-competitividad-en-iberoamerica. Acesso em: 8 maio 2024.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. **Perspectivas Económicas de América Latina 2021: avanzando juntos hacia una mejor recuperación**. OCDE Publishing: Paris, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2e8d532a-8e5c-41dc-85bf-48f40af792b7/content>. Acesso em: 5 maio 2024.

YUDKEVICH, M., ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. **Trends and issues in doctoral education**: A global perspective. SAGE Publishing: India, 2020.



SOBRE OS AUTORES

Alda Maria Duarte Araújo Castro.

Doutora em Educação pela UFRN, Professora Associada IV. Líder do Grupo de Pesquisa Política de Educação Superior (UFRN) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq.

E-mail: aldacastro01@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1267050454995209>.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6740-6257>

Allan Solano Souza.

Doutor em Educação. Professor Classe III, Nível VI, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-POSEDUC/UERN.

E-mail: allansouza@uern.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3065102801690294>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4963-0922>

Andréia da Silva Quintanilha Sousa.

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Permanente do PPGED da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial, coordenando a pesquisa intitulada "Análise Cognitiva de Políticas Públicas: cenários, defesas e perspectivas".

E-mail: andreia.quintanilha@ufrn.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9086814725183565>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>

Bruno Layson Ferreira Leão.

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFRN), vinculado à linha de pesquisa “Educação, política e práxis educativas”, Mestre em Educação (UERN), Pedagogo (UNIASSELVI) e Administrador (UFERSA). Membro do grupo de pesquisa em rede UFG e UFRN, intitulada Expansão e Qualidade da Educação Superior no contexto do PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e perspectiva de controle social.

IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: bruno.leao.098@ufrn.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1757250892634809>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1259-9826>

Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

Pedagoga, Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ) e Pós-Doutora em Educação (UFMT). Professora do Curso de Pedagogia da UFG e atual coordenadora (2022-atual) do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq/UFG. Editora chefe da Revista EmRede (Unirede) e Editora Associada da RBPAE/Anpae.

Foi coordenadora geral da Rede de pesquisa em Educação a Distância da região Centro-Oeste (CNPq, 2015-2018; 2019-2021) e atualmente é líder da Rede de Pesquisa em EaD Brasil, América Latina e Moçambique (Unirede, 2021-2024). Coordenadora do GT -16 da Anped (2022-atual) e Coordenadora do Forpred- CO (2022-atual).

E-mail: daniela_lima@ufg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2278807353455371>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1075-2113>.

Daniele da Rocha Carvalho.

Doutora em Educação pela UFRN, Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UNB), Professora Adjunto IV UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Política de Educação Superior (UFRN) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq.

E-mail: daniele.rocha@ufrn.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9834051845715231>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9155-2534>

Fabiana Araújo Nogueira.

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRN). Pedagoga pela UFRN. Pesquisa as temáticas da Internacionalização e Expansão da Educação Superior. Membro do grupo de pesquisa em rede UFG e UFRN, intitulada Expansão e Qualidade da Educação Superior no contexto do PNE 2014-2024: transições políticas, novos modos de regulação e perspectiva de controle social.

E-mail: fabiaaraujo25@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1713426764650482>

Orcid: <https://orcid.org/0002-3378-2841>

Fernando Wagner da Costa –

Professor da educação básica, Graduado em História pela Universidade Federal de Goiás, Cientista de dados pela Faculdade Metropolitana e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias e EaD (GEaD/UFG/CNPq) e membro/coordenador executivo da Rede de Pesquisa EaD Brasil - Internacional UFG com apoio da Unirede (2019-2024).

Email: costa.fernando@egresso.ufg.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5076065412793849>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3992-2462>

João Ferreira de Oliveira.

Doutor em Educação pela USP (2000). Pós-doutor pela USP (2010 e 2016) e pela Universidade de Lisboa (2024). Professor Titular da UFG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1B - CA ED – Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Política e História da Educação no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq.

E-mail: joao_ferreira_oliveira@ufg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753142663168623>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340>

Letícia Cardoso Lourenço.

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Federal de Rio Grande do Norte (2024). Técnica em Eventos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2021). Atualmente, participando das seguintes pesquisas em rede: 1) Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: "transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social"; 2) Políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação 2024-2028. Colaboradora no Grupo de pesquisa Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersetorial - GAPPI (UFRN).

E-mail: leticia.cardoso.702@ufrn.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3221853946772683>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1742-8786>

Luciane Terra dos Santos Garcia.

Doutora em Educação pela UFRN, Professora Associada IV. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação (UFRN) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq.

E-mail: luciane.terra@ufrn.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2546503141542893>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3089-4263>

Márcia Ângela da Silva Aguiar.

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2000). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Coordenadora do Observatório de Política e Gestão da Educação (Observa). Atualmente é Presidenta da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ

E-mail: marcia_angela@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9445186556699560>

Matheus Lucas Silva de Souza.

Doutorando em Educação pelo PPGED/UFRN, Mestre em Educação pelo PPGED/UFRN, Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisador vinculado a Linha de Pesquisa "Educação, Política e Práxis Educativa" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é membro cadastrado do Grupo de Pesquisa de Políticas do Ensino Superior do Diretório do CNPQ.

IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: matheuslucasrn@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1535503515836747>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5673-866X>

Regina Celi Alvarenga de Moura Castro

Professora Faculdade de Educação – Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2023)

<http://lattes.cnpq.br/6892885831453424>

E-mail: reginalmm@yahoo.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8963-3108>

Renata Ramos da Silva Carvalho.

Professora efetiva Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade de Inhumas no PPGE. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás com pesquisas em políticas educacionais, gestão, financiamento e educação superior no Brasil, com ênfase no estudo das universidades estaduais brasileiras. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais – GEPPE-UEG/Inhumas.

E-mail: renata.ramos@ueg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9139962889438722>

Orcid: 0000-0002-7461-6698

Rute Regis de Oliveira da Silva.

Doutora em Educação pela UFRN (2015). Professora da UFRN. Coordenadora do Fórum Estadual de Educação do RN.

E-mail: ruteregis1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9577330602832953>

Orcid: 0000-0002-7483-1419

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto.

Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás. Pedagoga, Doutora em Educação. Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia da UEG/UnU Inhumas. Docente e Pesquisadora do PPGE/UEG/UnU Inhumas da Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

E-mail: sylvana.bernardi@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4308852280662013>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6532-4637>

