

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DO ACESSO E
DA PERMANÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES
DE FACULDADES DO CENTRO PAULA SOUZA**

SYLVIA CRISTINA DE AZEVEDO VITTI

PIRACICABA, SP

2022

**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DO ACESSO E
DA PERMANÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES
DE FACULDADES DO CENTRO PAULA SOUZA**

SYLVIA CRISTINA DE AZEVEDO VITTI

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CLAUDIA DA SILVA SANTANA

**Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.**

PIRACICABA, SP

2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

V852c Vitti, Sylvia Cristina de Azevedo
Cursos superiores de tecnologia e políticas públicas educacionais:
Um estudo do acesso e da permanência na percepção de
estudantes de Faculdades do Centro Paula Souza / Sylvia Cristina
de Azevedo Vitti – 2022.
228 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Profa. Dra. Claudia da Silva Santana.
Tese (Doutrado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Educação, Piracicaba, 2022.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Cursos Superiores
de Tecnologia. 3. Educação Superior. I. Vitti, Sylvia Cristina de
Azevedo. II. Título. CDD – 371.334

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Claudia da Silva Santana - Orientadora
UNIMEP**

**Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
UNIMEP**

**Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros
UNIMEP**

**Prof. Dr. Sérgio Marcus Nogueira Tavares
UMESP**

**Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco
UFPE**

Dedico esta tese à minha família e aos meus pais, que sempre me apoiaram e me incentivaram em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de evoluir no trabalho e nos estudos.

À minha família pela compreensão e apoio carinhoso e constante. Aos meus pais, que sempre me apoiaram, especialmente à minha mãe, sem a qual este trabalho não teria sido possível. Meus eternos agradecimentos. Deus os abençoe e retribua o bem que me foi feito.

À minha primeira orientadora, Profa. Dra. Tânia Barbosa Martins, pela sua dedicação e paciência.

À minha atual orientadora, Profa. Dra. Claudia da Silva Santana, pela orientação e contribuições enriquecedoras para a elaboração deste estudo.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – com os quais muito aprendi.

À Universidade Metodista de Piracicaba, por ter me acolhido tão carinhosamente e ter me permitido a oportunidade de engrandecimento pessoal e acadêmico.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação pelos bons momentos de discussão e convivência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de estudo.

“O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia” (Robert Collier).

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa consiste em um estudo sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) e as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência na percepção de estudantes de Faculdades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) do estado de São Paulo. O objetivo geral foi pesquisar como as Políticas Públicas Educacionais afetaram o acesso e a permanência de estudantes concluintes e/ou recém-formados de CSTs de faculdades do CEETEPS e investigar a percepção deles a respeito da não-permanência/evasão nesses cursos. Os objetivos específicos foram: 1) Identificar e caracterizar quais políticas públicas educacionais de acesso e permanência, assim como quais programas internos da instituição voltados ao acesso e à permanência de alunos são disponibilizados. 2) Delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos do estudo e dos que foram beneficiados pelas políticas e programas educacionais de acesso e permanência disponibilizados. 3) Investigar a percepção dos sujeitos a respeito dos benefícios recebidos das políticas educacionais e programas institucionais disponibilizados e identificar os desafios e obstáculos que enfrentaram em sua trajetória acadêmica. 4) Analisar e interpretar como as políticas públicas educacionais e os programas e ações institucionais estudados afetaram os sujeitos em seu acesso, permanência e conclusão dos cursos. Realizou-se uma revisão de literatura sobre a Educação Profissional e Tecnológica, os CSTs, a Educação Superior e as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência no ensino superior. Participaram 118 estudantes concluintes e/ou recém-formados de 39 cursos de 40 unidades das Faculdades de Tecnologia (FATECs) do CEETEPS, em 2021. Elaborou-se um questionário para coletar dados do perfil dos participantes, sua vivência e trajetória acadêmicas. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas. Os dados coletados foram analisados, interpretados e apresentados. Adotou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Em relação ao objetivo geral, os dados revelaram que para acesso às FATECs a maioria dos sujeitos ingressou via vestibular, beneficiando-se do sistema de cotas raciais/sociais. Em relação à permanência, constatou-se que a instituição não é beneficiada por políticas públicas educacionais voltadas à permanência e não dispõe de um programa de assistência estudantil. Atendendo aos objetivos específicos, verificou-se que a instituição disponibiliza um sistema de pontuação acrescida de ingresso via vestibular com base em cotas raciais/sociais. Quanto à permanência, a instituição não disponibiliza programas tipo PNAES, PNAEST e PBP, mas oferece ações próprias. O perfil socioeconômico dos sujeitos mostrou-se constituído, principalmente, de indivíduos do gênero masculino, autodeclarados de cor branca, solteiros, acima de 25 anos, com renda pessoal e familiar abaixo de 5 salários-mínimos, com ensino fundamental e médio em escola pública, acumulando estudo e trabalho. A maioria deles enfrentou dificuldades pessoais, financeiras e acadêmicas durante a graduação, não sendo beneficiados por políticas públicas educacionais, pois a instituição não é contemplada por estas, mas alguns se beneficiaram das ações internas da instituição. Com relação à percepção sobre os benefícios recebidos, os sujeitos externaram satisfação e apreço, apresentando sugestões para implantação de uma assistência estudantil estruturada. Este trabalho é relevante, pois contribui com sugestões para a formulação de programas e Políticas Públicas Educacionais Estaduais, uma vez que mostra a necessidade de ações voltadas ao CEETEPS que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Cursos Superiores de Tecnologia; Educação Superior; Políticas Públicas Educacionais; Acesso e Permanência

ABSTRACT

This qualitative research consists of a study on Higher Technology Courses (HTCs) and Educational Public Policies of Access and Permanence in the perception of students of Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) in the state of Sao Paulo. The general objective was to investigate how the Educational Public Policies affected the access and permanence of recently graduated and/or graduating students of HTCs of Institutes of Technology of CEETEPS and investigate their perception of non-permanence/dropout in these courses. This institution is located in the state of Sao Paulo. The specific objectives were: 1) To identify and characterize which educational public policies of access and permanence and which internal programs of the institution aimed at accessing and permanence of students are made available. 2) To outline the socioeconomic profile of the study subjects and of those benefited by the educational policies of access and permanence programs available. 3) To investigate the perception of the subjects regarding the benefits received from the educational policies and institutional programs available and identify the challenges and obstacles they faced in their academic trajectory. 4) To analyze and interpret how the educational policies and the institutional programs and actions studied affected the subjects in their access, permanence and completion of their courses. A literature review was conducted on Professional and Technological Education, HTCs, Higher Education and Educational Public Policies of access and permanence in higher education. The participants were 118 recently graduated and/or graduating students, from 39 courses of 40 units of the Institutes of Technology (FATECs) of CEETEPS in 2021. A questionnaire was elaborated to collect data on the profile of the participants, their academic experience and trajectory. Additionally, interviews were conducted. The collected data were analyzed, interpreted and presented. The methodology of content analysis proposed by Bardin (2016) was adopted. Regarding the general objective, the data revealed that for access to FATECs most subjects entered via vestibular, benefiting from the system of racial/social quotas. Regarding permanence, it was found that the institution does not benefit from educational public policies aimed at permanence and does not have a student assistance program. In view of the specific objectives, it was found that the institution offers an increased scoring system for entrance via vestibular based on racial/social quotas. As for permanence, the institution does not offer programs such as PNAES, PNAEST and PBP, but offers its own actions. The socioeconomic profile of the subjects was mainly composed of male individuals, self-declared white, single, over 25 years old, with personal and family income below 5 minimum wages, with elementary and high school education in public school, accumulating study and work. Most of them faced personal, financial and academic difficulties during graduation, not benefiting from educational public policies, because the institution is not contemplated by these, but some benefited from the institution's internal actions. Regarding the perception of the benefits received, the subjects expressed satisfaction and appreciation, presenting suggestions for the implementation of a structured student assistance program. This work is relevant because it contributes with suggestions for the formulation of programs and State Educational Public Policies, since it shows the need for actions aimed at CEETEPS that favor the permanence and success of the students.

Keywords: Professional and Technological Education; Higher Technology Courses; Higher Education; Educational Public Policies; Access and Permanence

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados do levantamento da produção científica dos bancos de dados digitais da BDTD e do Catálogo da CAPES, com respectivos descritores	23
Quadro 2 - Distribuição das instituições públicas e privadas de ensino superior	37
Quadro 3 - Possíveis causas da evasão no ensino superior	92
Quadro 4 – Possíveis ações de combate à evasão	99
Quadro 5 - Total de concluintes nos anos de 2012 a 2016	139
Quadro 6 – Gênero dos participantes	157
Quadro 7 – Etnia dos participantes	157
Quadro 8 – Idade dos participantes	158
Quadro 9 – Estado civil dos participantes	159
Quadro 10 – Grau de escolaridade da mãe e do pai dos participantes	159
Quadro 11 – Faixa de renda pessoal e familiar dos participantes.....	160
Quadro 12 – Tipo de escola onde o participante cursou o ensino fundamental e médio	161
Quadro 13 – Ingresso do participante na faculdade logo após completar o ensino médio/técnico	162
Quadro 14 – Participante já cursou outro curso superior anterior	163
Quadro 15 – Trabalho durante a graduação	164
Quadro 16 – Modo de ingresso no ensino superior	164
Quadro 17 – Recebimento de benefício/incentivo/governamental ou externo para cursar a faculdade.....	165
Quadro 18 – Recebimento de benefício/incentivo da faculdade durante a graduação ...	166
Quadro 19 – Importância do benefício recebido para a permanência /conclusão do curso	167
Quadro 20 – Ingresso no curso de graduação desejado.....	167
Quadro 21 – Motivo da escolha do curso	167
Quadro 22 – Integração ao ambiente acadêmico	168
Quadro 23 – Dificuldades vivenciadas durante a graduação	169
Quadro 24 – Necessidade de interromper o curso e motivos	171
Quadro 25 – Participantes que pensaram em desistir do curso e motivos.....	171
Quadro 26 – Satisfação/insatisfação com o curso e motivos alegados	174
Quadro 27 – Satisfação/insatisfação com a instituição e motivos alegados	175
Quadro 28 – Características dominantes do perfil dos sujeitos da pesquisa	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados na Educação Superior brasileira de 2009 a 2019.....	39
Gráfico 2 – Número de ingressos em cursos de graduação no Brasil por categoria Administrativa de 2009 a 2019	39
Gráfico 3 – Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa (instituições públicas e privadas) de 1980 a 2019	40
Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico de 2009 a 2019	42
Gráfico 5 – Evolução do número de cursos de graduação EaD no Brasil de 2000 a 2019.....	44
Gráfico 6 – Instituições de ensino superior que oferecem cursos EaD.....	45
Gráfico 7 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação no Brasil de 2010 a 2019	86
Gráfico 8 – Taxa de evasão em cursos de graduação no Brasil de 2014 a 2019	97
Gráfico 9 – Número de vagas oferecidas pelo Centro Paula Souza de 2012 a 2016	138
Gráfico 10 – Matrículas por nível de ensino no Centro Paula Souza de 2012 a 2016	139
Gráfico 11 – Crescimento de matrículas nas FATECs entre 2005 e 2020 e Eixos Tecnológicos com mais matrículas	140
Gráfico 12 - Integração ao ambiente acadêmico	169
Gráfico 13 - Dificuldades vivenciadas durante a graduação	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instituições de ensino públicas e privadas	38
Figura 2 - Mapa das unidades das FATECs por região administrativa no Estado de São Paulo, 2021.....	131
Figura 3 – Inclusão social nas ETECs e FATECs de acordo com o percentual de aprovados no processo seletivo no ano de 2021	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEET – Centro Estadual de Educação Tecnológica

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEETSP – Centro de Educação Tecnológica de São Paulo

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

Cesu – Unidade do Ensino Superior de Graduação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID - Corona Virus Disease

CPS – Centro Paula Souza

CST - Curso Superior de Tecnologia

DOU – Diário Oficial da União

EaD – Educação a Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETEC – Escola Técnica Estadual

FAT – Fundação de Apoio à Tecnologia

FATEC – Faculdade de Tecnologia

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

IESALC/ UNESCO – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INCLUIR – Programa de Inclusão Social

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PBP – Programa Bolsa Permanência

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PIBIC CPS/CNPq – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq

PIBITI CPS/CNPq - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAEST - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu - Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISBP – Sistema de Gestão da Bolsa Permanência

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

SNE – Sistema Nacional de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica	16
2. Justificativa acadêmica e pessoal para a pesquisa	20
3. Desenvolvimento do estudo	22
4. Estrutura geral da tese	26

CAPÍTULO 1 – A Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

1.1 O Ensino Superior brasileiro: breve panorama	30
1.2 Considerações sobre a Educação Superior no século XXI	46
1.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: origem, desenvolvimento e contextualização histórico-política	48
1.4 Os Cursos Superiores de Tecnologia no contexto do Ensino Superior e sua revitalização no cenário educacional brasileiro.....	53
1.5 A Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e as FATECs.....	64
1.6 Reflexões acerca da evolução da relação homem-trabalho no contexto da Educação Profissional no Brasil	68

CAPÍTULO 2 – Acesso e permanência no ensino superior no Brasil contemporâneo

2.1 Considerações sobre o direito à educação, o acesso e permanência no ensino superior	77
2.2 Acesso e permanência: análise conceitual e suas inter-relações	81
2.3 A permanência e seus desafios	84
2.4 Causas e consequências da não-permanência/evasão no âmbito acadêmico	90
2.5 Programas e ações para favorecer a permanência nos estudos.....	95
2.6 Considerações sobre a permanência de estudantes no cenário educacional na situação de pandemia de COVID-19	100

CAPÍTULO 3 – Políticas Públicas Educacionais para acesso e permanência nas instituições de ensino superior no Brasil: panorama geral

3.1 Políticas Públicas Educacionais para acesso e permanência no Ensino Superior	103
3.2 Principais programas do governo federal para acesso e permanência no Ensino Superior em instituições públicas e privadas	106
3.2.1 ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	106
3.2.2 FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior	108
3.2.3 PROUNI – Programa Universidade para Todos	112
3.2.4 INCLUIR	113
3.2.5 UAB – Universidade Aberta do Brasil	114
3.2.6 REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	117
3.2.7 SiSU – Sistema de Seleção Unificada	119
3.2.8 PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil	121

3.2.9 PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de Educação Superior Públicas Estaduais	122
3.2.10 Lei de Cotas	124
3.2.11 PBP - Programa Bolsa Permanência	124
3.3. Considerações sobre as Políticas Educacionais apresentadas neste estudo	126

CAPÍTULO 4 - O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: programas educacionais de acesso e permanência e ações aplicáveis às Faculdades de Tecnologia

4.1 Programas Educacionais de acesso e permanência e ações aplicáveis às FATECs	131
4.2 O Centro Paula Souza e seus Relatórios de Gestão: evolução e desenvolvimento da instituição.....	137
4.3 O Centro Paula Souza em sinergia com os Setores Produtivos	142
4.4. Considerações sobre os programas educacionais e ações do Centro Paula Souza.	143

CAPÍTULO 5 – Percurso metodológico da pesquisa

5.1 A pesquisa qualitativa, os procedimentos e instrumentos da coleta dos dados	145
5.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa	151
5.3 Análise, discussão e interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários.....	155
5.3.1 Perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa	156
5.3.2 Dados de escolarização dos participantes	161
5.3.3 Vivência durante a graduação	163
5.3.4 Vivência acadêmica	167
5.4 Análise, discussão e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas	180

CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	204
--------------------------	------------

APÊNDICES

I – Questionário	223
II – Roteiro de entrevista	227
III- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	228

INTRODUÇÃO

1. A Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica

A educação é um fator fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, para formar cidadãos plenos, questionadores, engajados e proativos, capazes de promover mudanças importantes na sociedade e o crescimento do seu país. Ela é também considerada um importante fator de mobilidade e aprimoramento social, principalmente a educação superior, uma vez que as instituições de ensino superior (IES) são espaços privilegiados de produção científica e formação humana. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, n.p.), a educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação [...].

A busca pela formação superior ou pela graduação tem resultado em um expressivo aumento do número de matrículas nas IES no Brasil a partir da década de 1970, que segue até os dias atuais, embora com aparente declínio nos últimos anos devido à conjuntura econômica desfavorável e à pandemia de COVID-19. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a graduação refere-se a cursos superiores que conferem diplomas e que são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Os diplomas conferidos referem-se aos graus de Bacharel, Licenciado e Tecnólogo (BRASIL, 2010a). Os candidatos aos cursos superiores precisam ter sido classificados em processo seletivo, como vestibular, seleção pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Em documento que trata das referências curriculares nacionais para os cursos superiores, os três graus consolidados historicamente na educação superior brasileira são:

[...] os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2010b, p. 5).

A revisão da literatura realizada pela autora sobre o histórico do ensino superior no Brasil, revela que este nível de educação tem sido para uma minoria economicamente favorecida, o que lhe confere um caráter elitista (MARTINS, 2002; SILVEIRA, 2012; GISI e PEGORINI, 2016; MACIEL *et al.* 2016). A partir da década de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, ocorreu uma ampliação do acesso ao ensino superior. Esta expansão foi favorecida por meio da diferenciação das instituições em universidades públicas e privadas, centros universitários, institutos federais e faculdades (BRASIL, 1996). O aumento de matrículas de estudantes no ensino superior também aumentou devido à criação de programas do governo federal que visam promover e ampliar o acesso e a permanência de jovens neste nível de escolaridade.

Nas duas últimas décadas a educação superior brasileira apresentou uma expressiva expansão, graças às políticas públicas voltadas para a área da Educação. O Plano Nacional da Educação (PNE), decenal, Lei 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, apresenta metas e estratégias para melhorar e expandir a educação no país em todos os níveis, num esforço conjunto das esferas federal, estadual e municipal. A meta 12 do PNE visa elevar a oferta de vagas no ensino superior e aumentar a taxa de matrículas de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, assegurando-lhes educação de qualidade (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de expandir e democratizar o acesso à educação superior aos jovens brasileiros e, também, favorecer a sua permanência nos estudos, o governo federal criou vários programas de políticas públicas educacionais para a implementação e suporte à ampliação do acesso e permanência no nível superior. Os seguintes programas foram criados pelo governo federal: ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (1998); FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (1999); PROUNI – Programa Universidade para Todos (2005); Programa INCLUIR (2005); UAB – Universidade Aberta do Brasil (2006); REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (2007); SiSU – Sistema de Seleção Unificada (2010); PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010); PBP - Programa Bolsa Permanência (2013); PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (2010) e Lei de Cotas (2012).

Esses programas decorrentes das políticas públicas educacionais visam favorecer estudantes de nível superior, sejam eles ingressantes nos cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnológicos.

Atualmente, no contexto da educação superior no Brasil e inseridos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica estão os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) ofertados por instituições públicas e privadas, que vêm desempenhando um importante papel e ganhando destaque no cenário do Brasil contemporâneo.

A Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com o art. 39 da LDB 9.394/96, refere-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação, os CSTs, e pós-graduação (BRASIL, 1996). Estes caracterizam-se por sua relação com os processos científicos e tecnológicos, habilitando os tecnólogos para atuação em áreas profissionais específicas. Um dos aspectos que diferenciam esta habilitação do bacharelado e da licenciatura é o compromisso com a esfera tecnológica, sendo a tecnologia o foco principal dos cursos que habilitam tecnólogos.

Os Cursos Superiores de Tecnologia recebem uma extensa gama de diferentes denominações na literatura, sendo as mais recorrentes: Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior; Curso de Tecnólogos; Cursos Superiores de Tecnologia; Cursos Tecnológicos; Cursos de Formação Tecnológica; Graduação de Formação Tecnológica e Educação Superior Tecnológica. Neste trabalho será adotada a denominação **Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs)** por ser esta forma a mais utilizada e a qual consta nos documentos do MEC.

Atualmente, os CSTs apresentam-se como cursos regulares de graduação e o acesso a estes se dá por meio de processo seletivo, da mesma forma que ocorre com as demais graduações, tal como já anteriormente mencionado. De acordo com dados do MEC, Parecer CNE/CP nº 29/2002, homologado no DOU em 13/12/2002, os CSTs são graduações que apresentam características específicas, relacionadas ao perfil profissional

esperado ao final de cada curso. São cursos estruturados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estes cursos são oferecidos por universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas, escolas e institutos superiores (BRASIL, 2002b).

Os CSTs são organizados e orientados de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2006), que contém informações a respeito do perfil e das competências dos tecnólogos. O catálogo teve sua primeira versão disponibilizada em 2006 e apresenta-se em consonância com a dinâmica social e do setor produtivo. A partir desta organização e orientação propiciada com a elaboração do catálogo, os estudantes concluintes dos CSTs têm seu desempenho avaliado anualmente através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), nos mesmos moldes dos demais cursos superiores nacionais.

Segundo Rosetti Jr. e Schimiguel (2011), a procura por CSTs vem crescendo ao longo dos anos e os cursos oferecidos são abundantes e diversificados. Porém, como nos cursos de bacharelado e licenciatura, também nos CSTs muitos alunos não conseguem terminar seus cursos, caracterizando a não-permanência/evasão, a qual consiste em um fenômeno complexo e preocupante que ocorre em todos os níveis educacionais.

Apesar de algumas das políticas públicas educacionais serem direcionadas à ampliação do acesso e ao suporte da permanência de estudantes no ensino superior, elas não têm sido suficientes para efetivamente contribuir para os alunos permanecerem até o final do trajeto acadêmico, o que tem gerado estudos sobre o tema na expectativa de se melhor entender e desenvolver estratégias que possam contribuir para a redução do fenômeno, seja nos cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnológicos.

Todas as instituições de ensino superior, seja no Brasil ou no exterior, são afetadas pela evasão, que é considerada um fenômeno multifatorial, tornando este tema alvo de preocupação para gestores, educadores e governantes, o que ressalta sua importância acadêmica, social e política. Não basta promover o acesso e fortalecer a permanência dos estudantes, é preciso também desenvolver estratégias eficientes de combate à evasão (TINTO, 1975; TINTO e PUSSER, 2006). Sabe-se que a permanência dos estudantes em seus cursos está sempre ameaçada por diversos tipos de interferências, o que pode culminar no abandono dos estudos, a não-permanência ou evasão.

De acordo com Scali (2009), a evasão escolar no ensino superior envolve fatores pedagógicos, emocionais, sociais, políticos, econômicos e administrativos, sendo sua eliminação impossível. Porém, isto não significa que não seja necessário estar sempre

alerta a este fenômeno, pois só assim será possível minimizá-lo. A autora ressalta os danos decorrentes da situação do abandono dos estudos, que são amplos, afetando alunos, instituições de ensino e a sociedade, contribuindo, inclusive, com o aumento das desigualdades sociais. O problema é grave e tornou-se um dos objetivos mais prementes do Plano Nacional de Educação - PNE, 2001 e 2014. Isso ressalta a necessidade do planejamento de ações no sentido de incentivar a permanência, combatendo o abandono escolar e propiciando à gestão acadêmica estratégias e recursos para lidar com a questão.

A presente pesquisa teve como foco estudar os efeitos que as políticas públicas educacionais têm no acesso e na permanência de estudantes de CSTs numa instituição pública de ensino do estado de São Paulo, assim como compreender a não permanência/evasão de alunos e como ela se articula ou é afetada por tais políticas.

2. Justificativa acadêmica e pessoal para a pesquisa

A educação é um direito social de todos os brasileiros, mas que depende de ações legais para que seja assegurado. As Políticas Públicas Educacionais do governo federal foram criadas para garantir que o direito à educação seja cumprido e disponibilizado ao maior número possível de cidadãos. A expansão do ensino superior ocorrida nas últimas décadas, a diversificação das instituições e, também, das modalidades de ensino, representam um avanço no sentido de alcançar mais jovens, de propiciar o desenvolvimento pleno dos alunos, sua qualificação profissional e o exercício de sua cidadania. Porém, o aumento do número de vagas e de matrículas no ensino superior não é suficiente para garantir aos alunos a sua permanência nas instituições de ensino e a conclusão exitosa de seus cursos, uma vez que muitos dos ingressantes não conseguem finalizar sua graduação por enfrentarem dificuldades de vários tipos durante seus estudos.

Tendo em vista o crescente número de alunos que ingressam no ensino superior auxiliados por políticas públicas educacionais de acesso e que dependem de políticas de permanência para que suas possibilidades de conclusão da graduação sejam aumentadas, consideramos de grande importância e necessárias pesquisas que abordem a questão do acesso e da permanência neste nível de ensino, assim como a questão da não permanência/evasão, resultado da interrupção do processo formativo. As políticas de acesso e permanência não somente visam à democratização do ensino superior, mas também atuam no sentido de promover e fortalecer a permanência dos estudantes. A evasão constitui uma grave preocupação, comum e constante, no cenário nacional e

internacional, principalmente para os gestores educacionais, mas também afeta a instituição e os docentes, uma vez que causa problemas acadêmicos e organizacionais de diversos tipos, como a ociosidade de vagas, a falta de otimização de pessoal e espaço, desperdício de recursos financeiros, dentre outros.

Devido à crescente importância dos CSTs no cenário educacional brasileiro e à sua grande expansão nas últimas décadas é de suma importância conduzir estudos nas instituições que oferecem estes cursos para melhor conhecer a sua realidade e a de seus alunos. Os CSTs, apesar de possuírem caráter profissionalizante, também podem ser vistos dentro da ótica da formação integral que contribui para formar cidadãos plenos, críticos e reflexivos. Eles têm uma estrutura que difere da dos cursos de bacharelado e licenciatura, além de atenderem a um público discente com perfil distinto e particular. Portanto, devido as suas especificidades, tais cursos e seus alunos merecem que pesquisas sejam desenvolvidas no sentido de investigar, analisar, tentar entender e propor soluções para os problemas que os afetam.

A autora deste estudo é graduada em Engenharia Agrônômica pela ESALQ/USP - SP e graduada em Letras, Inglês/Português, pela UNIMEP - SP e ministra disciplinas relacionadas à área da comunicação e linguagem no ensino superior. A sua motivação pessoal para o desenvolvimento deste trabalho está ligada à sua atividade docente em CSTs em instituições de ensino superior, pública e privada, desde 2013, incluindo sua atividade no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na faculdade de Piracicaba. Durante os seus anos de docência, a autora tem observado e constatado a necessidade de estudos que permitam compreender melhor as condições de acesso e permanência dos alunos em suas graduações e como as políticas públicas educacionais, que dão suporte ao ingresso e continuação dos estudos desses estudantes, se articulam com o seu acesso e sua permanência nos estudos.

Como pôde ser constatado por meio da revisão de literatura realizada pela autora para a presente pesquisa, no cenário nacional não são numerosas as teses e dissertações sobre as políticas educacionais de acesso e permanência em articulação com o estudo da não-permanência/evasão nos CSTs, como mostram os dados do levantamento da produção científica apresentados no item a seguir (Desenvolvimento do estudo). Os dados obtidos por meio do levantamento justificam a necessidade de se estudar e conhecer melhor a realidade desses cursos e a de seus estudantes.

3. Desenvolvimento do estudo

Um aumento expressivo na oferta de cursos e vagas no ensino superior vem sendo observado nas últimas décadas, o qual segue até os dias atuais. Esta oferta abrange também os CSTs, que vêm apresentando crescimento significativo no contexto nacional. Estes cursos ganharam maior visibilidade com a LDB/1996, sendo focados nos setores industriais e de serviços. Esta remodelação pela qual passaram os CSTs veio atender novas demandas da sociedade.

A crescente relevância dos CSTs no atual cenário educacional brasileiro, a expansão do ensino superior, favorecida pelas Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência, e os altos índices de evasão observados nos CSTs conduziram ao seguinte **problema de pesquisa**: como as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência afetam a trajetória acadêmica de graduandos de Cursos Superiores de Tecnologia de uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo?

Decorrente do problema apresentado, foi delineado o seguinte **objetivo geral**: pesquisar como as Políticas Públicas Educacionais afetaram o acesso e a permanência de estudantes concluintes e/ou recém-formados (sujeitos da pesquisa) de Cursos Superiores de Tecnologia de Faculdades do Centro Paula Souza do estado de São Paulo, assim como investigar a percepção dos mesmos a respeito da não-permanência/evasão desses cursos. A pesquisa se baseia na **hipótese** de que: a carência de Políticas Públicas de Assistência Estudantil voltadas para os estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Paula Souza afeta o acesso e a permanência dos mesmos em sua trajetória acadêmica e contribui para a não permanência/evasão.

Os **objetivos específicos** definidos para a pesquisa foram:

1. Identificar e caracterizar quais políticas públicas educacionais de acesso e permanência, assim como quais programas internos da instituição voltados ao acesso e à permanência de alunos, são disponibilizados.
2. Delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos deste estudo e dos que foram beneficiados pelas políticas e programas educacionais de acesso e permanência disponibilizados.

3. Investigar a percepção dos sujeitos a respeito dos benefícios recebidos das políticas educacionais e programas institucionais disponibilizados e identificar os desafios e obstáculos que eles enfrentaram em sua trajetória acadêmica.

4. Analisar e interpretar como as políticas públicas educacionais e os programas e ações institucionais estudados afetaram os sujeitos em seu acesso, permanência e conclusão dos seus cursos.

Primeiramente, foi realizado um levantamento da produção científica de teses e dissertações existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referente aos anos 2009 a 2019. Os resultados obtidos e os descritores utilizados são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1- Resultados do levantamento da produção científica dos bancos de dados digitais da BDTD e do Catálogo da CAPES, com respectivos descritores

BDTD			
Descritores	Trabalhos		
	Encontrados	Válidos	
		Teses	Dissertações
“acesso e permanência” + “cursos superiores de tecnologia”	0	0	0
“acesso e permanência” + tecnólogos	54	1	3
evasão + “cursos superiores de tecnologia”	13	1	5
evasão + tecnólogos	290	1	1
CAPES			
Descritores			
“acesso e permanência” AND “cursos superiores de tecnologia”	140	1	2
“acesso e permanência” AND tecnólogos	7	1	0
evasão AND “cursos superiores de tecnologia”	777	0	10
evasão AND tecnólogos	6	1	4
TOTAL	1287	6	25

Fonte: Elaboração própria

Como pode-se observar, o total de trabalhos encontrados foi 1287. Estes trabalhos foram selecionados para que se procedesse a análise dos títulos, resumos, palavras-chave, com a finalidade de se efetuar leituras transversais e integrais. O número de trabalhos considerados válidos foi 31, sendo 6 teses e 25 dissertações, por serem os mais relevantes para a investigação aqui em questão.

Os trabalhos encontrados sobre **acesso e permanência** nos CSTs revelam que na última década, em decorrência das políticas educacionais do governo federal e dos programas de apoio aos estudantes visando a expansão do ensino superior no país, tem

ocorrido uma revitalização da Educação Profissional e Tecnológica. Isto resultou em um aumento significativo do número de matrículas nestes cursos. Dentre os trabalhos levantados e referenciados destacam-se os da relação abaixo:

- 1) - COSTA, S. G. **A equidade no ensino superior:** uma análise das políticas de assistência estudantil, 2010. Dissertação de Mestrado;
- 2) - SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior:** uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras, 2016. Dissertação de Mestrado;
- 3) - SOUZA, V. L. B. S. **Acesso e permanência na educação profissional tecnológica:** um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus Cajazeiras, 2017. Dissertação de Mestrado;
- 4) - OLIVEIRA, L. C. de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo:** o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), 2019. Tese de Doutorado;
- 5) - SOUZA, J. B. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia:** nova face da educação profissional e tecnológica, 2012. Tese de Doutorado;
- 6) - VENDRAMETO, M. C. **A racionalidade tecnológica como determinante da relação entre a educação e o trabalho presente nos cursos de tecnologia do Centro Paula Souza,** 2017. Tese de Doutorado.

Os trabalhos encontrados que versam sobre a **evasão** nos CSTs, em sua maioria Dissertações, revelam as altas taxas de abandono nestes cursos, a necessidade de se tomar medidas para conter tal fenômeno e a importância de se conduzir mais estudos sobre o tema. Os trabalhos selecionados, praticamente em sua totalidade, tinham como foco levantar as causas da evasão e acessar os alunos evadidos, demonstrando um interesse crescente por pesquisas envolvendo a evasão e os CSTs. Dentre os trabalhos levantados e referenciados destacam-se os da relação abaixo:

- 1) - DETREGIACHI F^o., E. **A evasão escolar na educação tecnológica:** estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2012. Tese de Doutorado;
- 2) - FEITOZA, A. S. **Fatores de evasão na educação profissional tecnológica:** um estudo baseado no olhar do aluno evadido, 2017. Dissertação de Mestrado;
- 3) - FIALHO, M. G. D. **A Evasão escolar e a gestão universitária:** o caso da Universidade Federal da Paraíba, 2014. Dissertação de Mestrado;
- 4) - FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior:** uma análise das diferentes formas de mensurar, 2016. Dissertação de Mestrado;

- 5) - SCALI, D. F. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia:** a percepção dos estudantes sobre seus determinantes, 2009. Dissertação de Mestrado;
- 6) - SILVA, H. F. D. **Evasão na educação superior:** um estudo em uma IES privada do Médio Tietê, 2015. Dissertação de Mestrado;
- 7) - VELOSO, T.C.M.A. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus universitário de Cuiabá, 1985/2 a 1995/2:** um processo de exclusão, 2000. Dissertação de Mestrado.

O levantamento bibliográfico realizado nesta primeira etapa mostrou que, de modo geral, os autores ou se concentraram no acesso e permanência ou no fenômeno da evasão nos CSTs e os trabalhos, em sua grande maioria, foram realizados em IES públicas.

Posteriormente, foi realizado também um extenso levantamento de obras e artigos em diferentes fontes sobre os temas pertinentes a esta pesquisa. Foram levantadas obras de autores com foco nos CSTs e Educação Profissional, dentre os quais incluem-se:

- FRAVETTO e MORETTO, 2013; FRIGOTTO, 2003; GISI e PEGORINI, 2016; PACHECO, 2008; PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2008; RAMOS, 2014; ROSETTI JR., 2007; ROSETTI e SCHIMIGUEL, 2011; SAVIANI, 2003; TAKAHASHI e AMORIM, 2008.

Dentre os autores cujos trabalhos abordam as políticas públicas educacionais de acesso e permanência no ensino superior, destacam-se:

- ARAÚJO, 2008; VELOSO e MACIEL, 2015; VELOSO e NUNES, 2016; SOUZA e PEIXOTO, 2012.

Dentre os autores encontrados com foco na temática da evasão de estudantes em IES, de modo geral e, em particular, em instituições que oferecem CSTs, tal como ocorre na instituição selecionada para este trabalho, constam:

- MERCURI e POLYDORO, 2003; POLYDORO, 2000; TINTO e PUSSER, 2006; SILVA Fº, 2017; VELOSO, 2000, 2002, 2015, 2016.

Por meio do levantamento bibliográfico e estudo da literatura pertinente realizados pela autora, percebeu-se que não são abundantes as teses e dissertações referentes às políticas públicas de acesso e permanência nos CSTs, assim como estudos sobre a evasão nesses cursos. Entretanto, observa-se que estudos sobre os CSTs vêm ganhando destaque entre as pesquisas nacionais, principalmente nos últimos anos, sendo abundantes, principalmente, em periódicos.

O desenvolvimento desta pesquisa teve como base trabalhos de autores que orientam suas pesquisas para as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência voltadas ao ensino superior, aqueles cujas temáticas de estudo estejam voltadas aos Cursos Superiores de Tecnologia e estudiosos da evasão no ensino superior.

Este estudo visa enriquecer a literatura sobre o tema aqui proposto, contribuindo para ampliar a compreensão dos efeitos que têm as Políticas Públicas Educacionais no acesso e permanência de estudantes de CSTs, assim como investigar, analisar e compreender como o processo de abandono escolar no ensino superior tecnológico é afetado ou se articula com tais políticas educacionais.

4. Estrutura geral da tese

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos:

O Capítulo 1 apresenta um breve panorama da expansão da educação superior no país, do direito à educação com a nova Constituição Federal de 1988 e dos direitos sociais garantidos por ela. É abordada a importância da LDB/1996 para a reformulação e expansão da educação no país, da educação superior e da Educação Profissional e Tecnológica no cenário brasileiro, instituindo os Cursos Superiores de Tecnologia e estabelecendo os seus princípios norteadores, assim como a verticalização da Educação Profissional e a sua revitalização. É feita, também, a contextualização da LDB/1996 no cenário político-econômico da década de 90, sob a influência de organismos internacionais e com ênfase na privatização, diversificação e flexibilização do ensino superior.

Neste capítulo também é apresentado um panorama da origem e desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, desde os tempos coloniais, passando pelo período da corte portuguesa no país, período imperial e período da república. Neste último período é abordada a criação das primeiras escolas profissionais por Nilo Peçanha e depois das Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes unidades federativas. A seguir, são abordadas as várias reformas realizadas na educação e a criação das Escolas Industriais e Técnicas do país. São comentadas as várias fases do desenvolvimento e evolução da Educação Profissional, segundo o contexto histórico-político da época e os diversos governos. É apresentada a evolução da Educação Profissional e Tecnológica a partir da década de 1990, que passou por uma grande expansão e, em 2008, culminou na criação

da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com os Cursos Superiores de Tecnologia e a revitalização desta modalidade de educação.

Neste capítulo estão incluídos o histórico do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo, a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), das Faculdades de Tecnologia (FATECs) e seus Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). Esta é a maior instituição estadual do país que oferta educação profissional técnica e tecnológica e foi selecionada como campo desta pesquisa.

Fecham o capítulo algumas reflexões sobre a importância do trabalho para a constituição do ser humano como espécie e acerca da evolução da relação homem-trabalho no contexto da Educação Profissional no Brasil.

No Capítulo 2 são tecidas considerações sobre o direito à educação, o acesso e permanência no ensino superior no Brasil contemporâneo. Também é apresentada uma análise conceitual dos termos “acesso” e “permanência” no contexto da educação, segundo a visão de alguns estudiosos do assunto, e suas inter-relações. É feita uma análise da permanência e dos seus desafios no ensino superior, assim como das causas e consequências da não-permanência/evasão no âmbito acadêmico. Estas consequências são abordadas, assim como possíveis ações que podem contribuir para diminuir essa ocorrência, segundo a visão de alguns especialistas no assunto. Finalizando o capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre a permanência de estudantes no cenário educacional brasileiro na situação de pandemia de COVID-19.

O foco do Capítulo 3 consiste na apresentação de um panorama geral das Políticas Públicas Educacionais, programas e ações afirmativas, criadas pelo governo federal e Ministério da Educação para o acesso e permanência no ensino superior, de modo geral, em instituições públicas e privadas. São apresentados os principais programas educacionais e ações afirmativas criados e voltados à democratização, expansão do acesso e permanência na educação superior. É feita uma análise da importância dessas Políticas Públicas Educacionais, dos programas e ações afirmativas voltados ao favorecimento do acesso, da permanência e da inclusão de jovens nas instituições de ensino superior do país, públicas e privadas.

O Capítulo 4 é dedicado especial e inteiramente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), instituição de ensino do estado de São Paulo, cuja missão é promover a educação pública profissional e tecnológica de nível superior e de qualidade, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do estado. Neste

capítulo é apresentada a história da Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo, a história da criação da instituição, sua evolução e desenvolvimento, seus programas educacionais de acesso e permanência e ações aplicáveis às Faculdades de Tecnologia (FATECs). Também é comentada a sinergia que a instituição promove e desenvolve com os setores produtivos dos municípios em que se localizam as diversas unidades das suas faculdades.

O Capítulo 5 apresenta o desenvolvimento da presente pesquisa, que é do tipo qualitativo descritivo-exploratório. Inicialmente conceitua-se a pesquisa qualitativa segundo os autores adotados, que são referência em metodologia científica – Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2002). A seguir, são apresentados os procedimentos e instrumentos da coleta de dados, com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada elaborados pela autora desta pesquisa. É também apresentada a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa – estudantes de graduação, de cursos presenciais, recém-formados e/ou concluintes de Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Paula Souza, de várias unidades das Faculdades de Tecnologia (FATECs) do estado de São Paulo, como já exposto. Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados, interpretados, comentados e são apresentados em forma de quadros e gráficos explicativos. No mesmo capítulo, também são apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas, os quais foram analisados, interpretados e comentados. Para este trabalho foi adotada a metodologia de análise de conteúdo estruturada na proposta de Bardin (2016).

Finalizando o estudo, são apresentadas as Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Este capítulo é composto de seis itens. Nele é apresentado um breve panorama da expansão da educação superior no Brasil, do direito à educação com a Constituição Federal de 1988 e os direitos sociais garantidos por ela. É ressaltada a importância da LDB/1996 para a reformulação e expansão da educação no país, inclusive da educação superior e da Educação Profissional e Tecnológica no cenário brasileiro, instituindo os Cursos Superiores de Tecnologia e estabelecendo os seus princípios norteadores, a verticalização da Educação Profissional e a sua revitalização. É feita a contextualização da LDB/1996 no cenário político-econômico da década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, de tendências neoliberais, no contexto da reforma do Estado e sob a influência de organismos financeiros internacionais. Procurou-se esclarecer como a LDB incorporou influências e recomendações advindas desses organismos internacionais, as quais tiveram repercussão na reestruturação do ensino superior brasileiro e resultaram na expansão das instituições de nível superior, com ênfase na privatização, diversificação e flexibilização do ensino superior.

É apresentado, também, um panorama da origem e desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil. São comentadas as várias reformas realizadas na educação, a criação das Escolas Industriais e Técnicas do país, as várias fases do desenvolvimento e evolução da Educação Profissional segundo o contexto histórico-político da época. Os CSTs são apresentados no contexto do ensino superior, com as suas características específicas, em seu atual processo de revitalização, elogiados por alguns autores e criticados por outros.

O capítulo ainda apresenta a história e o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo, a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), das Faculdades de Tecnologia e seus Cursos Superiores de Tecnologia.

Fecham o capítulo algumas reflexões sobre a importância do trabalho para a constituição do ser humano como espécie (o que o distingue dos outros animais), a formação do ser humano, o papel da educação de modo geral e da educação profissional no Brasil em diferentes fases da história.

1.1 O Ensino Superior brasileiro: breve panorama

O sistema educacional de um país desempenha um papel estratégico no seu desenvolvimento socioeconômico, pois ele influencia a dinâmica dos processos de produção e difusão da ciência, cultura, desenvolvimento e inovação tecnológicos da nação. Ele é uma peça-chave na tarefa de qualificar os recursos humanos que são e serão responsáveis pelo desenvolvimento e modernização da nação (SOUZA, 2012).

No Brasil, o sistema educacional tem um histórico elitista e durante um longo tempo favoreceu as classes privilegiadas, excluindo os economicamente desfavorecidos ou os desprivilegiados por razões de etnia, classe social e gênero (GISI e PEGORINI, 2016; DETREGIACHI F^o., 2012). No entanto, em 1988, no período de redemocratização do país, findo o regime militar, foi elaborada a nova Constituição Federal, a Constituição Cidadã, ancorada na democracia, que reconhece e assegura os direitos sociais dos cidadãos. Conforme Silva (2008), a carta magna de 1988 estabeleceu um regime democrático fundamentado em objetivos de promoção do princípio de igualdade por intermédio da realização dos direitos sociais e da universalização dos serviços a serem oferecidos à sociedade, como a seguridade, a saúde, a previdência, a assistência social, a cultura e a educação. Segundo o mesmo autor, o fundamento do Estado Democrático de Direito consiste na democratização das prestações sociais e espera-se que tais ordenamentos legais sejam realizados na prática.

Um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal é o da educação, consagrado no artigo 6º e no artigo 205, como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família”, ou seja, como sendo responsabilidade compartilhada do Estado com a sociedade civil, assim reafirmando o direito à educação no país (BRASIL, 1988, n.p.).

O direito à educação aparece mais detalhadamente no artigo 208 da Constituição, no qual se fala das garantias, gratuidade e obrigatoriedade da educação no país a partir de então. Souza (2012) nos lembra, entretanto, que “o direito à educação no Brasil ainda encontra obstáculos para a sua materialização” (SOUZA, 2012, p. 101). No Brasil, somente em 2009 ocorreu a universalização da Educação Básica, ensino fundamental e médio, para estudantes dos 4 aos 17 anos de idade, tornando-se gratuita e obrigatória com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, sendo a sua oferta assegurada também para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade apropriada. Com a universalização do ensino médio e um maior número de egressos desse nível ocorreu uma

maior demanda por vagas no ensino superior e um aumento na pressão para a expansão de vagas neste nível de ensino (FIALA, 2016).

Porém, no tocante ao ensino superior, especificamente, a situação é mais complexa, pois ela está atrelada ao esforço e mérito dos próprios cidadãos e não é obrigatória. No que se refere ao ensino superior, a Constituição Federal explicita isso no próprio artigo 208, inciso V: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, n.p.).

O Estado brasileiro reconhece, porém, na Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei nº 9.394/1996 de 20/12/1996 (promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, marcado por tendências neoliberais) a importância da educação de nível superior para o desenvolvimento do país. O Capítulo IV dessa lei, que trata especificamente da Educação Superior, dispõe sobre as suas finalidades, qualidade de ensino, cursos e programas de graduação e pós-graduação, assim como da expansão e diversificação das instituições de ensino superior.

As finalidades da Educação Superior são apresentadas no Artigo 43 da LDB/1996 em seus vários incisos:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (BRASIL, 1996, n.p.).

É importante esclarecer e ressaltar, entretanto, o contexto histórico-político e econômico da década de 1990, de teor neoliberal, que buscava a minimização da atuação do Estado em relação às políticas sociais como forma de retomar o desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. Esta lógica sugere o enxugamento da máquina estatal, assim como a privatização de bens e serviços, efetuando-se a transferência da produção de bens e serviços à iniciativa privada (DOURADO, 2002). A tese é a do Estado mínimo, pois entende-se que o mercado é o mecanismo mais eficiente de alocação de recursos e, desta forma, o Estado deve ser esvaziado em tamanho, papel e funções. Esta ideologia ganhou notoriedade no início dos anos 70, com a crise do modelo econômico na qual altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento combinavam-se. O primeiro país a adotar a agenda neoliberal foi a Inglaterra, em 1979, no que foi seguido por outros países avançados nos anos 80 (CARVALHO, 2007). Em consonância com as premissas neoliberais, Bresser Pereira - Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, de 1995 a 1998 durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) - preconizou mudanças na organização e gestão do Estado (PEREIRA, 1998). Neste projeto, a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compunham o setor de serviços não-exclusivos, providos pelo Estado, mas que também podiam ser ofertados pelo setor privado e pelo setor não-governamental. Desta forma, alterações no campo educacional foram implementadas no que concerne à organização jurídica das IES e novos formatos de regulação/gestão e privatização de instituições educacionais (DOURADO, 2002).

No cenário político-econômico dos anos 90, a gestão de FHC, de tendências neoliberais, reorientou as políticas públicas, alterando os padrões de intervenção estatal e colocando principalmente as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais, entendidos como entidades criadas pelas principais nações do globo com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno das diversas áreas da atividade humana (CARVALHO, 2007).

Segundo Sguissardi:

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher Education: the lessons of experience*, que propunha, entre outras coisas, uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas; que considerava a *universidade de pesquisa* inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da *universidade de ensino* (sem pesquisa); que

recomendava às autoridades que ficassem “atentas aos sinais do mercado”, aprovava-se, em dezembro de 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei, aprovada como uma espécie de “guarda-chuva jurídico”, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

Neste contexto foi promulgada a LDB/1996, período em que o Brasil, o espectro de políticas sociais e econômicas estavam sob a agenda neoliberal, o que influenciou a política educacional brasileira e conferiu especificidade a essa época na história do ensino superior (CARVALHO, 2007). As diretrizes para a educação superior que se apresentam por meio da LDB/1996 estão relacionadas ao processo de reforma do Estado vigente à época e vinculadas a organismos mundiais (DOURADO, 2002).

Estudiosos da educação brasileira, como Carvalho (2007), Dourado (2002) e Sguissardi (2006), dentre outros, escreveram extensamente sobre as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90 no contexto da reforma do Estado e sob a influência de organismos financeiros internacionais ou multilaterais. Esses autores analisam a reforma universitária dessa década, revelando influências e recomendações externas advindas desses organismos internacionais - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) - as quais foram incorporadas pela LDB/1996 e tiveram repercussão na reestruturação do ensino superior brasileiro. Dentre as propostas de ajuda financeira e administrativa do BIRD consta a necessidade de reforma na política educacional do país, a fim de dar racionalidade e eficiência ao sistema, com a introdução de novos conceitos, como: avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização e privatização (CARVALHO, 2007).

Sguissardi assinala que:

A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao *déficit público*, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comercial, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Isso permite compreender as alterações que passaram a vigorar no ensino de nível superior a partir da elaboração e efetivação da LDB/1996 (DOURADO, 2002). Dourado (2002) salienta que a partir das orientações do Banco Mundial é possível deduzir a prescrição de políticas educacionais pautada pela lógica da racionalização, que acompanharia a lógica do campo econômico. Já nos anos 80, com o início da crise e o endividamento do país, houve uma transformação no papel que desempenhavam o Banco Mundial e os organismos multilaterais de financiamento. O Banco Mundial passou de indutor de investimentos a guardião de interesses de grandes credores internacionais e, desta forma, passou a responsabilizar-se por assegurar o pagamento da dívida externa e por reestruturar a abertura econômica principalmente de economias latino-americanas de acordo com os requisitos vigentes do capital globalizado (SOARES, 1996).

Os mesmos autores anteriormente citados (CARVALHO, 2007; DOURADO, 2002; SGUISSARDI, 2006) apresentam críticas às diretrizes estabelecidas pela LDB/1996 para o ensino superior, delatando as influências dos organismos internacionais nas políticas para a educação nacional. Em sua análise das políticas educacionais para o ensino superior implantadas no Brasil nos anos 90, do século XX, Dourado (2002) destaca o quanto tais políticas foram influenciadas por opções e interesses sociopolíticos articulados às mudanças no cenário contemporâneo, este marcado por determinantes históricos decorrentes das tendências neoliberais em curso, que se configuram, como já mencionado, pela minimização do papel do Estado (DOURADO, 2002). Esse autor delata e critica a predominância do caráter de privatização nas políticas de expansão da educação superior nesse período. Sguissardi (2008) salienta que as recomendações dos organismos multilaterais deram respaldo à abertura do *mercado educacional* de educação superior no Brasil à iniciativa privada ou à *livre iniciativa empresarial*, o que atribuiria ao ensino superior muitas das características de um bem privado. O aumento no número de matrículas particulares teve grande ascensão no governo de FHC. Entretanto, esta alternativa exaltada pelo Banco Mundial como sendo uma solução para atender à expansão na oferta de vagas, encontrou obstáculos como a queda do poder aquisitivo da população (CARVALHO, 2007).

De acordo com Dourado:

[...] esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre

outras. Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais (DOURADO, 2002, p. 246).

Ainda segundo o mesmo autor:

A educação superior no Brasil é emblemática na medida em que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, balizado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional, o qual, no caso brasileiro, tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente, pelo aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino (DOURADO, 2002, p. 245).

Oliveira e Catani (2002), destacam que na LDB/1996, o modelo de universidade baseado em ensino, pesquisa e extensão não se manteve como modelo de expansão para a educação superior, sendo este substituído por um sistema diversificado e diferenciado, em consonância com as observações de Dourado (2002), já anteriormente apresentadas, a fim de atender as recomendações do BIRD, de diversificação e flexibilização das instituições de nível superior.

Rosa, apoiando-se em Sguissardi (2009), assinala que:

[...] a lógica da expansão não permitiu a continuidade da vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, modelo que passou a ser substituído por outros, com vistas a expandir as chances de acesso aos cursos de graduação (ROSA, 2014, p.242).

O Artigo 45 da LDB/1996 trata da expansão da educação superior e da diversificação das instituições de ensino superior no país:

Art. 45: A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996, n.p.).

O Art. 48, em seu parágrafo 1º, afirma que:

Art.48: Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular (BRASIL, 1996, n.p.).

Cabe também ressaltar que no contexto da reforma e expansão do ensino superior engendrada e possibilitada pela LDB/1996, houve a revalorização da Educação Profissional e Tecnológica no país, pelo que essa LDB é considerada o marco legal na história e evolução dessa modalidade de educação. No seu capítulo III são estabelecidos os princípios norteadores e a verticalização da Educação Profissional, assim como são instituídos os Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. Os cursos superiores de tecnologia são parte das estratégias de sustentação de uma política de expansão do nível superior do sistema de ensino brasileiro, política esta iniciada no governo FHC e aprofundada no governo Lula (SOUZA, 2012).

Em síntese, a partir do que foi disposto na LDB/1996, foi desencadeado um processo de reformulação do sistema educacional de nível superior no Brasil, visando a expansão e democratização do ensino superior, o que foi possibilitado pela diversificação e flexibilização das instituições de ensino superior. A expansão do sistema resultou na ampliação do número de instituições de nível superior, principalmente privadas, e no consequente aumento de matrículas, decorrente do aumento e credenciamento de novas instituições e da abertura de novos cursos. Esse crescimento ocorreu principalmente nas instituições privadas, embora tenha ocorrido também uma expansão na rede pública de ensino (ROSA, 2014).

Surgiram, então, outras instituições de ensino, faculdades e centros universitários, caracterizados pela diversificação institucional e flexibilização curricular, necessárias para a adequação dessas instituições às demandas do mercado.

Ao longo dos últimos anos, tem havido um expressivo aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, assim como um grande aumento do número de matrículas registradas nessas instituições. De acordo com o Censo da Educação Superior Brasileira de 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgado pelo MEC, existem 2608 IES no país, entre públicas e privadas, havendo predominância em número de instituições privadas (BRASIL, 2020). Os dados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Distribuição das instituições públicas e privadas de ensino superior

IES	Públicas	Privadas	Total
Universidades	108	90	198
Centros Universitários	11	283	294
Faculdades	143	1933	2076
IFs e CEFETs	40	--	40
Total de IES	302	2306	2608

IF = Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; CEFET = Centro Federal de Educação Tecnológica.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2020)

De acordo com as notas estatísticas do Censo/2019 (BRASIL, 2020), das 2608 instituições de educação superior existentes no Brasil atualmente, 88,4% são privadas e 11,6% são públicas. Do total de IES já citado (2608), 79,65% são faculdades. Entre as IES privadas, predominam as faculdades, que correspondem a 83,8%.

Alguns dados elucidativos são apresentados na figura e gráficos a seguir.

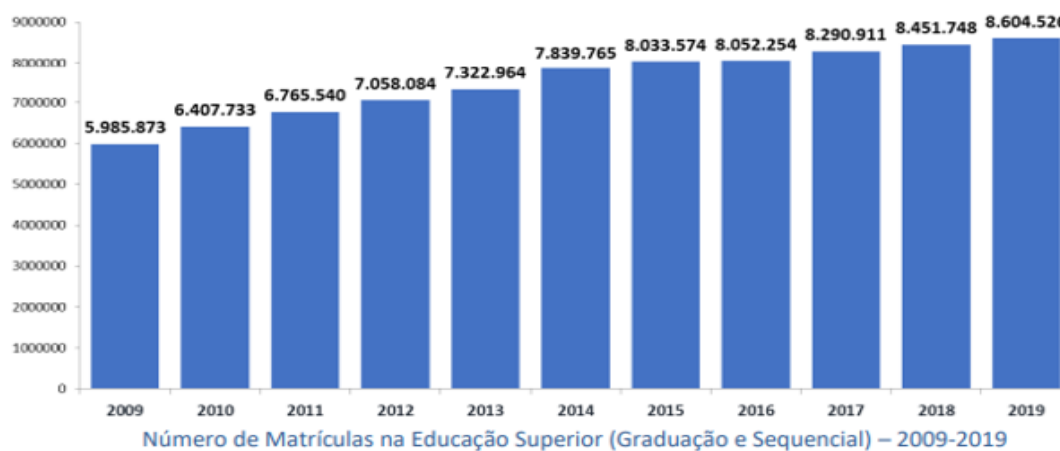
Figura 1: Instituições de Ensino Públicas e Privadas

Fonte: CHANAN (2020, n.p.)

Ainda de acordo com o Censo/2019, das IES federais, 60,0% correspondem às universidades, 36,5% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Ainda de acordo com o Censo/2019 (BRASIL, 2020), entre 2009 e 2019 o número de matrículas nas IES aumentou 43,7%, com uma média anual de crescimento de 3,6%. Em 2019 foi registrado um total de 8,6 milhões de matrículas, 1,8% maior do que o de 2018. Em 2019 foram ofertadas mais de 16,4 milhões de vagas nas IES, sendo 837 mil na rede pública e mais de 15 milhões na rede privada. O gráfico a seguir mostra a evolução do número de alunos matriculados no Brasil nos últimos anos.

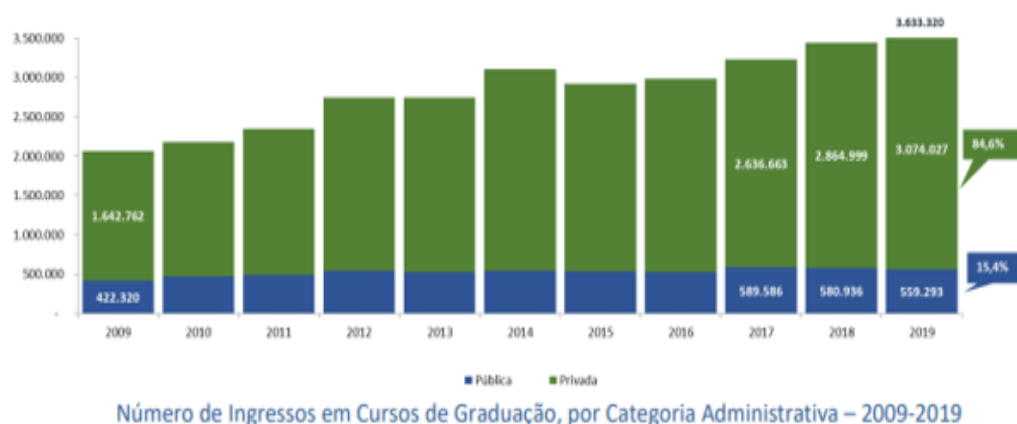
Gráfico 1: Número de alunos matriculados na Educação Superior brasileira, de 2009 a 2019



Fonte: INEP (2020b, p. 15)

Conforme os dados do Censo/2019, as matrículas na educação superior aumentaram 43,7% entre 2009 e 2019, apresentando uma média de crescimento anual de 3,6%. Em relação a 2018, a variação positiva foi de 1,8%. Em 2019 o número de matrículas continuou crescendo, atingindo 8,6 milhões.

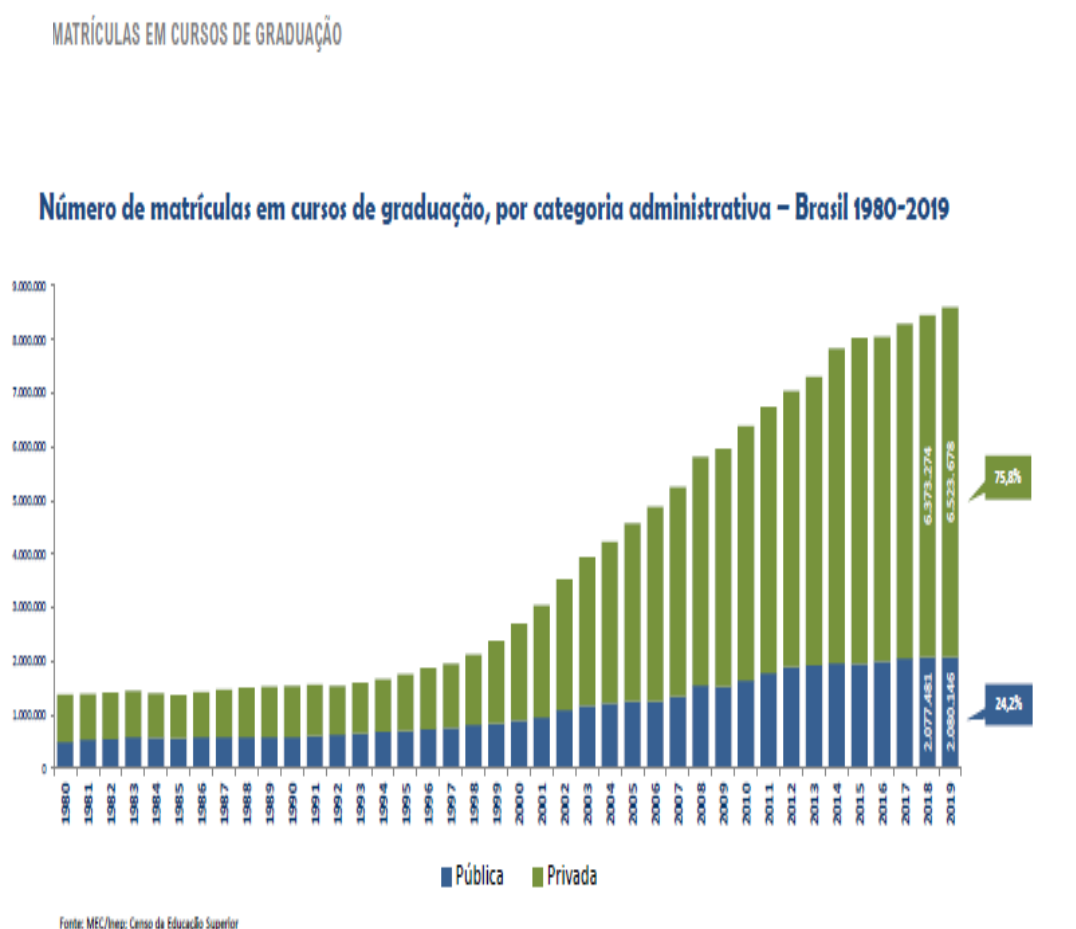
Gráfico 2: Número de ingressos em cursos de graduação no Brasil por categoria administrativa, de 2009 a 2019



Fonte: INEP (2020b, p. 13)

Segundo o Censo/2019, 3,6 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior, dos quais 84,6% em instituições privadas. Em 2019, o número de ingressantes teve um crescimento de 5,4% em relação a 2018. O censo acusa que a rede privada continua sua expansão. Em 2019, o número de ingressos aumentou 8,7%. No período compreendido entre 2009 e 2019, a rede privada cresceu 87,1% e a rede pública aumentou 32,4% no mesmo período.

Gráfico 3: Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa (instituições públicas e privadas) de 1980 a 2019



Com mais de 6,5 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%.

O comportamento da curva de expansão sugere que a matrícula pode estar se aproximando de um processo de estabilização.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) tem desenvolvido ações para promover, expandir e consolidar uma cultura de formação profissional e tecnológica no âmbito das instituições, redes e sistemas educacionais do país, a fim de oferecer uma educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e/ou privada, através de parceria com instituições particulares em todo território nacional, a fim de alcançar e beneficiar milhões de jovens brasileiros e oferecer-lhes oportunidades de formação (BRASIL, 2018). Nesse contexto, estão inseridos os Cursos Superiores de Tecnológica (CSTs) em expansão no território nacional.

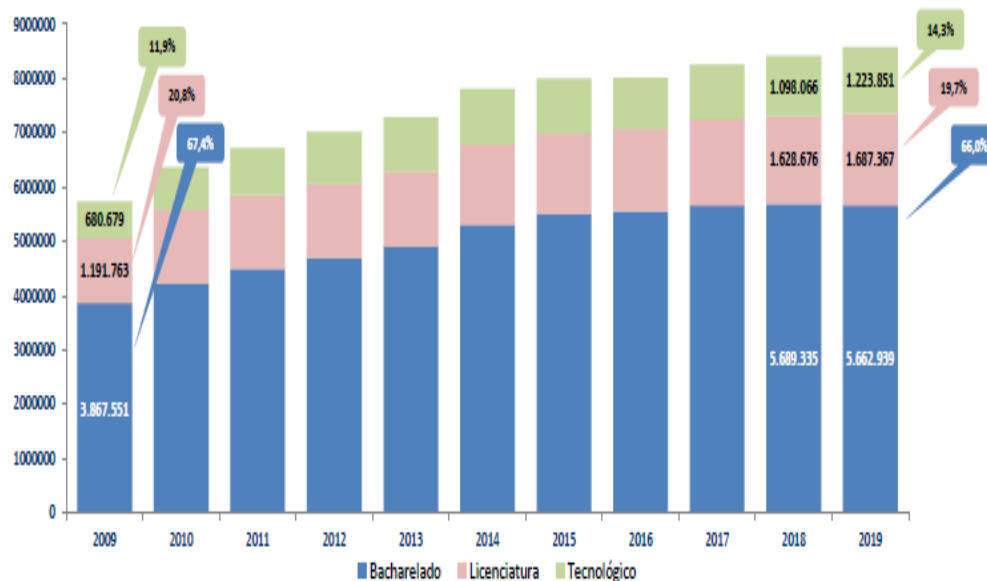
De acordo com o Censo/2019, os cursos de **bacharelado** continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (57,1%), seguidos pelos **cursos tecnológicos** (22,7%) e os de **licenciatura** (20,2%). Entre 2018 e 2019 houve um aumento no número de ingressantes no grau acadêmico bacharelado (3,1%). Entretanto, os CSTs apresentaram a maior variação, 14,1%. Os cursos de licenciatura registraram uma alta de 3,5%. No período de 2009 a 2019, o número de ingressantes nos CSTs registrou o maior crescimento em termos percentuais, 132,5%, um percentual bastante expressivo, segundo as Notas Estatísticas do INEP, 2019 (BRASIL, 2020b). Com relação ao número de matrículas, o Censo mostra que os cursos de bacharelado predominam no ensino superior nacional, participando com 66% do total de matrículas.

Os CSTs apresentaram o maior crescimento (11,5%) em relação aos cursos de bacharelado e aos de licenciatura em 2019, quando em comparação a 2018, conforme pode ser observado no Gráfico a seguir (BRASIL, 2020). O mesmo apresenta uma comparação do número de matrículas dos cursos de graduação para os três graus acadêmicos (bacharelado, licenciatura e tecnológico) instituídos para o ensino superior brasileiro entre os anos de 2009 a 2019.

Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico de 2009 a 2019

MATRÍCULAS POR GRAU ACADÊMICO

Número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico – Brasil 2009-2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior
Nota: 34.678 matrículas não computadas estão em cursos de área básica de ingresso

Há certa estabilidade no número de matrículas de bacharelado nos últimos três anos. Em 2019, os cursos tecnológicos apresentaram o maior aumento percentual no número de matrículas.

Em 2019 a matrícula nos cursos tecnológicos subiu 11,5%, fazendo com que a participação desse grau acadêmico na matrícula de graduação chegasse a 14,3%

INEP

Fonte: INEP (2020, p. 39)

Entretanto, nas últimas décadas, na era da globalização (definida pelos sociólogos Martin Albrow e Elizabeth King (1990) como a era que diz respeito a todos os processos por intermédio dos quais os povos do planeta são incorporados em uma sociedade mundial única e global) a sociedade brasileira moderna vem passando por grandes transformações com os recentes desenvolvimentos tecnológicos e de comunicação que interligam os diferentes países e sociedades em escala global, “encurtando fronteiras”,

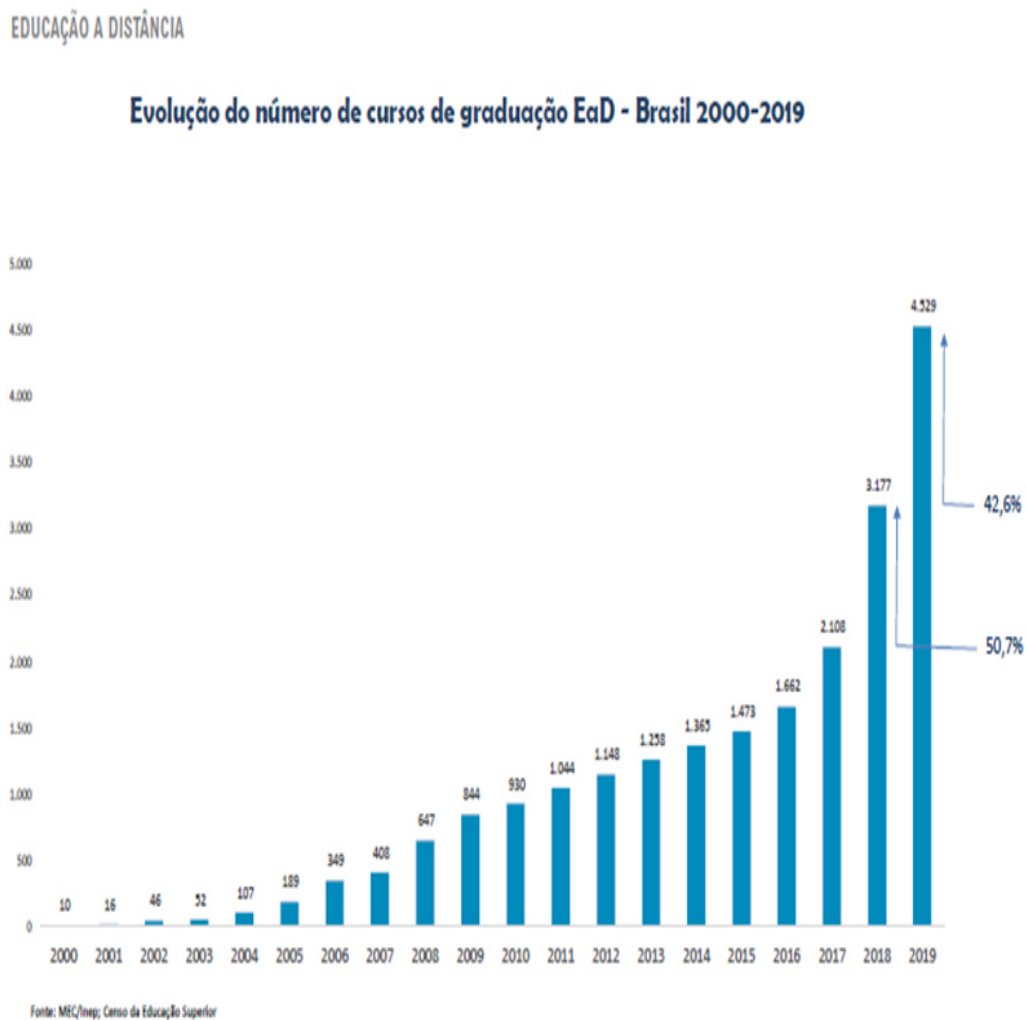
ampliando o contato com diferentes culturas, facilitando o acesso ao conhecimento e informações antes de difícil acesso e valorizando cada vez mais o conhecimento. Daí falar-se em “sociedade do conhecimento”. Isto tem mobilizado os jovens brasileiros para a importância de uma formação superior.

Paralelamente, o governo federal sabe que o Brasil ocupa uma posição desprivilegiada no que se refere à taxa de escolarização bruta da educação superior em comparação com outros países, inclusive com países da América Latina, como Chile e Argentina, como informa Souza (2012). Segundo esta autora, de acordo com dados da UNESCO, o Brasil é um dos países que possuem uma das menores taxas de educação superior. Neste contexto a oferta de Educação a Distância (EaD) foi incluída no Art. 80 da LDB/1996, visando sua implantação no Brasil como meio de expandir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, ampliando o acesso de estudantes ao ensino superior e educação continuada.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (BRASIL, 1996, n.p.).

Atualmente, os cursos e programas EaD de graduação, especialização e pós-graduação estão bastante populares e difundidos no Brasil. De acordo com os dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2019, são apresentados a seguir, no gráfico 5, os dados referentes à expansão dessa modalidade de ensino no Brasil. Conforme pode ser verificado, os dados apresentam a evolução do número dos cursos de graduação EaD no Brasil, de 2000 a 2019.

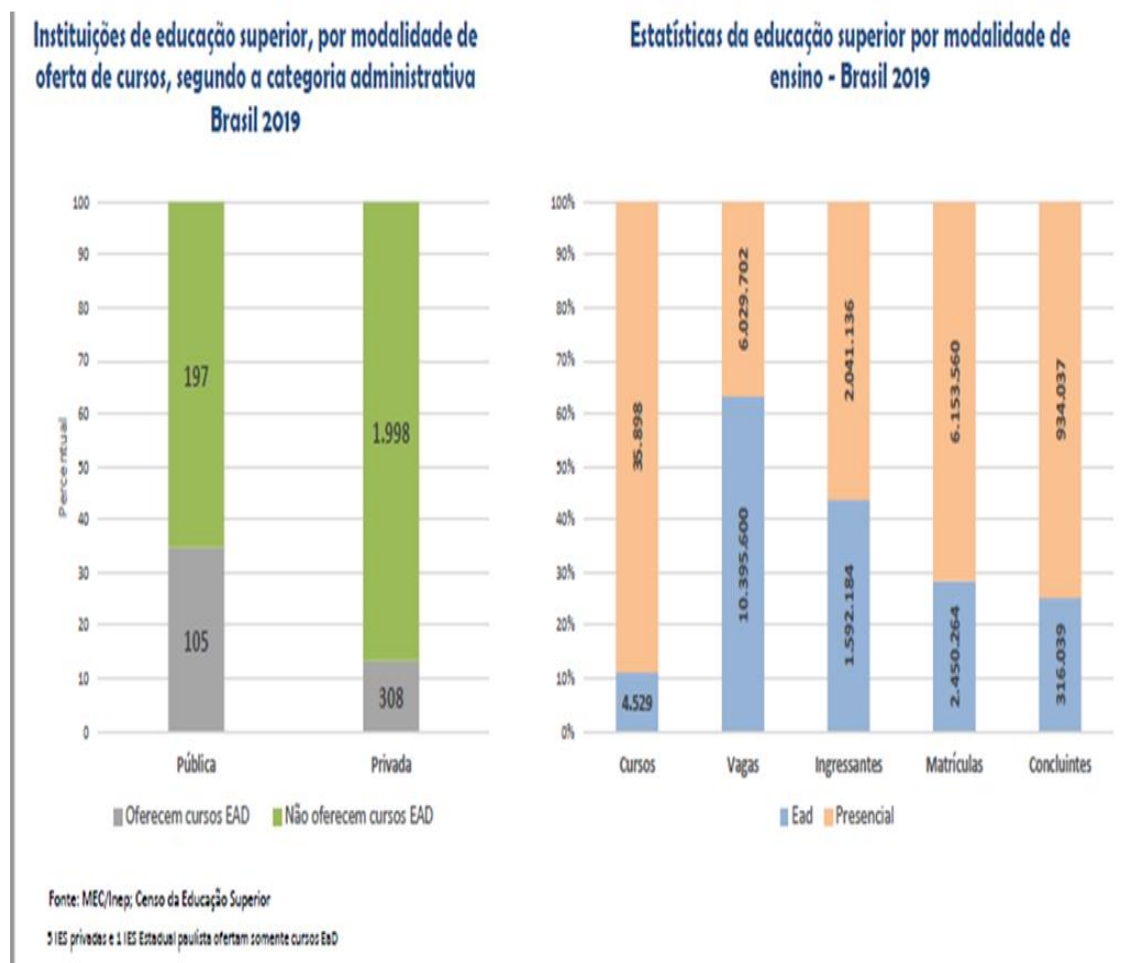
Gráfico 5 - Evolução do número de cursos de graduação EaD no Brasil de 2000 a 2019

Fonte: INEP (2020, p. 32)

Atualmente, vem aumentando o número de IES que oferecem essa modalidade de ensino em nosso país. Os dados atuais, de acordo com o Censo de 2019, do INEP, são apresentados a seguir.

Gráfico 6 - Instituições de ensino superior que oferecem cursos EaD

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: INEP (2020, p. 31)

De acordo com o Gráfico 6, a modalidade EaD de ensino superior é oferecida tanto em IES públicas, quanto privadas, sendo predominante em instituições públicas. O número de vagas para cursos de graduação ofertados na modalidade a distância já supera o número de vagas disponibilizadas para os cursos presenciais, embora o número de cursos, de matrículas, de ingressantes e de concluintes ainda seja maior na modalidade presencial.

Conforme já exposto neste item, nas últimas décadas vêm ocorrendo esforços para possibilitar a expansão e democratização do ensino superior, mediante a ampliação, flexibilização e diversificação das instituições e cursos superiores, com vistas a ampliar o contingente de brasileiros com formação superior e superar também a defasagem neste quesito em relação a outros países da América Latina.

1.2 Considerações sobre a Educação Superior no Século XXI

A sociedade atual passa por mudanças constantes e o setor da educação, assim como os demais setores sociais, vão atualizando-se a fim de atender às diversas demandas. À medida que a educação superior avança, a sociedade é beneficiada, como, por exemplo, por políticas públicas que favorecem a expansão e o acesso à graduação. Desta forma, contribuem positivamente para a elaboração de tais políticas os documentos que se originam de conferências nacionais e internacionais e encontros voltados a esta temática, uma vez que dão respaldo a decisões governamentais (ROSA, 2014).

No final dos anos 90, em 1998, foi promovida pela UNESCO e realizada em Paris, na França, a *Conferência Mundial Sobre Educação Superior*. Desta conferência originou-se a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, na qual se reconhece a grande demanda por educação superior e a diversificação do sistema. Essa declaração assinala a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, socioeconômico e para a construção do futuro, ressaltando que as novas gerações deverão estar bem preparadas, com habilidades e conhecimentos ideais, para poderem vir a agir adequadamente. Esse documento assinala os desafios e as dificuldades inerentes à expansão e desenvolvimento da educação superior, destacando as seguintes questões: financiamento; igualdade de condições de ingresso e permanência nos estudos; desenvolvimento de habilidades e competências; qualidade de ensino, pesquisa e extensão; empregabilidade dos egressos dos cursos; acesso aos benefícios da cooperação internacional (ROSA, 2014).

A Declaração da UNESCO aponta para o fato de que, apesar de já ter ocorrido um significativo avanço no processo de expansão da educação superior em nível mundial na segunda metade do século XX, ainda há uma grande disparidade no tocante aos recursos destinados para a educação superior, para a pesquisa e para as oportunidades educacionais, tanto em países tidos como desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento (UNESCO, 1998).

De acordo com a UNESCO:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países ricos (UNESCO, 1998, n.p.).

A Declaração enfatiza que devem ser reforçados e expandidos as missões e os valores essenciais da educação superior, assim como salienta o objetivo deste grau de ensino de contribuir para o desenvolvimento sustentável e a melhoria geral da sociedade. Ainda, segundo o documento, a educação superior é apresentada como fator propulsor para o desenvolvimento dos indivíduos e das nações, contribuindo para seu desenvolvimento socioeconômico. Observa-se a tendência para a ampliação das oportunidades de acesso e participação no ensino superior de camadas da população socialmente desprestigiadas.

Observa-se que no final do século XX e início do século XXI houve um engajamento das instâncias sociais no Brasil e no exterior no que concerne à realização de eventos, conferências e elaboração de documentos norteadores de políticas educacionais, nos seus diversos níveis. Sob a influência desses eventos, o Brasil reconheceu os problemas relacionados à educação superior no país e elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, afirmando a necessidade de criar políticas públicas educacionais para a expansão, renovação e desenvolvimento da educação superior nacional. Tal documento é elaborado a cada dez anos e determina as diretrizes, metas e estratégias para a educação em nosso país.

O PNE atual foi elaborado em 2014, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 e criado para vigorar de 2014 a 2024. Ele visa a expansão, a universalização e melhoria da educação e de sua qualidade em seus vários níveis no país. O PNE (BRASIL, 2015) atual tem 20 metas, dentre as quais destacam-se as seguintes, relacionadas à educação superior no Brasil:

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2015, p. 207).

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco

por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2015, p. 225).

Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas da pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (BRASIL, 2015, p. 241).

As atuais Políticas Públicas Educacionais para a educação de nível superior, apresentadas detalhadamente adiante no Capítulo 3, foram criadas para favorecer o acesso e a permanência dos estudantes e, também, favorecer a inclusão de grupos historicamente desprivilegiados e tradicionalmente excluídos desse nível de ensino.

Nos itens anteriores destacou-se a importância da Educação Superior para o desenvolvimento do país. Ressaltou-se o contexto histórico-político e econômico da década de 90, que resultou na introdução de novos conceitos para este grau de ensino, como a diversificação, a flexibilização e a privatização das IES, credenciamento de novas instituições e abertura de novos cursos. Foram comentadas as alterações que passaram a vigorar no Ensino Superior a partir da elaboração e efetivação da LDB/1996 e o aumento do número de matrículas, principalmente em IES privadas. Destacou-se o modelo de universidade que se manteve como o modelo de expansão, o qual tem por base o ensino e não a pesquisa e a extensão.

Foi ressaltada a revalorização da EPT no contexto da reforma e expansão do Ensino Superior e pontuada a inserção dos CSTs neste contexto. Estes cursos contribuem com a expansão do Ensino Superior brasileiro, iniciada no governo de FHC nos anos 90, o que contribui para elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior conforme meta estabelecida pelo atual PNE. Devido a sua relevância no presente cenário educacional brasileiro, apresenta-se a seguir um histórico a respeito da origem e do desenvolvimento da EPT brasileira, assim como sua contextualização histórico-política.

1.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: origem, desenvolvimento e contextualização histórico-política

Considera-se que o início da Educação Profissional no país oficialmente ocorreu no ano de 1909 com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, em diferentes unidades federativas e destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, mediante o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 2009).

Em 2009 foi comemorado o centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual é constituída por um conjunto de instituições de ensino distribuídas por todo o território nacional. A sua criação pela Lei nº 11.892/2008 constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no país (BRASIL, 2009).

As origens da Educação Profissional no Brasil, entretanto, remontam aos tempos da colonização, quando o ensino de ofícios era direcionado aos indígenas e escravos (BRASIL, 2009).

Com o progresso da colônia e o advento das minas de ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição, que ofereciam um ensino mais especializado, destinado aos filhos de homens brancos, empregados da própria Casa. Nesse período foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, recrutando pessoas interessadas em aprender um ofício e que tivessem alguma condição de produzir.

A seguir, a partir de 1785, veio um período de estagnação do desenvolvimento tecnológico no Brasil, devido à proibição da Coroa Real de Portugal relativa à criação de fábricas no país. A partir dos anos 1800 há registros de ensino de ofícios manufatureiros destinados às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, oferecendo a aprendizagem de ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, dentre outros.

Com a vinda da família real portuguesa em 1808 foi criado o Colégio das Fábricas por D. João VI, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público e direcionado à educação de artistas e aprendizes.

Em 1889, no final do período imperial e após a abolição da escravatura, há o registro de 636 fábricas instaladas no país, com cerca de 54 mil trabalhadores. Mais tarde, já no período da república, em 1906, Nilo Peçanha, então governador do Rio de Janeiro, criou em seu estado, quatro escolas profissionais para o ensino de ofícios e aprendizagem agrícola. O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil e foi registrado que o Presidente da República Afonso Pena, em seu discurso de posse no dia 15 de novembro de 1906, declarou que a criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito poderiam contribuir para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. Em julho de 1909, tendo falecido Afonso Pena, a presidência do Brasil foi assumida por Nilo Peçanha (BRASIL, 2009).

Em 1927, o Congresso Nacional aprovou o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Em novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1934, essa inspeção foi transformada na Superintendência do Ensino Profissional. A década de 1930 foi marcada pela expansão do ensino industrial, a qual foi impulsionada por uma política de criação de novas escolas e a introdução de novas especializações nas escolas existentes.

A Constituição brasileira de 1937 tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, determinando em seu artigo 129:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, n.p.).

Mais tarde, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Na década de 1940, a educação foi marcada por várias reformas e em 1942 foram criadas as Escolas Industriais e Técnicas, que ofereciam formação profissional em nível equivalente ao do secundário e os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

O período do governo de Juscelino Kubitschek, de 1956 a 1961, foi marcado por grande desenvolvimento industrial e a educação foi contemplada com 3,4% do total dos maciços investimentos previstos pelo Plano de Metas do governo, tendo por objetivo a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas nas Escolas Técnicas Federais,

intensificando a formação de técnicos, considerados mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização do país.

Na década de 1960 ocorreram diversas mudanças na organização da educação no país, abarcando o ensino médio e o profissional. Nessa época, de grande expansão da economia e do parque industrial no país, foi proposta a criação de Cursos de Engenharia de Curta Duração, denominados de Engenharia de Operação, com três anos de duração e destinados ao atendimento da demanda industrial, especialmente a indústria automobilística, devido à carência de profissionais voltados a esse setor. Porém, essa modalidade de Engenharia de Operação gerou muitos problemas relacionados a sua nomenclatura com os Conselhos de Engenharia e Associações de Classe. Posteriormente, em 1968, no contexto da Reforma Universitária, esses cursos acabaram sendo extintos e o governo federal criou um grupo de trabalho para estudar a implantação dos Cursos de Tecnologia, sucedendo os cursos de Engenharia de Operação e com a duração de dois anos (SOUZA, 2012).

Em 1969 foi implantado na Faculdade de Tecnologia de Bauru, estado de São Paulo, o primeiro curso de tecnologia na área de construção civil. Nesse mesmo ano, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, o qual, em 1973, passou a se chamar Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O Centro tinha por finalidade desenvolver o ensino tecnológico e ministrar cursos de tecnologia para a formação de tecnólogos. A criação desses cursos foi inspirada em experiências positivas com essa formação profissional em países da Europa, como Alemanha, França e Inglaterra e, também, nos Estados Unidos. Nessa época, dos estados da federação, foi no estado de São Paulo que os CSTs tiveram maior penetração, principalmente devido à atuação do Centro Paula Souza (SOUZA, 2012).

Em 1978, três Escolas Técnicas Federais - do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro - foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e essa mudança conferiu às instituições a atribuição de formar tecnólogos.

A década de 1980, época de redemocratização do país, foi marcada pela elaboração da nova Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação e formação a todos os cidadãos em termos de igualdade.

Em 1994, no final do governo de Itamar Franco, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais do país, de modo geral, foram transformadas em Centros Federais de Educação

Tecnológica - CEFETs, em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, o que se efetivou através da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 2009).

Nos anos seguintes, de acordo com Ramos (2014), o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), foi marcado por ideologia neoliberal e trouxe novas tendências para a política de educação profissional do país. A proposta do governo para a Educação foi a ideia da urgente necessidade de melhorar e mudar a qualidade da escola de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas do mercado de trabalho.

Segundo Ramos:

A partir de formulações que parecem estar em sintonia com as orientações das agências internacionais, tais como BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento) e BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a educação foi concebida como requisito para o desenvolvimento tecnológico e para a cidadania, sendo esta última um simples elemento adicional ao processo. Nos mesmos moldes, a educação profissional foi concebida como uma das estratégias para resolver o problema da qualificação da mão de obra brasileira (RAMOS, 2014, p. 52).

Segundo a autora acima citada, essa foi uma época marcada pela ideologia da empregabilidade que:

[...] difundiu a ideia de que quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida por essas ideologias, a classe trabalhadora passou a se mobilizar pela melhoria dos seus padrões de escolarização. A volta à escola passou a ser uma das características desses anos (RAMOS, 2014, p. 57).

De acordo com Ramos (2014), esse foi um período em que ocorreu uma busca por cursos de habilitação ou de formação profissional, impulsionada pelo Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR, pelo Ministério do Trabalho, em 1995, predominantemente desenvolvido por instituições da sociedade civil. Essa época também foi marcada pela expansão da iniciativa privada na área da educação, com a adesão da sociedade civil ao Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, do Ministério da Educação, e os dados do Censo de 2003 demonstram que a oferta de educação profissional pelo setor privado superou a oferta pública (RAMOS, 2014).

Em 1996, foi criada a segunda LDB da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a qual é considerada o marco legal na história e evolução da Educação Profissional e

Tecnológica no cenário nacional, por dispor sobre ela num capítulo próprio, estabelecendo os seus princípios norteadores, instituindo os CSTs no Brasil e a verticalização da Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Na sequência do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), durante o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um grande impulso dado à Educação Profissional no país, em seus vários níveis. Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições públicas dentro do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, dentre outros aspectos, ficou marcado pela determinação do presidente Lula em assegurar à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas do seu governo, por considerá-la de grande importância para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo (RAMOS, 2014).

1.4 Os Cursos Superiores de Tecnologia no contexto do Ensino Superior e sua revitalização no cenário educacional brasileiro

A revisão da literatura feita pela autora revela que em meados do século XX existia uma desvalorização dos cursos profissionalizantes em relação aos tradicionais de bacharelado e licenciatura, por estarem associados à história da educação profissional no Brasil, originalmente destinada às classes desfavorecidas e desprivilegiadas da sociedade, enquanto os outros eram destinados à elite, criando uma “dualidade” no seio da educação brasileira (DETRREGIACHI F^o., 2012; RAMOS, 2014). Persistia a visão de uma educação voltada à formação profissional e o fato de haver a iniciativa de se oferecer cursos superiores dentro do âmbito da educação profissional e tecnológica, desde a década de 1970, não alterou o pensamento das elites. Este pensamento privilegia os cursos superiores plenos, sendo que o preconceito ainda se mantém sobre a educação profissional (TAKAHASHI, 2010).

Devido à requisição de profissionais cada vez mais qualificados e da necessidade de qualificação contínua, o Brasil passou a fomentar a educação profissional superior. Contribuíram para esta situação o contingente de alunos que completavam o ensino médio e buscavam continuar seus estudos, a pressão sobre os sistemas educacionais para que promovam a educação continuada e a tendência mundial de investimentos na educação profissional. Segundo Takahashi (2010), esta tendência pode ser observada nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, onde mais da metade dos alunos se formam em

cursos superiores nesta modalidade de ensino. A partir da nova LDB/1996, que entende ser a educação profissional integrada às diferentes formas de educação (Parecer CNE/CP nº 29/2002), esse preconceito começou a ser alterado. As políticas educacionais e pós-LDB/1996 ressaltam o valor e a importância da educação profissional para o desenvolvimento do país e a sua inserção na área tecnológica para a formação de nível superior e qualificação dos jovens, assim como para a melhora dos níveis de empregabilidade e renda da população, contribuindo para a superação dessa dualidade e preconceito (RAMOS, 2014; MARIN *et al.*, 2019).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, é considerada o marco legal na história e evolução da Educação Profissional e Tecnológica, por dispor sobre ela em um capítulo próprio, estabelecendo os seus princípios norteadores, instituindo os CSTs no Brasil e a verticalização da Educação Profissional (BRASIL, 1996). O Capítulo III dessa lei determina que:

- a Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia;
- os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos;
- essa modalidade de educação abrangerá: 1) cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2) cursos de nível médio; 3) cursos de graduação e pós-graduação;
- os cursos de graduação e pós-graduação terão objetivos, características e duração de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o Parecer CNE/CP: 29/2002, que dispõe sobre a Educação Tecnológica na Legislação Educacional atual, a LDB/1996, em seu artigo 39, concede à educação profissional um destaque especial (BRASIL, 2002). Ainda de acordo com esse Parecer:

O curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais (BRASIL, 2002, p. 03).

Ainda de acordo com o referido Parecer, “A Educação Profissional não é mais concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado” (BRASIL, 2002, p. 14). A nova educação profissional é concebida como importante estratégia para os cidadãos terem acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, visando, além da formação técnica específica, a compreensão global do processo produtivo, numa abordagem integral.

Atualmente, os CSTs são considerados de grande importância no cenário do desenvolvimento nacional e não devem ser confundidos com os cursos técnicos profissionalizantes de nível médio. De acordo com Rosetti Jr. e Schimiguel (2011), conforme a LDB/1996, atualmente no Brasil a expressão **educação tecnológica** tem um sentido legal preciso, que é a formação de nível superior de curta duração voltada para a capacitação para as profissões, sobretudo na área industrial, enquanto a **educação técnica** refere-se à formação profissional de nível médio. Portanto, os CSTs não podem ser confundidos com os cursos de nível médio e sequenciais¹.

De acordo com Rosetti Jr. e Schimiguel:

As graduações, como uma formação em nível superior, têm sua origem e composição na estrutura do ensino profissionalizante brasileiro, da mesma forma que os cursos técnicos em nível médio. Essa graduação tem sua moldagem a partir de demandas econômicas e de necessidades do mundo do trabalho (ROSETTI Jr. e SCHIMIGUEL, 2011, p. 02).

Para Favretto e Moretto:

Os Cursos Superiores de Tecnologia são legalmente cursos regulares de graduação, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Permitem todo tipo de pós-graduação. Buscam o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a correta utilização da tecnologia. O acesso ao curso de tecnologia ocorre como nos outros cursos de graduação: é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio e tenham sido classificados em processo seletivo (FAVRETTO e MORETTO, 2013, p. 408).

¹ Cursos que constituem uma modalidade do ensino superior na qual o aluno, após a conclusão do ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional em um prazo relativamente curto (BRASIL, 1998).

De acordo com a Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica de nível superior, Parecer CNE/CP nº 29/2002, os CSTs:

Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. O objetivo a ser perseguido é o do desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a gestão de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa tecnológica e para a disseminação de conhecimentos tecnológicos (BRASIL, 2002a, p. 271).

A sociedade atual encontra-se em constante transformação e rápidas mudanças vêm ocorrendo no ensino superior brasileiro nas últimas décadas em decorrência das novas demandas sociais, no âmbito nacional e internacional. Como consequência, os CSTs estão sendo oferecidos como resposta a essas demandas. Esses cursos são estruturados de forma mais direcionada a essa nova realidade e oferecidos num período mais breve (dois ou três anos de duração) do que os de bacharelados e licenciaturas, mais longos. São assim, uma grande oportunidade para a formação superior de estudantes. Estas características têm um grande apelo junto aos jovens, fazendo com que sua procura e oferta venham crescendo rapidamente nos últimos anos (ROSETTI Jr., 2007). Os CSTs vêm atraindo, cada vez mais, o interesse dos jovens brasileiros interessados em formação superior, envolvendo trabalho de pesquisa e investigação científica. Deste modo, esses cursos vêm conquistando espaço em um cenário antes dominado por bacharelados e licenciaturas, conforme dados dos Censos da Educação Superior de 2017, 2018 e 2019, já apresentados anteriormente.

No ano de 2006, através do Decreto 5773/2006, foi elaborado pelo Ministério da Educação o primeiro “Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia”, que apresentou 98 denominações de cursos. Uma segunda versão foi disponibilizada em 2010, apresentando 113 cursos. O catálogo é atualizado periodicamente e em sua terceira e última edição, com a publicação da Portaria nº 413, de 11 de maio de 2016, apresenta 134 denominações de cursos superiores, divididos em 13 eixos tecnológicos, que estruturam sua organização (BRASIL, 2006). No segundo semestre de 2021, na intenção de elaborar um novo catálogo, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC iniciou a fase de capacitação dos coordenadores que atuarão na atualização do

catálogo. O processo de atualização tem o intuito de fortalecer a política de Educação Profissional e Tecnológica no país (BRASIL, 2021).

Os CSTs são oferecidos em instituições de ensino públicas integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, também, em universidades ou faculdades públicas e privadas, que oferecem Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2009). Segundo Rosetti Jr. e Schimiguel (2011), a rede de ensino superior privada é mais afinada às novas necessidades e atuais demandas por profissionais de nível superior. Isto deve-se ao fato de que, nas instituições privadas há uma menor burocracia para a implantação de novos cursos e mais recursos para o seu credenciamento junto ao MEC, o que propicia a oferta de cursos de acordo com as demandas das regiões e dos estudantes. Desta forma, as IES privadas vêm liderando a oferta de novos cursos de formação de tecnólogos, com oferta abundante e diversificada (ROSETTI Jr e SCHIMIGUEL, 2011).

Atualmente, os CSTs acham-se em evidência, pois na última década houve um aumento significativo na oferta de educação superior em decorrência da política governamental de expansão e democratização do ensino superior. Muitos centros universitários, faculdades, universidades, centros de educação tecnológica, faculdades de tecnologia, escolas e instituições superiores passaram a oferecer novas modalidades e novos cursos, frutos de alterações da legislação educacional e, também, dos novos contornos sociais e econômicos do país. Também concorreram para isso as políticas públicas educacionais do governo federal que, visando a democratização e a expansão do ensino superior entre a população brasileira, criou os programas que visam incentivar e apoiar o acesso e permanência de jovens estudantes nos estudos superiores, tanto em instituições públicas da rede federal como na rede privada.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a Educação Profissional recebeu um grande impulso em seus vários níveis (RAMOS, 2014). Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições públicas dentro do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que foi considerado de grande importância para o desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo. A criação desses institutos é apresentada e analisada em artigo de Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), que salientam que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC - vem se empenhando em oferecer oportunidades de escolarização e

profissionalização a milhares de jovens brasileiros, que se encontram à margem da sociedade, no que concerne à sua formação humana e profissional. De acordo com os autores, a SETEC/MEC busca oferecer uma educação profissional pautada pela indissociabilidade entre formação geral e profissional na perspectiva de uma educação integral. Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), ressaltam a nova face da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. A partir da década de 90 teve início a reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e, neste contexto, para regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96, em abril de 1997, o governo editou o Decreto nº. 2.208/97 atribuindo ao ensino técnico e profissional uma organização própria e independente do ensino médio. Esta nova face foi sinalizada também com a proposta de revitalização dos CSTs a partir da década de 90. Segundo Souza (2012), os atuais cursos superiores de tecnologia pouco se assemelham aos seus similares das décadas de 60 e 70. Nestas décadas, os cursos de tecnólogos apresentavam um caráter terminal. Atualmente, eles se consolidam como uma modalidade de ensino superior relevante. A consolidação da categoria profissional de tecnólogos advém também da determinação legal que equipara os CSTs aos cursos de bacharelado e aos licenciatura. Hoje, os CSTs possuem a mesma validade das graduações tradicionais e permitem aos egressos o acesso a programas de pós-graduação de qualquer natureza (SOUZA, 2012).

Rosetti Jr. e Schimiguel (2011) referem-se aos CSTs como um “fenômeno tecnológico de formação universitária”. Entretanto, a revisão da literatura mostra que, enquanto alguns autores atualmente consideram a Educação Profissional e Tecnológica, em seus vários níveis e seus cursos superiores, uma solução acadêmica para a demanda atual do mercado de trabalho brasileiro - o qual, em decorrência da internacionalização e globalização da economia, elevou as exigências por escolaridade e formação superior dos trabalhadores e funcionários - outros autores veem a situação de modo diverso e criticam a expansão do ensino superior por uma via não universitária, seja esta pública ou privada, a qual não se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este tipo de expansão, dentro desta visão, seria uma forma de o Brasil poder compensar sua posição desfavorável entre os países latino-americanos quanto aos baixos índices de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior (SANTOS e XEREZ, 2016).

Apesar da grande oferta e aceitação dos CSTs no cenário da educação superior brasileira, estes cursos são alvo de críticas por diversos autores. Santos e Xerez (2016), por exemplo, criticam os dispositivos legais que foram criados para que se garantisse a

estruturação de uma educação de nível superior no Brasil que formasse profissionais relacionados a ofícios específicos e cujos cursos superiores atendessem às exigências do mercado de trabalho. Os autores alegam que a política de expansão da educação superior, ao valorizar a expansão dos CSTs, favorece a precarização da universidade, pontuando que os incentivos governamentais priorizam a ampliação do acesso ao ensino superior por meio de cursos aligeirados, flexíveis e praticistas. Suas críticas recaem sobre uma educação superior que forma profissionais imediatamente conectados às exigências do mercado de trabalho, desempenhando papel importante no processo de reprodução social, uma vez que a graduação tecnológica figura como uma alternativa que atrai jovens de camadas populares para uma formação superior “menor”. Segundo Santos e Xerez (2016), os defensores desta proposta pedagógica imaginam resolver com ela o problema da escassez de trabalhadores qualificados, reduzir o problema do desemprego, além de ampliar o acesso ao ensino superior. Desta forma então, estaria a educação secundarizada ao desenvolvimento econômico ao invés de favorecer o desenvolvimento integral da sociedade. Entretanto, tais autores não deixam de reconhecer que a educação em uma sociedade capitalista não tem como fugir das necessidades relativas ao mundo do capital. Autores como Jucá, Oliveira e Souza (2010) afirmam que a valorização dos CSTs, fomentados pelas Políticas Educacionais para este tipo de ensino, precisa ser vista com ressalvas, uma vez que tanto órgãos fomentadores, quanto grandes indústrias são os interessados nos egressos qualificados do ensino superior tecnológico.

Ainda no contexto das críticas que incidem sobre a educação profissional e tecnológica, Cazarotti e Bernardes (2018), ressaltam que o capital humano não é devidamente considerado, pois que a intenção é apenas a formação da classe trabalhadora. O governo alega uma suposta melhoria da qualidade do ensino que não ocorre na prática. Segundo Frigotto (2007), a desigualdade e a dificuldade de os alunos permanecerem nos estudos e completarem a educação básica é uma consequência das desigualdades prevalentes no Brasil. Diz ele que as políticas educacionais voltadas à educação profissional e tecnológica no Brasil não se preocupam com a ampliação da produção científica, técnica ou tecnológica ou com o direito de cidadania e que seu foco recai apenas na formação de trabalhadores para atuar no mercado de trabalho. Sendo assim, não há interesse na formação integral, de qualidade, voltada para o cidadão e sua atuação no cenário social e político. Ainda de acordo com Frigotto (2007), o tipo ideal de educação integral é obtido apenas por aqueles que podem pagar pela educação de seus filhos, que irão frequentar as universidades em cursos regulares buscando uma formação

integral. Os filhos da classe trabalhadora optariam por cursos rápidos, focados na técnica, para ingressarem rapidamente no mercado de trabalho. A universalização do ensino, conforme o autor, deve ser voltada para a qualidade teórica, técnica e política, o que deveria valer para todos os brasileiros, crianças e jovens (FRIGOTTO, 2007).

Dentre outros autores que criticam os CSTs, destacam-se Coan (2014) e Ramos (2014), que também alegam que os CSTs destinam-se a formar profissionais voltados somente aos interesses do mercado e que a formação oferecida pelos mesmos não é “integral”, não segue os princípios da “politecnicidade”, quando deveriam oferecer uma formação segundo os seus princípios, com vistas a formar não apenas profissionais para o mundo do trabalho, mas, também, que dominem os conteúdos científicos que embasam as técnicas com as quais trabalham, que saibam desenvolver pesquisas e que recebam uma formação voltada para a cidadania, para formar cidadãos críticos e reflexivos (COAN, 2014; RAMOS, 2014). Santos e Xerez (2016), também relacionam a formação superior tecnológica a uma qualificação de pouca solidez e alinhada a uma pretensão polivalência, que não contribui com uma formação abrangente e crítica e que também não produz ciência básica.

A fim de entender o significado dessas críticas apresenta-se a seguir a concepção de “politecnicidade” de acordo com Saviani:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (SAVIANI, 2003, p. 140).

A concepção de Politecnicidade de Saviani parece estar em consonância com o que foi encontrado em alguns dos textos do MEC referentes à educação profissional e tecnológica, já apresentados anteriormente, como o Parecer CNE/CP: 29/2002, às páginas 03 e 14 (BRASIL, 2002), e o documento da SETEC/MEC de 2008 (BRASIL, 2008), dos

quais são citados alguns trechos e que mostram a preocupação de apresentarem uma “nova educação profissional”, pelo menos na teoria proposta, conforme apresentado em termos de políticas públicas do governo federal para essa modalidade e para a qualificação em educação profissional em nível superior. A organização e o incentivo dados pela SETEC/MEC a essa modalidade educacional trouxeram uma nova perspectiva de formação superior para o Brasil que já existe em outros países (Parecer CNE/CES no 436/2001). A literatura mais recente e atualizada relativa à Educação Profissional e Tecnológica ressalta uma “revitalização” dos CSTs no cenário brasileiro, a “nova face da educação profissional tecnológica” (PACHECO, 2008; SOBRINHO, 2008; TAKAHASHI e AMORIM, 2008; PACHECO, PEREIRA E SOBRINHO, 2010; SOUZA, 2012; FAVRETTO e MORETTO, 2013; MARIN *et al.* 2019).

Cazarotti e Bernardes (2018) dizem que até os dias atuais permanece a dualidade na história da educação. Eleva-se o nível da educação profissional, antes realizada no nível básico, depois no nível médio e agora no nível superior. Porém, deve-se admitir que já ocorreu um desenvolvimento, um avanço. Existem hoje cursos tecnológicos com currículos menos técnicos que explicitam valores éticos, oferecem disciplinas da área de humanas voltadas para a formação político-crítica e cidadã, como observa-se em cursos de pós-graduação de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, na intenção de buscar uma educação pautada na integralidade (CAZAROTTI e BERNARDES, 2018).

Saviani em seu artigo *O Choque Teórico da Politecnicidade* comenta, também, a opinião de Manacorda, que em sua obra opta pela expressão “educação tecnológica” para designar a unidade entre teoria e prática na educação por considerá-la mais adequada, em vez de “educação politécnica” (MANACORDA, 1991). Contudo, Saviani (2003) argumenta que para além da questão terminológica, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnicidade” é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo, pois trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que também pode ser entendido como a “unificação da instrução com a produção material” ou, ainda, “instrução tecnológica, teórica e prática”.

Por sua vez, o documento intitulado *Bases para uma Política Nacional de EPT*, elaborado pela SETEC/MEC (PACHECO, 2008), que tem trabalhado na construção de políticas públicas de qualificação e expansão da educação profissional e tecnológica em todo território nacional, propõe o seguinte conjunto de ações:

- a) A indissociabilidade entre formação geral e profissional na perspectiva da educação integral;
- b) A vinculação orgânica entre as políticas educativas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras.

Em outras palavras, a SETEC/MEC tem procurado articular educação integral (formação geral e profissional e tecnológica) ao desenvolvimento econômico e social em uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho (PACHECO, 2008, p.01).

Além disso, o documento da SETEC/MEC (PACHECO, 2008), delinea dezoito (18) eixos norteadores do seu trabalho, dos quais são apresentados alguns excertos selecionados:

- o fortalecimento do papel da EPT no desenvolvimento nacional e nas Políticas de Inclusão social;
- a democratização do acesso à formação profissional em seus vários níveis, amparada em políticas públicas de acesso e permanência;
- a articulação de diversas instâncias do governo e da sociedade civil com vistas à integração das políticas públicas para assegurar: a) a concepção de educação integral; b) a concepção de EPT como processo pautado na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica;
- incentivo crescente no campo da pesquisa na rede federal, com uma concepção de educação em que a pesquisa, além de princípio científico também se torne princípio educativo, buscando-se unir o saber/fazer, ciência/tecnologia, teoria/prática, tornando o ambiente favorável à pesquisa e à produção de conhecimento (BRASIL, 2008, p.2-14).

Conforme exposto anteriormente, pela análise dos documentos apresentados, constata-se que as bases elaboradas para a atual Educação Profissional e Tecnológica brasileira preconizam os princípios da indissociabilidade entre a formação geral e profissional na perspectiva de uma educação integral voltada para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Tais princípios devem ser materializados em uma prática pedagógica e condições que sustentem a indissociabilidade com sua valorização no currículo e seu desenvolvimento prático. Conforme Cazarotti e Bernardes (2018), é impossível para a sociedade e para os governos negligenciarem a educação tecnológica, pois ambos se beneficiam com sua oferta. Os CSTs formam profissionais em áreas em que não existem outras graduações. Estas graduações são procuradas por pessoas que precisam se qualificar ou se requalificar e, caso fossem cursos longos como os bacharelados, provavelmente não teriam a mesma demanda. Os CSTs, mesmo de caráter profissionalizante, precisam ser pensados dentro de uma concepção de educação integral

que alia o conhecimento do método de produção desse conhecimento com a sua aplicação na prática da profissão. Além disso, eles são de grande importância dentro do movimento expansionista da Educação Superior, contribuindo para a luta da classe trabalhadora na busca pela continuidade da sua formação (SOUZA, 2017).

Em contraponto a algumas das principais críticas aos CSTs, autores como Limena e Ramos (2011) apontam que a redução do tempo de integralização dos cursos não implica obrigatoriamente em baixa qualidade ou formação fragmentada e não integral, uma vez que não se têm quaisquer evidências de desempenho insatisfatório dos egressos no contexto social, político e econômico. Da mesma forma, o atendimento às demandas do capital ou sistema econômico vigente não são características exclusivas da modalidade de ensino superior tecnológico e são também observadas nos bacharelados. Segundo as autoras, as críticas relacionam-se mais a um repúdio ao sistema do que à proposta do modelo destes cursos. O fato deles serem oferecidos preferencialmente pela iniciativa privada, também alvo de críticas, caracteriza-se no modelo de educação brasileiro e não especificamente na Graduação Tecnológica. Ademais, a alegada falta de compromisso com a formação integral dos discentes não encontra amparo em qualquer análise das diretrizes nacionais ou projetos pedagógicos destes cursos.

Apesar das críticas de vários autores aos CSTs, como já exposto anteriormente, o graduado em tecnologia é cada vez mais requisitado e tem se tornado um profissional estratégico, uma vez que apresenta aptidão para a aplicação de tecnologias que possam contribuir para a pesquisa científica, além de apresentar formação sólida em sua área de atuação. Com a globalização e internacionalização do mercado de trabalho brasileiro, tem ocorrido um aumento das exigências por escolaridade e formação superior. Em decorrência disso, a graduação superior tecnológica está sendo considerada como uma oportuna solução acadêmica para essa demanda e vem atender a essa necessidade de formação superior requerida pelo atual sistema produtivo brasileiro, com agilidade, especificidade e competência. Estes cursos representam muito para os jovens que, graças a eles, foram inseridos no mercado de trabalho e tiveram uma melhoria da sua formação, de sua renda e status. Deve-se reconhecer, apesar das críticas, a importância desses cursos, pois que possibilitam a muitos jovens de 18 a 24 anos, assim como aos mais velhos que voltam a estudar, melhorarem sua carreira, sua situação profissional e a de sua família.

Os CSTs têm demonstrado uma significativa capacidade de adequação ao novo contexto do ensino superior brasileiro e, por serem ofertados em um período de tempo menor, tornam possível para uma enorme parcela da população brasileira a formação

superior (ROSETTI JR. e SCHIMIGUEL, 2011), contribuindo para a expansão e a democratização da educação superior no atual cenário educacional brasileiro, em alinhamento com as atuais políticas públicas educacionais do governo federal.

Neste item foram apresentadas considerações sobre os CSTs no contexto da educação superior brasileira, focando sua revitalização no cenário educacional, assim como as diversas críticas das quais estes cursos são alvo. Deve-se lembrar, entretanto, que muitas delas fazem parte de generalizações que não contemplam propostas acadêmicas opostas, que focam a formação ética, político-crítica e transformadora. Na visão de Cazarotti e Bernardes (2018), há uma evolução nesse sentido nos cursos tecnológicos, principalmente na pós-graduação. A melhoria da qualidade acadêmica dos CSTs passa pela inserção de conteúdos científicos voltados para a reflexão e pesquisa, pela formação geral e pela formação de professores para atuar no ensino profissionalizante de nível superior. Os CSTs oferecem oportunidade para que muitos alcancem níveis acadêmicos mais elevados e deem prosseguimento a seus estudos.

1.5 A Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e as FATECs

A Educação Profissional no Brasil tem uma história centenária e passou por várias transformações ao longo do tempo, o que pode ser observado desde o período colonial, imperial, republicano e, também, de acordo com os diferentes períodos governamentais. Originalmente, ela apresentava carácter assistencialista, mas foi ganhando novas configurações devido às mudanças pelas quais o país passava em termos de industrialização, urbanização e transformações no setor econômico.

Com o aumento da industrialização no país, ao longo das décadas, aumentou também a demanda por profissionais qualificados e especializados. A Constituição Federal de 1937 foi a primeira a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e industrial no país, instituindo o ensino pré-vocacional profissional como o primeiro dever do Estado, cabendo-lhe fundar institutos de ensino profissional, subsidiando os de iniciativa dos Estados e Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

No que concerne, particularmente, à Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo, cabe ressaltar a relevância do Estado de São Paulo na inovação e

oferecimento de educação profissional e tecnológica pública no Brasil. Os primeiros cursos de tecnologia foram oferecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEET), hoje conhecido como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Segundo dados do Portal Eletrônico da instituição, ela foi criada pelo decreto-lei de 06/10/1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971). Sodré apresentava grande interesse pela educação técnica, considerando-a essencial ao desenvolvimento do país. Em suas visitas aos Estados Unidos e, também, à França, ele verificou a importância que este tipo de educação recebia no exterior, além de ter tido a chance de conhecer a valorização da área técnica no Japão. Ele foi um defensor do ensino técnico profissional, enfatizando a criação de escolas técnicas ao invés de faculdades, o que ia na direção oposta aos desejos da sociedade, que demandava cursos superiores. Por meio da iniciativa de Sodré, que resultou na criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETSP), houve um grande incentivo à educação profissional no estado de São Paulo (DETREGIACHI F^o., 2012).

De acordo com dados do Portal eletrônico do Centro Paula Souza, acessado em novembro de 2021, ele foi criado em 1969 e comemorou 50 anos de fundação em 2019. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do governo do estado, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Atualmente a instituição está presente em 369 municípios, administra 224 Escolas Técnicas (ETECs), 74 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais e conta com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. O Centro foi criado com a missão de estruturar os primeiros Cursos Superiores de Tecnologia do país, mas a sua atuação estendeu-se para todos os níveis de ensino, contribuindo para a expansão do ensino profissional no estado ao englobar também unidades existentes de nível médio (ETECs) e consolidando-se como a maior instituição pública de ensino profissional da América Latina (CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

A instituição começou a operar em 1970 com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), oferecendo três cursos ligados à área da Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação; Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois relacionados à área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Surgiram, desta forma, as duas primeiras FATECs do estado de São Paulo, localizadas nas cidades de Sorocaba e de São Paulo, ainda na gestão de Sodré, marcando o início das Faculdades de Tecnologia do estado.

De acordo com Feitoza (2017), o modelo de ensino implantado pelas primeiras FATECs destinava-se a formar profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho e do setor econômico, diferentemente do tradicional ensino superior vigente à época. Posteriormente, esta perspectiva foi ampliada e atualmente as faculdades também visam promover a cultura, o desenvolvimento de pesquisa aplicada e a extensão de seus serviços à comunidade.

Quanto à educação tecnológica, as vagas para os cursos ofertados pelo CEETEPS expandiram-se de forma a atender os setores produtivos locais. Nas décadas de 80, 90 e nos anos 2000 houve a criação de novas unidades das FATECs, contribuindo para o aumento da oferta de vagas nos CSTs.

Segundo o Portal do Centro Paula Souza, esta autarquia, é vinculada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Os cursos oferecidos pelo CPS são avaliados pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que, em 2011, mediante a Deliberação nº 106/2011, concedeu autonomia universitária à instituição. Em decorrência dessa Deliberação, segundo Feitoza (2017), o CPS está autorizado a:

- a) criar, modificar e extinguir seus cursos de tecnologia, especialização e extensão;
- b) aumentar e diminuir o número de vagas de seus cursos, assim como o turno no qual são oferecidos;
- c) elaborar os programas de seus cursos;
- d) dar início ao funcionamento dos cursos;
- e) expedir e registrar seus próprios diplomas.

A instituição opera de acordo com as demandas das diversas regiões do estado de São Paulo e objetiva formar profissionais para atendê-las. Atualmente, as ETECs do Centro Paula Souza oferecem o Ensino Médio, o Técnico e o ensino Médio integrado ao Técnico, voltados aos setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Os cursos são oferecidos nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. Ao todo são 212 cursos, voltados aos setores produtivos públicos e privados. O órgão, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico administra as FATECs e ETECs, além das classes descentralizadas – unidades que funcionam com um ou mais cursos técnicos e integrados sob a supervisão de uma ETEC - em mais de 300 municípios paulistas.

As FATECs do Centro Paula Souza, que oferecem os Cursos Superiores de Tecnologia, expandiram-se para as diversas regiões do estado, mas a maioria de suas

unidades está na região metropolitana da cidade de São Paulo. No presente momento, as faculdades oferecem 84 cursos de graduação, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, dentre outras. O Centro oferece também cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*), atualização tecnológica e extensão. Além disso, ele é reconhecido pelo padrão de alta qualidade dos seus cursos (CENTRO PAULA SOUZA, 2019).

O nome da instituição é uma homenagem ao paulista Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917), engenheiro, político e professor, que estudou Engenharia na Alemanha e na Suíça e foi o fundador da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP). Ele desejava implantar no país uma educação voltada à formação profissional e ao trabalho, que se diferenciasse de uma educação focada no modelo acadêmico europeu. Ele distinguiu-se como um homem à frente do seu tempo, um educador que defendia o papel da escola como meio de formação de profissionais e não apenas um local de discussões acadêmicas (CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

Os CSTs vêm ganhando destaque no cenário do ensino superior nos últimos anos. Em 2002, o Governo Federal tomou a iniciativa de expandir o ensino superior tecnológico dentro da Rede Federal de Educação Profissional, o que já estava sendo feito pela iniciativa privada, que, em 2001, havia criado dezenas de novos CSTs em todo o país. Desde então, a popularidade destes cursos aumentou, tanto na rede pública, como na rede privada de ensino (DETREGIACHI F^o., 2012).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2020), os dados indicam que a busca pelo grau acadêmico de tecnólogo vem crescendo no território nacional. No estado de São Paulo isto não é diferente, sendo esta expansão relacionada ao aumento de instituições, públicas e privadas, que ofertam tais cursos e à LDB/1996, considerada um marco na legitimação e revitalização da Educação Profissional e Tecnológica no ensino superior brasileiro.

No estado de São Paulo, o CPS tem desenvolvido programas e ações para favorecer o acesso e a permanência nos cursos oferecidos em suas unidades. Com o objetivo de democratizar o acesso e, também, favorecer o direito à permanência e à conclusão exitosas dos estudantes até o final de sua trajetória acadêmica, alguns benefícios e auxílios são oferecidos pela instituição, os quais serão mais detalhadamente apresentados no Capítulo 4.

Atualmente, o CEETEPS atende à política de expansão da educação profissional e tecnológica do estado de São Paulo e se constitui na maior instituição estadual do país dedicada à educação profissional técnica e tecnológica (FEITOZA, 2017).

1.6 Reflexões acerca da evolução da relação homem-trabalho no contexto da Educação Profissional no Brasil

De acordo com Saviani (2007), filósofo e educador, que se inspira no materialismo histórico-dialético, o trabalho surge na história da humanidade no ato de agir do ser humano sobre a natureza, a fim de transformá-la em função das suas necessidades. Desse modo, a essência humana é o trabalho, essência que não é uma dádiva divina ou natural, mas, ao contrário, é produzida pelo próprio ser humano.

[...] a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (SAVIANI, 2007, p. 154).

As colocações de Saviani acima apresentadas referem-se aos primórdios da humanidade. Havia uma identidade entre o fazer e o educar. Mas, com o passar das eras, de séculos e séculos de evolução humana, o processo de transmitir os conhecimentos adquiridos e as técnicas de subsistência às novas gerações foi, aos poucos, sendo organizado em processo educativo mais estruturado, no interesse da continuidade da espécie.

Ao longo do tempo, a conceituação e a valorização do trabalho, do ato produtivo, foi se transformando e passando por diferentes avaliações e interpretações, como revela a própria história. Na evolução da humanidade, o desenvolvimento da produção conduziu

à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, o que gerou a divisão dos homens em classes. Disso resultou a classe dos proprietários, os senhores, dominantes, e a dos não-proprietários, dos dominados, constituída por escravizados e servos. Essa divisão dos homens em classes, de acordo com Saviani (2007), resultou, também, numa cisão da unidade da educação, que, antes, nos primórdios da civilização, era identificada com o próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Na Antiguidade, tanto grega como romana, a divisão da educação já estava presente, de um lado uma aristocracia dominante, proprietária de terras e do poder político e militar, e de outro lado os dominados, os escravizados e servos. Sabe-se que na Grécia Antiga, Aristóteles considerava o trabalho como uma atividade não digna de homens livres, pois a estes cabia o pensar e contemplar, ou seja, atividades do intelecto (SAVIANI, 2007).

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação, uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

O autor esclarece que a primeira modalidade de educação deu origem à escola, que em grego, significa o “lugar do ócio”, ou seja, o lugar para os que dispunham de tempo livre. Em contraposição, havia a formação inerente ao processo produtivo, a formação pelo trabalho propriamente dito, braçal, manual, realizado pelos escravizados e servos. Daí decorreu a separação entre educação e trabalho. A partir desse momento, ocorreu o processo de institucionalização da educação, correlato da sociedade de classes, que tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida, com uma educação para a classe dominante (governantes, dirigentes, homens livres) de cunho intelectual e outro tipo de educação para a classe dos dominados (escravizados, servos) pelo próprio processo do trabalho.

A separação entre instrução e trabalho produtivo continuou perdurando através da Idade Média, da Idade Moderna com a Revolução Industrial, estendendo-se até a atual moderna sociedade capitalista. A escola, desde as suas origens, foi posta do lado do

trabalho intelectual, uma constante na história da educação, “uma continuidade na descontinuidade”, segundo Saviani (2007, p. 157).

A evolução do processo de educação e da escola, com suas rupturas e transformações, até os dias atuais da moderna sociedade capitalista, é bastante complexa e longa, encontrando-se muito bem explanada por Saviani (2007) em seu artigo “*Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*”, do qual foram extraídos os conteúdos anteriormente selecionados e apresentados.

A dualidade instalada na educação, estabelecida séculos e séculos atrás, perdura e repercute ainda hoje na educação, de modo geral, e, também, em nosso meio. Assim, temos uma educação para as elites, que colocam seus filhos em escolas particulares, caras e bem-conceituadas, e outra para as classes menos abastadas e desfavorecidas da sociedade, que colocam seus filhos em escolas públicas, gratuitas.

A dualidade na educação brasileira tem sido delatada e criticada por vários autores nacionais, como Frigotto (2007), Detregiachi (2012), Ramos (2014) e Souza (2012), dentre outros. Segundo estes, essa dualidade tem sido observada na educação brasileira não somente na educação básica convencional, mas também na Educação Profissional, de modo geral, e em níveis superiores como na Educação Profissional Tecnológica. Esses educadores, em suas obras, vêm pugnando pela superação dessa situação e defendendo uma formação profissional mais abrangente e integradora para o ser humano em nosso meio, de modo a formá-lo tanto para o mundo do trabalho como para a cidadania, como um cidadão pleno, crítico e autônomo.

A Educação Profissional constitui-se numa modalidade de educação que visa propiciar a aprendizagem e aquisição teórica e/ou prática de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências necessários para o exercício de uma profissão, o que evidencia e ressalta a sua íntima relação com o trabalho.

Conforme já comentado anteriormente, no Brasil a Educação Profissional teve o seu início oficial com o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo presidente Nilo Peçanha, que na época criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes estados do país, destinadas ao ensino profissional e gratuito. Em 2009 foi oficialmente comemorado o centenário da Educação Profissional no Brasil, porém sabe-se que a formação do trabalhador no país teve início no período da colonização, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os indígenas e africanos escravizados, que compunham a classe mais baixa da sociedade (BRASIL, 2009). No Brasil colônia o trabalho manual era considerado uma atividade indigna, sob a ótica da elite, que repudiava

as atividades artesanais e manufatureiras, como carpintaria, serralheria, tecelagem, construção etc. Estas também eram ensinadas aos “desvalidos da sorte”, órfãos, jovens e crianças desamparadas e recolhidos em abrigos (SALES e OLIVEIRA, 2011). Nesse período o trabalho manual era objeto de estigmatização, em decorrência da escravidão e da herança cultural ibérica.

De acordo com Cunha (2000), o fato de o trabalho manual ser destinado aos escravizados (africanos e índios) “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas e os homens livres se afastavam desse tipo de atividade para não deixar dúvidas quanto a sua classe social. Isso explica a origem do preconceito contra o trabalho manual, que ficou estigmatizado com uma conotação negativa e depreciativa e que evidenciava o desprezo pelos que o exerciam.

Conforme já mencionado anteriormente, no item 1.3 deste trabalho, com a chegada da família real no Brasil em 1808, D. João VI revogou o Alvará de 1785 que proibia a existência de fábricas no Brasil e criou o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento de ensino profissional instalado pelo poder público, para atender a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal com a comitiva real (CUNHA, 2000).

Entre 1840 e 1856, ainda no período imperial, foram implementadas instituições voltadas à educação profissional, com a criação das Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina, informa Cunha (2000). No Rio de Janeiro foi criado o Asilo dos Meninos Desvalidos, que acolhia meninos entre 6 e 12 anos, encontrados em estado de pobreza e vivendo na mendicância. Na instituição eles recebiam instrução primária e aprendiam algum tipo de ofício, como tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, funilaria, ferraria, sapataria etc. Eles permaneciam na casa até concluírem a sua aprendizagem e depois permaneciam por mais três anos trabalhando nas oficinas, com a finalidade de pagar pela aprendizagem e formar um pecúlio, o qual lhes era entregue ao final do período (CUNHA, 2000). Aqui fica evidente que, durante o período imperial as atividades manuais também eram marcadas pelo estigma da depreciação social.

Cunha (2000) esclarece que durante o império, apesar das instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado serem voltadas principalmente para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira, a partir dos miseráveis, também havia iniciativas particulares de formação profissional, que eram destinadas, principalmente, ao

aperfeiçoamento dos trabalhadores livres que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido.

Ainda no império, após a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, e com a chegada dos imigrantes para mão de obra, o número de fábricas instaladas no país aumentou e há o registro de 636 estabelecimentos, com aproximadamente 54 mil trabalhadores (BRASIL, 2009).

Embora a educação profissional no Brasil tenha tido a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, após a institucionalização da República no país, já na primeira década do século XX, o aumento das fábricas e o crescimento constante da população das cidades levou o governo a se deparar com a exigência de facilitar às classes proletárias meios de vencer as dificuldades sempre maiores na luta pela sobrevivência. Para tanto, deu-se conta da necessidade de não somente habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como levá-los a adquirir hábitos de trabalho, que os afastassem da ociosidade, do vício e do crime. Foi nessa época que foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Mais tarde, estas foram regulamentadas pelo presidente Hermes da Fonseca (1909-1914) com a visão redentora do trabalho e das escolas técnicas. Assim, o ensino profissional era visto como uma pedagogia tanto preventiva como corretiva (CUNHA, 2000), o que remete ao “trabalho como princípio educativo”, valorizado na abordagem do materialismo histórico-dialético e que afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora.

Na era republicana houve mudanças significativas nos processos do ensino profissional, que recebeu novo impulso. No estado de São Paulo, com o crescimento da indústria, o liceu de Artes e Ofícios de São Paulo obteve desenvolvimento destacado, acompanhando a expansão e a diversificação da produção industrial-manufatureira. No Liceu do Rio de Janeiro foram admitidas mulheres como alunas, embora o currículo feminino fosse diferenciado. Nessa época, o ensino profissional foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras. Além disso, os destinatários já não eram apenas os miseráveis, mas, sim, os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que somente os mais aptos dentre os candidatos, que se multiplicavam, fossem os beneficiados pelo ensino profissional (CUNHA, 2000).

Na década de 1930 e nos anos subsequentes, na era Vargas, o país passou por um grande crescimento industrial, o que resultou em mudanças na estrutura do Estado, que teve que se organizar de forma diferente, com novas formas e estratégias para a

capacitação da força de trabalho, o que levou a uma reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional. Nessa época foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e estruturou-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. (CUNHA, 2000). Esse foi um período de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes. Na década de 1940 a educação profissional e a formação de profissionais qualificados para as indústrias ganharam destaque devido ao aumento da demanda. Isto levou à criação do que se conhece como “Sistema S”, voltado para o treinamento e aprimoramento profissional, mas também para a saúde e bem-estar dos trabalhadores. Ele foi iniciado com a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que depois foi seguido pela criação de outros, como o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), o SESC (Serviço Social do Comércio), o SESI (Serviço Social da Indústria), e mais outros (CUNHA, 2000).

Nessa fase o objetivo era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho frente à demanda do crescimento econômico e industrial do país, colocando em evidência a dualidade na educação brasileira, a educação propedêutica para as classes abastadas e a formação de mão de obra para a classe dos trabalhadores.

Apesar das dificuldades, com o passar do tempo, a educação profissional foi se consolidando no Brasil e, mais tarde, viria a constituir a rede de escolas técnicas do país (VIEIRA e JUNIOR, 2016).

Nas décadas seguintes, a crescente industrialização do país exigiu uma qualificação maior da mão de obra e houve uma expansão dos estabelecimentos de ensino profissional/industrial. A regulamentação do Decreto nº 47.038/1959 definiu as Escolas Técnicas, que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as depois em Escolas Técnicas Federais (RAMOS, 2014). Com a consolidação destas, na década de 1970 elas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (CUNHA, 2000). Estas instituições oferecem cursos em diversos níveis, como ensino médio, técnico e superior e com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008 (Lei 11.892/2008), a maior parte dos CEFETs foi convertida em Institutos Federais (IFs), passando a compor a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Depois da redemocratização do país na década de 1980, com a elaboração da nova LDB/1996, no contexto da reforma e expansão do ensino superior na década de 1990,

houve a revalorização da Educação Profissional e Tecnológica no país. Por essa razão, esta lei é considerada o marco legal na história e evolução dessa modalidade educacional no país, uma vez que instituiu os princípios norteadores e a verticalização da Educação Profissional. A LDB/1996, dentre outras questões relacionadas à educação nacional, trata da educação profissional, estabelecendo mais claramente os objetivos para esta modalidade de ensino e define os seus níveis: básico, técnico e tecnológico (graduação e pós-graduação). É importante ressaltar dentro da educação profissional os seus diferentes níveis, distinguindo os cursos técnicos dos tecnológicos, estes de nível superior - os CSTs. Estes são considerados parte das estratégias da política pública de expansão do nível superior do sistema de ensino brasileiro, política que foi iniciada no governo FHC e aprofundada no governo Lula. Os CSTs, embora de duração mais curta e de formação mais pragmática, em geral com duração de três anos, têm o *status* de graduação, oferecem diploma de Tecnólogo e equiparam-se ao nível do bacharelado e da licenciatura (SOUZA, 2012). A partir da revalorização da educação profissional pela LDB/1996, que a apresenta integrada às diferentes formas de educação (BRASIL, 2002a) e de sua expansão no cenário nacional, o preconceito contra a mesma começou a ser alterado.

Na última década os CSTs tiveram um expressivo crescimento, tanto no setor público, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas especialmente em instituições do setor privado, onde a sua oferta é mais abundante e diversificada. Entretanto, desde o princípio da sua criação eles têm sido objeto de polêmica e têm recebido tanto elogios como críticas, assim como os seus graduados - os Tecnólogos - como já apresentado anteriormente.

Devido a sua origem, ou seja, o seu vínculo inicial com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, empresas e indústrias, a Educação Profissional, de modo geral, ficou estigmatizada como uma formação de menor valor, reavivando a “dualidade” no seio da educação brasileira. No entanto, é necessário ressaltar que os CSTs são um capítulo à parte dentro da Educação Profissional, tendo sido instituídos e legitimados, o que lhes conferiu grau de nível superior, com direito à pós-graduação. O fato destes cursos serem de duração mais curta em relação às demais graduações, também contribuiu para serem alvo de críticas, por serem considerados de formação “aligeirada”. No entanto, essas críticas já foram rebatidas, conforme anteriormente apresentado neste estudo e não são mais justificadas, segundo os defensores da Educação Profissional e Tecnológica.

Os CSTs são cursos organizados e regidos segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2002a). Estas

diretrizes têm como proposta oferecer uma educação integral para os tecnólogos, que segundo Appio, Ewald e Silva (2020), ocupa lugar de destaque nas discussões de diversos estudiosos envolvidos com o tema. De acordo com estes autores, tais discussões expressam a ideia de que a Educação Profissional e Tecnológica prepara o estudante para além das necessidades do mercado de trabalho e vêm ganhando espaço no debate público nacional. Entretanto, faz-se necessário que estudos sejam conduzidos envolvendo a análise de projetos pedagógicos e grades curriculares desses cursos a fim de se comprovar e apresentar evidências de efetiva implementação de uma educação pautada em uma proposta integral.

A divisão social do trabalho e a divisão da sociedade em classes sociais distintas, propiciou o surgimento de diferentes modalidades educacionais. De acordo com as informações apresentadas neste item, é possível compreender as mudanças ocorridas na relação homem-trabalho e educação no Brasil e no contexto da Educação Profissional.

Finalizando, o Capítulo 1 em seus vários itens apresentou um panorama da educação superior e da educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Foi apresentado um breve panorama do ensino superior brasileiro, com sua expansão na década de 1990 e sob a nova LDB/1996, elaborada num contexto histórico-político de tendências neoliberais e sob a influência de organismos multilaterais. Isso resultou na expansão das instituições e cursos de ensino superior no país, com vistas à democratização desse nível de ensino, sendo instituídas a diversificação e flexibilização dessas instituições, o que ocasionou um grande aumento das instituições privadas de ensino superior no país e o aumento das matrículas neste segmento de ensino.

A origem, o desenvolvimento e a contextualização histórico-política da EPT no Brasil foram explanados, assim como a contextualização dos CSTs no ensino superior e sua revitalização. Por fim, foi abordada a criação do Centro Paula Souza e a implantação da EPT no estado de São Paulo. Hoje, diferentemente da ideia inicial de formar profissionais para unicamente atender as demandas do setor econômico, as faculdades do CPS - FATECs - pautam-se por uma perspectiva mais ampliada desta formação, com foco em uma educação integral.

A educação profissional passou por diversas transformações ao longo do tempo e foi ganhando novas configurações. A criação do CEETEPS no estado de São Paulo deu a este estado um papel de relevância na inovação e na oferta da EPT pública.

Finalmente, foram apresentadas algumas reflexões sobre a evolução da relação homem-trabalho no contexto da Educação Profissional no Brasil.

A seguir, o Capítulo 2 versará sobre a questão do acesso e da permanência nas instituições brasileiras de ensino superior. Nesse capítulo serão apresentadas uma análise conceitual e as inter-relações de acesso e permanência, assim como também serão apresentados os desafios à permanência.

Na sequência, serão discutidas as causas e consequências da não-permanência/evasão no âmbito acadêmico. Também serão abordados programas e ações para favorecer a permanência e, finalmente, serão tecidas algumas considerações sobre a permanência de estudantes no cenário educacional na situação de pandemia do COVID-19, que aflige o país.

CAPÍTULO 2 - ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, dividido em seis itens, são tratadas algumas considerações sobre o direito à educação, o acesso e permanência no atual ensino superior brasileiro. Salienta-se que o foco desta pesquisa consiste em um estudo do acesso e da permanência de estudantes das FATECs do CPS no contexto das Políticas Públicas Educacionais aplicáveis a estudantes dessa instituição de ensino. Porém, como o fenômeno da evasão articula-se com a permanência dos estudantes, ou seja, caracteriza-se como a não-permanência, ele também é aqui abordado.

É fato bastante conhecido que a permanência dos estudantes em seus cursos está sempre sujeita a possíveis interferências, que podem levá-los ao abandono dos estudos, ou seja, a não-permanência, isto é, a evasão. Esta é como uma sombra que paira sobre a permanência e é assim que ela é incluída nesta pesquisa.

Neste mesmo capítulo, adicionalmente, são tecidas as análises conceituais de acesso e permanência, a relação entre permanência e não-permanência/evasão, além das causas desta última no âmbito acadêmico. Por fim, são abordadas algumas ações direcionadas a minimizar o fenômeno da evasão e questões relacionadas aos reflexos da pandemia de COVID-19 no ensino.

2.1 Considerações sobre o direito à educação, o acesso e permanência no ensino superior

A Constituição Federal do Brasil de 1988 é também conhecida como “Constituição Cidadã” porque nela aparecem reconhecidos em lei, pela primeira vez, os direitos sociais dos cidadãos. Dentre estes consta o direito à educação, a qual é reconhecida como essencial para a construção e a concretização de uma sociedade livre, justa e solidária. A educação, como direito social, está garantida na Constituição em vários dos seus artigos. De acordo com o artigo 6º:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, n.p.).

A educação também é garantida em outros artigos, como no art. 205, que determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n.p.).

O art. 206 trata dos princípios que deverão nortear o ensino no país, dentre os quais constam: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, etc.

O art. 208 apresenta os deveres do Estado para a efetivação do direito à educação. Dentre esses, no tocante à educação de nível superior, consta do inciso V desse artigo que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, n.p.).

No seu artigo nº 211 a Constituição atribui à União, estados, Distrito Federal e municípios, em colaboração, a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino no que diz respeito à oferta e ao financiamento.

A constituição dispõe, ainda, em seu art. 214, que será estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Sob a égide da Constituição Federal, a educação, como direito, fundamenta-se na igualdade de todos perante a lei e seu universo é a totalidade da população. O direito à educação é ainda reconhecido nacionalmente em outros documentos jurídicos da nação. De acordo com as diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos, elaborada pela Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos: “A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos.

Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence” (BRASIL, 2013, p. 34).

A ampliação do direito à educação a todos os cidadãos, como um direito social, a ser compartilhado entre Estado e a sociedade civil, conforme determina a nossa constituição, constitui um importante marco na história nacional (CURY, 2002). A educação básica é vista como um direito universal, porém a educação superior é tida como um direito social e o acesso a ela não é universalizado, uma vez que nem todos os estudantes têm esse direito garantido. Este direito enfrenta obstáculos para que seja plenamente materializado (SOUZA, 2012).

Assim como a Constituição de 1988, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.334/1996 (BRASIL, 2013), preconiza em seu Título III, *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, artigo 4º, inciso V, que é obrigação do Estado garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, referindo-se ao ensino superior.

A LDB/1996 reconhece a importância da Educação Superior e explicita em seu artigo 43 que ela tem por finalidade (BRASIL, 2013):

- 1) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- 2) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento;
- 3) incentivar a pesquisa e a investigação científica, visando desenvolver a ciência, a tecnologia e difundir a cultura;
- 4) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos;
- 5) suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional;
- 6) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
- 7) promover a extensão e difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica;
- 8) atuar em favor da universalização da educação básica, da formação e capacitação de profissionais, de atividades de pesquisa e extensão.

No tocante ao direito a este nível de ensino, Cury (2002) salienta que a maioria dos países possui legislação orientada à garantia de acesso à educação, como meio promotor da cidadania, além de fator de fundamental importância para políticas promotoras da participação dos cidadãos nos meios políticos, sociais e profissionais. Este direito pode ser observado em inúmeros documentos internacionais assinados por países

membros da Organização das Nações Unidas, como na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 1948, na *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, de 1960, e no *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966. A educação permite que o indivíduo tenha mais acesso à equidade de oportunidades, sendo, portanto, função do Estado garantir este direito à população.

A expansão da Educação Superior no Brasil foi iniciada entre as décadas de 50 e 70, quando universidades federais, estaduais, municipais, assim como particulares foram implantadas em território nacional. Porém, foi a partir da década de 1970 que ocorreu uma ampliação do número de matrículas, resultado de uma expansão mais expressiva do ensino superior (IMPERATORI, 2017). Macedo *et al* (2005) ainda mencionam uma segunda fase de forte expansão do ensino superior a partir de 1995 por meio da iniciativa privada, que contava com facilidades para a abertura de instituições de ensino e cursos novos. Segundo Caôn e Frizzo (2010), a iniciativa privada também se beneficiou do esgotamento da capacidade do poder público em oferecer mais vagas em sua rede de ensino, advindo daí uma massificação do ensino superior brasileiro, a qual se deu preferencialmente por via privada. Outro fator que contribuiu para que a iniciativa privada pudesse se expandir foi a possibilidade de flexibilização dos currículos e a diversificação das instituições de ensino superior, preconizadas pela LDB/1996, rompendo com o modelo de ensino superior baseado na tríade “ensino, pesquisa e extensão” e adequando-se aos anseios do mercado (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2005).

A partir do que foi anteriormente exposto, a privatização do ensino superior continuou sua evolução. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, entre os anos de 2009 e 2019 as matrículas em cursos de graduação aumentaram 43,7%, conforme mostra o Gráfico 1, p. 39, sendo que atualmente a rede privada de ensino participa com 75,8% do total de matrículas e a rede pública participa com 24,2%, como mostra o Gráfico 3, p. 40 (BRASIL, 2020).

No Brasil, a educação superior tem um histórico de elitismo e conservadorismo desde os seus primórdios, de um bem cultural oferecido a grupos economicamente privilegiados, voltado para elementos e filhos da elite brasileira. O acesso à educação superior tem sido limitado por diversos fatores, como a desigualdade social, a renda familiar, a cor/etnia, e fatores socioeconômicos e culturais. Isso determinou, durante décadas, a exclusão e dificultou de modo significativo o acesso ao nível superior a muitos jovens menos favorecidos, que não dispunham de recursos ou condições suficientes e necessárias para concorrerem aos cursos de nível superior ou de recursos financeiros para

se manterem durante o período de estudos da graduação (SOBRINHO, 2010; SILVEIRA, 2012; GISI e PEGORINI, 2016; MACIEL *et al.*, 2016).

Entretanto, em vista da expansão do número de instituições e de vagas, estudantes de classes menos favorecidas começaram a ter acesso ao ensino superior e passaram a demandar ações que atendessem suas necessidades voltadas à formação acadêmica. As desigualdades de acesso à graduação, assim como fatores diversos que dificultam ao estudante concluir seu curso, resultam em necessidades particulares que podem ser minimizadas através da assistência estudantil. Para muitos estudantes, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além das dificuldades para acessar o ensino superior, existem as dificuldades para permanecer na instituição em seus cursos de graduação, decorrentes das desigualdades de capital econômico, social e cultural. Nas últimas décadas, Políticas Públicas educacionais de inclusão e ações afirmativas foram propostas para o ensino superior, na tentativa de ampliar o acesso e favorecer a permanência dos estudantes neste grau de ensino (CURY, 2012).

Como no Brasil contemporâneo, de acordo com a Constituição/1988, a educação é considerada um direito, é função do Estado garantir meios para a sua concretização, o que se sustenta com base na legislação. O Estado, desta forma, deve favorecer o acesso à educação, promovendo a igualdade de oportunidades e a redução das disparidades (CURY, 2012). A sociedade brasileira, socioeconomicamente desigual, tem suas disparidades reduzidas por meio das Políticas Públicas Sociais. Estas originam-se de pressões sociais e caracterizam-se como intervenções estatais que visam garantir aos cidadãos os seus direitos (GUIMARÃES, 2019). Dentre estes destacam-se o direito de acesso e de permanência no ensino superior, que constituem um dos objetivos e metas das Políticas Públicas Educacionais, que são os programas ou ações criadas pelo governo federal para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação a todos os cidadãos, com vistas à expansão e democratização do ensino superior.

2.2 Acesso e permanência: análise conceitual e suas inter-relações

O termo “acesso”, no contexto da educação, encontra-se materializado nos documentos normativos e regulatórios do direito à educação, da sua garantia e ampliação a todos os cidadãos brasileiros, como a Constituição Federal - CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 e o Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2010; 2014-2024), assim como nas demais diretrizes que visam a expansão e

democratização do ensino superior no Brasil e que embasam as políticas educacionais do governo (SOUZA, 2017).

O significado de “acesso à educação superior” tem sido tema de análise e ponderações por parte de vários estudiosos da área da educação em nosso país nas últimas décadas. De acordo com Silva e Veloso (2010), “acesso” significa “fazer parte”, “participar da educação superior”, no sentido de ingresso a esse nível de ensino, como ato de passagem para o espaço acadêmico. As autoras assinalam que nos documentos do MEC o sentido atribuído a “acesso” restringe-se apenas a “ingresso” no sentido estrito da palavra. Mas as autoras ressaltam que, neste caso, o acesso não deve ser visto como um desfecho, pois consideram essa visão limitante. Segundo as mesmas, o termo pode e deve ser entendido de um modo mais profundo e abrangente se for considerado que o ingresso na vida acadêmica não assegura a efetiva continuidade, ou seja, a permanência, ou a conclusão do trajeto acadêmico, como revelam pesquisas sobre evasão (SILVA e VELOSO, 2013). Para as autoras, o acesso articula-se com a permanência e com a expansão do ensino superior. Silva e Veloso (2013) os consideram “fenômenos distintos, mas com reflexos mútuos” e ponderam que:

A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo (instituições, vagas, matrículas, docentes, financiamento) e de suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade) (SILVA e VELOSO, 2010, p. 222).

As autoras acima citadas vão mais além, ainda, e vêm articulações do “acesso” com outros fenômenos, como o financiamento e a evasão. Assim, sugerem que esses fenômenos sejam estudados de forma integrada.

É evidente que não basta os jovens ingressarem no ensino superior, ter acesso aos cursos de graduação; é importante que existam programas e mecanismos que os assistam a permanecer, a não se evadirem e a concluírem o seu trajeto acadêmico, o que coloca em destaque a importância da permanência.

No Brasil, a partir dos anos 1990, no período posterior à elaboração da nova LDB/1996, seguiu-se uma significativa expansão de cursos e instituições de nível superior na esfera privada e a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas de ensino, com o objetivo de expandir e democratizar o acesso ao ensino superior, de modo a ampliar o acesso à educação superior a um maior número de jovens brasileiros. Numa sociedade marcada pelas desigualdades

sociais como a brasileira, o processo de expansão e de democratização da educação superior visa propiciar oportunidades e condições de ingresso e permanência nesse nível de ensino a jovens socioeconomicamente vulneráveis e carentes, assim como às classes de etnias reconhecidamente discriminadas no passado, como os negros, pardos, indígenas e quilombolas, além da inclusão dos deficientes, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades e condições a todos, na tentativa de reverter o quadro de prejuízos sociais e oferecer a educação superior como um bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos (BRASIL, 2014).

Nesse contexto de expansão e democratização do ensino superior, com o aumento do número de vagas e matrículas nas instituições de ensino superior, que ganhou destaque no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), o termo “permanência” na educação passou a ter maior visibilidade (SOUZA, 2017).

O estudo da permanência de estudantes nos cursos de educação superior tem sido tema de muitos trabalhos da produção acadêmica, distribuídos entre teses, dissertações e artigos, conforme revela a pesquisa bibliográfica desta autora. Os estudos sobre permanência aparecem articulados com acesso, com estratégias, com evasão, com educação a distância (EaD), com inclusão social ou com os vários programas de assistência estudantil disponibilizados pelo governo federal.

Alguns autores preocupam-se em definir “permanência”. Para Batista e Silva:

A partir do ingresso do estudante no ensino superior, inicia-se uma nova etapa de sua vida, caracterizada por sua permanência na IES até a conclusão do curso. E é neste sentido que a universidade assume papel importante na consolidação das políticas de permanência, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BATISTA e SILVA, 2021, p. 5).

Reis e Tenório assinalam que:

Permanecer é uma palavra que vem do latim *permanescere* e significa conservar, continuar, perseverar, insistir. O substantivo permanência, por sua vez, deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer; significa, portanto, perseverança, constância, continuidade (REIS e TENÓRIO, 2009, p.52).

Vê-se, assim, que a permanência consiste na ação de permanecer e concluir os estudos, enfrentando e superando as dificuldades ou obstáculos que possam surgir durante

o trajeto acadêmico, tendo como meta a graduação. É necessário, ainda, assinalar que para que haja permanência e finalização do curso, precisam ser atendidas as necessidades e demandas materiais, como moradia, transporte, alimentação, material didático, além da identificação simbólica, que se refere à identificação e ao pertencimento ao grupo (MACIEL; JUNIOR; LIMA, 2019).

Os esforços do governo federal para garantir aos cidadãos o direito à educação e a igualdade de condições para o acesso e a permanência nos estudos, ampliando os níveis e a melhoria da educação do povo, de modo geral, e aumentando as taxas de jovens no ensino superior, levaram à criação de programas e ações embasados em legislação específica para a concretização desses objetivos e metas. Assim, foram criadas as Políticas Públicas Educacionais através de leis específicas para o cumprimento dessas propostas governamentais na área da educação, das quais serão abordadas, mais adiante, as mais significativas para o presente estudo.

2.3 A permanência e seus desafios

A permanência dos estudantes durante o seu trajeto acadêmico enfrenta muitos desafios. Não basta os alunos vencerem as dificuldades do acesso à educação superior, ainda existem as dificuldades decorrentes da trajetória acadêmica e problemas práticos da vida estudantil a serem enfrentados, tais como: problemas pedagógicos de ensino/aprendizagem, problemas de integração com docentes e colegas, aquisição de livros e materiais didáticos, moradia, transporte, alimentação, saúde e muitos outros a vencer.

Muitos dos estudantes que conseguem acesso ao ensino superior abandonam o curso antes do seu término, pois não conseguem concluí-lo, seja em instituições públicas ou privadas, pois em ambas a permanência está sempre ameaçada pelo desafio da evasão. Esta também constitui um grande desafio para as IES. De um modo geral, pode-se dizer que ela é o contraponto da permanência, ou seja, a não-permanência, a desistência ou interrupção do percurso acadêmico, que pode ocorrer por múltiplas e diferentes razões. A evasão de estudantes constitui uma questão complexa, multifatorial e de difícil enfrentamento (DETRREGIACHI F^o, 2012).

O número de matrículas no ensino superior brasileiro até 2019 encontrava-se em expansão, em decorrência de uma série de fatores, de acordo com os dados do Censo referentes a este ano. Isso foi principalmente devido ao investimento do Estado nas

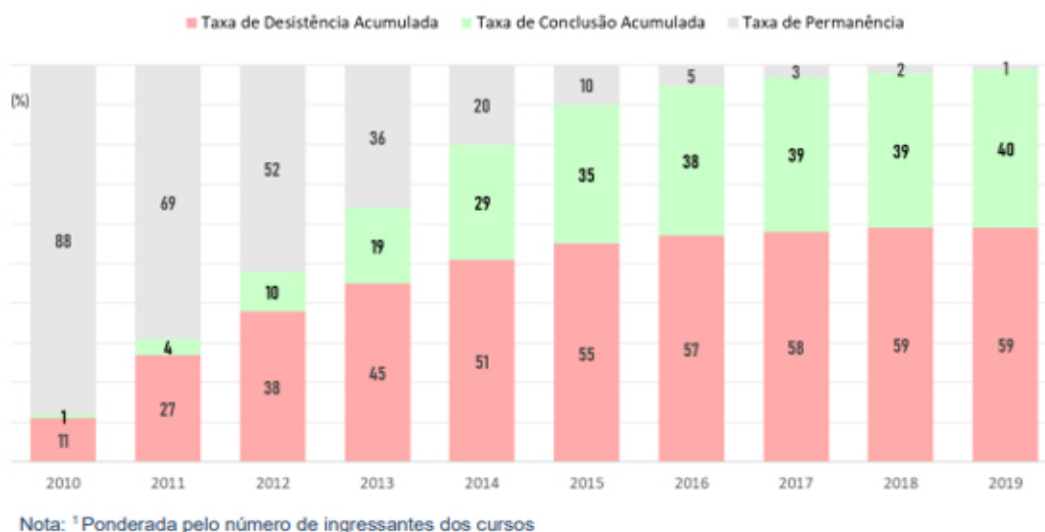
últimas décadas em Políticas Públicas Educacionais de ampliação do acesso ao ensino superior e ao auxílio estudantil, visando a permanência dos estudantes que ingressam na graduação (BRASIL, 2020).

Diversos programas criados pelo governo até então favoreceram o acesso de estudantes ao ensino superior, tornando possível a indivíduos de camadas populacionais mais desfavorecidas, assim como das chamadas minorias qualitativas (na perspectiva da inclusão), o ingresso em universidades e demais IES nacionais, conforme os dados do Censo da Educação Superior brasileira. Dados do Censo/2019 mostram que nos últimos dez anos houve um crescimento de matrículas no ensino superior, sendo que em 2019 o aumento foi de 1,8% em relação a 2018, conforme mostra o Gráfico 1, p. 39. Os dados do mesmo gráfico mostram uma taxa média de crescimento anual de 3,6% no número de matrículas em cursos de graduação e sequenciais¹ (BRASIL, 2020a).

Conforme dados obtidos das estatísticas do Censo/2019 (BRASIL, 2020b) somente 40% dos estudantes que ingressaram em cursos de graduação no ano de 2010 conseguiram concluir seus cursos até o ano de 2019. Isto destaca o problema da evasão, que se constitui em um grande desafio enfrentado pelas IES. O Gráfico a seguir mostra os indicadores da trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2010 a 2019 no Brasil.

¹ Cursos que constituem uma modalidade do ensino superior na qual o aluno, após a conclusão do ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional em um prazo relativamente curto (BRASIL, 1998).

Gráfico 7: Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação no Brasil, de 2010 a 2019



Fonte: INEP (2020b, p. 30)

Silva e Veloso (2010) estudam a questão da permanência dos estudantes em seus cursos e instituições, pois, como ressaltam, não basta ingressar, é necessário permanecer e concluir a trajetória acadêmica. Embora sejam fenômenos distintos, o acesso, a permanência e a expansão se articulam e se influenciam mutuamente, de acordo com essas autoras. Elas pontuam que a permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação. Entretanto, destacam outros fenômenos distintos, igualmente importantes e que se articulam com o acesso e a permanência, que são o financiamento e a evasão.

Segundo Lima e Zago (2018), apesar do aumento no número de matrículas de estudantes no ensino superior ao longo dos anos, a evasão é um grande problema a ser enfrentado, uma vez que, em muitos casos, as estatísticas mostram que menos da metade dos graduandos consegue concluir seus cursos no prazo previsto para sua duração.

Menezes (2018) informa, com base em dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela elaboração dos Censos da Educação Superior, que os índices de evasão no ensino superior brasileiro são impressionantes.

De acordo com o autor:

[...] a taxa de abandono acumulada em cinco anos para os que entraram numa faculdade em 2010 foi de 49%. Nas universidades privadas, onde o ensino é pago, a desistência foi de 53%. E nas universidades públicas, gratuitas, mas com um processo de entrada bastante seletivo, a taxa de desistência foi de 47% nas municipais, 38% nas estaduais e 43% nas federais. Os números também mostram que, nas instituições privadas, 30% dos alunos desistem do curso já no segundo ano, enquanto nas instituições públicas a taxa é de 19%. Nos anos seguintes as taxas de desistência vão diminuindo (MENEZES, 2018, p. 01).

Estes dados levantam questionamentos e evidenciam problemas no ensino superior que necessitam ser levantados e estudados. Para isto, torna-se necessária a compreensão dos processos pelos quais passam os estudantes durante sua formação superior. As IES, por apresentarem características peculiares que as diferenciam de outras instituições não acadêmicas e seus estudantes, precisam ser avaliados levando-se em conta a complexidade que os envolve, como fatores sociais, econômicos, culturais, acadêmicos e outros tantos que afetam a vida dos graduandos (BRASIL/ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Umas das dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores da evasão diz respeito à definição deste conceito. Sabe-se que ela constitui um fenômeno complexo e preocupante, que ocorre em todos os níveis educacionais, da educação básica à superior, não somente no contexto nacional, mas também em outros países. De modo geral, a evasão é entendida como a não finalização de um percurso de formação. Embora venha recebendo a atenção de alguns pesquisadores brasileiros nos últimos anos, cabe ressaltar que estudos sobre este tema são relativamente recentes no âmbito geral da educação no Brasil (VELOSO, 2000; MERCURI e POLYDORO, 2003).

Em relação ao assunto, Veloso expressa que:

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico-culturais de cada país (VELOSO, 2000, p. 14).

A revisão da literatura realizada por esta pesquisadora revela, também, que não existe uma conceituação única de evasão. Este é um fenômeno amplo, multifacetado, ora entendido como um evento único, ora abrangendo diferentes tipos (evasão de curso,

evasão de instituição, mobilidade, transferência interna e externa, cancelamento de matrícula e outros), assim como variações durante o período de ocorrência, isto é, se no início, meio ou final do curso (BRASIL/ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996). Muitas vezes torna-se necessário referir-se aos diferentes níveis de evasão, uma vez que processos distintos podem ser levados em consideração conforme o tipo de pesquisa que se desenvolve.

Na literatura encontram-se distinções referentes aos diversos tipos de evasão (BRASIL/ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996):

- Evasão de curso, entendida como aquela em que o estudante se desliga de seu curso superior por motivos de abandono/desistência, transferência de curso, trancamento de matrícula ou exclusão por norma institucional;
- Evasão da instituição, que é tida como aquela em que o estudante se desliga da IES na qual estava matriculado;
- Evasão do sistema, que ocorre quando o estudante abandona o ensino superior, de modo definitivo ou temporário.

Bueno (1993) faz uma distinção entre evasão e exclusão. Segundo o autor, evasão refere-se a uma postura ativa do estudante que decide desligar-se de seu curso por sua própria responsabilidade; já a exclusão implica a admissão de uma responsabilidade da instituição de ensino, que falhou no direcionamento de seus alunos. Outros autores diferenciam evasão de mobilidade, uma vez que diferentes processos não devem receber uma conceituação uniforme. Para Ristoff (1995), evasão corresponde ao abandono dos estudos, sendo que mobilidade refere-se ao fenômeno de migração do aluno para outro curso. Conforme Ristoff (1995), uma parcela tida como evasão é, na realidade, mobilidade e não se refere a fracasso ou abandono. A mobilidade, para o autor, é a tentativa de o estudante buscar o sucesso com base na vivência e no crescimento individual.

Para Tinto (1975), existem diversas formas de um estudante deixar o ensino superior. Ele classifica os diferentes tipos em: demissão acadêmica, abandono permanente, abandono temporário, desistência e transferência, que podem ser compreendidos, respectivamente, como o cancelamento formal da matrícula, o abandono do aluno que deixa silenciosamente seu curso e não retorna, o trancamento de matrícula, que ocorre quando, por exemplo, o aluno enfrenta problemas e, finalmente, a transferência, que é caracterizada quando o estudante muda de cidade ou instituição de

ensino. O abandono é o tipo mais conhecido e pode ser entendido como fracasso, seja por parte do aluno, da instituição ou da sociedade.

Lima e Zago (2018) salientam a necessidade de se fazer a distinção entre as denominações “estudantes retidos” e “estudantes evadidos”, uma vez que o estudante retido permanece no sistema de ensino e em seu curso por um período superior ao regular, mas pode vir a concluir seus estudos. A evasão, entretanto, indica que o estudante não concluiu seus estudos, interrompendo sua trajetória acadêmica.

Mercuri e Polydoro (2003) mencionam que foi com a intenção de minimizar os impasses relacionados à definição do conceito de evasão, que a Comissão Especial de Estudos da Evasão (1996) efetuou a distinção entre evasão de curso, de instituição e do sistema de ensino. Segundo as autoras, a definição referente aos tipos de evasão faz-se importante para questões de pesquisa e intervenção, uma vez que existem diferenças quantitativas e qualitativas conforme o processo.

Na presente pesquisa considera-se o conceito de evasão de curso, aquele segundo o qual o estudante se desliga de seu curso de origem e não chega a concluí-lo, interrompendo, desta forma, seu percurso formativo.

Conforme revela a pesquisa da literatura pertinente, estudos sobre o tema da evasão na educação superior no Brasil são relativamente recentes, a maioria datada da segunda metade dos anos de 1980, diferentemente do que ocorre em outros países, onde o tema é objeto de atenção de educadores há décadas. Embora as taxas de evasão no sistema educacional brasileiro, de modo geral e no ensino superior, constituam um desafio a ser equacionado, apenas em 1996 foi realizado o primeiro trabalho formal do MEC sobre o assunto, com a constituição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras com o intuito de analisar os problemas da evasão nessas instituições e contribuir com medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los (BRASIL/ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996). O resultado foi a publicação de um único documento sobre o assunto, o qual é considerado como um primeiro esforço conjunto de instituições de ensino superior com o intuito de realizar um levantamento e descrever as causas da evasão de estudantes, razão pela qual ele é considerado um marco para o estudo nacional da evasão no ensino superior (FREITAS, 2016).

Atualmente, o combate à evasão vem recebendo atenção na busca de soluções para o problema e um dos objetivos previstos pelo atual PNE para o ensino superior é a diminuição desse fenômeno (BRASIL, 2014). No entanto, para Silva Filho (2017),

coordenador do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, baseando-se em dados sobre a evasão no ensino superior brasileiro, as boas práticas de combate a essa ocorrência ainda não foram efetivamente implementadas na maioria das instituições de ensino superior brasileiras. Mercuri e Polydoro (2003) afirmam que tal cenário justifica a extrema necessidade de se compreender o processo de permanência e evasão no ensino superior, de forma a se obter indicadores de intervenção.

As Políticas Educacionais de acesso e permanência elaboradas pelo governo federal nas últimas décadas, conforme apresentadas no Capítulo 3, mais adiante, visam oferecer recursos no sentido de apoiar e ajudar os estudantes mais vulneráveis, socioeconomicamente, não apenas no acesso à educação superior, mas também propiciar-lhes condições de permanência em seu trajeto acadêmico, evitando a interrupção do curso. Faz-se necessário estimular, apoiar e fortalecer a permanência dos estudantes para que alcancem o sucesso acadêmico (DETREGIACHI F^o, 2012).

2.4 Causas e consequências da não-permanência/evasão no âmbito acadêmico

A permanência dos estudantes em seus cursos está sempre sujeita a interferências e a desistência ou abandono dos estudos tem sido um tema recorrente em pesquisas acadêmicas e em discussões que implicam na elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil, uma vez que se trata de uma ocorrência presente nas instituições de ensino superior, não somente em nosso país, mas no mundo contemporâneo. Porém, ainda não foram obtidos resultados capazes de conter ou minimizar a contento a não-permanência/evasão de estudantes de graduação em suas instituições. Saccaro, França e Jacinto (2019) mencionam que ela é frequentemente tida como algo negativo e é associada à perda de recursos governamentais, uma vez que os cursos de graduação em IES públicas e, também, parte das bolsas de estudo e financiamentos oferecidos a estudantes da rede privada são mantidos com recursos públicos. Em um cenário nacional de contenção de recursos e gastos com a educação, esta perspectiva negativa acerca da não-permanência/evasão é reforçada. Porém, nem todos os autores a entendem como um fenômeno negativo, já que ela pode implicar em uma nova escolha de curso por parte do estudante ou redirecionamento de sua trajetória acadêmica. De qualquer forma, é importante que se procure entender as causas que levam à evasão de estudantes no ensino superior.

As causas que levam um estudante a interromper seu curso podem ser várias, segundo mostra a literatura. São aqui apresentadas algumas possíveis causas do abandono dos estudos na perspectiva de alguns autores estudados e que são sintetizadas neste item no Quadro 3, que é apresentado adiante.

Scali (2009) aponta alguns fatores como sendo determinantes dessa ocorrência. Existem os fatores referentes às características individuais dos estudantes, que estão relacionados à escolha precoce do curso e falta de informação sobre a profissão; insatisfação ou desmotivação com o curso; interesse em cursar um novo curso de graduação; dificuldades pessoais, econômicas, de ordem acadêmica ou de adaptação à vida universitária; formação básica deficiente; dificuldade de se conciliar estudo, trabalho e família, dentre outros. Ademais, podem estar presentes no processo de evasão fatores internos relacionados às instituições de ensino superior. Estes podem ser referentes a questões de ordem acadêmica, didático-pedagógicas, cultura institucional, infraestrutura deficitária de apoio à graduação, dentre outros. Em terceiro lugar aparecem os fatores externos às instituições, associados ao mercado de trabalho e ao reconhecimento da carreira escolhida; desvalorização das profissões; baixa qualidade dos ensinos médio e fundamental; falta de políticas públicas efetivas voltadas à graduação, dentre outros.

Tinto e Pusser (2006), estudiosos norte-americanos da não-permanência/evasão no ensino superior, ao referirem-se ao período acadêmico propriamente dito do estudante, falam de suas causas internas e externas. Para eles as causas podem ser pessoais, sociais e institucionais. Para estes autores, a IES tem um papel importante na permanência do aluno e consideram que ele não é o único responsável pela interrupção de seu curso. A falta de integração do aluno ao sistema acadêmico e social pode contribuir para o abandono dos estudos. Esta integração, de acordo com Tinto (1975), se dá por meio de relações informais, atividades extracurriculares, relações entre alunos, corpo docente e administrativo. Desta forma, a decisão de o aluno permanecer em sua IES ou evadir leva em conta as interações que ocorrem entre o indivíduo e o contexto da instituição, sendo também influenciada por fatores externos. Esta interação acadêmica e social, associada a características inerentes ao estudante e seu histórico familiar e de vida, assim como a fatores externos, vão influenciar seus compromissos com o curso e a instituição, podendo resultar em sua permanência ou não (MERCURI e POLYDORO, 2003). Portanto, a evasão é entendida como um fenômeno extenso e complexo porque ocorre por meio de mudanças que envolvem a relação do estudante com o contexto educacional e social e,

por apresentar diversas causas representa um grande desafio para as IES (TINTO e PUSSER, 2006).

Ristoff (1995) considera que pode haver uma infinidade de causas para os atos de desligamento de um curso ou de uma instituição de ensino, dentre as quais a opção do estudante por uma vida não universitária, a qual admite como sendo também legítima e que não expressa incapacidades institucionais. Segundo ele, um estudante pode trocar de curso por razões variadas, como ingresso prematuro na graduação, desconhecimento da grade curricular e oportunidades acadêmicas e da futura área de atuação e condições de mercado de trabalho.

Silva Filho *et al.* (2007) consideram que as razões da evasão são frequentemente minimizadas, alegando-se falta de recursos financeiros do aluno como a principal causa para a interrupção de seus estudos. Porém, é preciso priorizar também questões de ordem acadêmica, como as expectativas do estudante em relação ao seu curso ou instituição, o que pode encorajá-lo ou desestimulá-lo a concluir sua graduação.

Bruns (1985) considera a evasão de difícil combate, porém acha que é possível minimizá-la. Para isso as IES precisam organizar um plano de ação, assim como é necessário conhecer as evidências e os motivos que contribuem para o fenômeno.

O quadro a seguir ilustra possíveis causas deste fato no ensino superior de acordo com a perspectiva dos autores aqui apresentados. Entretanto, é impossível catalogar todas as causas em função das múltiplas facetas deste fenômeno.

Quadro 3 - Possíveis causas da não-permanência/evasão no ensino superior

Autor	Causas
Scali (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno ingressante no ensino superior traz consigo uma variedade de características pessoais, familiares, profissionais e/ou acadêmicas; - Período inicial do curso considerado de risco e com grandes chances de evasão; - Impactos da cultura e rotina institucional que difere da cultura escolar do ingressante; - Nos períodos iniciais do curso podem acontecer momentos de estresse e ansiedade; - Contexto financeiro; - Falta de tempo para dedicar-se aos estudos; - Cansaço, sono; - Desencanto com a profissão
Tinto e Pusser (1975; 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Fatores individuais, institucionais e sociais; - O aluno ingressante no ensino superior traz consigo uma variedade de características

	<p>personais, familiares, profissionais e/ou acadêmicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de laços afetivos; - Ausência de integração acadêmica; - Dificuldades de aprendizagem; - Deficiências/baixa qualidade do ensino médio
Ristoff (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno frequenta dois cursos superiores simultaneamente - Opção do estudante por uma vida não universitária; - Ingresso prematuro na graduação; - Desconhecimento da grade curricular; - Desconhecimento das oportunidades acadêmicas, da futura área de atuação e condições de mercado de trabalho
Silva Filho (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência do ensino básico; - Período inicial do curso considerado de risco e com grandes chances de evasão; - Desempenho nas disciplinas; - Os estudantes não se adequam à metodologia do curso; - Aulas teóricas e disciplinas complexas; - Currículo rígido das IES; - Questões de ordem acadêmica; - Desestímulo com o curso/instituição
Bruns (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Influência da família; - Alunos não preparados para ingressar na faculdade; - IES não preparadas para receber os ingressantes; - Faltas frequentes dos alunos; - Dificuldade de aprendizagem dos alunos; - Currículo rígido das IES; - Docentes despreparados; - Relação professor-aluno; - Métodos de avaliação adotados pelas IES; - Doenças; - Dificuldades de conciliar trabalho e estudo; - Ausência de mobilidade

Fonte: Elaboração própria

Estudiosos do fenômeno da evasão acreditam também ser interessante conhecer a fase em que ocorre o abandono do curso. O primeiro momento diz respeito ao início do curso, fase em que, a princípio existe o entusiasmo com o ingresso no ensino superior. O segundo momento é aquele em que ocorrem as decepções relacionadas à escolha feita, seja com o curso ou com a instituição. O terceiro momento, em que ocorrem as

frustrações, pode vir acompanhado de problemas emocionais, comportamentais e apatia diante do insucesso da escolha ou do desempenho acadêmico (FIALHO, 2014).

As consequências do abandono dos estudos impactam negativamente os estudantes evadidos e, também, suas instituições de ensino. Os impactos desta ocorrência também atingem a sociedade em que estes alunos estão inseridos, gerando desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos tanto no setor público como no privado (SCALI, 2009; MERCURI e POLYDORO, 2003). Por parte do estudante evadido há a frustração de interromper os planos de realização pessoal e profissional, a frustração das expectativas da família e de ascensão social. Por parte da instituição, há a situação dos docentes que se veem impotentes diante do fenômeno e os prejuízos financeiros para a própria instituição, que fica com a vaga ociosa e a perda de recursos financeiros para a manutenção do curso, além do não cumprimento da sua função social educativa (SILVA, 2015).

Segundo Fialho (2014), os impactos gerados pelas perdas às IES são enormes, de ordem econômica e social, além de impactarem a função administrativa da instituição, principalmente no caso das instituições particulares. Tais instituições se mantêm viáveis segundo o número de alunos matriculados e é com base neste montante que calculam seu orçamento anual. Quando ocorrem perdas toda a instituição fica prejudicada, pois sua estrutura, número de docentes e funcionários continuam os mesmos para atender uma comunidade menor de alunos. O abandono escolar sugere que houve um fracasso por parte da instituição, implicando no uso não eficiente de seus recursos e deixando de cumprir seu papel de preparar adequadamente os estudantes para contribuírem com o progresso e o desenvolvimento da sociedade. Outro agravante é que os danos causados pela evasão à instituição colocam em dúvida sua credibilidade e qualidade de ensino e prejudicam sua imagem.

No caso de IES públicas, seu orçamento anual também considera a quantidade de alunos matriculados. Este orçamento acaba sofrendo perdas e prejudicando a gestão, uma vez que reverte em prejuízo à instituição e, conseqüentemente, à sociedade. Quando a instituição não mantém o aluno até o final de seu curso, a não-permanência pode ser entendida como um fracasso da instituição, um não cumprimento de sua função de formar o aluno. Neste caso, a IES falha em cumprir seu papel de prestação de serviços à sociedade (FIALHO, 2014). Da mesma forma, Tinto (1975) também entende essa ocorrência nas IES como indicativo de que houve o uso ineficiente de recursos financeiros, materiais e humanos.

A expansão do ensino superior ocorrida no Brasil nos últimos anos faz com que as altas taxas de interrupção dos estudos constituam uma preocupação constante para as instituições que oferecem cursos superiores, sejam elas públicas ou privadas, e um desafio a ser superado na área educacional (RODRIGUEZ, 2011). Não basta que tenham sido ampliadas as possibilidades e oportunidades de acesso ao ensino superior, é preciso garantir a permanência dos alunos nos estudos.

Silva (2015) assinala que:

Mesmo sendo o fenômeno da evasão recorrente em todas as IES brasileiras, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias, a maioria destas instituições não debate esta temática de maneira rigorosa, buscando entender os principais motivos e efeitos da evasão. Apesar de terem consciência do problema, não se movimentam no sentido de estudá-lo e entendê-lo, a fim de minimizar sua ocorrência (SILVA, 2015, p.18).

A relevância do tema no âmbito do ensino superior requer que sejam identificadas maneiras de se verificar como a evasão se manifesta nas instituições, mapeando-se as principais causas e variáveis que podem aumentar a incidência da mesma, a fim de se delinear e encontrar meios de combatê-la, proporcionando aos gestores acadêmicos, aos docentes, à administração da instituição e, em especial, aos próprios estudantes prejudicados em seu processo formativo, informações necessárias para combater e equacionar o problema (SILVA, 2015).

No caso específico dos CSTs essa ocorrência também é constatada, embora a procura por estes cursos venha crescendo nos últimos anos. Assim como ocorre nos cursos superiores de bacharelado e licenciatura, nos CSTs a desistência também é grande. Muitos estudantes que ingressam nesses cursos não chegam a concluí-los. No tocante a este tema nos CSTs, poucos foram os estudos encontrados sobre o mesmo, revelando a escassez de trabalhos na literatura brasileira sobre o assunto e o desafio que ele representa.

2.5 Programas e ações para favorecer a permanência nos estudos

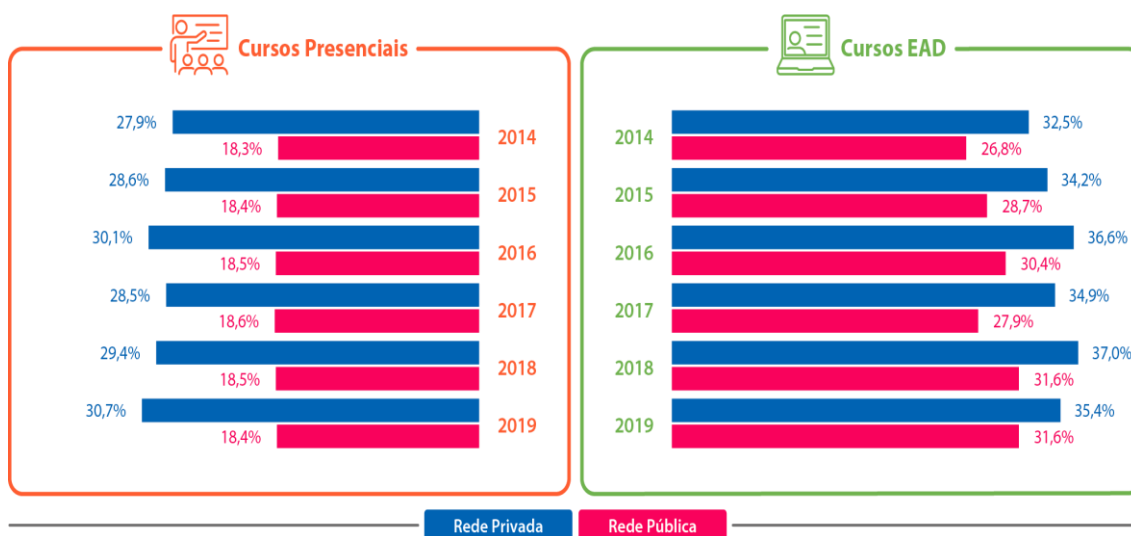
A grande expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, ocorrida na década de 2000, foi propiciada devido a incentivos governamentais e ações que foram implantados com a finalidade de favorecer o aumento do número de jovens de 18 a 24 anos de idade que ingressam nas IES brasileiras, em consonância com o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), cujo objetivo é aumentar a porcentagem de jovens

brasileiros na educação superior. Diversos programas e ações foram elaborados pelo governo federal para favorecer e expandir o ingresso de jovens no ensino superior, assim como favorecer a permanência de estudantes nas suas instituições, viabilizando oportunidades e maneiras de ampliar a diversificação do perfil socioeconômico dos ingressantes.

As Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência voltadas à educação superior revelam a intenção e esforços por parte do governo federal de fazer com que o estudante permaneça em seu curso e complete seu trajeto acadêmico. As ações implementadas consistem em estratégias propostas pelo PNE (2014-2024), que dispõe sobre a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil voltadas ao ensino superior. Apesar da expansão observada neste grau de ensino, observa-se o fenômeno da evasão no trajeto acadêmico dos estudantes de ensino superior, fato que caminha em direção oposta às metas propostas pelas políticas educacionais de acesso e permanência.

De acordo com dados das Notas Estatísticas do Censo/2019, o número de matrículas no ensino superior brasileiro atingiu 8,6 milhões em 2019, o que evidencia uma variação positiva de 1,8% em relação a 2018, conforme observa-se no Gráfico 1, p. 39. Em 2019, mais de 1,2 milhão de estudantes concluíram seus cursos superiores, porém houve uma queda de 5,7% no número de concluintes de cursos presenciais em relação a 2018. Os dados também indicam que o número de concluintes dos CSTs teve um aumento de 5,4% em relação a 2018, enquanto os cursos de bacharelado apresentaram queda de 3,6% e os de licenciatura tiveram um pequeno aumento de 1,4% no número de concluintes neste mesmo período (BRASIL, 2020b), conforme observa-se no Gráfico 4, p. 42.

Conforme o gráfico a seguir, a taxa de evasão em cursos presenciais de graduação em 2018 foi de 29,4% na rede privada e de 18,5% na rede pública, chegando a ser ainda mais alta em cursos não presenciais. Em 2019, a taxa de evasão para cursos presenciais na rede privada foi de 30,7%, enquanto que na rede pública foi de 18,4% (SEMESP, 2021).

Gráfico 8: Taxa de evasão em cursos de graduação no Brasil, de 2014 a 2019

Fonte: SEMESP (2021, n.p.)

Tinto (1975) aponta como causa da evasão os fatores individual, institucional e o social. O fator institucional pode influenciar sobremaneira a ocorrência da evasão. Uma das razões para isto é o fato de um grande número de IES apresentar dificuldades em lidar com a questão da diversidade social nos espaços acadêmicos. Com a entrada de alunos de camadas mais populares no ensino superior, devido à expansão do acesso a este grau de ensino, o perfil do aluno de graduação mudou, o que exige também uma adaptação dos docentes e das instituições a esta parcela dos discentes.

A trajetória acadêmica do estudante inicia-se antes mesmo de seu ingresso no ensino superior, devido às suas características pessoais, influência da família, escolaridade, dentre outros aspectos que contribuem para sua permanência ou evasão nos estudos, de acordo com Tinto (1975). Para este autor, deficiências ou baixa qualidade do ensino médio dos estudantes, fator anterior ao ingresso destes na graduação, é uma das causas conhecidas da evasão, resultando em dificuldades de aprendizagem e possível abandono dos estudos. O mau desempenho acadêmico, associado a causas diversas, como baixa integração ao ambiente acadêmico, por exemplo, pode favorecer a evasão. O autor aponta como ação essencial para favorecer a permanência dos estudantes a interação positiva e os vínculos criados na instituição entre os alunos e seus colegas, professores e funcionários. A promoção de eventos internos, uma programação cultural e artística, além de atividades esportivas e de lazer, auxilia no fortalecimento dos laços entre os integrantes da comunidade acadêmica. Demais medidas positivas a serem tomadas são o apoio

pedagógico aos estudantes e a assistência social e psicológica, que funcionam como uma rede de acolhimento e apoio à permanência.

Ademais, segundo Tinto e Pusser (2006) a instituição deve, através do diálogo, conhecer os interesses e expectativas dos estudantes que ingressam no ensino superior, além de orientá-los e aconselhá-los adequadamente mediante a partilha de conhecimentos entre professores, gestores e discentes. A instituição de ensino tem a responsabilidade de favorecer o sucesso dos estudantes, possibilitando sua integração ao universo acadêmico e social. Desta forma, é necessário que as instituições conheçam seus alunos e sua realidade para que ampliem o entendimento com relação ao fenômeno da evasão e possam controlá-lo.

Ainda de acordo com Tinto (1975; 2006), o aluno tem sua parcela de responsabilidade pelo insucesso de seu percurso acadêmico, mas, a evasão de alunos evidencia também possíveis falhas por parte da IES. A evasão requer um acompanhamento constante e contínuo e, para tanto, faz-se necessário um engajamento por parte dos docentes e do corpo administrativo para maximizar a retenção de alunos. Desta forma, é necessário que as IES desenvolvam e adotem medidas adequadas que visem diminuir a possibilidade de os alunos interromperem seus cursos. Para tanto, precisam estar atentas ao fenômeno da evasão no ambiente institucional, compreendendo como este se instala e atua, para que possam garantir aos alunos um ambiente educacional que assegure a integração dos discentes, a sua permanência, o seu sucesso acadêmico e a conclusão de sua graduação. Isto requer que as instituições desenvolvam estratégias e mecanismos para prevenir, combater e controlar a evasão, desenvolvendo meios de retenção e permanência dos alunos, a fim de estes não virem a ser excluídos do conhecimento e da construção do saber, de modo a contribuir para a formação de verdadeiros cidadãos conscientes e participativos.

No Brasil, a partir de 2000, foram criados pelo governo vários programas elaborados para dar apoio e assistência estudantil aos jovens mais desfavorecidos que buscam acesso e permanência na educação superior, favorecendo o seu sucesso acadêmico e minimizando as desigualdades sociais. Assim, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, aprovado pelo Decreto 7.234/2010, destinado aos estudantes de instituições públicas federais. Também em 2010, por meio da Portaria Normativa nº 25/2010, foi criado o PNAEST – Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais.

Outras ações interessantes no tocante ao combate à evasão consistem na busca de parcerias entre os setores públicos e privados através de convênios entre as instituições de ensino, empresas e prefeitura locais na intenção de permitir que os estudantes possam conhecer de forma mais significativa o mercado de trabalho, tendo a oportunidade de melhor conhecer a atuação do profissional de sua área de formação (FIALHO, 2014). Outras ações importantes são a oferta de assistência e orientação estudantil dentro das IES, a ampliação na oferta de bolsas de qualquer natureza, de bolsas vinculadas a projetos de iniciação científica, programas de monitoria, extensão, auxílio residência e alimentação, dentre outras. É também interessante que a IES acompanhe de perto a assiduidade dos alunos, reprovações, intenção de interrupção de curso, para que possam intervir a tempo de evitar a evasão e favorecer a continuidade e conclusão dos estudos. A oferta de aulas de nivelamento também se faz muito importante para aqueles alunos que chegam ao ensino superior com uma formação frágil da educação básica e que irão mais facilmente enfrentar desafios de aprendizagem no decorrer de sua graduação. Fialho (2014) salienta a importância de as IES oferecerem certa flexibilidade no caso de estudantes que necessitem mudar de turno e de curso, oferecendo estratégias de aproveitamento de disciplinas e incentivando o estudante a prosseguir seus estudos na instituição.

Detregiachi Filho (2012), a partir de estudos sobre evasão elaborados com alunos de CSTs, também aponta sugestões apresentadas pelos sujeitos do seu estudo, como consta no Quadro 4 deste item.

O quadro a seguir apresenta ações possíveis de combate à evasão no ensino superior de acordo com a perspectiva dos autores supracitados.

Quadro 4 – Possíveis ações de combate à não-permanência/evasão

Autor	Ações
Tinto e Pusser (1975; 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a interação positiva com a IES; - Favorecer a interação positiva entre alunos e seus colegas, professores e funcionários; - Promover eventos internos; - Promover ações culturais e artísticas; - Promover atividades esportivas e de lazer; - Fortalecer os laços entre os integrantes da comunidade acadêmica; - Oferecer apoio pedagógico, assistência social e psicológica aos estudantes; - Promover o diálogo entre IES e alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os interesses e expectativas dos estudantes; - Oferecer orientação e aconselhamento; - Favorecer o sucesso dos estudantes; - Acompanhamento constante e contínuo dos discentes
Fialho (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover parcerias/convênios entre IES e setores públicos e privados; - Permitir que os estudantes conheçam o mercado de trabalho e sua área de formação; - Ofertar assistência e orientação estudantil dentro das IES; - Ampliar a oferta de bolsas de qualquer natureza; - Oferecer programas de monitoria, extensão, auxílio residência e alimentação; - Acompanhar os alunos quanto à assiduidade, reprovações e interrupção de curso; - Ofertar aulas de nivelamento; - Oferecer aos estudantes flexibilidade no tocante à mudança de turno, curso e aproveitamento de disciplinas
Detregiachi Filho (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer aos alunos carentes incentivos de ordem econômica e financeira; - Oferecer auxílio transporte, alimentação e moradia estudantil; - Oferecer bolsas de estudos

Fonte: Elaboração própria

Conforme já apresentado anteriormente, fica evidente a dificuldade de se combater o abandono dos estudos no ensino superior. De modo geral, os estudiosos da evasão recomendam que as instituições elaborem um plano de ação com estratégias personalizadas para a implantação de ações que possam minimizar o problema.

2.6. Considerações sobre a permanência de estudantes no cenário educacional na situação de pandemia de COVID-19

A atual situação de pandemia de COVID-19 que se instalou em nosso país em 2020, apresentou fortes reflexos na área educacional, tanto no tocante à permanência quanto no tocante à evasão de alunos, obrigando instituições de todos os níveis educacionais a adotarem medidas de isolamento social na intenção de minimizar os efeitos diante do surto da doença e da disseminação do vírus.

As medidas emergenciais adotadas provocaram mudanças no sistema de ensino, que suspendeu aulas presenciais e migrou emergencialmente para o ensino remoto como forma de evitar aglomerações. Assim, as IES se viram forçadas a se adequar a uma nova realidade, sendo os alunos os mais prejudicados. Estes ficaram privados do contato social com seus professores e pares, experimentaram o empobrecimento nas trocas de conhecimento e no sentido do espaço da sala de aula. O prejuízo foi ainda maior no caso de alunos oriundos de camadas populares, cujas residências, muitas vezes, têm acesso restrito à internet e ambiente não favorável aos estudos. Tal realidade também contribuiu para que a evasão no ensino superior se intensificasse, uma vez que o ambiente de ensino virtual nem sempre desperta o interesse de muitos alunos. O ensino remoto adotado como medida emergencial nas IES devido a este contexto instituiu uma repentina mudança de modalidade de ensino. Isto impactou alunos e docentes, os quais tiveram que alterar e adaptar suas formas e métodos de ensino, além de terem que lidar repentinamente com ferramentas tecnológicas com as quais muitos não tinham familiaridade. Este cenário contribuiu ainda mais para a exclusão, trancamento de matrículas e evasão de alunos, principalmente os de camadas mais desfavorecidas (ABMES, 2021).

O alto número de mortes ocorridas no Brasil, o início tardio do plano de imunização e o cenário de crise instaurado pela pandemia aparecem como alguns dos motivos para os estudantes posporem a entrada no ensino superior em instituições privadas, assim como para interromperem os estudos. À espera de serem imunizados para retomar os estudos, muitos jovens pospuseram o início dos estudos ou optaram pelo trancamento de suas matrículas, contribuindo para a evasão no ensino superior (ABMES, 2021).

Instituições públicas de ensino superior também foram afetadas negativamente pelo contexto de pandemia. A Universidade de Campinas/UNICAMP, no estado de São Paulo, tomou ações na tentativa de minimizar os impactos impostos pelo surto de COVID-19, como a flexibilização nos prazos de conclusão de cursos e desistências. Segundo dados da instituição, o número de trancamentos de matrículas havia caído entre 2019 e 2020, mas diante do contexto pandêmico o número de trancamentos automáticos e não justificados multiplicou-se entre 2020 e 2021 (ABMES, 2021).

No momento atual, segundo semestre de 2022, com a vacinação de grande parte da população brasileira, de docentes de ensino superior e de jovens universitários, as instituições de ensino superior lentamente retomaram suas atividades normais.

Em síntese, no Capítulo 2 foram tecidas algumas considerações sobre o direito à educação, acesso e permanência assegurado pela Constituição Cidadã. Foi discutida a questão da permanência e os desafios que a evasão apresenta aos estudantes em seu trajeto acadêmico. Foram conceituados e analisados os termos “acesso” e “permanência” no contexto da educação e apresentadas suas inter-relações, segundo a visão de alguns estudiosos do assunto. A não-permanência/evasão no ensino foi conceituada e a questão foi discutida enquanto desafio para a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior no Brasil contemporâneo. Também foram apresentadas possíveis causas para esse fenômeno, segundo vários autores estudados e ainda foram discutidos alguns programas e ações no sentido de favorecer a permanência. Finalmente, foram tecidas algumas considerações sobre os reflexos negativos da pandemia de COVID-19 na permanência dos estudantes e no ensino de modo geral.

A seguir, no Capítulo 3, serão apresentadas as principais políticas públicas educacionais para acesso e permanência nas instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil.

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PANORAMA GERAL

O foco deste capítulo são as Políticas Públicas Educacionais para acesso e permanência no ensino superior, de modo geral, em instituições públicas (federais e estaduais) e privadas do país. São abordados e discutidos os principais programas educacionais e ações afirmativas criados pelo governo federal e MEC, voltados à democratização e expansão do acesso à educação superior, mesmo os que não se aplicam aos alunos das FATECs. Os programas educacionais de acesso e permanência e ações próprios do Centro Paula Souza são apresentados no Capítulo 4, dedicado a esta instituição.

Os CSTs são também oferecidos em várias instituições federais, assim como em instituições privadas do país, podendo seus alunos serem beneficiados por algumas das políticas aqui abordadas. O material aqui disponibilizado é resultado de uma revisão bibliográfica que versa sobre os vários programas e políticas públicas educacionais existentes e que se aplicam ao ensino superior brasileiro.

3.1 Políticas Públicas Educacionais para acesso e permanência no ensino superior

As Políticas Públicas Educacionais apresentam definições diversas, que podem ser encontradas na literatura pertinente. Elas são tidas como políticas sociais por terem cunho social e caracterizam-se por planos e estratégias elaborados com vistas a permitir que o Estado atue na área educacional. Este planejamento de estratégias e diretrizes acontece em um cenário onde há conflito de forças entre grupos sociais (DURLI, 2008). Hofling (2001) também conceitua as políticas educacionais como sendo ações que têm por objetivo minimizar os contrastes focados no setor educacional existentes na estrutura social do país produzidos pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas educacionais se valem de marcos normativos para elaborarem seus planos de ação e promover melhorias sociais na área da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) é um exemplo de plano de ação, sendo a Constituição/1988 e a LDB/1996 consideradas marcos normativos (MOTA JR., 2016).

A necessidade de se fortalecer e promover a Educação Superior é observada por meio de demandas que se expressam em documentos elaborados com essa finalidade. Em

2008, demandas neste sentido foram levantadas na *Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe* (IESALC/UNESCO, 2008), ocorrida na Colômbia. Ao final da conferência foi elaborado um documento com as principais demandas levadas para a *Conferência Mundial de Educação Superior*, realizada na França em 2009. No documento a educação superior é ressaltada como direito humano e bem social, sendo dever do Estado, por meio das políticas educacionais, a garantia deste direito. Com base nesta conferência mundial de 2009, juntamente com resultados apresentados também pela mesma conferência, promovida no ano de 1998, foi elaborado um comunicado intitulado *Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Neste comunicado são considerados os novos desafios a serem enfrentados em países onde o acesso à educação superior já é difícil. Conseqüentemente, o comunicado deixa clara a importância de se investir na educação superior para a construção de uma sociedade onde haja maior inclusão e diversificação de conhecimentos. O documento evidencia a necessidade de os países continuarem a investir em políticas que favoreçam o acesso ao ensino superior e de buscar metas de igualdade, relevância e qualidade e convoca os Estados Membros à ação (ROSA, 2014). É salientada a necessidade de elaboração de estratégias que promovam a inclusão no ensino superior de grupos que historicamente permaneceram excluídos da educação superior. Da mesma forma, é evidenciada a necessidade de promover mecanismos que favoreçam a permanência dos estudantes em seus cursos, auxiliando aqueles em situação de vulnerabilidade a terminarem, mediante desempenho adequado, suas trajetórias acadêmicas.

O PNE atual, com vigência entre 2014 e 2024, apresenta 20 metas alinhadas ao que foi anteriormente aqui exposto, no sentido de promover o ensino superior em território nacional, levando em conta sua expansão e qualidade. Dentre as suas várias metas, ressaltamos as de nº 12 e 13. A Meta 12 visa a elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior no segmento público, de modo a abarcar mais jovens de 18 a 24 anos, oferecendo-lhes educação de qualidade. A Meta 13 visa elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no sistema de educação superior (BRASIL, 2015). Várias estratégias foram estabelecidas para que os objetivos da Meta 12 fossem alcançados e concretizados, objetivando a expansão do acesso, permanência e conclusão da formação superior dos jovens brasileiros. Dentre estas destacam-se, resumidamente, as seguintes (BRASIL, 2015):

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e do Programa Universidade para Todos - PROUNI (Lei nº 11.096, de 13/01/2005), os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, segundo regulamentações do MEC.

A meta 12 e suas estratégias revelam o interesse e a preocupação do governo em prover condições para que a educação de nível superior seja disponibilizada e concretizada para uma grande parcela da população do Brasil. Ficam evidentes os mecanismos de expansão e proteção criados para incentivar e amparar aqueles que, desejosos de estudar, não possuem as condições sociais e econômicas para cursar o ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas de ensino.

Os mecanismos de incentivo e proteção apresentados nas estratégias da Meta 12, a fim de viabilizar a expansão, o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior, por estudantes brasileiros, recebem suporte para a sua materialização dos programas e ações do governo federal, que compõem as **Políticas Públicas Educacionais**. Estas consistem em programas ou ações criados pelo governo federal para colocar em prática

as medidas que garantam o acesso à educação a todos os cidadãos, assim como para oferecer suporte e assistência à sua permanência nos seus cursos/estudos. Além de propiciar a educação para todos, também é função das políticas públicas educacionais avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino no país e contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2015).

3.2 Principais Programas do governo federal para acesso e permanência no Ensino Superior em instituições públicas e privadas

Dentre os principais programas voltados à expansão, acesso e à permanência de alunos no ensino superior, são apresentados a seguir, em ordem cronológica, aqueles mais relevantes, que vem favorecendo a inclusão e a permanência de estudantes de perfis sociais variados nos cursos de graduação brasileiros.

3.2.1 ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado e instituído por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. De acordo com dados do MEC, a criação do ENEM só foi possível, devido à mudança proporcionada pela Lei nº 9.394/96 (LDB), que passou a considerar o Exame uma ferramenta estratégica para a orientação de políticas públicas educacionais. O Exame insere-se no conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Quinalia *et al.* (2013) mencionam que a matriz do ENEM foi concebida e consolidada por um grupo de autores no início de 1998, representados pelo MEC e INEP. Os documentos da época determinavam que o objetivo do Exame era avaliar as competências e habilidades adquiridas no decorrer do ensino médio, a fim de inserir o jovem no mercado de trabalho e prepará-lo para a prática da cidadania. Os resultados deste Exame são divulgados por meio de um boletim individual, que compara a nota de cada aluno com a média nacional dos participantes. Um questionário para a obtenção de dados socioeconômicos dos participantes e assuntos gerais, respondido na inscrição do Exame, permite que se conheça o perfil dos estudantes e, também, a obtenção de dados sobre as escolas e seus professores. As informações geradas por meio da prova e do questionário permitem ao Estado conhecer a situação do ensino médio no Brasil.

O número de alunos inscritos para prestar o Exame foi aumentando gradativamente ao longo dos anos por uma série de fatores, inclusive pelo interesse das universidades em utilizar o ENEM como ferramenta para o ingresso do estudante no ensino superior. O Exame, que também funcionava como uma ferramenta para dar apoio a seleções profissionais, complementar exames de acesso a cursos diversos, inclusive superiores, ganhou características de uma política pública.

No ano de 2009, o Exame passou por uma reconfiguração e passou a chamar-se Novo ENEM, Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009. Esta mudança surgia juntamente com a proposta de se utilizar o Exame como forma de seleção unificada em processos seletivos de universidades federais (QUINALIA *et al*, 2013), a fim de se democratizar o acesso a vagas nestas universidades.

Programas como o PROUNI e o FIES começaram a efetuar sua seleção de acordo com as notas do ENEM, favorecendo os estudantes que apresentavam bons desempenhos acadêmicos. Houve um aumento, então, de universidades que passaram a utilizar as notas do ENEM como forma de ingresso em seus cursos de graduação. Universidades públicas passaram a usar as notas do ENEM como critérios de seleção de seus estudantes, de forma total ou parcial, em substituição ao vestibular ou juntamente a este. O Exame tornou-se um instrumento importante de seleção nestas instituições, sendo também utilizado pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na classificação de estudantes para IES públicas, cujas vagas são oferecidas a participantes do ENEM (CARMO *et al.*, 2014).

A Portaria INEP nº 144, de 24 de maio de 2012, teve a intenção de democratizar o acesso ao ensino superior, permitindo que o Exame certificasse alunos, com idade superior a 18 anos e que não haviam concluído o ensino médio, dando oportunidade a eles de concorrer a vagas em cursos de graduação, conforme o que segue abaixo (BRASIL, 2012, n.p.):

Art. 1º A certificação de conclusão do ensino médio e a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) destinam-se aos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Art. 2º O participante do ENEM interessado em obter certificação de conclusão do ensino médio deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM e atender aos seguintes requisitos: I - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; II - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.

Uma crítica diante do que é proposto por esta Portaria é que ela permite que o aluno que não concluiu a educação básica possa ter acesso ao ensino superior, contradizendo a sequência do modelo de educação nacional, por este aluno estar ausente da escola há determinado tempo e por não ter cumprido o tempo adequado de escolarização (LEAL; SANTOS; MOTTA, 2015).

O objetivo original do ENEM era o de avaliação do ensino médio, mas passou a ser também o de oferecer subsídios para o ingresso de estudantes no ensino superior. Ao longo dos anos o Exame foi sofrendo alterações, tendo seus objetivos ampliados, o que lhe conferiu grande número de inscritos. Hoje ele funciona também como uma ferramenta para o acesso ao ensino superior, podendo ser usado como critério isolado ou em conjunto ao processo seletivo em IES. O ENEM, neste sentido, contribuiu para a democratização do ingresso no ensino superior, uma vez que ampliou a participação de estudantes de camadas menos favorecidas no processo seletivo.

Críticas ao Exame recaem sobre o fato de que os estudantes pertencentes a segmentos menos privilegiados não concorrem em condições de igualdade com seus pares mais favorecidos e, conseqüentemente, não têm as mesmas chances de aprovação. Salienta-se que o modelo tradicional de seleção não se alterou por meio do ENEM, uma vez que estudantes de melhor poder aquisitivo, de regiões mais ricas do país e com acesso às melhores escolas de educação básica tendem a ter melhor desempenho no Exame. Desta forma, perpetuam-se as disparidades sociais e regionais, pois alunos mais bem preparados e de regiões mais ricas apresentam os melhores desempenhos no ENEM (OLIVEIRA, 2015).

3.2.2 FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

Este programa foi instituído em 27 de maio de 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827/1999 e posteriormente reeditado em 12 de julho de 2001, Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001).

O FIES é um programa do Ministério da Educação, que objetiva ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil e concede financiamento a estudantes carentes em cursos superiores não gratuitos, de instituições privadas, que possuam avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) aderentes ao programa. Os recursos oferecidos pelo programa são um empréstimo do governo e após terminar a graduação o estudante terá que pagar a dívida. Ele caracteriza-se como sendo um fundo contábil que emprega recursos federais públicos para financiar o ensino em instituições

privadas. Os estudantes devem atender requisitos constantes de regulamento específico para terem acesso ao programa e passar por uma seleção (BRASIL, 2001).

O FIES substituiu o antigo programa Crédito Educativo – CREDUC, criado no governo de Ernesto Geisel, em 1976, o qual tinha como objetivo conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação e era financiado com recursos de um Fundo de Assistência Social, derivado de rendimentos de loterias. A partir da Constituição de 1988 o Crédito Educativo passou a ser operado com recursos diretos do MEC, administrados pela Caixa Econômica Federal. Tendo entrado em crise em 1991, devido à falta de recursos, a inexistência de mecanismos adequados de correção dos débitos pela inflação e efetiva devolução dos recursos concedidos, o mesmo foi desativado.

Em 1999, foi criado o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior, que substituiu o antigo Crédito Educativo. Entretanto, até 2010, devido à exigência de fiadores e de taxas de juros não favoráveis, não se mostrou efetivo. Ajustes foram feitos para que o programa se mantivesse sustentável. Porém, a partir de 2015 novas alterações referentes aos critérios de financiamento restringiram novamente o acesso de estudantes ao programa. A exigência de nota mínima no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) - 450 pontos - e nota superior a zero na redação deste mesmo exame, juntamente à redução do limite da renda familiar e aumento nos juros anuais do financiamento, contribuíram para que o programa tivesse um menor impacto no número de contratos e acessos (ALVES e CARVALHO, 2020).

O programa de financiamento passou por diversas reformulações ao longo dos anos. Em 2018, o MEC divulgou novidades para o FIES e o programa passou a ser chamado de **Novo FIES**. Este foi sancionado em 7 de dezembro de 2017 no governo do então presidente Michel Temer, na gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, instituindo um modelo de financiamento que divide o programa em diversas modalidades e oferece uma escala de financiamento que varia de acordo com a renda do candidato.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

A partir de 2018, o FIES passou a oferecer um modelo de financiamento estudantil moderno, que divide o programa em diferentes modalidades, possibilitando juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamentos que varia conforme a renda familiar do candidato. A inovação trouxe melhoria na gestão do fundo, dando sustentabilidade financeira ao programa a fim de garantir a sustentabilidade do programa e viabilizar um acesso mais amplo ao ensino superior.

O FIES mudou para melhor. Tem agora como pilares a ampliação do acesso ao ensino superior, a maior transparência para os estudantes e para a sociedade, e a melhoria na governança e na sustentabilidade do Fundo. O FIES possibilita juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamento que varia conforme a renda familiar do candidato. O financiado começará a pagar as prestações respeitando o seu limite de renda, fazendo com que os encargos a serem pagos diminuam consideravelmente (BRASIL, 2017, n.p.).

Com vistas a sanar os riscos e a inadimplência que o programa tem sofrido:

[...] as mudanças propostas para o Fies visam garantir a sustentabilidade e a continuidade do programa. No antigo desenho, o Fies registrou uma inadimplência de 46,4% e um fundo garantidor insuficiente para manutenção do ritmo de cessão de bolsas. Em 2016, o ônus fiscal do Fies chegou a R\$ 32 bilhões, valor 15 vezes superior ao custo apresentado em 2011.

Como forma de minimizar riscos, a proposta cria ainda o Fundo Garantidor do Fies (FG-Fies). Será de adesão obrigatória pelas faculdades que participam do programa e terá o objetivo de garantir o crédito para os financiamentos. Dessa forma, mesmo com o aporte da União, este fundo será formado, em maior parcela, por aportes das instituições. A previsão é de que tenha caixa de R\$ 3 bilhões (BRASIL, 2017, n.p.).

As medidas aprovadas para o aperfeiçoamento do FIES, pelo governo, indicam caminhos para que os estudantes em situação de inadimplência possam regularizar a sua dívida. Foi criado o Programa Especial de Regularização do Fies, por meio do qual os estudantes que tivessem contratos atrasados com parcelas vencidas até 30 de abril de 2017 pudessem renegociar a sua dívida, quitando 20% do saldo em cinco vezes e o restante em até 175 parcelas.

Segundo notícias recentes veiculadas em janeiro/2022 pela CNN Brasil, com base em um levantamento feito a partir de dados do MEC, a taxa nacional de inadimplência de contratos do FIES está em 50%. O estado de São Paulo, o mais populoso do país, concentra a maior parcela de devedores: 269,2 mil. Em seguida, aparecem Minas Gerais (90 mil), Bahia (72 mil) e Rio de Janeiro (67,2 mil). Na outra ponta, estão estados pouco populosos do Norte do país: Roraima (3,3 mil), Acre (7,3 mil) e Amapá (9,7 mil) (CNN BRASIL, 2022).

O FIES ocupa uma posição estratégica nas políticas educacionais, pois é uma lei que determina diretrizes, metas e estratégias das ações públicas na melhoria da educação

brasileira e, como política de Estado, está sujeita às influências dos cenários políticos e econômicos (BRASIL, 2017).

De acordo com Alves e Carvalho (2020), conforme consta da estratégia 12.6 da Meta 12 do PNE (2014-2024), o aumento do acesso ao ensino superior passa pela expansão do FIES que, com a constituição do Fundo Garantidor do Financiamento, visa dispensar a necessidade de fiador. Desde 2018 o programa tem operado sob nova configuração na tentativa de aumentar sua expressividade.

Segundo informações de maio/2022 da Agência Senado Notícias (2022) o Plenário do Senado aprovou a Medida Provisória (MP) 1.090/2021, que permite o abatimento de até 99% das dívidas de estudantes com o FIES. A proposição seguiu para a sanção do atual presidente Jair Messias Bolsonaro na forma do PLV 12/2022 e beneficia os alunos que aderiram ao FIES até o segundo semestre do 2017. O objetivo do governo é reduzir o índice de inadimplência do FIES, que aumentou em razão da pandemia de COVID-19 (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Críticas ao FIES tecidas por Mattei e Bidarra (2022) recaem sobre o fato de o programa favorecer a alocação de recursos públicos de modo a difundir a rápida expansão do ensino superior via iniciativa privada, pautando-se na retórica da redução das desigualdades educacionais e sociais. Para os autores, programas como o FIES e o PROUNI alicerçam empresas privadas educacionais que têm sua demanda garantida e riscos dos financiamentos bancados pelo setor público. Desta forma, as instituições privadas crescem de forma exponencial, mas têm a qualidade do ensino que ofertam muitas vezes questionada. A prioridade dada à esfera privada, em detrimento de investimentos e manutenção de IES públicas, contribui para o sucateamento destas últimas.

Por meio do custeio desta expansão da rede privada, muitas destas instituições relaxam seus critérios de seleção e qualidade do ensino, direcionando o foco de seus interesses para o seu faturamento. Outro problema advindo da privatização e mercantilização do ensino superior promovida por tais programas é também o sucateamento do trabalho docente nas instituições privadas. A baixa remuneração do professor nestas instituições, geralmente contratado pelo sistema de hora-aula, obriga o docente a aumentar sua carga-horária semanal, o que desestimula trabalhos de pesquisa e extensão (MATTEI e BIDARRA, 2022).

3.2.3 PROUNI – Programa Universidade para Todos

No contexto da educação superior brasileira, principalmente ao longo da gestão do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), observou-se a elaboração de políticas públicas educacionais focadas na expansão, no acesso e na permanência de alunos no ensino superior. Conforme Nunes e Veloso (2016), foi a partir de 2003 que medidas que visassem atender estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente se deram na esfera privada através da implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A via privada de expansão do ensino superior, iniciada nos anos 1970 e intensificada nos anos de 1990, foi decorrente da criação de um grande número de vagas em instituições privadas. Estas vagas, segundo Carvalho (2006), são disponibilizadas não somente para egressos do ensino médio, mas também àqueles alunos que procuram ingressar tardiamente em uma instituição de ensino superior. O número de vagas disponíveis seria superior à procura, o que gerou um cenário de incertezas, uma vez que ainda existiam os problemas da evasão e da inadimplência no setor privado.

Diante de tal contexto, surge o PROUNI, cujo alvo são alunos de baixa renda, vindos de escolas públicas ou privadas, desde que bolsistas. O PROUNI, instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em IES privadas a estudantes que não possuem o diploma de nível superior e a seleção destes alunos leva em conta a nota do ENEM (BRASIL, 2005). Parte das bolsas concedidas pelo programa é obrigatoriamente direcionada a ações afirmativas, portadores de deficiência, negros e indígenas. Estas medidas estão em consonância com os interesses da sociedade, uma vez que atuam no sentido das ações afirmativas e dos egressos do ensino médio público que não conseguem ingressar em uma IES pública (CARVALHO, 2006).

O PROUNI foi muito criticado por intensificar a expansão do ensino superior por via privada, transferindo a ela recursos públicos por meio de parcerias público-privadas. Ademais, o acesso dos alunos muitas vezes se dá em instituições cuja qualidade de ensino não se mostra confiável (ARRUDA, 2011). A democratização do ensino superior por esta via suscita questionamentos, uma vez que também torna-se um obstáculo à permanência dos alunos em seus cursos. De forma geral, o programa favorece a ocupação de vagas ociosas nas instituições privadas, promove a isenção fiscal das IES vinculadas ao programa, direciona alunos bolsistas a cursos de menor concorrência, atendendo alunos que não poderiam arcar com o custo das mensalidades em tais instituições.

Carvalho (2006) acredita que a questão do acesso ao ensino superior deve ser vista com ressalvas quando se analisa o PROUNI, pois o programa pode representar um benefício aos que conseguirem permanecer no sistema de ensino e ingressar em instituições de qualidade. Entretanto, o programa pode não cumprir sua função nos casos em que os estudantes sejam alocados em IES de baixa qualidade e necessitem de assistência incompatível àquela que pode oferecer uma instituição privada. Para a autora, o problema não é a falta de vagas no ensino superior, mas sim a escassez de vagas em IES públicas, uma vez que o perfil dos estudantes, a grande maioria egressa do ensino médio público e noturno, não é compatível com tais vagas.

3.2.4 Programa INCLUIR

Conforme Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu (BRASIL, 2013), o Programa foi estabelecido mediante uma parceria entre a SESu, Secretaria de Educação Superior, e a SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A intenção foi criar núcleos de acessibilidade nas universidades federais responsáveis pela organização de ações institucionais para garantir a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica. Para tanto, existe a necessidade de se eliminar barreiras de cunho pedagógico, arquitetônico e de comunicação, a fim de que sejam cumpridos os requisitos legais de acessibilidade. O programa é voltado para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, em cumprimento ao Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004).

Criado em 2005, o Programa Incluir funcionou até 2011 por meio de chamadas públicas concorrenciais como meio de se formular estratégias voltadas à identificação das barreiras enfrentadas na educação superior pelas pessoas com deficiência (BRASIL, 2013). No governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o Programa passou por uma reconfiguração por meio da qual os recursos passaram a ser repassados diretamente às universidades mediante Núcleos de Acessibilidade. A partir de 2012, as ações passaram a atender às IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), contribuindo para desenvolver uma ampla Política de Acessibilidade.

O Documento Orientador do Programa Incluir menciona que, no que diz respeito às metas que visam promover a educação para todos, a *Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, UNESCO/1994, propõe uma reflexão sobre a escola não acessível para todos e sobre as práticas que influenciam a desigualdade social. De acordo com o documento da *Declaração de Salamanca e Linha*

de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, fica estabelecido que as escolas comuns, no acolhimento da diversidade de alunos existentes, são o melhor meio para o combate à discriminação. Torna-se essencial a elaboração de políticas que assegurem as condições de acesso, participação e aprendizagem efetiva de todos os estudantes em um espaço escolar que valorize a diversidade pessoal de cada um.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação entre 2009 e 2018 saltou de 20.530 para 43.633 (BRASIL, 2019), o que favoreceu a contribuição destas pessoas para a sociedade, não só no mercado de trabalho, mas na vida social e política. Observa-se, conseqüentemente, que o acesso de pessoas com deficiência à educação superior vem aumentando de forma significativa.

Pessoas com deficiência são aquelas que apresentam algum impedimento de natureza física, sensorial ou intelectual que, em interação com barreiras atitudinais e ambientais, podem ter suas condições de participação social prejudicadas em termos de igualdade. A deficiência não se constitui como uma doença ou impedimento, sendo que as políticas sociais direcionadas à parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência não se concentram em ações de cunho clínico ou assistencial. A inclusão deste grupo no ensino superior é um direito, que para ser efetivado depende de as IES fornecerem as condições para a promoção da participação plena destes estudantes (BRASIL, 2013). O Programa Incluir tem como objetivo consolidar as políticas de acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, atuando com base nos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e de pesquisa.

O Programa Incluir aplica-se às universidades federais, cujos projetos de criação e implementação dos Núcleos de Acessibilidade mostraram-se viáveis e aprovados. O mérito do programa consiste na melhoria das instalações, investimentos em formação de professores, aquisições de recursos diversos e adequações necessárias para atender ao número crescente de alunos com deficiência, oferecendo a eles oportunidades não somente de acesso, mas também de permanência e conclusão de seus cursos.

3.2.5 UAB - Universidade Aberta do Brasil

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é integrado por universidades públicas, conveniadas e credenciadas pelo MEC, e oferece cursos de graduação a

distância a camadas populacionais que têm difícil acesso ao ensino superior. Considerado uma política pública educacional que utiliza a metodologia do ensino a distância, o sistema foi implantado no governo do presidente Lula (2003-2010), embora já tivessem existido outras tentativas anteriores de se instituir um sistema assim no Brasil, porém sem sucesso (OLIVEIRA, 2019).

Oliveira (2019) salienta que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, que se estabeleceram as bases para a criação do Sistema UAB, por meio da LDB nº 9.394 e do PNE (2002-2010). Este último estabelece diretrizes que focam no emprego do ensino EaD com o objetivo de melhorar a educação nacional, enfatizando a formação de professores da educação básica, demanda deficitária no país, e a expansão de vagas no ensino superior. O Sistema UAB como política pública, insere-se no eixo da ampliação de vagas no ensino superior. O Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, tinha como uma de suas metas duplicar o número de vagas no ensino superior em um prazo de dez anos, sendo o Sistema UAB parte da estratégia para que tal meta se concretizasse.

De acordo com informações do Portal UAB-CAPES (2021), o Sistema UAB foi instituído por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de desenvolver esta modalidade de ensino, expandir e interiorizar a educação superior no país em instituições públicas. Ademais, a iniciativa dá respaldo às tecnologias de informação e comunicação, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas referentes a metodologias inovadoras.

O artigo 1º do Decreto 5.800/2006 institui o Sistema UAB no Brasil, cujos objetivos são:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, n.p.).

O Sistema UAB, segundo o Decreto supracitado, tem finalidades socioeducativas e atua mediante a colaboração entre a União e entes federativos, por meio da oferta de cursos superiores a distância por IES públicas articuladas com polos presenciais estratégicos. Polo de apoio presencial é definido no Decreto como sendo uma “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006, n.p.). Os polos presenciais devem ter infraestrutura e recursos humanos apropriados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema. Há também o estímulo para a criação de centros de formação permanente em locais de interesse.

Ainda conforme o Decreto 5.800:

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB (BRASIL, 2006, n.p.).

O Sistema UAB articula e estimula a parceria de iniciativas governamentais, federais, estaduais e municipais, com universidades públicas e outras organizações, além de fomentar a implantação e o desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação. Desta forma, objetiva levar a educação pública e de qualidade a locais distantes, reduzindo a concentração da oferta de cursos em grandes centros urbanos, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior, para a formação de professores da educação básica pública, para a formação continuada àqueles já graduados, para a requalificação de professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade (UAB-CAPES, 2021).

A implantação do Sistema UAB resultou em um aumento do número de vagas no ensino superior público, assim como observou-se também que o aumento do número de matrículas nas graduações EaD teve um acréscimo significativo de acordo com dados do INEP do período entre 1995 e 2010 (OLIVEIRA, 2019). Isto evidencia que o programa

teve sucesso na questão da ampliação de vagas no ensino superior. A modalidade de graduação EaD continua em expansão até os dias de hoje.

Críticas a respeito deste programa, apontadas por Oliveira (2019), concentram-se na questão das fragilidades apresentadas pelo Sistema UAB, sendo uma delas a não continuidade de ações destinadas ao seu funcionamento, por questões financeiras. Outro ponto negativo refere-se ao fato de a UAB não ser uma universidade autônoma, uma vez que não possui estrutura que permita a ela apresentar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o uso da infraestrutura das IES participantes do programa e de seus recursos humanos, intensifica o trabalho daqueles envolvidos em seu funcionamento. Fato que ilustra esta situação é a UAB não possuir reitor, não possuir sedes, corpo docente ou pessoal próprios, não existirem contratações de docentes que atuem na modalidade EaD, o que sobrecarrega os docentes das instituições públicas envolvidas que também atuam nos cursos presenciais, contribuindo para que a educação oferecida seja precarizada. A ausência de oferta regular de cursos pela UAB também se configura como um problema, por não haver uma estabilidade na oferta. Os alunos do Sistema UAB são, na realidade, alunos das IES participantes de um sistema formado por uma rede, baseada em uma relação de parceria que envolve o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e da Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, coordenadora do Sistema (PINTO Jr. e NOGUEIRA, 2014). Os autores também mencionam que a elaboração dos cursos oferecidos, a seleção, o ingresso, o histórico e a titulação dos estudantes ocorrem de acordo com o sistema acadêmico de cada IES, sendo que a UAB não realiza registros acadêmicos, nem vestibulares e nem emite diplomas, o que corre por conta das instituições participantes.

Portanto, o Sistema UAB, apesar de ter atingido a meta de ampliar o acesso ao ensino superior, requer ajustes para que promova uma real mudança no cenário da democratização deste grau de ensino. O aumento no número de vagas não necessariamente propicia a inclusão dos jovens no ensino superior, uma vez que a UAB tem como foco a formação de professores para a educação básica.

3.2.6 REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Em 2007, durante o governo do presidente Lula, foi instituído o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mediante o Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007), com o objetivo de expandir as

instituições federais de educação superior. O Programa tomou por base o importante papel destas instituições para o desenvolvimento social e econômico do país. Houve incentivo para que estas instituições criassem cursos noturnos a fim de favorecer o acesso de estudantes de classes mais populares, assim como de estudantes trabalhadores. O Programa, hoje extinto, vigorou de 2007 a 2012.

De acordo com o Decreto que instituiu o REUNI, o programa visava criar condições para que o acesso e a permanência no ensino superior fossem ampliados, mediante um melhor aproveitamento da estrutura física dos estabelecimentos, assim como por meio de um melhor aproveitamento dos recursos humanos presentes nas instituições. O Programa tinha a meta de elevar a taxa média de conclusão de cursos de graduação para 90% e da relação de alunos graduandos para dezoito por professor ao término de cinco anos, considerando-se o início de cada plano.

O Decreto apresentava ainda uma série de diretrizes a serem alcançadas por meio da implantação do Programa, como a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas, o aumento do acesso no período noturno, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão e reorganização da estrutura acadêmica, buscando um aumento na qualidade do ensino-aprendizagem, a diversificação de modalidades de cursos superiores, a ampliação de políticas de inclusão e assistência de estudantes e, por fim, a articulação entre graduação e pós-graduação e entre a graduação e a educação básica.

O artigo 4º do referido Decreto estabelecia que o acesso aos recursos financeiros para a realização das alterações necessárias à implantação do Programa fosse vinculado a um plano de reestruturação a ser apresentado pela instituição que desejasse aderir voluntariamente ao REUNI. Os planos de reestruturação deveriam, ainda, ser aprovados pelo MEC. Minhoto e Bello (2019) salientam que a reestruturação intencionada não se restringia apenas aos modelos pedagógicos, mas também aos administrativos, a fim de favorecer a eficiência do sistema por meio do aproveitamento de recursos já disponíveis. Segundo Paula e Almeida (2020), de um total de 54 universidades federais atuantes até o final do ano de 2007, 53 aderiram ao REUNI, o que resultou em uma efetiva ampliação no número de vagas, cursos e matrículas em cursos de graduação. O Programa também contribuiu para desenvolver e aperfeiçoar os cursos de graduação. Houve também benefícios significativos para os estudantes de camadas populares, cujo acesso a uma IES pública foi oportunizado pelo Programa (PACHANE e VITORINO, 2015). As autoras salientam, entretanto, que, após o acesso, o foco passava a ser a permanência destes alunos em seus cursos, uma vez que a entrada de alunos de baixa renda no ambiente

universitário traz grandes desafios, inclusive para os professores, acostumados a um outro perfil de aluno. Algumas dificuldades que estes alunos podiam enfrentar eram de ordem financeira para se manterem nos estudos, dificuldades para acompanhar as disciplinas, dificuldades de adaptação ao ambiente acadêmico, dentre outras, o que podia resultar em evasão, situação que o Programa visava combater. Conforme Bittencourt e Ferreira (2014), o Reuni contribuiu para a progressão de vagas por universidade, entre 2007 e 2013, cujo crescimento médio foi de 89,3%. Trevizan e Torres (2020) consideram que o REUNI foi um programa bem-sucedido do ponto de vista de ampliação do acesso ao ensino superior público e que se pode afirmar que o Programa cumpriu seu papel em relação à expansão.

3.2.7 SiSU - Sistema de Seleção Unificada

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, durante o governo do presidente Lula. De acordo com a referida Portaria (BRASIL, 2010, p.01):

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes.

§ 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009.

O SiSU é responsável pela seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação tomando por base os resultados obtidos no ENEM. As IES federais fazem sua opção por aderir ou não ao SiSU mediante um Termo de Participação, conforme artigo 4º da Portaria Normativa já mencionada:

O Termo de Participação é o instrumento por meio do qual a instituição pública de educação superior formalizará sua opção pelo SiSU para a seleção e ocupação das vagas nele inseridas (BRASIL, 2010, p. 02).

O artigo 5º discorre a respeito da emissão do Termo de Participação (BRASIL, 2010, p.02):

Art. 5º Para emitir o Termo de Participação aos processos seletivos do SiSU, a instituição deverá fornecer todas as informações solicitadas pelo sistema, especialmente:

- I - os cursos e turnos participantes, bem como o respectivo número de vagas a serem ofertadas por meio do SiSU;
- II - as políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição, bem como a definição de sua abrangência no âmbito da instituição;
- III - os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidos pela instituição para cada uma das provas do ENEM, em cada curso e turno;
- IV - os documentos necessários para a realização da matrícula dos candidatos selecionados, inclusive aqueles referentes à comprovação do preenchimento dos requisitos exigidos nas políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição.

Parágrafo único. É facultado à instituição participante do SiSU atribuir bônus à nota do ENEM do candidato como forma de política de ação afirmativa.

Não são cobradas taxas referentes aos processos de seleção que ocorrem no âmbito do SiSU e o processo seletivo envolve etapas sucessivas, sendo que cada uma delas compreende as fases:

- I - oferta de vagas no SiSU pelas instituições participantes, as quais serão disponibilizadas para inscrição dos candidatos;
- II - inscrição no SiSU dos candidatos que tenham participado do ENEM a partir da edição referente ao ano de 2009;
- III - seleção e classificação dos candidatos com base no desempenho no ENEM, observados os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidos pelas instituições;
- IV - lançamento das vagas ocupadas no SiSU.

A Portaria Normativa nº 13, de 8 de junho de 2011 traz alterações e passa a adotar como critério exclusivo de seleção de candidatos às vagas oferecidas por meio do SiSU, os resultados obtidos pelos estudantes no ENEM (BRASIL, 2011).

Em 2012, a Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro, orientou a classificação, conforme o disposto na Lei nº 12.711, de 2012, dentro de cada um dos seguintes grupos e subgrupos de inscritos (BRASIL, 2012, p. 06):

- I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita:
 - a) que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas;
 - b) que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.
- II - estudantes egressos de escolas públicas, independentemente de renda, nos termos do inciso II do art. 14 da Portaria Normativa MEC nº 18, de 2012:
 - a) que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas;
 - b) que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

O SiSU, considerado uma política de democratização do acesso ao ensino superior, foi criado a fim de favorecer a concorrência por vagas nas IES públicas que aderissem ao programa, podendo o estudante utilizar os resultados obtidos no ENEM e concorrer a vagas em nível nacional. Entretanto, o programa também é alvo de críticas, uma vez que salienta-se que a seletividade está presente desde a opção pelos cursos, muitas vezes baseada em uma escolha impulsiva e por cursos de menor prestígio social, vinculada à condição econômica e cultural dos estudantes, ao ingresso com base na nota de corte obtida por meio do ENEM e, finalmente, por promover uma homogeneização social dos ingressantes. Ademais, após o ingresso dos candidatos em seus cursos, ocorre uma seletividade interna, o que pode levar à retenção e à evasão do estudante, decorrente da ampliação do acesso ao ensino superior a estudantes de um segmento menos privilegiado, egressos de um ensino médio de menor qualidade e que necessitam de assistência estudantil para a conclusão de seus estudos (LIMA e BIANCHINI, 2017).

3.2.8 PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

No governo do presidente Lula foi instituído o Plano de Assistência Estudantil, por meio da Portaria Normativa nº 39 de 2007. Posteriormente, o Plano passou a ser chamado de Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mediante o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.

O PNAES, programa executado no âmbito do MEC, é direcionado a estudantes de cursos presenciais das instituições federais de ensino superior e tem por finalidade favorecer as condições de permanência destes alunos em seus cursos de graduação. O Programa visa democratizar a permanência dos estudantes na rede pública de educação superior, minimizando os efeitos das desigualdades que impactam a permanência e a conclusão dos cursos por seus alunos. Da mesma forma, o Programa objetiva a redução das taxas de retenção e evasão e a promoção da inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2010).

De acordo com o artigo 3º do Decreto já mencionado, a assistência oferecida pelo PNAES articula-se com atividades de ensino, pesquisa e extensão e as ações do Programa voltam-se às áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

As instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ficam responsáveis por definir os critérios e a metodologia por meio da qual os alunos a serem beneficiados serão selecionados. O Decreto esclarece que o Programa visa atender os estudantes de graduação de cursos presenciais selecionados por critérios socioeconômicos, além de levar em conta outros requisitos fixados pelas próprias instituições. Desta forma, muitos estudantes podem ser beneficiados, mas o foco recai sobre os mais vulneráveis. O artigo 5º do Decreto estabelece que serão atendidos prioritariamente aqueles estudantes que sejam provenientes da rede pública de educação básica e que possuam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Porém, o Programa não estabelece como os critérios socioeconômicos dos estudantes serão verificados.

Imperatori (2017) salienta que a proposta do PNAES define as ações a serem implementadas, mas não as formas como estas serão executadas. Isto resulta em projetos e serviços diversos que podem ser implementados por cada Ife e que, por serem as ações propostas de grande amplitude, acabam envolvendo diversas áreas dos direitos humanos. Como as universidades têm autonomia na gestão dos recursos disponibilizados, de acordo com suas especificidades, espera-se uma maior eficiência na execução das ações.

O Programa PNAES é tido como um avanço em termos de assistência estudantil, uma vez que visa confrontar fatores que interferem negativamente na trajetória acadêmica dos estudantes de graduação, atenuando as desigualdades sociais. Alguns desafios a serem ainda enfrentados são o fato do Programa se aplicar somente às IFES e a escassez de dados a respeito do desempenho acadêmico e diplomação dos estudantes beneficiados (IMPERATORI, 2017).

3.2.9 PNAEST - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais

O PNAEST foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa nº 25 de 28 de dezembro de 2010, com a finalidade de ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos estudantes de graduação de instituições de ensino públicas estaduais e como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social (BRASIL, 2010c). Este programa tem por objetivos:

- I – fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior;

- III – reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV – aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes;
- V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010c, n.p.).

Os recursos financeiros do PNAEST são destinados a Universidades e Centros Universitários estaduais públicos e gratuitos, participantes do SiSU, e serão direcionados a apoiar ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010c).

Dentro do PNAEST cabe às instituições estaduais de ensino superior a utilização dos recursos financeiros e as ações de assistência estudantil serão executadas pelas instituições, que definirão os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação que serão beneficiados. Nesta modalidade é vedada a utilização de recursos do programa para a concessão de bolsas e benefícios pecuniários diretamente aos estudantes. Além disso, as instituições devem fixar requisitos para a assistência estudantil de forma a promover sua articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o Portal do MEC, os recursos do PNAEST são repassados às instituições estaduais por meio de convênio, tendo como parâmetro o número de vagas ofertadas pelo SiSU. A alocação dos recursos financeiros às instituições está vinculada ao número de vagas ofertadas pela instituição por meio do SiSU, ou seja, há uma correlação, quanto maior o número de vagas ofertadas pela instituição por meio do SiSU maior será o valor dos recursos repassados à mesma.

O repasse dos recursos às instituições mediante convênios é realizado na forma da legislação aplicável e as instituições interessadas devem apresentar plano de trabalho de acordo com os prazos estabelecidos no Edital do SiSU, descrevendo a forma de aplicação dos recursos pretendidos, observadas as exigências expressas na Portaria que define e estabelece o programa.

O PNAES e o PNAEST têm objetivos e metas semelhantes, porém os recursos do PNAES são direcionados às Universidades e Institutos Federais, enquanto que os do PNAEST são destinados exclusivamente às Universidades e Centros Universitários estaduais públicos e gratuitos.

3.2.10 Lei de Cotas

São diversos os fatores que dificultam o acesso dos alunos ao ensino superior brasileiro, conforme já mencionado anteriormente, podendo ser destacados: a desigualdade social, a baixa qualidade da rede pública de educação básica, o preconceito, a marginalização e a pobreza aos quais está submetida boa parte dos alunos mais vulneráveis (HAAS e LINHARES, 2012). Neste contexto, os autores salientam que o sistema de cotas pode auxiliar na reparação de determinadas injustiças imputadas a certos grupos sociais ao longo da história.

Com vistas a expandir o acesso ao ensino superior a grupos que se enquadram nos perfis sociais menos favorecidos historicamente, universidades públicas implantaram já há alguns anos o sistema de ingresso por meio de cotas ou ações afirmativas. Este instrumento promove o acesso de estudantes negros, indígenas e, ainda, daqueles egressos da rede pública de educação básica, às instituições de ensino superior. Portanto, tais ações afirmativas visam um bem coletivo ao beneficiar indivíduos de certos grupos sociais e favorecer sua participação no setor educacional. Estas ações favorecem a igualdade e o reconhecimento da identidade destes grupos (NASCIMENTO, 2012).

Iniciativas como a política de cotas já podiam ser observadas na década de 2000, sendo que a primeira política de cotas raciais foi implantada em Universidades Estaduais cariocas (UERJ e UENF) sob lei aprovada na Assembleia Legislativa do Estado em 2001. No governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) ocorreu a aprovação da Lei de Cotas, tida como um marco no combate às desigualdades e na busca da equidade no acesso entre as diversas etnias às universidades públicas. A lei de cotas raciais, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, prevê a reserva de pelo menos 50% de vagas, em cada curso e turno, nas instituições federais de ensino superior e técnico para alunos negros, pardos e indígenas e que sejam provenientes de escolas públicas ou, ainda, que tenham cursado a educação básica na rede privada com bolsa integral. O Decreto 7.824, que regulamenta a lei de cotas raciais, estende-se também a pessoas com deficiência candidatas ao ingresso no ensino superior (BRASIL, 2012).

3.2.11 PBP - Programa Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência (PBP) é uma política pública que concede auxílio financeiro a estudantes do ensino superior, com foco em estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, quilombolas e indígenas que cursam a graduação nas

instituições federais. O Programa foi instituído por meio da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013 e tem como objetivos (BRASIL, 2013, p. 12):

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

O PBP contribui para que alunos de graduação beneficiados por este auxílio possam terminar sua trajetória acadêmica até a diplomação. De acordo com a Portaria 389/2013, o programa visa reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais, sendo que o valor da bolsa a ser concedida é determinado por meio da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa contempla universidades federais e institutos federais, supervisionados pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (BRASIL, 2013).

A adesão ao programa se dá por meio de um Termo de Adesão a ser preenchido pelo titular da IES, o que dá aos alunos desta instituição o direito de se cadastrar aos benefícios da bolsa permanência. Somente instituições federais, cujos alunos estejam vinculados a cursos de graduação com carga horária superior ou igual a cinco horas diárias, podem aderir ao programa. No caso de alunos indígenas e quilombolas, o Termo de Adesão deverá atestar que as bolsas serão direcionadas a este segmento da população (SISBP, 2020).

A Portaria Normativa que institui o programa estipula também que o estudante apto a receber o benefício, quando não integrante do grupo indígena e quilombola, deve receber renda *per capita* não superior a um e meio salário mínimo, estar cursando cursos com carga horária superior a cinco horas diárias, não ultrapassar dois semestres do tempo regular para se diplomar e ter assinado o Termo de Compromisso, além de ter seu cadastro aprovado pela instituição. O benefício, segundo o SISBP (2020), é pago aos alunos de graduação por meio de um cartão de benefício, sendo a bolsa acumulável com outros auxílios, como moradia, transporte, alimentação e creche, criados no âmbito das próprias IES. Estas devem mensalmente repassar ao MEC os dados referentes aos alunos que recebem o benefício, assim como realizar o acompanhamento acadêmico dos mesmos e encaminhar estas informações, quando forem solicitadas (BRASIL, 2013).

Políticas Públicas Estudantis focadas na expansão de vagas do ensino superior nem sempre são suficientes para que estudantes de baixa renda consigam terminar seus cursos superiores com sucesso, uma vez que há outros gastos envolvidos na manutenção dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. Famílias de baixa renda nem sempre podem arcar com tais gastos, o que, sem uma política de assistência estudantil que apoie estes alunos, como é o caso do PBP, pode levar à sua evasão ou retenção. Desta forma, programas voltados à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior são muito importantes para que as políticas focadas na expansão de vagas tenham sucesso.

3.3 Considerações sobre as Políticas Educacionais apresentadas neste estudo

As políticas públicas educacionais de acesso e permanência aqui apresentadas evidenciam os esforços do governo federal em encontrar soluções para os grandes desafios sociais na educação num país de tamanho continental e que apresenta grandes disparidades socioeconômicas. Elas visam garantir a todo cidadão o direito ao acesso à educação de modo geral e favorecer o acesso à educação superior, em particular, buscando oferecer e ampliar as oportunidades e condições de estudo aos brasileiros, no sentido de uma maior justiça social.

No Brasil, os estudos acadêmicos sobre políticas educacionais de acesso e permanência no ensino superior são relativamente recentes, uma vez que os programas educacionais e as ações voltados para assistência estudantil, inclusão e ações afirmativas são também recentes, tendo sido criados a partir de 2000 (VELOSO, 2000; 2002; VELOSO e MACIEL, 2015; VELOSO e NUNES, 2016).

Segundo Araújo:

A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi a expansão das políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão (ARAÚJO, 2013, p. 01).

Não se pode negar a importância das Políticas Públicas Educacionais e programas voltados ao favorecimento do acesso e da permanência no ensino superior, sendo que tais

políticas voltadas à democratização do acesso à educação superior permitem uma maior equidade no processo de seleção dos estudantes. Entretanto, ainda assim, as condições continuam a privilegiar aqueles que apresentam melhores condições econômicas e sociais, permanecendo altas as taxas de alunos que evadem de seus cursos. Isto denota a necessidade de se melhorar o nível da educação básica, a fim de favorecer a formação de estudantes oriundos da rede pública de ensino, que chegam ao ensino superior em defasagem em relação aos que tiveram mais acesso aos bens culturais. O acesso ao ensino superior é ampliado, mas permanecem as desigualdades decorrentes da formação básica de cada aluno (OLIVEIRA, 2015). Da mesma forma, evidencia-se que os programas existentes para a ampliação do acesso ao ensino superior não chegam a ser suficientes ou totalmente eficientes, conforme assinalam Gisi e Pegorini (2016).

Alguns problemas levantam questionamentos sobre a eficácia das ações do governo em relação às políticas para a educação superior. Segundo o Censo da Educação Superior de 2019, o número de matrículas continua crescendo, tendo atingido a marca de 8,6 milhões em 2019 (BRASIL, 2020b). De acordo com o referido Censo, entre 2009 e 2019, conforme observa-se no Gráfico 1, p. 39, as matrículas na educação superior aumentaram e os dados mostram que o número de matriculados na rede privada continua em ascensão. As estatísticas do Censo indicam que as IES privadas têm uma participação majoritária no total de matrículas nos cursos superiores em relação às públicas, conforme pode ser observado no Gráfico 3, p. 40 (BRASIL, 2020b). Estes dados mostram que a maioria dos alunos de graduação depende do pagamento de mensalidades para dar continuidade aos seus estudos, o que dificulta a permanência de muitos.

A ampliação do acesso, preferencialmente pelo sistema privado, nos moldes do PROUNI, representa, para Catani *et al.* (2006) e Neves *et al.* (2007), uma falsa democratização do ensino superior. Isto porque esta ampliação prioriza a inserção de estudantes economicamente desfavorecidos em IES privadas, tendo impacto na qualidade de seus cursos, de suas vivências acadêmicas e de sua permanência na educação superior por aspectos econômicos, culturais ou sociais.

A questão da permanência do aluno em seu curso está diretamente relacionada a um outro problema, a evasão. Conforme pode ser observado no Gráfico 7, p. 86, os dados do Censo/2019 indicam que dos ingressantes no ano de 2010, 40% concluíram seus cursos ao final de 2019 e que a rede estadual apresentou os melhores índices de conclusão dos ingressantes de 2010 durante sua trajetória no curso em que ingressaram. Consequentemente, entende-se que as taxas de desistência no período foram altas,

lembrando também que a permanência do aluno em seu curso de ingresso depende do tipo de curso e do tipo de instituição frequentada. As notas estatísticas do Censo mostram que em 2019 o número de alunos concluintes em cursos de graduação presencial apresentou uma queda de 5,7% (BRASIL, 2020b). Contribuem também para a desistência e o trancamento de curso as dificuldades que muitos alunos enfrentam no decorrer de sua trajetória acadêmica, que podem ser de naturezas diversas: econômica, deficiências no aprendizado, desempenho escolar, problemas referentes à vida acadêmica e pessoal, dentre outras. Os programas de assistência estudantil foram criados exatamente visando amenizar algumas dessas situações e apoiar os estudantes em sua permanência. Nesse sentido foi criado o PNAES para as universidades e instituições federais e o PNAEST para as universidades e centros universitários públicos estaduais.

Considerando-se o acesso ao ensino superior, de acordo com dados do Gráfico 3, pg. 40, o Censo/2019 mostra que a rede privada de ensino apresenta um número superior a 6,5 milhões de alunos. Estes dados evidenciam que de cada 4 estudantes de graduação 3 frequentam uma IES privada (BRASIL, 2020b). Isto representa um obstáculo ao acesso e à permanência de alunos que apresentam dificuldades de ordem econômica, o que figura como um fator de seletividade social.

Conforme o que foi apresentado nos itens anteriores deste capítulo, observa-se que muitas das políticas públicas com foco no ensino superior focam-se em favorecer o acesso de estudantes e ampliar as vagas disponíveis. Porém, a garantia de acesso não significa garantia de permanência e nem de promoção de igualdade educacional. As políticas de acesso e permanência no ensino superior são essenciais, mas precisam ser constantemente repensadas, uma vez que muitos estudantes que ingressam na graduação não chegam a terminar seus cursos. Isto é decorrência de uma série de problemas que os estudantes enfrentam ou devido a sua trajetória de vida que não favorece seu sucesso acadêmico. Esta situação requer medidas que favoreçam os estudantes, minimizando situações que levem ao abandono de seus cursos e que contribuam para uma real democratização do ensino superior. Por isso alguns autores falam em “crise na educação”, como Sobrinho (2010) em seu trabalho sobre democratização, qualidade e crise da educação superior. Este autor ressalta que apesar dos esforços empreendidos pelo governo para melhorar a oferta de acesso e permanência na educação superior no país, ainda há muito a ser feito. Ele defende que “transformações radicais na educação superior, especialmente a sua expansão com qualidade e equidade, não se separam de mudanças estruturais e sustentáveis da sociedade” (SOBRINHO, 2010, p. 1223).

Neste capítulo foram apresentadas as Políticas Públicas Educacionais e principais programas do governo para acesso e permanência no ensino superior, de modo geral, em instituições públicas e privadas brasileiras, que visam a democratização e expansão do acesso à educação superior.

O próximo capítulo tem como objetivo apresentar os programas educacionais de acesso e permanência e ações aplicáveis às Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, instituição do estado de São Paulo.

CAPÍTULO 4 - O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA: PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA E AÇÕES APLICÁVEIS ÀS FACULDADES DE TECNOLOGIA

Este capítulo é inteiramente dedicado ao Centro Paula Souza (CPS), o qual em 2019 completou 50 anos de fundação. Ele foi criado em 1969, com a missão de estruturar os primeiros cursos superiores de tecnologia do país e ao longo dos anos sua atuação estendeu-se para todos os níveis de ensino, consolidando-se como a maior instituição pública de ensino profissional da América Latina (CENTRO PAULA SOUZA, 2021). Atualmente, o CPS atende milhares de alunos matriculados em suas Escolas Técnicas (ETECs), Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais e classes descentralizadas, que abrangem cursos de qualificação básica e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), que estão presentes por todo o Estado de São Paulo (CENTRO PAULA SOUZA, 2019). O mapa com a localização das unidades das FATECs do CPS no estado de São Paulo é apresentado adiante.

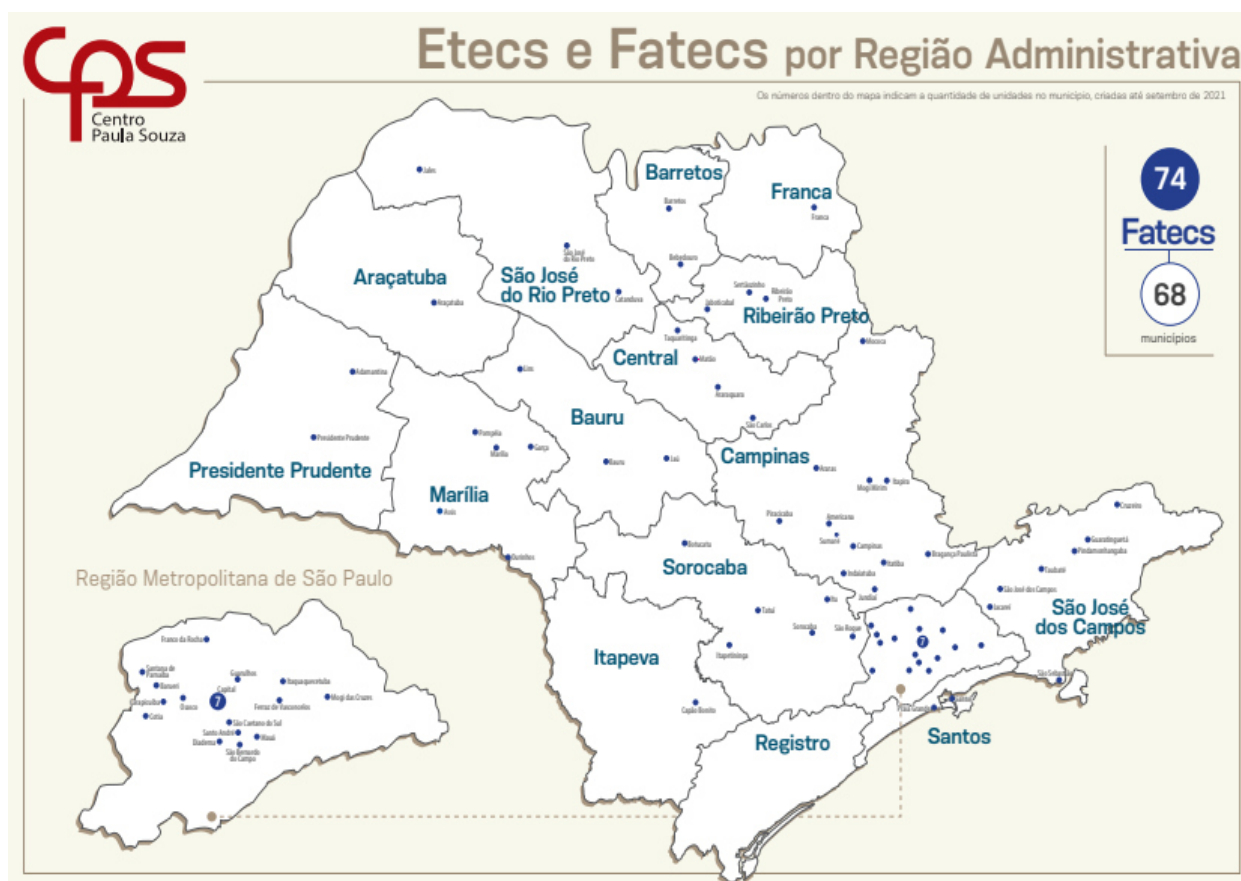
A instituição desenvolve programas e ações, apresentados neste capítulo, para dar apoio a seus estudantes, a fim de incentivar e favorecer a permanência e a conclusão da sua trajetória acadêmica, promovendo também a inclusão de jovens com necessidades especiais e em situação de vulnerabilidade social. Além do ensino presencial, também oferece oportunidades no ambiente EaD. Mais recentemente tem focado no aprimoramento de currículos de cursos, na metodologia de ensino e na capacitação de professores, de modo a direcionar e aprimorar a formação em todos os níveis (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Este capítulo mostra que desde 2016 o CPS vem se empenhando em ampliar e assegurar a permanência de seus estudantes e combater a desistência, mediante a implantação do Programa de Redução da Evasão nas FATECs, tendo delineado estratégias específicas a partir de estudos realizados pelo Planejamento Regional das suas unidades, estabelecido em 2014 (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Neste capítulo é visto, ainda, que o CPS oferece cursos alinhados com as atividades produtivas dos municípios das suas unidades e revisa periodicamente os currículos de seus cursos, de modo que fiquem atualizados e em sinergia com os setores produtivos. De acordo com o seu Relatório de Gestão 2012-2016, a instituição revela interesse e preocupação em estabelecer parcerias e estabelecer “... diálogo com todos os

setores da sociedade, especialmente o produtivo, na busca de soluções para os desafios contemporâneos” (CENTRO PAULA SOUZA, 2017, p.14).

Figura 2 - Mapa das unidades das FATECs por região administrativa no Estado de São Paulo, 2021



Fonte: CENTRO PAULA SOUZA (2021a, n.p.)

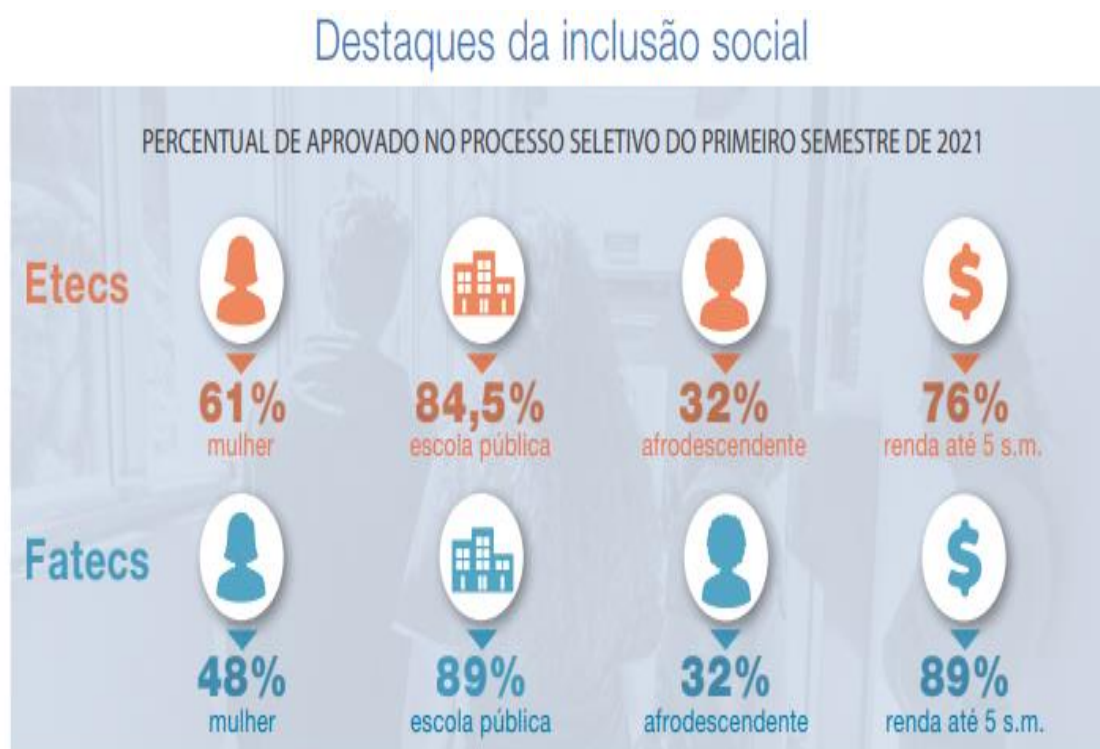
4.1 Programas educacionais de acesso e permanência e ações aplicáveis às FATECs

O Centro Paula Souza (CPS) é uma instituição de ensino do Estado de São Paulo, cuja missão é promover a educação pública profissional e tecnológica de nível superior pautada pelos princípios de excelência, objetivando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social no Estado. O CPS também é referência no país, no que tange à formação e capacitação profissional, além de destacar-se na gestão educacional, contribuindo para estimular a produtividade e competitividade econômica nas regiões onde atua (CENTRO PAULA SOUZA, s.d.).

A educação oferecida a seus alunos tem como base a valorização e o desenvolvimento humano, a postura ética e o comprometimento, o respeito à diversidade e à pluralidade, o compromisso com a gestão democrática e transparente, além da responsabilidade, da criatividade e da inovação. A instituição preza por manter a alta qualidade de seus processos de ensino e aprendizagem, a efetividade com que presta seus serviços e a excelência na formação de profissionais atualizados e aptos a atuarem no desenvolvimento tecnológico e inovação. No que tange ao ensino superior, as faculdades de tecnologia (FATECs) formam diplomados em diferentes áreas do conhecimento, que se inserem em diversos setores profissionais e colaboram com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Os tecnólogos são profissionais de nível superior, que apresentam formação sólida e específica para atuarem em diversos setores produtivos. Estes profissionais podem atuar em empresas, prestar concursos públicos ou prosseguirem seus estudos em nível de pós-graduação (CENTRO PAULA SOUZA, s.d.).

O acesso ao ensino superior público oferecido pelas FATECs ocorre principalmente por meio de vestibular, que confere ao aluno aprovado o ingresso em cursos de graduação. As inscrições para o vestibular ocorrem semestralmente. Podem prestar o exame candidatos que, no ato da matrícula, comprovem a conclusão do Ensino Médio. O sistema de ingresso via vestibular nas FATECs valoriza a inclusão social, uma vez que utiliza o sistema de pontuação acrescida. O sistema de acesso à graduação por meio de cotas, concede bônus de 3% a estudantes que se autodeclararam afrodescendentes no ato da inscrição no vestibular e bônus de 10% aos que cursaram integralmente o Ensino Médio na rede pública, o que deve ser informado também no momento da inscrição e comprovado mediante a apresentação do histórico escolar no ato da matrícula. Alunos que se enquadrarem nas duas situações, recebem um bônus de 13%. A instituição prevê a reserva de 50% das vagas em seus cursos de graduação para alunos cotistas, destinando 35% delas a estudantes pretos, pardos e indígenas. Desta forma, muitos são os alunos beneficiados com o sistema de cotas raciais e sociais. A Figura 3, a seguir, apresenta dados de 2021 sobre a inclusão social nas ETECs e FATECs. Ainda no que diz respeito ao acesso à graduação nas FATECs, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também pode ser utilizado pelos candidatos para o cálculo da nota final do vestibular. Por esta via, somente as provas objetivas referentes aos últimos três anos são aproveitadas. O número de acertos é disponibilizado pelo MEC, porém, caso não se tenha acesso a este número, consideram-se somente as notas obtidas pelo candidato nas provas teste e de redação.

Figura 3 – Inclusão social nas ETECs e FATECs de acordo com o percentual de aprovados no processo seletivo no ano de 2021



Fonte: CENTRO PAULA SOUZA (2021b, p. 05)

Devido ao contexto de pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, o CPS preocupou-se em minimizar os impactos deste contexto em seu processo seletivo via vestibular. Suspendeu-se, assim, a aplicação das provas e o processo de seleção ocorreu online. As vagas durante a pandemia foram preenchidas mediante análise do histórico escolar dos candidatos e seu desempenho acadêmico no Ensino Médio. A classificação considerou a média aritmética simples das notas das disciplinas de matemática e de português dos egressos do Ensino Médio. Em 2021, foram oferecidas mais de 18000 vagas em cursos de graduação, nas modalidades presenciais e EaD (CENTRO PAULA SOUZA, s.d.).

No que diz respeito a bolsas e auxílios oferecidos pelo CPS a alunos das FATECs, a instituição promove uma gama de programas educacionais e ações objetivando o aprimoramento da formação de seus alunos, contribuindo, desta forma, com a permanência destes em seus cursos e com o desenvolvimento de cidadãos plenos. Os

principais programas e ações desenvolvidos pelo CPS (CENTRO PAULA SOUZA, s.d.) são apresentados a seguir:

a) Programa Bolsa Monitoria: é um programa oferecido nas FATECs e mantido pelo CPS, cujo objetivo maior é o aprimoramento do ensino de graduação nas faculdades de tecnologia. O Programa foca-se nos estudantes regularmente matriculados e é ofertado em duas categorias. A primeira configura-se como a Monitoria de Disciplina e a segunda como Monitoria de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Por meio deste Programa o aluno monitor recebe uma bolsa monitoria equivalente a 25% do valor hora/aula do professor de Ensino Superior padrão I por hora exercida de monitoria, que pode variar de quatro a oito horas semanais e não gera vínculo empregatício com o CPS. As atividades de monitor são desenvolvidas pelo estudante em horário compatível e sem prejuízo de suas demais atividades acadêmicas.

b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação CPS/CNPq (PIBITI CPS/CNPq – Modalidade Iniciação Tecnológica/IT): o PIBITI CNPq é um programa cujos objetivos são estimular os graduandos nas áreas do conhecimento, atividades, metodologias e práticas concernentes ao desenvolvimento tecnológico e em processos de inovação. O Programa visa contribuir para a formação plena do aluno e sua inserção em atividades de pesquisa, contribuir para a capacidade inovadora do país e favorecer uma formação voltada à atividade criativa e empreendedora.

c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica CPS/CNPq (PIBIC CPS/CNPq – Modalidade Iniciação científica/IC): o PIBIC CNPq é um programa que favorece o desenvolvimento do pensamento científico e é voltado à iniciação à pesquisa com foco nos estudantes do ensino superior. O Programa tem como objetivo despertar a vocação científica e os talentos potenciais entre os graduandos, por meio da participação em projetos de pesquisa, orientados por pesquisadores qualificados. O Programa também contribui para a formação científica dos alunos e para a formação de futuros pesquisadores.

d) Programa de Bolsas de Graduação do Santander Universidades: é um Programa de bolsa-auxílio oferecida pelo Banco Santander aos estudantes das FATECs.

São disponibilizadas 25 bolsas com duração de 12 meses. Os candidatos às bolsas passam por seleção e devem satisfazer determinados critérios, como serem maiores de 18 anos, estarem matriculados entre o segundo e o quarto semestre de seus cursos de graduação e ter renda familiar mensal igual ou inferior a 3 salários mínimos por pessoa. A todos os inscritos é oferecido um curso de inglês online. Os critérios de seleção levam em conta também as notas e a frequência do aluno em seu curso.

O Santander oferece também o **Programa de bolsas Ibero-Americanas do Santander Universidades**. Por meio desta iniciativa, estudantes das FATECs podem se inscrever em processo seletivo para se candidatar a vagas oferecidas pelo programa para estudar durante um semestre em uma das nove instituições parceiras, com sede na Argentina, Espanha, México e Portugal. Os estudantes selecionados são isentos de taxas acadêmicas no exterior e recebem uma bolsa-auxílio para cobrir parte dos gastos com sua estadia e manutenção durante a viagem. O programa visa contribuir para a formação dos estudantes e potencializar as relações acadêmicas entre os países ibero-americanos.

e) Bolsa de idiomas no Canadá: o CPS, em parceria com a Canadá Intercâmbio, oferece a estudantes de FATECs a oportunidade de estudarem inglês em Vancouver ou Toronto durante três semanas. Os contemplados recebem bolsas taxa do curso, hospedagem, refeições, materiais didáticos, dentre outros benefícios.

f) Passe Livre: ação que beneficia estudantes do CPS (ETECs e FATECs), dando a eles o direito ao passe livre ou com desconto nos trens do metrô, Companhia Paulista de Trens Metropolitanos e ônibus da Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos. Este benefício está disponível para estudantes das regiões metropolitanas de São Paulo, Baixada Santista, Campinas e Vale do Paraíba/Litoral Norte. Os estudantes recebem o benefício de 48 viagens mensais gratuitas, não cumulativas, incluindo a transferência entre linhas, devendo esta cota ser utilizada dentro do mês de concessão. Podem pleitear o benefício os alunos que possuem renda familiar mensal per capita de até 1,5 salário mínimo.

g) Programa de Nivelamento: o nivelamento acadêmico é um processo que visa suprir, a partir do andamento das primeiras aulas do curso de graduação, possíveis deficiências que deveriam ter sido supridas na educação básica em relação aos

conhecimentos necessários para que os estudantes se integrem ao ensino superior. As aulas de nivelamento são oferecidas nas disciplinas em que os estudantes apresentam defasagem de aprendizagem. O Programa de Nivelamento oferecido pelas FATECs dá apoio aos discentes, favorecendo o acesso ao conhecimento básico a ser aplicado em disciplinas fundamentais aos estudos no ensino superior. O nivelamento é também uma oportunidade para os estudantes de reverem conteúdos e apropriarem-se de conhecimentos esquecidos ou não efetivamente aprendidos.

h) Programa eMOVIES – Espaço de Mobilidade Virtual no Ensino Superior: é um programa promovido pela Organização Universitária Interamericana. Através desta iniciativa o estudante pode realizar um intercâmbio para jovens latino-americanos em cursos online ministrados por instituições em diversos países latino-americanos. Estudantes do CPS que desejem participar devem estar matriculados nos cursos superiores das FATECs a partir do terceiro módulo. O intercâmbio permite que o estudante curse até duas disciplinas por semestre, impulsionando seu desenvolvimento profissional, promovendo a internacionalização do currículo e a prática de língua estrangeira. Integram o programa mais de 800 cursos distribuídos por sete instituições superiores de ensino em áreas diversas do conhecimento.

i) Sistema de cotas: sistema que favorece o ingresso de estudantes afrodescendentes nas FATECs e os que cursaram integralmente o Ensino Médio na rede pública, conforme já explanado anteriormente.

O CPS ainda intensifica acordos que promovem a oportunidade de intercâmbios internacionais para seus alunos. Estes dispõem de oportunidades para estudar no exterior em universidades localizadas na América Latina, Estados Unidos, Europa e Ásia. Desta forma, a instituição expande sua internacionalização por meio de parcerias com instituições estrangeiras, oferecendo, também, a modalidade de formação com diploma de dupla titulação.

Além dos programas e ações destacados anteriormente, o Centro Paula Souza adota outras iniciativas, como as que favorecem a integração de estudantes com deficiência ao ambiente acadêmico. Nas FATECs do Estado, por exemplo, estudantes com deficiência visual podem dispor de leitores digitais, lupas eletrônicas, scanners e equipamentos para escrita em Braille. A medida insere-se dentro de uma política

inclusiva, que também envolve outras ações. A compra de equipamento específico é focada na deficiência observada com mais frequência nas unidades do CPS, uma vez que a deficiência visual atinge cerca de 25% do corpo discente. Demais ações inclusivas também adotadas pela instituição consistem no fornecimento de mobiliário adaptado, tecnologias assistivas, intérprete de libras e professores capacitados e cuidadores em casos especiais.

Como iniciativa tomada com vistas a promover a integração de calouros ao ambiente acadêmico as FATECs promovem atividades de acolhimento com a finalidade de apresentar e informar os novos estudantes sobre o local onde passarão boa parte de seu tempo durante sua formação. A programação inclui apresentação dos cursos, explicações sobre projetos desenvolvidos na unidade, palestras com ex-alunos, trocas de experiências, exposições sobre o mercado de trabalho, apresentação da faculdade, dos coordenadores e corpo docente, informações gerais, além de campanhas solidárias que promovem a integração dos alunos.

4.2 O CPS e seus Relatórios de Gestão: evolução e desenvolvimento da instituição

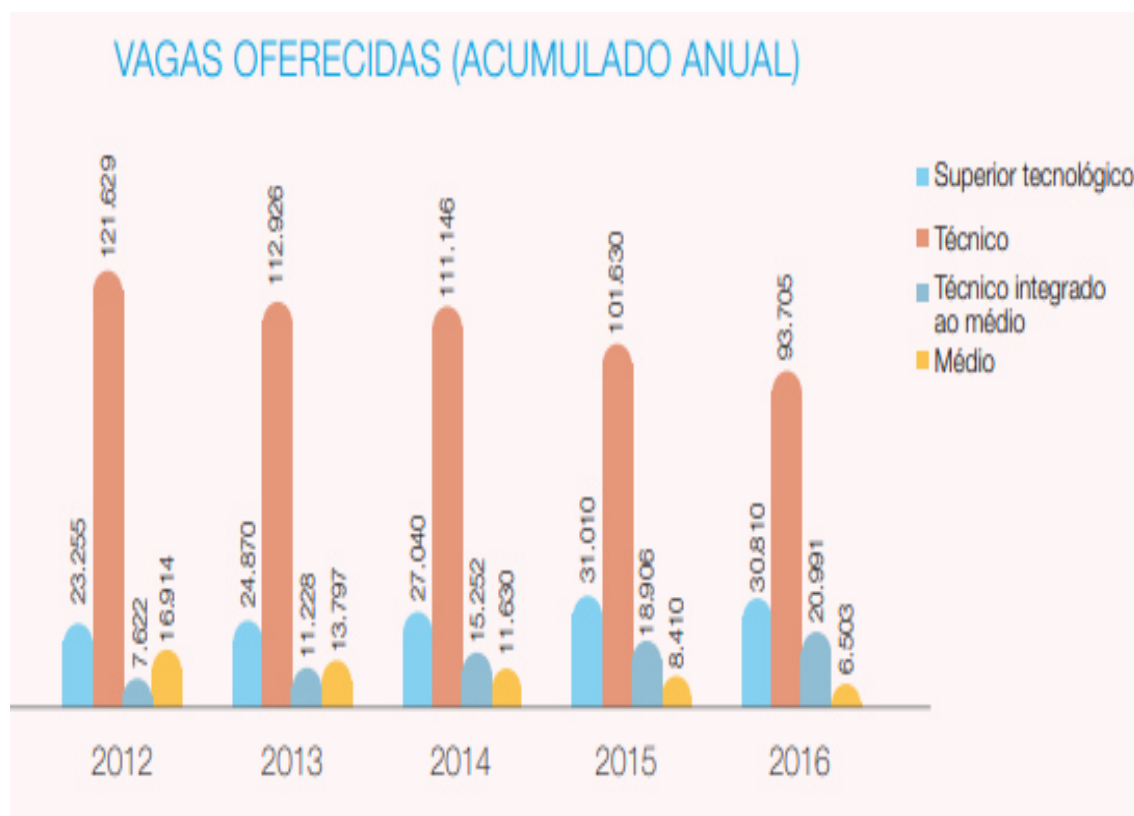
O CPS elabora Relatórios de Gestão quadrienais nos quais apresenta um retrato do desenvolvimento e evolução da instituição e suas unidades, assim como os dados sobre investimentos para melhoria das unidades, expansão de vagas, matrículas por nível oferecido, total de concluintes, resultados das autoavaliações, dentre outras informações.

Os dados aqui apresentados são provenientes dos últimos três relatórios divulgados, referentes aos quadriênios 2004-2008, 2008-2012 e 2012-2016. Após 2016 não foi divulgado relatório mais recente, provavelmente devido ao contexto de pandemia de COVID-19. Os dados apresentados são fontes de referência para fins comparativos da evolução ocorrida a cada quatro anos de gestão. Os números refletem as ações adotadas ao longo dos períodos. A análise desses relatórios mostra uma evolução significativa dos cursos de graduação tecnológica das 74 faculdades – FATECs – da instituição.

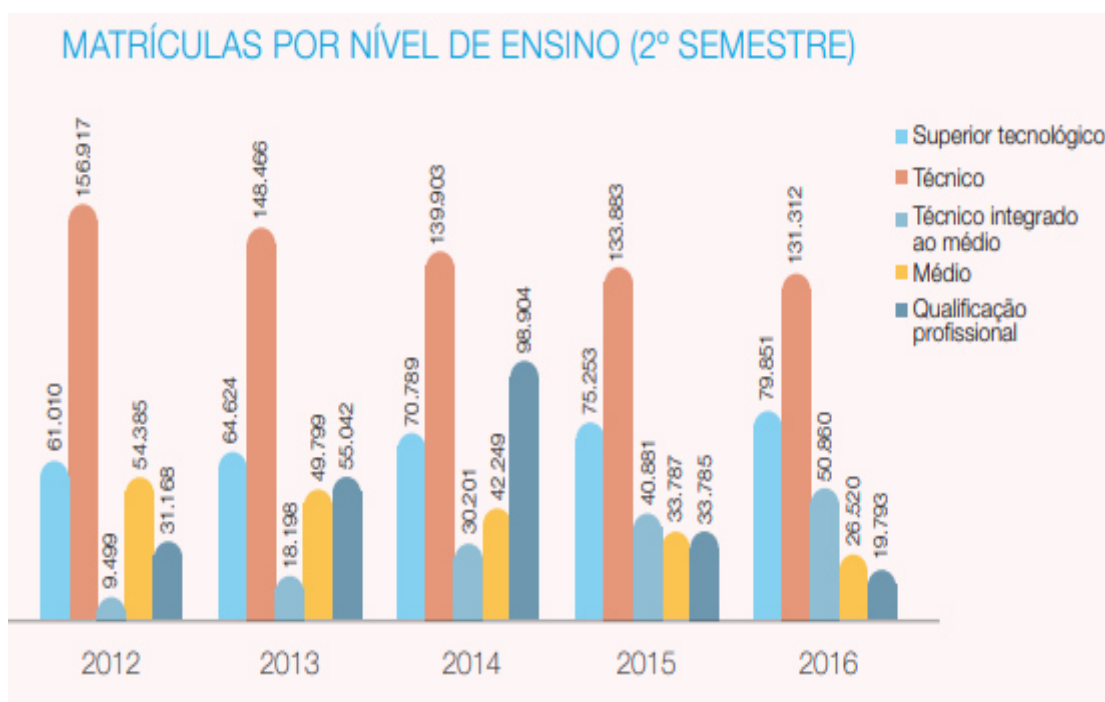
De acordo com o último relatório, referente a 2012-2016, foram ofertadas 30.810 vagas no ensino superior das suas faculdades, conforme o Gráfico 9, a seguir, que mostra o número de vagas oferecidas nas FATECs e nas ETECs. Ainda de acordo com o mesmo relatório, é apresentado o número de matrículas por nível de ensino, conforme mostra o Gráfico 10, a seguir. O prestígio crescente que o Ensino Superior Tecnológico vem ganhando tem reflexo positivo no número de matrículas nas FATECs. O histórico

de matrículas comprova uma curva ascendente, contabilizando um aumento de 566% entre 2005 e 2020, conforme apresentado no Gráfico 11. Mais adiante, o Quadro 5 apresenta o número total de concluintes por nível de ensino no mesmo quadriênio.

Gráfico 9: Número de vagas oferecidas pelo Centro Paula Souza de 2012 a 2016



Fonte: CENTRO PAULA SOUZA (2017, p. 90)

Gráfico 10: Matrículas por nível de ensino no Centro Paula Souza de 2012 a 2016

Fonte: CENTRO PAULA SOUZA (2017, p. 90)

Quadro 5: Total de concluintes nos anos de 2012 a 2016

TOTAL DE CONCLUINTES

Nível de Ensino	2012	2013	2014	2015	2016
Superior tecnológico	7.011	7.181	7.592	8.422	8.941
Técnico	59.338	66.690	63.315	58.521	58.926
Técnico integrado ao Médio	771	1.479	5.251	8.298	12.626
Médio	16.189	17.854	15.778	13.034	11.548

Fonte: CENTRO PAULA SOUZA (2017, p. 91)

Gráfico 11: Crescimento de matrículas nas FATECs entre 2005 e 2020 e Eixos Tecnológicos com mais matrículas



Fonte: CENTRO PAULA SOUZA (2020c, p. 03)

Os dados dos gráficos apresentados evidenciam que houve um aumento na oferta dos cursos de graduação e, também, um aumento no número de matrículas e de concluintes no ensino superior tecnológico da instituição. A ampliação significativa de vagas nas Faculdades foi planejada com foco nas diversas regiões do estado de São Paulo, procurando atender os municípios onde há carência na área de ensino superior profissional.

A ampliação na oferta de vagas também intensificou-se nos últimos anos em atendimento ao Plano de Expansão do Governo de São Paulo, que prevê ampliar o número de FATECs em relação aos anos anteriores e ampliar as unidades existentes. O plano também visa contemplar as regiões do estado de acordo com as necessidades identificadas com a demanda regional.

Os relatórios ressaltam o compromisso do CPS na implantação de novas unidades e obras de ampliação das faculdades já existentes, assim como o estabelecimento de parcerias com organismos públicos e privados.

De acordo com o relatório de 2012-2016, o CPS vem se empenhando em garantir a permanência de seus alunos na instituição, assegurando que os mesmos concluam seus cursos e prossigam nos estudos. Há uma preocupação constante em ampliar e garantir a permanência.

Em 2014 foi estabelecido o Planejamento Regional das FATECs, que tem entre seus objetivos o acompanhamento mais aprofundado da questão da evasão. O Planejamento inclui a realização de estudos para avaliar as causas da desistência escolar por unidade e região, além da elaboração de um índice para o cálculo do abandono da instituição.

Em 2016 foi implantado um Programa de Redução de Evasão nas FATECs, similar ao que já tinha sido implantando com sucesso em algumas unidades das ETECs. O programa nas faculdades incluiu como estratégia prioritária a melhoria do acolhimento aos estudantes e esclarecimento de suas dúvidas sobre cursos e carreiras.

Entre as medidas adotadas, estão a implantação de serviços de apoio aos estudantes, a apresentação mais detalhada do curso e a aproximação entre faculdade e estudantes, numa perspectiva mais pessoal e individualizada, de modo a identificar e direcionar ações para sua evolução. O programa apoia-se em questionários sobre as rotinas dos estudantes, mapeamento de competências comportamentais e elaboração de planos de desenvolvimento individual, com apoio de uma assessoria psicopedagógica (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017, p. 45).

O CPS concluiu que as causas para os estudantes abandonarem os seus cursos são diversas e que é necessário investir numa abordagem mais próxima e personalizada, favorecendo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Um maior detalhamento a respeito das conclusões obtidas por meio da implementação do Programa de Redução de Evasão abordado não pode ser aqui apresentado devido aos dados pertinentes não estarem disponíveis para a consulta pública.

4.3 O Centro Paula Souza em sinergia com os Setores Produtivos

Os cursos ofertados são alinhados com fortes atividades produtivas nos municípios das unidades. A proximidade do Centro Paula Souza com os mais diversos setores produtivos no Estado também é evidenciada na decisão do governo estadual de implantar cursos voltados à formação de profissionais. Destaca-se que o CPS preocupasse em revisar os currículos dos cursos para que se mantenham atualizados e aderentes aos setores produtivos (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Segundo os Relatórios de Gestão consultados e os dados neles apresentados, a graduação tecnológica é cada vez mais valorizada e apresenta sinergia com os setores produtivos.

A implantação de Faculdades de Tecnologia (FATECs) no interior do Estado se deu de forma integrada com as expectativas e demandas das indústrias locais. Exemplos marcantes dessa proximidade do Centro Paula Souza com os setores produtivos são as FATECs de Marília e de Pindamonhangaba, que iniciaram as atividades em 2006 e 2008 (CENTRO PAULA SOUZA, 2009, p. 29).

Um exemplo deste tipo de integração é o curso de Tecnologia em Alimentos, implantado na cidade de Marília, que é conhecida como “capital do alimento”, que reúne dezenas de indústrias que atuam no setor alimentício, produzindo toneladas de alimentos e empregando milhares de pessoas neste setor. O currículo do curso foi elaborado de forma a incorporar sugestões das indústrias locais, sugestões estas que foram adaptadas ao regimento das FATECs e às diretrizes do MEC. Isso desencadeou um interesse imediato em futuros alunos, o que, na ocasião, elevou o acesso à FATEC Marília a um número superior a 300 alunos em um prazo de dois anos (CENTRO PAULA SOUZA, 2009).

Outro exemplo deste tipo de integração está ligado à FATEC Pindamonhangaba, que iniciou suas atividades em 2008 e que oferece o curso de Tecnologia em Metalurgia. A região possui grandes e diversas indústrias metalúrgicas, o que influenciou diretamente na criação do curso e seu currículo. O curso mostrou-se altamente atraente, reunindo ao final do seu ano de implantação cerca de 300 alunos (CENTRO PAULA SOUZA, 2009).

A diversidade dos setores produtivos e o dinamismo das empresas no Estado se refletem na área do ensino profissional, o que impulsiona o desenvolvimento e a

implantação de novos cursos. Isso demonstra uma repercussão positiva no acesso de alunos aos CSTs, com reflexos positivos em sua permanência na instituição.

4.4. Considerações sobre os programas educacionais e ações do CPS

Conforme visto nos itens deste capítulo, a instituição oferece diversos programas educacionais e ações direcionados à formação de seus alunos, com reflexos positivos na permanência destes em seus cursos.

O CPS vem realizando avanços no âmbito das Políticas Públicas estudantis, programas e ações voltados ao seu ensino superior, tanto no que diz respeito ao acesso às FATECs, assim como em relação a algumas das medidas adotadas e disponibilizadas para que os estudantes permaneçam na faculdade e sejam beneficiados na conclusão de seus cursos de graduação. Entretanto, sabe-se que, apesar destas ações terem se multiplicado, elas ainda não são suficientes para superar as necessidades apresentadas pelos estudantes. As faculdades do CPS dispõem de mecanismos de acesso baseados no sistema de cotas e outras ações que auxiliam no ingresso a seus cursos e favorecem a conclusão de suas graduações.

No entanto, com relação à assistência oferecida a estudantes das FATECs, verifica-se a ausência de programas focados especificamente na permanência estudantil, como a oferta de restaurantes estudantis, auxílio moradia, auxílio estágio, dentre outros. Chama a atenção uma instituição pública de ensino superior do Estado de São Paulo não disponibilizar a seus alunos programas específicos de auxílio permanência, diferentemente do que ocorre em outras instituições públicas do estado, visto que as universidades e os centros universitários públicos estaduais são beneficiados pelo PNAEST, programa já detalhado no Capítulo 3, item 3.2.9.

Em 28 de dezembro de 2018, após anos de mobilização em prol desta causa e reivindicação de alunos do CPS ao então governador do estado Márcio França, foi instituída a Lei nº 16.919, publicada no Diário Oficial da União. Por meio desta lei, seria instituída a Bolsa Permanência, benefício financeiro a ser disponibilizado a alunos das FATECs em situação de vulnerabilidade econômica durante sua graduação. Este auxílio tinha como objetivo minimizar as desigualdades sociais, favorecendo a permanência de alunos que, muitas vezes, evadem do ensino superior por falta de recursos para se manterem estudando. Entretanto, embora a Lei nº 16.919/2018 tenha autorizado a instituição do Programa de Bolsa Permanência, não houve a regulamentação e

materialização do projeto decretado pelo governador. Segundo informação obtida por meio de contato feito pela pesquisadora com a Unidade do Ensino Superior de Graduação (Cesu), a autarquia não dispõe de condições para operacionalizar o programa e o CPS aguarda a regulamentação do projeto para que o Programa de Bolsa Permanência possa vir a ser instituído no âmbito das FATECs.

O próximo capítulo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da pesquisa, que é qualitativa, do tipo descritivo-exploratório. Apresenta-se a metodologia do trabalho, os instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa. Os dados obtidos por meio do questionário aplicado e das entrevistas realizadas são apresentados em quadros e gráficos e encontram-se analisados e discutidos.

CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo é dedicado à explanação do desenvolvimento da pesquisa. A princípio conceitua-se a pesquisa qualitativa e apresentam-se os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados e suas aplicações. Na sequência são caracterizados o campo e os sujeitos da pesquisa. Os dados obtidos com a aplicação do questionário e entrevistas foram tabulados, receberam tratamento e análise e são apresentados em quadros e gráficos.

5.1 A pesquisa qualitativa, os procedimentos e instrumentos da coleta dos dados

A pesquisa é um procedimento formal, sistematizado, que tem por finalidade descobrir respostas para questões mediante a aplicação de métodos científicos. O seu objetivo é buscar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial (MARCONI e LAKATOS, 2002).

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-exploratório. Para Gil (2008), a finalidade das pesquisas exploratórias é esclarecer, desenvolver e modificar ideias e conceitos de fatos que serão posteriormente aprofundados. Elas têm, ainda, o objetivo de proporcionar uma visão do tipo aproximativo acerca de um fato, numa primeira etapa para uma investigação mais ampla. Já as pesquisas descritivas são utilizadas quando se tem como intenção descrever as características de uma certa população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis.

Esta pesquisa é composta de uma revisão de literatura e uma pesquisa de campo.

Segundo Marconi e Lakatos:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.83).

De acordo com as autoras citadas, vários são os procedimentos que podem ser utilizados para a realização da coleta de dados para a parte da pesquisa de campo, os quais podem variar de acordo com a situação e o tipo de pesquisa. No presente caso, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista

semiestruturada. O questionário foi especialmente elaborado pela autora para este estudo. Marconi e Lakatos (2002) caracterizam o questionário como um instrumento que consiste em uma série de perguntas ordenadas e que devem ser respondidas pelos sujeitos da pesquisa sem a interferência do pesquisador.

Gil (2008), define o questionário:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc (GIL, 2008, p. 121).

O referido autor apresenta uma série de vantagens decorrentes do uso do questionário, que fazem deste um instrumento adequado para a coleta de dados da presente pesquisa. Segundo Gil (2008), algumas das vantagens proporcionadas pelo questionário são: a) possibilita atingir grande número de pessoas; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário elaborado e utilizado para este estudo (Apêndice I) foi composto por perguntas “fechadas” e, também, por algumas “abertas”. Estas são as que permitem ao sujeito entrevistado liberdade nas respostas, utilizando sua própria linguagem; nas “fechadas” os sujeitos escolhem as respostas dentre alternativas propostas numa lista. Os dados obtidos possibilitaram identificar o perfil socioeconômico dos sujeitos e atender aos objetivos propostos neste estudo.

O questionário, idealizado para levantar dados diversos sobre os alunos, sua trajetória acadêmica e de vida, assim como de seus cursos, expectativas em relação aos estudos/cursos, sua percepção em relação às políticas públicas de acesso e permanência ou benefícios disponíveis na instituição, dentre outros, foi composto de 33 perguntas relacionadas aos objetivos desta pesquisa, que foram respondidas por escrito. As questões foram distribuídas ao longo de quatro eixos:

- a) Perfil socioeconômico (curso e unidade, ano de ingresso, gênero, etnia, idade, estado civil, residência, perfil familiar, renda pessoal e familiar, e outros);
- b) Dados de escolarização (informações sobre escolaridade e histórico escolar);
- c) Vivência durante a graduação (trabalho, acesso ao ensino superior, benefícios do governo/instituição, importância de auxílios recebidos na permanência nos estudos);

d) Vivência acadêmica (opção de curso, motivo de escolha, integração à vida acadêmica, dificuldades encontradas no percurso, trancamento de matrícula, desistência, satisfação com o curso/instituição, sugestões e comentários).

A pesquisa foi idealizada, inicialmente, para ser conduzida em uma faculdade de tecnologia pública de ensino superior, uma unidade do Centro Paula Souza (CPS) - FATEC - situada no interior do estado de São Paulo, na cidade de Piracicaba. O planejamento visava a aplicação presencial de questionários, complementados por entrevistas a estudantes concluintes/recém-formados em cursos superiores de tecnologia oferecidos naquela unidade. Entretanto, devido ao contexto nacional de pandemia de COVID-19, frente à impossibilidade da aplicação presencial e do contato direto com os mesmos, foi necessário o envio dos questionários virtualmente. Com a finalidade de se atingir mais sujeitos, uma vez que o contato virtual nem sempre gera um número satisfatório de respondentes, lançou-se mão, adicionalmente, de uma nova estratégia para contatar mais sujeitos de cursos superiores de tecnologia, agora, porém, de outras unidades do CPS do Estado de São Paulo. O contato com estes novos sujeitos da pesquisa foi realizado por meio da rede LinkedIn. Esta caracteriza-se como uma rede social, fundada e lançada nos anos 2000. A ferramenta compara-se a uma rede de relacionamentos, utilizada por profissionais, assim como por estudantes formandos, com o intuito de apresentar suas aptidões e contatar outros profissionais. A ferramenta permite que seus usuários possam se conectar e manter uma lista de contatos de pessoas, ou conexões, que podem ser utilizadas de formas diversas. Pessoas com perfis postados podem ser localizadas de acordo com características buscadas e acessadas por usuários desta rede. De acordo com a Revista Isto É (2021), o LinkedIn estabeleceu-se no Brasil em 2011, época em que contava com 6 milhões de usuários. Atualmente, a ferramenta conta com mais de 43 milhões de participantes, sendo o Brasil o quarto país do mundo a liderar o uso da plataforma. O número de usuários está em ascensão, principalmente no contexto atual de pandemia de COVID-19, uma vez que, com as pessoas em casa devido à quarentena, o engajamento na plataforma aumentou não só no Brasil, mas em todo o mundo. Devido às características da rede, que favorecem a busca de sujeitos pré-definidos, o LinkedIn mostrou-se ser uma ferramenta adequada para que novos sujeitos da pesquisa fossem contatados.

O procedimento foi conduzido mediante o uso de descritores com a finalidade de se localizar os sujeitos que se enquadrassem no perfil necessário para a pesquisa: estudantes concluintes e/ou recém-formados de CSTs do CPS. Os descritores utilizados

na busca destes sujeitos foram: “aluno concluinte FATEC 2020”; “aluno concluinte FATEC 2021”; “aluno formando FATEC 2020”; “aluno formando FATEC 2021”; “aluno último semestre FATEC 2020”; “aluno último semestre FATEC 2021”; “FATEC término de curso em 2020”; “FATEC término de curso em 2021”; “FATEC conclusão em 2020”; “FATEC conclusão em 2021”.

Os critérios de inclusão, entendidos como as características compartilhadas pelos sujeitos a serem estudados, consistiram em alunos das FATECs, concluintes e/ou recém-formados de CSTs presenciais no 2º semestre de 2020 e 1º semestre de 2021. Os critérios de exclusão, tidos como as características que impediam que determinados sujeitos fossem participantes do estudo foram: alunos que haviam abandonado ou interrompido seus cursos em algum momento passado e/ou aqueles que haviam trocado de curso e, conseqüentemente, não se enquadravam no quesito graduandos concluintes e/ou recém-formados. Também foram excluídos estudantes concluintes e/ou recém-formados de CSTs da modalidade EaD.

Foram enviados 370 questionários. Dos 40 questionários enviados via FATEC Piracicaba, houve um retorno de 13. Dos 330 questionários enviados via LinkedIn, respondidos e devolvidos à pesquisadora via Google Forms, houve um retorno de 105, que somados aos 13 provenientes da FATEC Piracicaba, perfizeram um total de 118. O retorno via LinkedIn foi satisfatório, o que pode ser atribuído ao fato de os questionários terem sido remetidos de forma personalizada e direcionada nominalmente aos estudantes, em decorrência da pesquisa de perfis-chave por meio dos descritores utilizados. O período de envio e recebimento dos questionários se estendeu de abril a junho de 2021. O procedimento de coleta de dados mediante a aplicação do questionário foi posteriormente complementado com a realização de entrevistas.

Conforme Marconi e Lakatos (2002), a entrevista é tida como um dos instrumentos básicos utilizados para a coleta de dados. Ela consiste em uma conversa informal entre entrevistador e entrevistado, sendo que o papel de ambos pode variar conforme o tipo de entrevista. A entrevista tem como objetivo obter informações relevantes, assim como compreender as experiências e perspectivas dos entrevistados. Segundo as autoras, antes da realização da entrevista, o entrevistador deve informar ao entrevistado o objetivo e as condições desta, além do compromisso do anonimato. De acordo com Gil (2008), a entrevista consiste em uma interação social, na qual uma das partes envolvidas busca levantar dados tendo a outra parte como fonte de informações.

Marconi e Lakatos (2002) ainda elencam uma série de vantagens decorrentes do uso da entrevista, dentre elas conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam sobre os fatos investigados, compreender a conduta das pessoas através dos seus sentimentos e anseios, obter dados que não se encontram em fontes documentais, mas que são relevantes e significativos; analisar, além das respostas, reações e gestos; repetir, esclarecer e reformular perguntas, além de esclarecer, de imediato, certas discordâncias encontradas nas respostas. Para o presente estudo optou-se por usar a entrevista semiestruturada (Apêndice II). Neste tipo de entrevista o entrevistador tem uma clara ideia do que considera importante e assegura-se de que certas questões serão abordadas e discutidas. Os respondentes, por sua vez, também ficam livres para levantar assuntos que são relevantes para eles. Na entrevista semiestruturada o entrevistador é livre para conduzir a conversa na direção que julgar mais adequada, podendo explorar as questões de forma mais ampla.

Os estudantes, que no questionário sinalizaram a disposição para participar também de uma entrevista, foram contatados entre os dias 03 e 16 de agosto de 2021. Os convites para a participação na entrevista foram enviados via e-mail, sendo que dos 45 estudantes convidados, 12 se dispuseram a realizar o encontro virtual. As entrevistas foram realizadas virtualmente através do Google Meet, plataforma de videoconferências do Google para a realização de reuniões virtuais. Mediante acordo do dia e horário mais conveniente para a entrevistadora e os entrevistados, os encontros foram realizados e gravados, com o consentimento dos participantes, entre os dias 04 e 19 de agosto de 2021. As conversas com os estudantes tiveram duração média de 20 minutos e ocorreram em clima descontraído e agradável. Um roteiro semiestruturado foi utilizado para as entrevistas, o qual foi aplicado de forma flexível, levando em conta o fluxo das informações fornecidas e associações efetuadas pelo entrevistado. Desta forma, os itens do roteiro podiam ser alternados ou alterados, dependendo dos pronunciamentos dos sujeitos e caso estes abordassem um determinado tema espontaneamente. Mesmo tendo esta flexibilidade, a entrevistadora certificou-se de que todos os itens do roteiro haviam sido abordados, a fim de possibilitar as análises posteriores.

As informações coletadas via questionário foram discutidas mais a fundo por meio das entrevistas. Estas foram realizadas com o intuito de aprofundar e esclarecer questões previamente levantadas no questionário e permitir aos alunos discorrerem de forma mais livre sobre outras questões específicas. As entrevistas versaram em torno dos seguintes eixos:

Eixo 1: Eventos/programação de acolhimento/integração dos calouros;

Eixo 2: Divulgação de auxílios, bolsas e facilidades/benefícios aos estudantes;

Eixo 3: Acesso ao ensino superior;

Eixo 4: Conhecimento, utilização e motivos da busca, ou não, por parte do estudante acerca de programas, bolsas e oportunidades disponibilizadas pela IES;

Eixo 5: Percepção e sugestões acerca da permanência e não permanência/evasão de estudantes na IES.

Com os questionários respondidos em mãos foi realizado o procedimento de tabulação dos dados. Estes foram organizados em uma planilha, que agrupou as categorias segundo os eixos, além de informações a respeito de unidades participantes/municípios e número de participantes por unidade, cursos dos sujeitos participantes e as respostas das questões abertas.

Eixo1: gênero dos participantes, etnia, ano de ingresso, idade, como/onde residiu durante a graduação, estado civil, número de filhos, recebimento ou não de algum auxílio durante a graduação, participantes responsáveis pelo sustento da família, grau de escolaridade da mãe, grau de escolaridade do pai, faixa de renda pessoal, faixa de renda familiar;

Eixo 2: tipo de escola onde cursou o ensino fundamental, tipo de escola onde cursou o ensino médio, se o ingresso do participante na faculdade ocorreu logo após o término do ensino médio/técnico, se o participante já havia cursado algum outro curso superior;

Eixo 3: trabalho durante a graduação, modo de ingresso no ensino superior, recebimento de benefício/incentivo governamental ou externo para cursar a faculdade, recebimento de benefício/incentivo da faculdade durante a graduação, importância de benefício recebido para a permanência/conclusão do curso;

Eixo 4: ingresso no curso de graduação desejado, motivo da escolha do curso, integração ao ambiente acadêmico, dificuldades vivenciadas durante a graduação, necessidade de interromper o curso e motivos, ponderação sobre desistir do curso e motivos, satisfação/insatisfação com o curso e motivos, satisfação/insatisfação com a instituição e motivos, sugestões e comentários gerais dos participantes.

5.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

O Centro Paula Souza (CPS), instituição selecionada como **campo de pesquisa** para a condução deste estudo, é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo que se encontra vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. A instituição está presente em 369 municípios do estado e administra, além de escolas técnicas de nível médio, 74 Faculdades de Tecnologia (FATECs), instituições de ensino superior públicas, estaduais localizadas em 68 municípios paulistas, nas quais são ministrados os CSTs. A missão das FATECs é formar tecnólogos, profissionais que atuam em áreas mais específicas quando comparadas às áreas de atuação dos graduados em bacharelados e licenciaturas. Estas faculdades são IES importantes no Brasil, sendo pioneiras na oferta dos CSTs. Seus *campi* localizam-se em diversas cidades do estado de São Paulo, contando com unidades na Grande São Paulo, interior do estado e litoral. Seus cursos de graduação, reconhecidos pelo MEC e oferecidos nos períodos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades presencial e a distância, compreendem diversas áreas do conhecimento e são estruturados e direcionados para atender segmentos diversos, como o setor industrial e o de serviços, sempre com foco na permanente evolução tecnológica. As FATECs diferem de outras instituições de ensino estaduais e federais por não possuírem reitoria. As unidades são coordenadas por um diretor, diretamente subordinado ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e vinculado à reitoria da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Os docentes das FATECs possuem os títulos de mestre ou doutores em programas reconhecidos na forma da lei (CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

As faculdades atendem mais de 94 mil estudantes e oferecem 84 cursos de graduação em diversas áreas, distribuídos em eixos tecnológicos, os quais estruturam sua organização. Estes cursos apresentam carga horária de 2400 horas e têm três anos de duração. As FATECs são referência por formarem profissionais de reconhecida excelência nas suas áreas de formação, sendo que diversos de seus cursos de graduação já atingiram pontuação máxima no exame do ENADE. Além de cursos de graduação, são oferecidos também cursos de pós-graduação nas modalidades Mestrado Profissional e MBA em áreas variadas. O Centro foi fundado há mais de 50 anos e suas modalidades de ensino, sempre em evolução, acompanham constantemente os diversos setores produtivos. As vagas para os cursos superiores oferecidos pelas FATECs tiveram, em

2021, um aumento de 15% em relação ao ano de 2020 (CENTRO PAULA SOUZA, 2020b).

A FATEC Piracicaba, IES escolhida e contatada a princípio para o desenvolvimento do trabalho de campo desta pesquisa, é uma instituição que já opera na cidade há mais de uma década e conta com uma excelente reputação. Ela oferece CSTs que são de grande demanda entre os estudantes, especialmente na região onde encontra-se instalada e mostrou-se receptiva ao desenvolvimento deste estudo. A IES está localizada na cidade de Piracicaba, município localizado na região sudeste do interior paulista, a cerca de 150 km da cidade de São Paulo, capital do estado. O município é um dos mais populosos do estado e a cidade é a principal da região metropolitana na qual se insere, ocupando uma área superior a 1378 km² e apresentando uma população estimada de 410.275 habitantes, de acordo com dados do IBGE (IBGE, 2021).

Piracicaba foi uma das primeiras cidades a se industrializar no Brasil, atuando no setor fabril, metal-mecânico e setor sucroalcooleiro. A cidade apresenta alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, na classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e seu Produto Interno Bruto é o maior da microrregião (IBGE, 2021). O município é referência nacional no desenvolvimento industrial e agroindustrial, o que torna muito relevante a inserção da FATEC Piracicaba neste contexto, uma vez que a instituição incentiva a pesquisa nas esferas industrial, alimentícia, na área sucroenergética e no setor de biocombustíveis. A IES e seus cursos adequam-se à vocação econômica da região, acompanhando as tendências do mercado e do cenário econômico, oferecendo à comunidade infraestrutura apropriada para aulas, pesquisa e laboratórios de microbiologia, física e agroindústria/alimentos (CENTRO PAULA SOUZA, 2014).

A instituição foi escolhida como campo de pesquisa devido à pesquisadora já ter atuado como docente da IES por vários anos, em contato direto com os discentes e tendo observado sua dinâmica de acesso e permanência na unidade e procedimentos e ações oferecidas pela IES para favorecer e apoiar seus alunos em sua trajetória acadêmica. No campus de Piracicaba, a pesquisadora tinha ciência de que poderia ter contato com a realidade destes fatos, uma vez que o estudo desenvolvido no local escolhido permitiria uma maior observação sobre o objeto de estudo em questão e o acesso direto aos estudantes permitiria a realização de entrevistas e a aplicação do questionário necessários à realização desta pesquisa.

A unidade de Piracicaba oferece os cursos presenciais em Tecnologia em Gestão Empresarial; Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Biocombustíveis, com três anos

de duração cada. Está situada em um amplo Parque Tecnológico, local que incentiva a informação tecnológica e favorece a cooperação da faculdade com centros de pesquisa, outras instituições de ensino superior e empresas. Possui aproximadamente 900 alunos e conta também com dezenas de salas de aula, laboratórios, biblioteca, anfiteatro, setor administrativo e espaços de convívio universitário, infraestrutura também presente nos demais *campi* das FATECs. Como já mencionado anteriormente, o estudo foi iniciado nesta unidade, mas devido às circunstâncias da pandemia de COVID-19 e às restrições de contato presencial com os alunos, o que muito limitou o número de sujeitos da pesquisa, foi necessário trabalhar com alunos de outras unidades de outros municípios do Estado. Todos os sujeitos foram acessados virtualmente.

Os participantes da pesquisa contatados foram concluintes e/ou recém-formados das FATECs do CPS, de 40 unidades, conforme a seguir: Americana; Barueri; Bauru; Campinas; Capão Bonito; Carapicuíba; Cotia; Diadema; Ferraz de Vasconcelos; Garça; Guaratinguetá; Guarulhos; Itapira; Itatiba; Itu; Jaboticabal; Jaú; Jundiaí; Mogi das Cruzes; Mogi Mirim; Osasco; Piracicaba; Praia Grande; Presidente Prudente; Ribeirão Preto; São Caetano do Sul; São José dos Campos; São Sebastião; Sertãozinho; Sorocaba; Taubaté; Taquaritinga; Tatuí; São Paulo – Unidade Ipiranga; São Paulo – Unidade Pompéia; São Paulo – Unidade São Paulo; São Paulo – Unidade Sebrae; São Paulo – Unidade Tatuapé; São Paulo – Unidade Zona Leste; São Paulo – Unidade Zona Sul.

Os **sujeitos da pesquisa** foram graduandos concluintes e/ou recém-formados, abrangendo o 2º semestre de 2020 e o 1º semestre de 2021, de cursos presenciais diversos da FATEC Piracicaba e diversas outras FATECs do estado de São Paulo. A opção por trabalhar com esses estudantes deveu-se ao fato de os trabalhos levantados na revisão de literatura sobre evasão focarem alunos evadidos. Nesta pesquisa, diferentemente, o objetivo consistiu em investigar e coletar informações a partir do ponto de vista da percepção dos alunos que permaneceram e completaram sua graduação, apesar dos desafios e dificuldades enfrentadas em seu trajeto acadêmico. Estes alunos, com idade mínima de 18 anos, provenientes de cursos de graduação diurnos, vespertinos ou noturnos, trabalhadores em sua maioria, constituem a população da pesquisa. Portanto, a amostra desta investigação é parte do corpo discente de diversas unidades e cursos de faculdades de tecnologia do CPS, no estado de São Paulo. Quanto ao dimensionamento da amostra, esta foi composta por alunos concluintes e/ou recém-formados do 2º semestre/2020 e do 1º semestre/2021, totalizando 118 alunos participantes, com idades

entre 18 e acima de 50 anos, sendo 80 homens, 37 mulheres e um participante que optou por não informar o seu gênero, distribuídos em 39 cursos:

- Análise e desenvolvimento de sistemas
- Automação industrial
- Banco de dados
- Big data no agronegócio
- Big data para negócios
- Comércio exterior
- Construção civil – edifícios
- Controle de obras
- Design de mídias digitais
- Eletrônica automotiva
- Gestão comercial
- Gestão da produção industrial
- Gestão da cadeia de suprimentos e logística
- Gestão da energia e eficiência energética
- Gestão da tecnologia da informação
- Gestão de marketing
- Gestão de negócios e inovação
- Gestão empresarial
- Gestão financeira
- Hidráulica e saneamento ambiental
- Jogos Digitais
- Logística
- Manufatura avançada
- Manutenção industrial
- Mecatrônica industrial
- Microeletrônica
- Movimento de terra e pavimentação
- Processos químicos
- Rede de computadores
- Segurança da informação
- Sistemas navais
- Sistemas para internet
- Tecnologia em agronegócio
- Tecnologia em alimentos
- Tecnologia em biocombustíveis
- Tecnologia em cosméticos
- Tecnologia em eventos
- Tecnologia em projetos
- Tecnologia em projetos mecânicos

Os critérios de inclusão estabelecidos para selecionar os participantes da pesquisa, conforme já apresentados anteriormente, relacionaram-se aos seguintes objetivos específicos:

- Investigar a percepção dos sujeitos a respeito dos benefícios recebidos das políticas educacionais e programas institucionais disponibilizados e identificar os desafios e obstáculos que eles enfrentaram em sua trajetória acadêmica;
- Delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos deste estudo e dos que foram beneficiados pelas políticas e programas educacionais de acesso e permanência disponibilizados.

Juntamente com o questionário foi enviado um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Apêndice III) por meio do qual os sujeitos foram informados a respeito da investigação conduzida a fim de tomarem sua decisão de participar, ou não. Os

participantes foram informados que sua participação era muito valiosa no sentido de ampliar o debate e a compreensão do impacto que as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência têm para estudantes de CSTs e que estavam contribuindo para uma melhor compreensão da realidade sobre a permanência e não-permanência/evasão e sua articulação com tais políticas nesse contexto. Foi também garantido aos participantes o sigilo de seus dados pessoais.

5.3 Análise, discussão e interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários

A presente pesquisa, classificada como qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, buscou por meio dos instrumentos de coleta utilizados, questionário e entrevistas semiestruturadas, levantar dados diversos sobre os sujeitos da pesquisa, sua trajetória acadêmica e de vida, assim como de seus cursos, expectativas em relação aos estudos/cursos; sua percepção em relação às políticas públicas educacionais de acesso e permanência ou benefícios disponíveis na instituição.

Para a análise e interpretação dos dados adotou-se a metodologia de análise de conteúdo estruturada na proposta de Bardin (2016), a qual se desenvolve a partir de três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação.

De acordo com Bardin, a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p.48).

A primeira fase da análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como pré-análise, refere-se à fase de organização do material coletado e corresponde a um período de intuições. O objetivo desta fase é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de forma a viabilizar o desenvolvimento das operações que se sucederão. Esta organização inicial inclui uma leitura flutuante do material analisado, por meio da qual se estabelece um contato inicial com o material, cuja finalidade é conhecer o texto, tecer impressões e orientações a seu respeito. Nesta primeira fase o material é reunido e preparado. A preparação na presente pesquisa envolveu o registro e a sistematização em fichas dos dados oriundos do questionário e das entrevistas realizadas com os estudantes, sujeitos da

pesquisa. Estas, foram registradas por escrito a partir de sua gravação, de modo a facilitar a manipulação da análise e a permitir a marcação de contrastes.

A exploração do material, segunda fase da análise, é tida como uma fase longa e cansativa, que consiste na codificação, decomposição ou enumeração do material. A codificação segue o recorte das unidades de registro e contexto.

A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo (BARDIN, 2016, p. 133).

Esta é uma etapa muito importante que pode viabilizar a riqueza das interpretações. Ela é considerada a etapa de descrição analítica que diz respeito ao material textual coletado e submetido a um estudo minucioso, que é orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos adotados (BARDIN, 2016).

A terceira fase, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, segue as anteriores e é definida como a etapa na qual os resultados brutos são tratados de forma a se tornarem significativos e válidos. Nesta etapa os dados são tratados de forma a permitirem a condensação das informações para a análise, o que resulta nas interpretações inferenciais. Operações simples ou mais complexas permitem a obtenção de quadros de resultados, diagramas, figuras ou modelos que sintetizam e destacam as informações a serem analisadas. A partir da obtenção de dados significativos, é possível propor inferências e interpretar os dados conforme os objetivos da pesquisa ou descobertas não esperadas. A inferência é também a característica da análise de conteúdo. Segundo a autora, esta é a fase de intuição e da análise crítica e reflexiva.

Os dados obtidos neste estudo foram tabulados e dispostos em quadros e gráficos, e procedeu-se, então, à apresentação, análise e discussão dos mesmos. Os subitens a seguir correspondem aos quatro eixos que compõem o questionário utilizado, nos quais se inserem as categorias pesquisadas.

5.3.1 Perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa

Os dados a seguir referem-se ao que foi obtido neste estudo e foram coletados por meio do questionário aplicado para a caracterização dos sujeitos da pesquisa e apresentam-se dispostos nos quadros a seguir.

Quadro 6 – Gênero dos participantes

Gênero	Quantitativo
Masculino	80
Feminino	37
Prefiro não responder/outro	1
TOTAL	118

Dentre os participantes da pesquisa 80 são do sexo masculino, perfazendo um percentual de 67,8%; 37 são do sexo feminino, representando um percentual de 31,4%, e um participante que optou pela opção “prefiro não responder/outro”. Esta última opção foi oferecida na intenção de respeitar e abarcar a diversidade humana de gêneros. Os dados coletados mostram uma predominância do sexo masculino entre os participantes da pesquisa.

Dados disponibilizados pela Unidade do Ensino Superior (Cesu) do CPS mostram que as mulheres vêm se inserindo de forma gradativa nos CSTs, de diferentes eixos tecnológicos, em busca de atualização, formação acadêmica em cursos superiores e uma melhor inserção no mercado de trabalho (PORTAL DO GOVERNO, 2021). Segundo dados de um relatório realizado pela Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT) que analisou o perfil socioeconômico de 18 mil estudantes aprovados no vestibular das FATECs no primeiro semestre de 2021, o número de mulheres aumentou significativamente, atingindo um recorde. Em relação ao primeiro semestre de 2020, o número de estudantes do sexo feminino ingressantes nas FATECs saltou de 33,12% para 47,83%. O relatório também aponta uma maior procura por parte das mulheres pela formação em área da saúde. As candidatas para os CSTs representam 46,52% do total de candidatos e eram apenas 30,12% dos classificados em 2019 (PORTAL DO GOVERNO, 2021).

O quadro a seguir apresenta os dados relativos à etnia dos participantes:

Quadro 7 – Etnia dos participantes

Participantes que se autodeclararam	Quantitativo
Branco	72
Negro	11
Pardo	34
Amarelo	1
Indígena	0
TOTAL	118

Considerando-se a etnia dos 118 participantes desta pesquisa, 72 se autodeclararam brancos (61%); 11 se autodeclararam negros (9,3%); 34 se autodeclararam pardos (28,8%) e 1 participante se autodeclarou amarelo.

De acordo com dados do próprio Centro Paula Souza, o número de alunos afrodescendentes nas FATECs vem aumentando em decorrência de política afirmativa nos processos seletivos da instituição. Isto decorre do benefício concedido a estes alunos, que se beneficiam de um sistema de pontuação acrescida de um bônus de 3% à nota do exame de admissão. O número de estudantes que se autodeclararam afrodescendentes corresponde a 30,57%, segundo dados de 2018. Tal política afirmativa é considerada de grande importância para assegurar a igualdade de oportunidade a todos, contribuindo para aumentar a porcentagem da população com acesso ao ensino superior. O sistema de pontuação acrescida objetiva reduzir as desigualdades em um contexto que desfavorece os afrodescendentes e, assim, promove a representatividade deste grupo no meio acadêmico (CENTRO PAULA SOUZA, 2018).

Com relação à idade dos participantes, obteve-se a seguinte distribuição:

Quadro 8 – Idade dos participantes

Idade	Quantitativo
Até 20 anos	9
21-25 anos	58
26-30 anos	21
31-40 anos	20
41-50 anos	6
Mais de 50 anos	4

Observa-se que os participantes da pesquisa distribuem-se da seguinte forma em relação a sua faixa etária: 9 participantes têm menos de 20 anos (7,6%); 58 têm entre 21 e 25 anos (49,2%); 21 têm entre 26 e 30 anos (17,8%); 20 têm entre 31 e 40 anos (16,9%); 6 têm entre 41 e 50 anos e quatro têm mais de 50. Os dados mostram que a maioria dos participantes apresenta idade até 25 anos, perfazendo 56,8% da amostra. Participantes com 26 anos ou mais perfazem 43,2%, o que conduz à inferência de que uma significativa parcela dos alunos teve acesso ao ensino superior em uma idade não convencional ou retornaram ao ensino superior para uma provável requalificação, uma vez que vários sujeitos revelaram já possuírem um curso superior anterior completo.

De acordo com o Relatório Socioeconômico elaborado pela Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT) de 2013, que se responsabiliza pelos processos seletivos das FATECs, os estudantes que têm acesso a estas faculdades têm idades entre 18 e 23, perfazendo 45,9% dos ingressantes. Estudantes entre 24 e 28 anos representam, de acordo com o levantamento, mais de 22,17% e chegam com a intenção de prosseguir os estudos após a graduação (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Quanto ao estado civil dos participantes a distribuição é a seguinte:

Quadro 9 – Estado civil dos participantes

Estado civil	Quantitativo
Solteiro	91
Casado	19
Divorciado	6
Outro	2

A pesquisa relevou que dos participantes, a maioria, 91 (77,1%) são solteiros e 19 (16,1%) são casados. Já os dados levantados quanto ao número de filhos indicam que 98 participantes não possuem filhos, perfazendo 83,1%. Os demais participantes afirmaram possuir de um a três filhos. Do total da amostra, 108 revelaram ter residido com a família durante a graduação, 8 residiram sozinhos e 2 em república/pensão. Dentre os participantes, 66 (55,9%) receberam auxílio financeiro da família durante a faculdade e 52 (44,1%) não receberam. Os dados coletados revelam, também, que dos 118 participantes, 33 se declararam responsáveis pelo sustento da família (28%) e 85 deles (72%) não.

Os dados referentes à escolaridade da mãe e do pai dos participantes são apresentados a seguir:

Quadro 10 – Grau de escolaridade da mãe e do pai dos participantes

Escolaridade (quantitativo)	Mãe	Pai
Nenhuma	4	10
Ensino fundamental incompleto	21	18
Ensino fundamental completo	13	10
Ensino médio incompleto	12	13
Ensino médio completo	40	38
Ensino superior incompleto	5	5
Ensino superior completo	16	17
Pós-graduação	7	7

Os dados revelam que na amostra estudada o grupo de mães dos sujeitos da pesquisa frequentou mais a escola que o dos pais. Os dados apontam que 40 mães (33,1%) apresentam o ensino médio completo; 16 delas o superior completo e 7 delas pós-graduação. Quanto aos pais, os resultados mostram que 38 deles (32,2%) possuem o ensino médio completo; 17 (15,3%) o superior completo e 7 pais possuem pós-graduação. Os demais pais, 51, e demais mães, 50, apresentam grau de escolaridade inferior aos mencionados anteriormente.

Os dados evidenciam uma mudança no perfil do estudante que ingressa no ensino superior, uma vez que com a ampliação das oportunidades de acesso à graduação, muitos destes configuram-se como a primeira geração em sua família a ter cursado um curso superior. Os dados apresentados evidenciam que, somente 39 pais e mães (33%) dos participantes concluíram o ensino fundamental e somente 25 pais e mães (21%) concluíram o ensino médio. Desta forma, os números mostram que 54% dos pais e mães destes participantes não chegaram a concluir a educação básica. Muitos dos participantes configuram-se como o primeiro ou um dos primeiros membros da família a ingressar em uma instituição de ensino superior.

A renda pessoal e familiar dos participantes apresenta as seguintes características:

Quadro 11 – Faixa de renda pessoal e familiar dos participantes

Faixa de renda pessoal (Quantitativo)	Pessoal	Familiar
Nenhuma	21	----
Até um salário mínimo	12	5
De 1 -2 salários mínimos	34	23
De 2 -5 salários mínimos	38	55
De 5 -10 salários mínimos	13	29
Acima de 10 salários mínimos	0	6

Os dados referentes à renda pessoal dos participantes mostram uma distribuição que vai desde nenhuma renda (21 participantes) até o máximo de 10 salários mínimos, com uma concentração de 38 indivíduos na faixa de 2-5 salários mínimos. Quanto à renda familiar, observa-se que cinco famílias recebem até um salário mínimo; 23 de 1-2 salários; 55 famílias recebem de 2-5 salários, sendo esta a faixa predominante; 29 recebem de 5-10 salários e somente 6 famílias estão na faixa acima de 10 salários mínimos. Os dados mostram que 19,4% dos participantes apresentam renda familiar de até 2 salários mínimos e 45,8% de até 5 salários mínimos. Isto evidencia uma

característica relevante quando a permanência e a evasão são levadas em consideração, que é a necessidade do estudante de exercer uma atividade remunerada. A incompatibilidade entre trabalho e estudo é uma das razões que leva muitos estudantes a evadirem de seus cursos.

5.3.2 Dados de escolarização dos participantes

Os dados referentes à categoria administrativa das escolas nas quais os participantes cursaram a educação básica são apresentados a seguir:

Quadro 12 – Tipo de escola onde o participante cursou o ensino fundamental e médio

Categoria administrativa	Fundamental	Médio
Escola pública	88	91
Maior parte em escola pública	4	0
Em escola particular	18	14
Maior parte em escola particular	4	2
Com bolsa em escola particular	4	6
Fez curso técnico	----	5

Como pode ser observado, a maior parte dos participantes cursou o ensino fundamental em escola pública, num total de 88 sujeitos, o que corresponde a 74,6% da amostra e 4 (15,3%), estudaram a maior parte do tempo em escola pública. Os sujeitos restantes, 26, estudaram em escola particular ou a maior parte em escola particular. Quanto ao ensino médio, este também foi realizado em escola pública por 91 sujeitos, ou seja, 76,3% da amostra. Dos participantes restantes, 22 (11,9%) o cursaram todo em escola particular ou em sua maior parte e 5 fizeram curso técnico. A distribuição dos participantes em relação à categoria administrativa da escola onde cursaram o ensino básico mostrou que a grande maioria é proveniente da rede pública. Os dados revelam que a grande maioria dos alunos que ingressam nas FATECs são egressos de escolas públicas.

Dados levantados pela Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT) mostram que em 2019, 76,90% dos ingressantes nas FATECs vinham de escolas públicas. Em 2020 este percentual saltou para 90,09%. Os dados apresentados pela FAT mostram um aumento do número de alunos provenientes da rede pública de ensino, de 14 pontos percentuais em 2020 em relação ao mesmo período do ano anterior. Contribuiu também para este

fato, o modelo de seleção adotado durante a pandemia de COVID-19, que possibilitou o acesso dos estudantes às FATECs por meio do histórico escolar, eliminando o processo seletivo tradicional por meio de provas utilizado no vestibular. Isto facilitou o acesso para os alunos da rede pública, diminuindo a abstenção e eliminando a necessidade de deslocamento do candidato para a realização das provas. Ademais, os dados revelam que a procura pelos cursos nas FATECs aumentou mais de 50% de 2019 para 2020, sendo que a participação entre os ingressantes afrodescendentes saltou de 29,02% em 2019 para 32,39% em 2020 (FAT, 2020).

O Centro Paula Souza adota o sistema de ingresso por meio de cotas, criado para favorecer o acesso ao ensino superior a afrodescendentes, minoria que têm sido historicamente excluída na sociedade brasileira. Além disso, o CPS adota também o Sistema de Pontuação Acrescida, que favorece o acesso aos estudantes que cursaram todo o ensino básico em instituições públicas. O sistema visa reduzir a assimetria existente entre a educação básica pública e privada em um cenário que desfavorece os estudantes oriundos de camadas mais populares. Os que se encaixam nesta condição recebem 10% de bônus na nota da prova no processo seletivo de ingresso, cumulativo aos 3% dados aos autodeclarados afrodescendentes, beneficiários da Lei de Cotas. Essas políticas afirmativas adotadas pelo CPS são importantes para assegurar a igualdade de oportunidade a todos. Segundo informações da instituição, no primeiro semestre de 2018, 79,06% dos aprovados que ingressaram nas FATECs haviam cursado todos os anos escolares em instituições públicas (CENTRO PAULA SOUZA, 2018). As porcentagens de participantes da presente pesquisa que cursaram todos os anos escolares em escola pública e são agora recém-formados ou concluintes das FATECs, aproximam-se da porcentagem acima fornecida pela instituição.

Os dados apresentados no quadro a seguir apresentam a distribuição dos participantes quanto ao seu ingresso no ensino superior e o quadro 14 mostra se os participantes já possuíam outro curso superior anterior.

Quadro 13 – Ingresso do participante na faculdade logo após completar o ensino médio/técnico

Ingresso logo após o ensino médio	Quantitativo
Sim	58
Não, ingresso anos depois	60

Quadro 14 – Participante já cursou outro curso superior anteriormente

Cursou outro curso superior	Quantitativo
Não	51
Sim, já possui outro curso superior	29
Sim, mas não completou	38

Os dados do quadro 13 mostram que 58 participantes (49,2%) ingressaram na faculdade logo após o término do ensino médio e 60 deles (50,8%) ingressaram anos após o término. Apesar da presença de estudantes que ingressaram no ensino superior em seguida à conclusão do ensino médio, observa-se um número elevado (60) dos que ingressaram anos depois. Isto permite inferir que muitos sujeitos retornaram aos bancos escolares após um período de inatividade acadêmica ou após a conclusão de um primeiro curso superior, como mostram os dados do quadro 14, em que 29 sujeitos revelaram já ter concluído um primeiro curso superior e 38 terem iniciado, porém não completado um curso superior prévio.

O ingresso mais tardio no ensino superior, ou em uma segunda graduação, deve-se a razões distintas, mas é uma realidade observada atualmente e que também está relacionada à ampliação do acesso a este grau de ensino. Para estes estudantes, além dos desafios vivenciados por aqueles que ingressam em uma graduação, estão aqueles enfrentados por quem, muitas vezes, está há muitos anos sem estudar. Isto demonstra o interesse de uma população mais madura em cursar uma graduação, que pode estar relacionado a um redirecionamento profissional, ao fato de os CSTs estarem mais focados em determinada área profissional, serem mais enxutos ou favorecerem uma reciclagem profissional, permitindo que o estudante já inserido em determinada área de atuação transforme e aprimore seus conhecimentos, mantendo-se atualizado. Cabe ressaltar que a procura crescente dos mais jovens, os que ingressam na graduação logo após o término do ensino médio, pelos CSTs também está relacionada à nova configuração do ensino superior no Brasil, fazendo com que os bacharelados e as licenciaturas não sejam mais vistos como a única opção de curso superior.

5.3.3 Vivência durante a graduação

No quadro 15 encontra-se a distribuição dos sujeitos segundo o exercício, ou não, de atividade remunerada durante a graduação.

Quadro 15 – Trabalho durante a graduação

Trabalhou durante a graduação	Quantitativo
Sim	99
Não	19

Quanto à categoria trabalho durante a graduação, os dados obtidos mostram que, a grande maioria, 99 dos participantes (83,9%), acumulou as atividades de estudo e trabalho. Apenas 19 sujeitos (16,1%) dedicaram-se somente aos estudos. Estudantes que estudam e trabalham ao mesmo tempo costumam apresentar maiores dificuldades para permanecerem em seus cursos. Por razões financeiras, estes sujeitos também costumam optar pelo trabalho quando surge alguma incompatibilidade entre trabalho e estudo, o que dificulta sua permanência e favorece a evasão. Alguns aspectos que se apresentam como dificuldades ao estudante que também exerce atividade remunerada concomitante ao ensino superior são as condições de trânsito ou a existência e a frequência dos transportes coletivos para a chegada à faculdade, além da segurança pública e da disponibilidade de horários compatíveis, uma vez que este estudante acaba optando por cursos noturnos em função do trabalho. Fatores que facilitam, ou não, a chegada do estudante a sua IES podem ter efeitos diretos sobre sua disposição para o aprendizado, seu rendimento nos estudos e sua motivação em persistir na graduação. Este tipo de estudante, na maioria das vezes procedente de camadas economicamente desfavorecidas, pode ou não contribuir também com o orçamento doméstico. O exercício das atividades estudantis e profissionais sobrecarregam o estudante e muitas vezes são conflitantes, exigindo uma conciliação entre trabalho e estudo que acaba reduzindo o tempo de lazer e de horas livres deste sujeito. O estudante que se apresenta nesta situação tem um desafio maior no que diz respeito à permanência e conclusão de seu curso.

Distribuição dos participantes quanto ao modo como ingressaram no ensino superior:

Quadro 16 – Modo de ingresso no ensino superior

Ingresso no ensino superior	Quantitativo
Vestibular	113
ENEM	1
Histórico escolar	3
Outro	1

A distribuição dos participantes quanto ao ingresso no ensino superior mostra que 113 deles ingressaram por meio de vestibular, correspondendo a 95,8% dos sujeitos. Um deles ingressou por meio do ENEM, 3 por meio do histórico escolar e um participante utilizou-se de uma outra via para ter acesso ao ensino superior. O vestibular continua sendo o meio mais popular e convencional de se ter acesso ao ensino superior. Por muito tempo ele apresentou-se praticamente como a única possibilidade de acesso à graduação. Ele consiste, na maioria das vezes, de realização de prova presencial, com questões objetivas ou discursivas abordando o conteúdo visto pelo candidato no ensino médio, além de uma redação. O vestibular das FATECs ocorre semestralmente e é composto por questões objetivas e uma redação. No contexto de pandemia da COVID-19, as provas presenciais do vestibular foram suspensas para fins de segurança e o processo seletivo para os CSTs das FATECs ocorreu mediante análise do desempenho escolar dos candidatos. A classificação final levou em consideração a média aritmética simples das notas de português e matemática. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também pode ser utilizado pelo candidato aos cursos das FATECs para o cálculo da nota final da prova do vestibular. Neste caso, são consideradas as provas objetivas dos últimos três anos (CENTRO PAULA SOUZA, 2021).

No quadro 17 são apresentados os dados referentes ao recebimento, ou não, de benefícios durante a graduação.

Quadro 17 – Recebimento de benefício/incentivo governamental ou externo para cursar a faculdade

Recebimento de benefício	Quantitativo
Não recebeu	112
Recebeu da empresa onde trabalha	0
Outro	6

Esta pesquisa demonstra que a grande maioria dos participantes, 112 (94,9%), afirmou não ter recebido auxílio algum ou benefício durante a graduação. As políticas de acesso ao ensino superior favoreceram o aumento do número de estudantes que ingressam nas IES do país. Em decorrência da expansão de vagas no ensino superior, estudantes de classes menos favorecidas passaram a ter acesso à graduação, o que levou a demandas por parte dos jovens que não tinham recursos para se manterem estudando. Portanto, existe a necessidade de políticas e ações que assegurem a permanência dos estudantes em

seus cursos de graduação. O benefício fornecido aos alunos pode variar desde apoio financeiro, pedagógico, psicológico, dentre outros tipos de auxílios, cujo objetivo é favorecer os alunos em sua trajetória acadêmica para que eles concluam sua graduação com êxito.

A oferta de assistência estudantil é uma realidade em outras instituições públicas de ensino superior, porém as FATECs não disponibilizam programas de assistência estudantil a seus alunos em condição de vulnerabilidade econômica. Esta questão foi pauta do Diretório Central dos Estudantes das FATECs por mais de 6 anos (QUEIROZ, 2019). Em 2016, de acordo com reportagem veiculada pelo site de notícias da UOL, de 03 de novembro de 2016, estudantes do CPS ocuparam a sede da instituição em São Paulo demandando mais investimentos em políticas de assistência estudantil nas unidades estaduais. Os estudantes reclamavam do baixo valor investido pelo governo do estado em políticas de assistência estudantil para alunos de baixa renda, o que é insuficiente para conter a evasão, de mais de 60% (UOL NOTÍCIAS, 2016). O então governador do estado de São Paulo na época, Márcio França (2018-2019) prometeu implantar a bolsa de auxílio permanência para estudantes do Centro Paula Souza, sendo que em 28 de dezembro de 2018, foi instituída a Lei nº 16.919 com esta finalidade, publicada no DOU - Diário Oficial da União. Por meio desta lei passaria a vigorar um auxílio financeiro com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e favorecer a permanência e diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Apesar das reivindicações feitas pelos estudantes e, embora a referida lei tenha autorizado a instituição do Programa de Bolsa Permanência, não houve a regulamentação do projeto por Decreto do Governador, sendo que a autarquia não dispõe de condições de operacionalizar o programa, conforme resposta obtida por meio de contato da pesquisadora com a Unidade de Ensino Superior de Graduação (Cesu) do CPS.

Apesar de não possuir um programa de assistência estudantil voltado a alunos de baixa renda, as FATECs dispõem de bolsas e ações que promovem o aprimoramento da formação de seus alunos. O quadro 18 apresenta os dados referentes ao recebimento destes benefícios pelos participantes.

Quadro 18 – Recebimento de benefício/incentivo da faculdade durante a graduação

Recebimento de benefício	Quantitativo
Não	104
Aulas de nivelamento	7

Bolsa de iniciação científica	1
Auxílio psicológico	3
Bolsa monitoria	2
Intercâmbio	1

Quadro 19 - Importância do benefício recebido para a permanência/conclusão do curso

Importância de benefício	Quantitativo
Não se aplica	103
Muito importante	15

Os dados mostram que dos 118 participantes uma quantidade (15) mínima afirmou ter sido beneficiada com algum tipo de auxílio. Em questão aberta do questionário, na qual os participantes fizeram sugestões e comentários gerais, destacam-se as queixas relacionadas à falta de assistência estudantil. Os estudantes ressaltaram a necessidade de melhorar a qualidade das aulas de nivelamento, a necessidade de favorecer o transporte dos estudantes, de criar benefícios governamentais oferecidos aos estudantes das FATECs, instituir bolsa auxílio aos estudantes das FATECs e investir mais na infraestrutura dos *campi*, oferecendo espaço para cantinas e refeições, uma vez que muitos estudantes que trabalham deslocam-se diretamente do trabalho para a faculdade.

5.3.4 Vivência acadêmica

Com relação às categorias ingresso no curso desejado e motivação da escolha do curso, a distribuição dos dados foi a seguinte:

Quadro 20 – Ingresso no curso de graduação desejado

Ingresso no curso de graduação desejado	Quantitativo
Sim	96
Não	22

Quadro 21 – Motivo da escolha do curso

Motivo da escolha do curso	Quantitativo
Influência da família	7
Vocação	35
Expectativa de boa/melhor remuneração	22
Empregabilidade	29
Outros motivos	25

Os dados revelam que 96 participantes (81,4%) ingressaram no curso desejado e 22 (18,6%) não. Conforme a motivação para a escolha do curso, 7 dos participantes relataram ter feito a escolha com base na influência da família; 35 (29,7%) por vocação; 22 (18,6%) por uma expectativa de boa ou melhor remuneração; 29 (24,6%) visando à empregabilidade; e os restantes 25 (21,2%) por outros motivos.

Na amostra dos participantes, os dados indicam que a maioria dos sujeitos escolheu seu curso por vocação, ou seja, afinidade com a área do curso. Dados obtidos por Detregiachi F^o (2012) em estudo realizado com estudantes da FATEC de Garça, SP, também indicam o motivo vocação como sendo a escolha da grande maioria dos alunos (56%) da sua amostra de 174 alunos. O mesmo autor constatou, por meio de seu estudo, que a grande maioria dos alunos busca os CSTs para uma melhor inserção no mercado de trabalho ou para melhorar sua remuneração, por meio de uma melhor qualificação profissional. O autor também assinala a tendência do governo do estado de implantar cursos voltados para atender as necessidades do mercado de trabalho regional, tornando-os atrativos aos seus pretendentes.

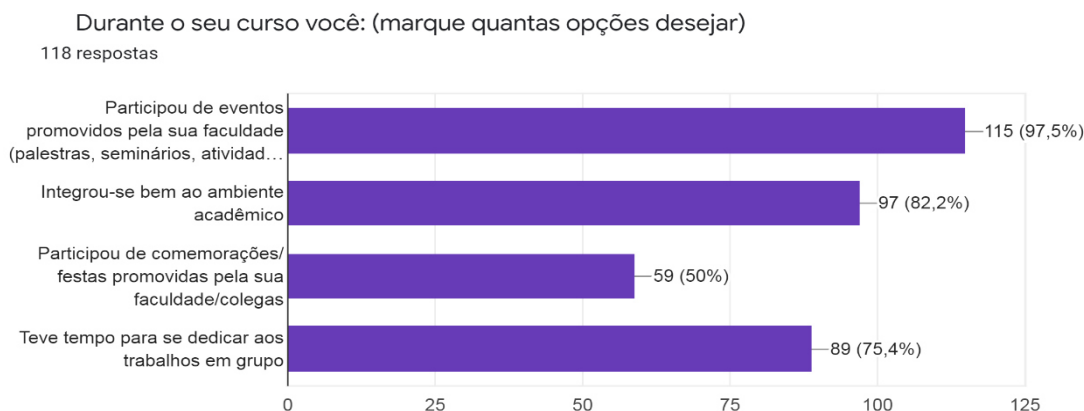
Segundo informações do Portal do Centro Paula Souza (2020a), a empregabilidade e a qualidade dos cursos oferecidos pelas FATECs são fatores que motivam os candidatos a escolherem seus cursos. A maior parte dos estudantes revela que escolheram a FATEC devido ao potencial de empregabilidade que este tipo de graduação oferece e outros relevam ter sido motivados pela boa reputação da instituição (CENTRO PAULA SOUZA, 2020a).

Os dados do quadro 22 indicam a integração dos estudantes ao ambiente acadêmico:

Quadro 22 – Integração ao ambiente acadêmico

Integração ao ambiente acadêmico	Número de escolhas por opção oferecida
Participação em eventos promovidos pela faculdade	115
Boa integração ao ambiente acadêmico	97
Participação em comemorações/festas da faculdade/colegas	59
Tempo para dedicação a trabalhos em grupo	89

Gráfico 12 – Integração ao ambiente acadêmico/participações diversas



Os dados permitem verificar que 115 (97,5%) dos sujeitos da amostra participaram de eventos promovidos pela faculdade; 97 (82,2%) afirmaram ter boa integração ao ambiente acadêmico; 59 (50%) participaram de comemorações e festas promovidas pela faculdade e pelos colegas; 89 (75,4%) tiveram tempo para se dedicar a trabalhos em grupo. A partir dos dados obtidos pode-se inferir que a grande maioria dos participantes integrou-se bem aos eventos promovidos pela faculdade e ao ambiente acadêmico, apresentando tempo para a interação com colegas e realização de atividades em grupos. A boa integração ao ambiente acadêmico é um dos principais fatores que favorecem a permanência dos estudantes, combatendo a evasão. De acordo com Tinto (1975), a interação positiva e os vínculos criados na instituição entre os alunos, colegas, professores e funcionários, constituem uma ação essencial para favorecer a permanência dos estudantes. O autor ressalta também a promoção de eventos internos, programações culturais e artísticas, além de atividades esportivas e de lazer, para fortalecer os laços entre os integrantes da comunidade acadêmica. As situações já descritas acrescidas de apoio pedagógico e psicológico aos estudantes constituem uma rede de apoio e acolhimento que favorece a permanência dos alunos na instituição.

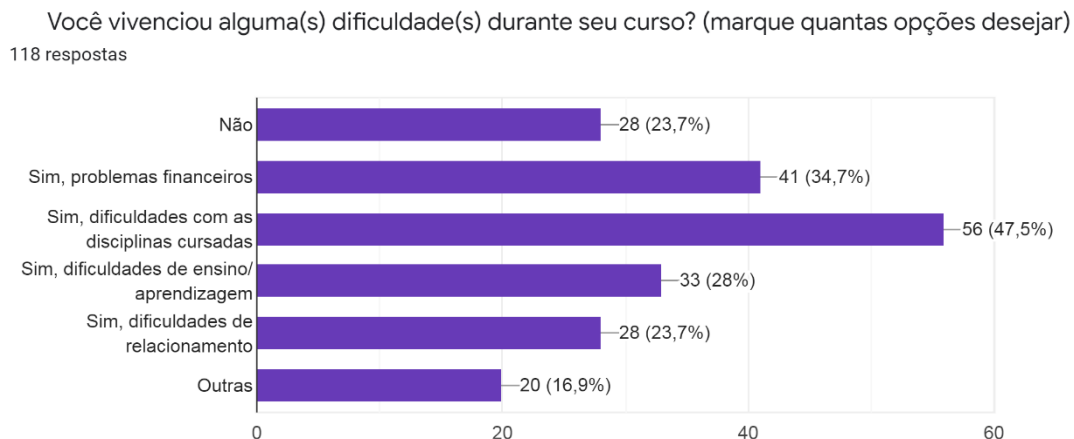
Quanto às dificuldades encontradas pelos participantes deste estudo, os dados apresentam-se da seguinte forma:

Quadro 23 – Dificuldades vivenciadas durante a graduação

Dificuldades	Número de escolhas por opção oferecida
Não	28
Problemas financeiros	41
Dificuldades com as disciplinas cursadas	56

Dificuldades de ensino/aprendizagem	33
Dificuldades de relacionamento	28
Outras	20

Gráfico 13 – Dificuldades vivenciadas durante a graduação



Ao indicarem as dificuldades vivenciadas durante sua graduação, os participantes apontam questões de ordens diversas. Dos 118 sujeitos, 28 (23,7%) alegaram não terem enfrentado dificuldades; 41 (34,7%) apresentaram problemas financeiros; 56 (47,5%) apresentaram dificuldades com as disciplinas cursadas; 33 (28%) enfrentaram dificuldades de ensino e aprendizagem; 28 (23,7%) participantes tiveram dificuldades de relacionamento com membros da comunidade acadêmica e colegas; 20 (16,9%) apontaram dificuldades de outras ordens.

Observa-se que a maioria das dificuldades refere-se às disciplinas cursadas, o que permite inferir uma formação básica deficiente. Numa tentativa de sanar estas dificuldades, as FATECs oferecem aulas de nivelamento e apoio pedagógico, que são bastante frequentadas, conforme expressaram os participantes que também foram entrevistados em outro momento. Em segundo lugar, destacam-se as questões de ordem financeira, o que pode ser corroborado pelos dados referentes à renda pessoal e familiar dos sujeitos já apresentadas anteriormente. As dificuldades referentes ao processo de ensino e aprendizagem podem estar relacionadas a uma não adaptação dos alunos à metodologia dos docentes, ao aluno ter estado afastado dos bancos escolares já por algum tempo, ao seu histórico escolar e social, dentre diversos outros fatores internos e externos que interferem neste processo. Dificuldades de relacionamentos enfrentadas pelos

participantes podem ser fatores motivadores da evasão para muitos. Tais problemas podem envolver alunos e professores e ser decorrentes da falta de atenção e de interesse do aluno, falta de compreensão por parte do docente, não familiaridade dos docentes com estudantes de camadas mais populares, dentre outros. Dificuldades de relacionamento e convivência entre colegas também influenciam negativamente a vida acadêmica e não contribuem para a permanência dos estudantes em suas instituições, afetando, conseqüentemente, o desempenho e a adaptação ao ambiente acadêmico. Tal situação pode ocorrer quando não há união entre a turma, ou quando esta se subdivide em grupos pequenos, não favorecendo os laços de união e afetividade que conduzem a uma sensação de pertencimento à instituição ou ao grupo. O bom relacionamento com professores e colegas gera uma satisfação que contribui para a permanência (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015).

No Quadro 24 são apresentados dados dos participantes referentes à interrupção da graduação e seus motivos. Em seguida, no Quadro 25, quantos participantes pensaram em desistir e os motivos alegados.

Quadro 24 – Necessidade de interromper o curso e motivos

Interrupção de curso	Quantitativo
Sim	19
Motivos alegados:	Número de menções
Educação básica deficiente	1
Problemas pessoais	6
Problemas familiares	3
Dificuldades em conciliar estudo e trabalho	5
Incompatibilidade de horário	1
Intercâmbio cultural	1
Insatisfação com a instituição/docentes	1
Pandemia/ dificuldades relacionadas à Pandemia	1
Problemas financeiros	1
Não interrompeu	99

Quadro 25 – Participantes que pensaram em desistir do curso e motivos

Pensou em desistir do curso	Quantitativo
Sim	55 participantes
Motivos alegados:	Número de menções
Medo do fracasso acadêmico	3
Medo da pandemia/questões psicológicas	3
Insatisfação com o curso/área de estudo	8
Problemas de aprendizagem	4
Questões pessoais	10
Incerteza a respeito da carreira	5
Incompatibilidade entre estudo/trabalho	8
Insatisfação com a instituição/docentes	4
Dificuldade em lidar com as demandas do curso	2

Dificuldade de locomoção/transporte	4
Dificuldades com o ensino remoto devido à pandemia	2
Problemas familiares	5
Problemas financeiros	2
Não pensou em desistir	63 participantes

Da amostra de 118 participantes, 99 (83,8%) não precisaram interromper seus cursos durante sua trajetória acadêmica e 19 (16,1%) deles interromperam. As motivações alegadas para tal foram: problemas pessoais (6 menções); dificuldades em conciliar estudo e trabalho (5); problemas familiares (3). As demais alegações foram: educação básica deficiente; incompatibilidade de horário; intercâmbio cultural; insatisfação com a instituição/docentes; pandemia/dificuldades relacionadas; problemas financeiros.

Quanto à categoria desistência do curso e respectivos motivos, 63 (53,3%) sujeitos alegaram não ter pensado em desistir, enquanto 55 (46,7%) admitiram que sim. Dentre os motivos alegados estão: questões pessoais (10); insatisfação com o curso/área de estudo (8); incompatibilidade entre estudo e trabalho (8). As demais alegações referem-se a: incerteza a respeito da carreira (5); problemas familiares (5); dificuldades de locomoção/transporte (4); insatisfação com a instituição/docentes (4); problemas de aprendizagem (4); medo do fracasso acadêmico (3); medo da pandemia/questões psicológicas (3); dificuldade em lidar com as demandas do curso (2); dificuldades com o ensino remoto/pandemia (2); problemas financeiros (2).

A partir dos dados obtidos foi possível tecer algumas considerações a respeito dos estudantes que interromperam seus cursos temporariamente e daqueles que pensaram em desistir. As questões pessoais, os problemas familiares e as dificuldades em conciliar estudo e trabalho foram traços marcantes entre os participantes que interromperam seus cursos ou pensaram em desistir dos mesmos. Em muitos casos, faz-se necessário acompanhar os problemas do corpo discente de perto pelos docentes e pela instituição na tentativa de oferecer alternativas ao aluno, ou mesmo algum tipo de orientação/apoio psicológico, conforme o caso. Nas causas relacionadas a questões pessoais ou interpessoais infere-se, muitas vezes, que aí podem se inserir problemas que ocorrem na própria instituição, como aqueles relacionados à convivência com colegas e docentes.

No caso do estudante trabalhador, os desafios são maiores, uma vez que ele necessita se manter financeiramente e ainda estabelecer uma rotina de estudo, acompanhamento das disciplinas e realização de trabalhos acadêmicos. A falta de hábitos e técnicas de estudo pode contribuir para que estes alunos não concluam suas graduações.

Outros motivos observados para o trancamento e a possibilidade de desistência do curso foram de ordem financeira; dificuldade para conciliar a vida acadêmica com compromissos familiares e atividades profissionais; dificuldades pessoais; dúvidas quanto à escolha do curso, o que pode gerar baixa motivação; decepção e insatisfação em relação ao curso e/ou às perspectivas profissionais futuras. Verifica-se que os motivos de ordem pessoal são grandes influenciadores da evasão do curso superior. A dificuldade de locomoção e transporte também é sabidamente um fator que leva muitos estudantes a pensarem em desistir de uma graduação, principalmente para aqueles que residem em outros municípios que não no de sua IES.

Características ligadas à educação básica deficiente e problemas de aprendizagem figuraram nas respostas dos participantes que precisaram trancar seus cursos ou pensaram em desistir dos mesmos. Muitas vezes estes problemas estão relacionados às baixas oportunidades de desenvolvimento cultural e acesso aos bens culturais que dificultam a permanência no ensino superior. Estas questões não são resolvidas pelo simples aumento de oportunidades de ingresso no ensino superior, faz-se necessário que o estudante receba apoio pedagógico para minimizar problemas referentes à educação básica deficiente e a problemas de aprendizagem.

O perfil do estudante que interrompe seu curso, pensa em desistir ou evade é influenciado por diversas causas, sejam estas pessoais, culturais, sociais ou econômicas, as quais afetam sua trajetória acadêmica. A incerteza com relação à carreira também figurou entre as respostas dos participantes, levando à inferência de que pode ter ocorrido a escolha precoce do curso e da profissão. Neste caso, programas voltados à orientação profissional, esclarecimento a respeito do curso e da carreira pela instituição, podem minimizar o desencanto com a profissão e com a instituição, podendo conduzir o estudante a uma reorientação de curso. Diante do que foi verificado e exposto, fica evidente a importância e a necessidade de programas e ações de assistência estudantil voltados à permanência de estudantes no ensino superior na tentativa de, também, conter a evasão dos estudantes que interrompem seus cursos ou pensam em evadir. Esses podem estar relacionados à integração acadêmica, auxílio pedagógico e psicológico, assim como programas que auxiliem os estudantes com custos e despesas, como alimentação e transporte. No que diz respeito à instituição, faz-se necessário que a gestão esteja voltada a ações efetivas de controle e combate à evasão e que haja um preparo para lidar com essas questões. Estudos similares realizados igualmente com estudantes de CSTs de outras faculdades do Centro Paula Souza revelaram os mesmos tipos de motivos que

dificultam a permanência e sinalizam a urgente necessidade de políticas voltadas para a assistência estudantil (DETRREGIACHI F^o., 2012; FEITOZA, 2017; VENDRAMETO, 2017).

No presente contexto de pandemia de COVID-19, vivenciado pela sociedade atualmente e conseqüente necessidade de aulas remotas nas FATECs, destacam-se como uma das motivações para a interrupção ou desistência os problemas causados pela crise sanitária e pelas dificuldades relacionadas ao ensino remoto.

Os quadros a seguir mostram os dados quanto à satisfação/insatisfação¹ dos participantes com seus cursos e instituição.

Quadro 26 – Satisfação/insatisfação com o curso e motivos alegados

Satisfação alta: número de participantes satisfeitos	81
Motivos alegados:	Número de menções
Expectativas atendidas	44
Satisfação com os docentes	18
Possibilidade de crescimento profissional/pessoal	31
Satisfação com o conteúdo do curso/método de ensino	14
Ambiente acadêmico favorável	9
Satisfação com a infraestrutura da instituição	1
Satisfação média: número de participantes	32
Insatisfação: número de participantes insatisfeitos	5
Motivos alegados:	Número de menções
Insatisfação com alguns docentes	6
Aulas de nivelamento insuficientes	1
Curso muito teórico/fraco	10
Insatisfação com o conteúdo/organização das disciplinas	10
Insatisfação com os docentes	2
Insatisfação com o método de ensino	1
Desvalorização da profissão de tecnólogo	1
Falta de integração ao ambiente acadêmico	2

¹ Satisfação/Insatisfação: Neste trabalho, a intenção ao utilizar os termos satisfação/insatisfação é compreender o contentamento e atendimento às necessidades dos alunos para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra e gere frutos.

Quadro 27 – Satisfação/insatisfação com a instituição e motivos alegados

Satisfação alta: número de participantes satisfeitos	84
Motivos alegados:	Número de menções
Satisfação com a infraestrutura/recursos	36
Satisfação com os docentes	42
Satisfação com o ambiente acadêmico	21
Satisfação com o método de ensino	15
Satisfação com a direção/coordenação/administração	18
Satisfação com aulas remotas durante a pandemia	1
Satisfação com o conteúdo das disciplinas	8
Satisfação média: número de participantes	30
Insatisfação: número de participantes insatisfeitos	4
Motivos alegados:	Número de menções
Aulas de nivelamento insuficientes	1
Insatisfação com a organização da instituição	2
Insatisfação com alguns docentes/ docentes desmotivados	8
Insatisfação com o conteúdo das disciplinas	2
Insatisfação com a infraestrutura e recursos	8
Insatisfação com a metodologia/ensino	3
Insatisfação com a direção/coordenação/administração	8
Insatisfação com a grade curricular/grade defasada	1
Insatisfação com a localização/transporte	2
Insatisfação com o ambiente acadêmico	3
Insatisfação com a flexibilidade/horário oferecidos	1
Insatisfação com a queda da qualidade do ensino devido à pandemia	1

Quanto à satisfação com os seus cursos e instituição (Quadros 26 e 27), os dados revelam que a maior parte dos sujeitos (81) alega estar muito satisfeita com seu curso e com sua IES (84). Os motivos alegados para a alta satisfação com o curso, seguidos do número de menções feitas pelos sujeitos, são: expectativas atendidas (44); possibilidade de crescimento profissional e pessoal (31); satisfação com os docentes (18); Satisfação com o conteúdo do curso e com o método de ensino (14); ambiente acadêmico favorável (9); satisfação com a infraestrutura para a oferta do curso (1). Os motivos para a alta satisfação com o curso, seguidos do número de menções pelos sujeitos são: satisfação com os docentes (42); satisfação com a infraestrutura e com os recursos da instituição (36); instituição com ambiente acadêmico adequado (21); satisfação com a direção, coordenação e administração (18); satisfação alta com a metodologia de ensino (15); conteúdo das disciplinas (8); satisfação com as aulas remotas durante a pandemia (1).

Dentre os motivos alegados para a insatisfação com o curso, destacaram-se: curso muito teórico ou fraco (10); conteúdo e organização das disciplinas (10); insatisfação com alguns docentes (6). Dentre outras alegações de insatisfação destaca-se também a desvalorização da categoria do tecnólogo, o que remete à origem da educação profissional.

A satisfação dos estudantes é um fator muito importante em seus cursos de graduação, uma vez que resulta de uma percepção dos discentes. A avaliação da satisfação dos discentes deve ser considerada e valorizada, porque é uma fonte de informações que permitem melhorar o ensino e a aprendizagem, além de torná-los mais atrativos.

Nesta pesquisa procurou-se, por meio de questões abertas, permitir aos participantes identificarem os fatores geradores de satisfação e insatisfação relativos aos seus cursos e instituições. As informações coletadas podem ser úteis no sentido de contribuir para melhorar as condições pontuadas, aumentando, conseqüentemente, o grau de satisfação dos alunos. As informações dos alunos também são úteis porque podem contribuir para que a instituição atenda melhor as expectativas dos discentes. O não atendimento destas expectativas pode afetar o desempenho acadêmico e contribuir para um ambiente não favorável, levando ao insucesso e evasão de curso.

A análise dos fatores relativos à satisfação com os cursos assinala que a maior fonte de satisfação dos participantes foi terem suas expectativas atendidas, com 44 menções positivas. Isso foi seguido de 31 menções positivas referentes à possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

A categoria corpo docente/alguns docentes foi citada tanto como fonte de satisfação quanto de insatisfação pelos participantes, tanto na avaliação dos cursos, quanto na da instituição. Pode-se inferir que fatores associados à insatisfação com os docentes sejam decorrentes, segundo a percepção dos alunos em seus comentários, da falta de domínio dos conteúdos, dificuldade em transmitir conhecimento, falta de comprometimento ou atenção do docente com os estudantes, além de alguns comentários relativos à desmotivação docente. Isto vai ao encontro de algumas sugestões sobre a necessidade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem/dimensão da docência e ouvir as queixas dos alunos em relação aos professores.

A maior fonte de insatisfação diz respeito ao conteúdo muito teórico dos cursos, o que pode estar relacionado a disciplinas ou atividades acadêmicas consideradas pouco significativas na percepção dos estudantes. Infere-se que, neste caso, o grau de satisfação poderia ser aumentado mediante parcerias ou atividades que aproximem os discentes da realidade prática do trabalho.

A organização e conteúdo das disciplinas na estrutura curricular também foi tema de insatisfação, afinal o aluno tem grande contato com os conteúdos das disciplinas, identificando-se mais com umas e menos com outras. Isso permite a inferência de que

uma grade curricular mais flexível pode permitir aos estudantes cursar disciplinas que lhes sejam mais interessantes, não ficando presos a um modelo mais rígido.

Com base nos dados obtidos por meio dos questionários foi possível traçar o perfil geral dos sujeitos que participaram da pesquisa. Foi organizado um resumo com as características principais dos sujeitos, as quais são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 28 – Características dominantes do perfil dos sujeitos da pesquisa

Perfil	Dominância	Número	(%)
Gênero	Masculino	80	67,8
Etnia	Branca	72	61
Idade	Acima de 25	60	50,8
Estado civil	Solteiro	91	77,1
Escolaridade da mãe	Não apresenta Ensino médio completo	78	66,9
Escolaridade do pai	Não apresenta Ensino médio completo	80	67,8
Faixa de renda pessoal	Abaixo de 5 salários mínimos	80	67,8
Faixa de renda familiar	Abaixo de 5 salários mínimos	63	54,2
Escola onde estudou/fundamental	Pública	88	74,6
Escola onde estudou/médio	Pública	91	76,3
Ingresso no ensino superior	Anos após a conclusão do Ensino Médio	60	50,8
Quanto a ter cursado outro curso superior anterior	Completo ou iniciou, mas não concluiu	67	56,8
Trabalhou durante a graduação	Sim	99	83,9
Modo de ingresso no ensino superior	Vestibular	113	95,8
Benefício/incentivo do governo ou externo	Não recebeu	112	94,9
Benefício/incentivo da faculdade	Não recebeu	104	88,1
Ingresso no curso desejado	Sim	96	81,4
Motivo da escolha do curso	Vocação/empregabilidade/remuneração	86	72,9
Integração ao ambiente acadêmico	Participação em eventos da faculdade	115	97,5
Dificuldades de ordem acadêmica na graduação	Dificuldades com as disciplinas cursadas/ensino/aprendizagem	89	75,4
Necessidade de interromper o curso	Não	99	83,8
Pensou em desistir do curso	Não	63	53,3
Satisfação com o curso	Satisfação alta	81	68,6
Satisfação com a instituição	Satisfação alta	84	71,2

Nesta pesquisa houve também a preocupação de se verificar sugestões e comentários de modo geral por parte dos sujeitos, o que constituiu a última questão do questionário. Esta foi uma questão aberta que permitiu aos sujeitos expressarem-se livremente. Dos participantes, 76 ofereceram sugestões/comentários; 30 não o fizeram e 12 fizeram sugestões ou comentários não pertinentes. Muitas e variadas foram as respostas obtidas, as quais foram agrupadas por temas para facilitar sua apresentação e análise.

Grupo 1: Questões relacionadas a cursos, docentes, grade curricular, ensino/aprendizagem, metodologia de ensino e à instituição

- Críticas à metodologia de ensino de algumas disciplinas
- Reformular a grade horária /alterar nome de alguns cursos para torná-los mais atrativos

- Reformular a grade do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e aumentar o incentivo à pesquisa
- Avaliar a qualidade dos professores e sua metodologia
- Melhorar o conteúdo de algumas disciplinas e corpo docente
- Melhorar o corpo docente de algumas unidades
- Atualizar o conteúdo das disciplinas de Tecnologia da Informação
- Melhorar as aulas de nivelamento
- Melhorar a divulgação de algumas unidades das Fatecs
- Alterar o nome do curso de Cosméticos a fim de valorizá-lo
- Favorecer a divulgação das Fatecs para o ensino médio
- Trabalhar mais com tecnologias digitais
- Introduzir pós-graduação na Fatec de Piracicaba (presencial ou EaD)
- Melhorar e atualizar equipamentos e recursos
- Acolher as reclamações dos estudantes com relação aos docentes
- Instituir matrículas online após a pandemia
- Prejuízo dos estudantes devido à pandemia

Grupo 2: Questões relacionadas ao ambiente acadêmico e social

- Dar mais atenção aos alunos com queixas
- Melhorar canais de comunicação entre estudantes e coordenação
- Melhorar a comunicação e aumentar o número de funcionários administrativos
- Favorecer atividades culturais
- Readequar algumas atividades acadêmicas
- Preocupação a respeito do preconceito e desvalorização dos tecnólogos
- Favorecer a integração entre as IES do Estado

Grupo 3: Questões relacionadas à empregabilidade, parcerias e estágios

- Favorecer parcerias e empregabilidade do curso de Eventos de algumas unidades
- Favorecer parcerias entre IES e setor privado
- Alinhar os cursos ao mercado de trabalho
- Melhorar o acesso a estágios
- Focar em disciplinas do universo financeiro

Grupo 4: Questões relacionadas a programas de assistência estudantil, ações e auxílios

- Instituir bolsa auxílio nas Fatecs
- Aumentar a gama de benefícios governamentais aos estudantes
- Favorecer o transporte dos estudantes
- Ampliar a faixa de renda dos estudantes a serem beneficiados com auxílios financeiros

Grupo 5: Questões relacionadas à evasão, segurança e infraestrutura

- Preocupação com as altas taxas de evasão em algumas unidades das Fatecs
- Evasão é responsabilidade do estudante
- Investir mais em infraestrutura (cantina, estacionamento, segurança etc)
- Melhorar a segurança (assaltos, roubos, ausência de estacionamento)

As sugestões e comentários apresentados pelos sujeitos da pesquisa devem ser considerados e muito valorizados, na visão da pesquisadora. A análise dessas categorias mostra que elas estão estreitamente relacionadas com as satisfações e insatisfações expressadas anteriormente pelos mesmos sujeitos e apresentadas nos Quadros 26 e 27.

A avaliação da satisfação e insatisfação das pessoas que fazem parte de uma organização é um tema importante e, basicamente, consiste no estudo das motivações dos indivíduos. O estudo das motivações é de extrema importância para a compreensão do comportamento humano e satisfação das pessoas nas organizações. Seus conhecimentos

encontram aplicação onde coexistam e trabalhem seres humanos, em vários tipos de organização e instituições. Deve-se considerar que uma instituição de ensino constitui uma organização com os seus vários níveis de integrantes, desde os estudantes aos diversos funcionários e administradores do mais alto grau em suas diferentes hierarquias. O conhecimento dos motivos das satisfações e insatisfações pode ser de utilidade para aprimorar as condições de trabalho e integração também em instituições de ensino, dos mais variados tipos, como faculdades ou universidades (SOUZA; ALVES; BUSS, 2008). As sugestões e comentários dos participantes desta pesquisa são importantes porque assinalam fontes de satisfação e insatisfação, que podem ser atendidas para melhorar ou aprimorar as instituições, gerando satisfação para os estudantes a elas ligados, sanando fontes de insatisfação e gerando ambientes de estudo e trabalho mais favoráveis ao sucesso.

Em consonância com a questão satisfação/insatisfação, Tinto (1975), estudioso do comportamento, da adaptação, permanência e evasão de alunos de *colleges* norte-americanos, assinala a responsabilidade e a importância da participação e ações da instituição para promover um ambiente acadêmico, social e de trabalho atrativo e favorável aos estudantes, contribuindo para a permanência dos mesmos, minimizando a evasão e contribuindo para a conclusão da sua trajetória acadêmica.

Souza, Alves e Buss (2008) conduziram um estudo com estudantes de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, situada em Campo Grande - UFMS, estudando os seus níveis de satisfação e insatisfação com os seus cursos. Os resultados do seu estudo indicaram que os principais fatores determinantes, tanto da satisfação quanto da insatisfação estão relacionados com as categorias: estrutura curricular, corpo docente e ambiente social. Na presente pesquisa, a autora encontrou esses mesmos fatores de satisfação e insatisfação e a estreita correlação deles com as categorias apresentadas nos Grupos de Sugestões e Comentários feitos pelos participantes e inseridos nos Grupo 1 e Grupo 2. Outras sugestões e comentários dos participantes estão apresentados nos Grupos 3, 4 e 5.

As sugestões e comentários dos sujeitos da pesquisa foram feitos por uma grande diversidade de concluintes e recém-formados, com diferentes trajetórias de vida e experiências. Nesse sentido, essas sugestões e comentários são valiosos para a melhoria da instituição de ensino em questão, para que possam ser estudados e feitas mudanças nas várias áreas assinaladas, visando gerar mais satisfação aos estudantes. O esforço da instituição com o aumento de satisfação/motivação dos estudantes pode tornar a educação

mais agradável e exitosa, maximizando as fontes de satisfação e minimizando as fontes de insatisfação com os cursos e a instituição (SOUZA; ALVES; BUSS, 2008).

As sugestões e comentários constantes dos grupos - Grupo 3: relativos à empregabilidade, parcerias e estágios; Grupo 4: programas de assistência estudantil, ações e auxílios; e Grupo 5: evasão, segurança e infraestrutura são igualmente importantes e merecem atenção e reflexão por parte da instituição, visando uma possível futura implantação e execução.

5.4 Análise, discussão e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas

Para o procedimento de coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas foram acessados os 12 estudantes que se dispuseram a participar de um encontro virtual por meio da Plataforma Google Meet de videoconferências entre os dias 04 e 19 de agosto de 2021, conforme já apresentado anteriormente no item 5.1 desta pesquisa. As entrevistas tiveram em média 20 minutos de duração e transcorreram em clima de boa disposição e colaboração.

Dos entrevistados, quatro eram mulheres e oito homens, entre 21 e 40 anos de idade. Das entrevistadas, três pertenciam à faixa etária de 21 a 25 anos e uma à faixa etária de 26 a 30 anos. Dos entrevistados, cinco homens pertenciam à faixa etária de 21 a 25 anos, um à faixa de 26 a 30 e dois à de 31 a 40 anos. Os participantes das entrevistas desta pesquisa são identificados pela letra “P” seguida de um número, conforme a relação a seguir:

Participante	Gênero	Faixa etária	Cursos
P 1	Fem.	21 a 25	Processos Químicos
P 2	Fem.	31 a 40	Big Data para Negócios
P 3	Fem.	21 a 25	Tecnologia em Alimentos
P 4	Fem.	26 a 30	Design de Mídias Digitais
P 5	Masc.	21 a 25	Big Data no Agronegócio
P 6	Masc.	31 a 40	Gestão Empresarial
P 7	Masc.	31 a 40	Segurança da Informação
P 8	Masc.	21 a 25	Gestão Financeira
P 9	Masc.	21 a 25	Banco de dados
P 10	Masc.	21 a 25	Automação industrial
P 11	Masc.	26 a 30	Design de Mídias Digitais
P 12	Masc.	21 a 25	Gestão Comercial

As entrevistas versaram sobre as categorias incluídas nos cinco eixos já expostos anteriormente no item 5.1. Os depoimentos foram coletados e transcritos. A seguir são apresentados, analisados e comentados os relatos obtidos.

Quando questionados a respeito da categoria *Evento de Acolhimento/integração/participação* oferecido no início dos seus cursos os participantes afirmaram que suas FATECs promoveram um evento de integração no primeiro dia ou primeira semana de aula, do qual participaram e muito valorizaram. No evento, de forma geral, houve apresentação da direção da instituição, dos coordenadores e docentes, realização de dinâmicas de grupo entre calouros e veteranos, assim como foram passadas informações sobre a infraestrutura das instituições, seu funcionamento e seus cursos.

A participante P2 expõe suas impressões sobre o evento em sua fala:

[...] o bacana dos professores se apresentarem, falar das expectativas sobre o curso, o que não é o curso, porque acho que a gente entra pensando que é uma coisa, mas na realidade é outra; alguns alunos de outros cursos, como a FATEC tinha outros cursos, como a FATEC tinha além do curso de TI, tinha curso de eventos, tinha RH. Então houve uma apresentação geral também para os outros ingressantes. Eu achei legal, houve um pessoal da Atlética que também comentou, falou enfim [...] (P2).

A participante P3 em sua fala, enfatiza a importância do evento de acolhimento:

[...] sim, participei, participei de tudo. Foi bem legal, teve uma dinâmica em grupo com todo mundo, teve conversa tanto com o diretor, quanto com os alunos que já estavam lá, enfim, Atlética, enfim, foi bem legal, foi bem interessante. Teve um passeio pela faculdade também (P3).

O Evento de Acolhimento promove a integração do estudante ao ambiente acadêmico já no início de seu ingresso no ensino superior, o que colabora de forma positiva para a integração acadêmica e social do calouro. Segundo Polydoro (2000), a integração acadêmica engloba as características, valores, compromissos e expectativas do estudante para com seu curso, colegas, corpo docente e demais membros da comunidade acadêmica.

Pela fala de alguns participantes fica evidente que alguns ingressantes adentram a vida acadêmica sem muita clareza do que esperar em relação ao curso, fator que contribui para uma não identificação ou não integração do estudante, podendo vir a culminar em uma posterior desistência dos estudos. Neste sentido, o evento reveste-se de grande importância por favorecer o alinhamento das expectativas dos alunos aos cursos, uma vez que aborda esta questão já no início de suas graduações.

A fala da participante P1 deixa clara essa situação:

[...] tiveram várias palestras sobre a área, como eu fiz Processos Químicos tiveram vários ex-alunos que mostraram as pesquisas deles, principalmente pessoas que estavam já fazendo mestrado, para mostrar que tinha horizonte, né? Então, teve sim esta semana de acolhimento. De pronto, assim, eu me assustei um pouco, porque comecei com dezoito anos, eu não tinha muita noção do curso em si, eu caí meio de paraquedas e química, né, é um pouco mais complexo quando você começa a tomar proporção do quanto ele atinge. Então, assim, eu fiquei meio assim, nossa! petróleo e gás, porque não entendia muito bem, mas aí a didática, os professores sempre dando apoio... De pronto, assim, assustou um pouco, mas também tinha muita gente que já era da área e todo mundo era muito unido, um ajudava o outro, tinha gente que já era da indústria, eu me assustei um pouco, mas foi bem legal, bem essencial (P1).

O depoimento do participante P5, a seguir, mostra a percepção positiva da programação de acolhimento e, da mesma forma que o depoimento da P1, deixa claro a importância de uma rede de apoio durante a vida acadêmica, o que favorece a permanência e resiliência do estudante nos estudos.

Achei muito bom, porque era minha primeira faculdade, né, porque consegui conhecer veteranos, embora o meu curso tenha sido o primeiro no Brasil – Big data no agronegócio – consegui ter contato com o pessoal que fazia mecanização em agricultura de precisão. Aí foi legal porque conheci a faculdade, conheci os professores, conheci alguns alunos que estavam dispostos a auxiliar, foi muito bom, né, de um modo geral valeu, né, valeu a pena demais (P5).

Os depoimentos apresentados reafirmam o que Tinto (1975) ressalta sobre a responsabilidade que a instituição tem em integrar os estudantes nos espaços formais, desde a sala de aula, biblioteca, laboratório, permeando os espaços com eventos acadêmicos e sociais no âmbito institucional. Nestes ambientes é onde ocorrem contatos e onde os estudantes interagem socialmente e intelectualmente com seus pares, integrando-se à vida institucional.

As falas dos entrevistados revelam a importância da formação e pertencimento a uma rede de apoio no ambiente acadêmico, composta pelos seus pares e, também, por docentes e coordenadores. Depreende-se a partir dos depoimentos que por rede de apoio acadêmica os entrevistados referem-se a um grupo de pessoas que se encontram na mesma situação e apoiam-se mutuamente, trocando experiências, conhecimentos e fortalecendo o grupo. Tinto (1975) afirma em relação à integração no sistema social da instituição, composto pelos estudantes e seus pares, que a integração social via rede de apoio está diretamente relacionada à persistência e permanência nos estudos. O autor ainda ressalta

que aqueles que desistem de suas graduações revelam ter menos interação social do que aqueles que persistem.

No tocante à categoria *Divulgação de auxílios, bolsas e benefícios* aos estudantes, alguns dos entrevistados lembram-se de terem recebido algumas informações pertinentes na semana de integração, enquanto outros ressaltaram que tais informações foram passadas ao longo do curso. As informações, referentes a aulas de nivelamento, bolsa Santander, bolsa de Iniciação Científica, estágios, dentre outras, foram principalmente veiculadas por e-mails, murais e site da instituição e pelos coordenadores de curso.

A participante P4 relatou como ela percebeu a divulgação de tais benefícios:

Sim, isso foi amplamente divulgado, tanto pelo coordenador, como pelos professores, pediram sempre prá gente se atentar aos e-mails, né, que acabam chegando a respeito destas oportunidades. O coordenador às vezes acaba avisando também quando é uma oportunidade da própria unidade, aí o coordenador acaba avisando prá gente, mas quando é uma coisa assim para todas as unidades, para todas as FATECs, eles pedem prá gente ficar sempre de olho nos e-mails, porque tem a divulgação desses cursos, às vezes essas bolsas internacionais (P4).

Segundo o participante P11:

Ao longo do curso a gente recebe por e-mail algumas propostas, né, o que eu lembro que a gente recebeu ao longo destes três anos foram duas, uma para monitoria e uma parceria da faculdade com o Santander. Então, a bolsa não era fechada 100% pelo Santander, era metade/metade, e o programa do próprio Santander era para bolsa no exterior. [...] Eu me lembro de ter tido aulas de nivelamento de inglês e matemática. Para as outras matérias eu não me lembro de ter ouvido. [...] Isso foi comentado na primeira palestra com a diretora, como solicitar o passe escolar e depois tem lá o pessoal da administração que cuida só disso. Disponibilizaram um e-mail para quem tivesse um pouco mais de dúvidas específicas, que como a gente é uma instituição pública a gente consegue o integral (passe escolar), 100%, mas alguns alunos, por terem uma renda maior, não conseguiam 100%, mas conseguiam 50% (P11).

O participante P12 mencionou que a divulgação sobre auxílios, bolsas e benefícios em sua instituição ocorreu principalmente ao longo do curso.

[...] sim, sim, a gente recebe ao longo do curso, tanto por e-mails, nas redes sociais e, também, a gente tem conhecimento no próprio site da FATEC Ipiranga. Tem o processo de como a gente pode se inscrever na iniciação científica. Uma das nossas professoras, de metodologia do conhecimento, ela é presidente desse conselho, ela nos auxilia

também como é o processo prá gente, a partir de que semestre a gente pode se inscrever... (P12).

Fica evidente que a instituição divulga informações sobre programas, benefícios e bolsas disponíveis aos estudantes. Todos os participantes mencionaram ter recebido essas informações por meio de canais diversos das suas faculdades, no início e em diferentes momentos do seu percurso acadêmico. Para fins de permanência, além da importância da rede de apoio já inicialmente mencionada nos depoimentos, é essencial que a instituição também disponibilize ações que favoreçam a permanência dos estudantes e minimizem as dificuldades por eles encontradas em seu trajeto acadêmico.

Com relação à categoria *Acesso ao ensino superior*, dos 12 entrevistados constatou-se que nove deles tiveram acesso aos seus cursos mediante ingresso por vestibular. Dois participantes ingressaram em suas FATECs por meio de vestibular, sem a utilização de cotas, sejam estas sociais ou raciais. Sete ingressaram pelo vestibular utilizando-se do benefício de cotas, social ou racial, ou somando-se as notas do ENEM. Três participantes tiveram acesso ao ensino superior por meio de outras vias (transferência, histórico escolar e aproveitamento de estudos de um primeiro curso superior).

Os dados acima demonstram que a maioria dos participantes ingressou no ensino superior pelo vestibular, beneficiando-se de cotas raciais e/ou sociais. O Programa de Pontuação Acrescida, aplicada pelo Centro Paula Souza e já discutido neste trabalho no Capítulo 4, visa promover o equilíbrio entre os percentuais de participação sócio-étnica da população do Estado de São Paulo no acesso ao ensino superior público deste Estado. O Programa é importante no sentido de contribuir para a inclusão social e a democratização do ensino superior, uma vez que 89% dos ingressantes nas FATECs são provenientes de escola pública e 32% são afrodescendentes (CENTRO PAULA SOUZA, 2021b).

Em relação à categoria *Conhecimento/busca/recebimento de benefícios disponibilizados pela IES*, a maioria dos entrevistados disse ter tomado conhecimento acerca de programas e ações da sua FATEC por meio de murais, e-mails informativos, site da instituição, docentes e coordenadores, redes sociais e TV corporativa. Como já mencionado anteriormente, esta divulgação ocorreu de forma diversa de acordo com a unidade cursada pelo participante, o qual teve acesso a estas informações na semana de integração e/ou durante o decorrer de seu curso.

Quando interrogados acerca de se buscaram ou não os benefícios oferecidos em suas unidades (Programa Monitoria, Bolsa de Iniciação Científica, Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Programa de Bolsas de Graduação do Santander Universidades, Programa de intercâmbio Canadá e eMOVIES e Programa de nivelamento) a maioria dos participantes relatou que sabia da existência dos benefícios, mas não se interessou em buscá-los. A maior parte alegou que, devido ao fato de trabalhar além de estudar, não podia se dedicar às atividades oferecidas. Entretanto, alguns dos participantes se interessaram pelos benefícios, sendo que um deles conseguiu Bolsa de Iniciação Científica, dois outros se valeram de aulas de nivelamento, um deu monitoria para obtenção de créditos acadêmicos e outro obteve a Bolsa Ibero-Americana do Santander Universidades para estudo de um semestre em Portugal. Um dos participantes, ainda, disse ter tentado obter a bolsa Santander, mas sem êxito. Sete dos participantes mencionaram que foram beneficiados por auxílio transporte oferecido pelas prefeituras de suas cidades.

Dos 12 entrevistados, 11 trabalhavam à época da graduação e quando questionados a respeito desta categoria os participantes P2, P6 e P7 expuseram a dificuldade de conciliarem estudo e trabalho, conforme a seguir:

Iniciação científica eu até fui atrás, mas eu não..., os meus horários são bem... na época estavam mais complicados, então eu não consegui fazer e agora na segunda graduação, estando presencialmente, eu uso a parte da tarde para trabalhar. Então eu não consigo, conflita o horário mesmo (P2).

Não, não cheguei a procurar, porque minha agenda é bastante concorrida. Eu trabalho, meu trabalho exige muito horário por escala, por mais que eu quisesse um compromisso desse eu não iria conseguir, mas tive colegas que se interessaram e foram pesquisar. Prá falar a verdade, sei de um que conseguiu (o benefício), não me lembro qual agora, mas, sim, ele teve êxito na busca dele (P6).

Não, não utilizei, porque a questão do intercâmbio eu estava já trabalhando e aí não tinha como sair do trabalho e a questão de receber monitoria eu não precisei, graças a Deus. O trabalho acabava consumindo muito tempo, infelizmente, não consegui ajudar ninguém e, graças a Deus, não precisei de ajuda (P7).

Dentre os participantes que usufruíram de algum benefício, P3, P10 e P11 afirmaram o que segue:

P3 relatou que obteve Bolsa de Iniciação Científica.

Eu até consegui um dos projetos da faculdade, consegui bolsa. Fui bolsista de iniciação científica, então é uma coisa que eu descobri logo no final do primeiro semestre de graduação, do meu curso, e fui fazendo. Sim, eu tive conhecimento dessas bolsas, de alguma coisa relacionada a isso (P3).

P10 participou do Programa de bolsas Ibero-Americanas do Santander Universidades para cursar um semestre de aulas em Portugal.

Eu consegui intercâmbio, mas meio que não tive bolsa, eu só pude estudar de graça na instituição lá, de resto eu tive que pagar tudo. Eu, tentando tudo o que é bolsa, dando tiro prá tudo que é lado, vendo bolsas da FATEC, de fora da FATEC, de sites de intercâmbio e daí uma hora chegou que apareceu uma bolsa lá para escolher faculdades da Europa para falantes de espanhol e português. Tinha algumas opções de inglês e podia escolher três instituições e escolhi Barcelona e Madri e a última opção foi Portugal. Acabou que fui contemplado na última, porque o pessoal tinha escolhido antes e até fiquei contente depois porque eu vi o custo de vida e na Espanha é muito maior que em Portugal. E daí acabou que fui contemplado já no segundo semestre. No primeiro semestre me inscrevi e no segundo fui. [...] Eu me inscrevi em 2018 e fui em fevereiro/2019. Fiquei muito contente, sou muito grato à FATEC, aos professores, ao CPS e sou muito grato por toda a oportunidade (P10).

P11 relatou que:

Eu participei de monitoria, um semestre, para contagem de hora complementar como monitor. Não recebia (auxílio financeiro) porque a gente já estava na época da pandemia e o meu intuito não era financeiro e sim aproveitar a carga horária para usar em hora complementar (P11).

Fica evidente que a instituição disponibiliza uma gama variada de programas e ações no intuito de auxiliar os alunos e favorecer o aprimoramento de sua formação, contribuindo, também, com a sua permanência. De acordo com os depoimentos obtidos, os estudantes que têm disponibilidade de tempo, disposição e interesse em buscar os benefícios disponíveis, acabam tendo êxito e usufruindo do que lhes é oferecido em suas unidades.

Em contrapartida, como se constatou por meio dos dados obtidos pelos questionários e entrevistas, há uma presença massiva de estudantes-trabalhadores nos CSTs oferecidos pelo CPS. Os dados da presente pesquisa mostram, como já mencionado, que dos 12 entrevistados, 11 trabalharam durante a graduação e, segundo os dados dos questionários, da amostra total de 118 participantes, 99 afirmaram trabalhar durante os estudos, conforme mostra o Quadro 15, p. 164. Isto evidencia que estes estudantes podem ser caracterizados como estudantes-trabalhadores, exercendo uma atividade laboral que

lhes consome muitas horas diárias, o que constitui uma forte “concorrência” com os estudos, limitando o seu comprometimento com sua formação. A análise dos dados permite deduzir que muitos destes estudantes necessitavam trabalhar para contribuir com a renda familiar e custear suas necessidades.

Em relação à categoria *Percepção e sugestões acerca da permanência e não-permanência/evasão*, os depoimentos foram diversos, conforme exposto a seguir:

P4 expressou que:

Muitos não permanecem porque entram despreparados... Tem uma iniciativa da própria FATEC Barueri, que é, aliás, era, uma iniciativa que tinha antes da pandemia, que eu acho que talvez não dê para fazer isso agora, que era um dia dentro da FATEC. Então, os vestibulandos, né, eles podiam ir neste dia à FATEC ABERTA para conhecer a unidade, conversar com os professores, com os veteranos e entender o que é a unidade, né, a estrutura da instituição, então, né, essa é uma iniciativa muito bacana (P4).

Observa-se que a participante menciona o despreparo dos alunos que ingressam no ensino superior sem clareza do que esperar de seu curso como um fator que pode gerar desistência. Sobre esta questão, Ristoff (1995) assinala como uma das possíveis causas da não permanência do aluno no ensino superior o ingresso prematuro na graduação, o desconhecimento da grade curricular, das oportunidades acadêmicas da futura área de atuação e condições de mercado de trabalho. A participante pontua a importância do evento FATEC de Portas Abertas, que é um evento anual, comum à maioria das unidades, com uma programação especial de palestras e visitas monitoradas às instalações das unidades. O evento objetiva colocar o jovem recém-formado do Ensino Médio em contato com os cursos de graduação oferecidos e apresentar o papel do tecnólogo (CENTRO PAULA SOUZA, 2011).

Quando abordada a questão da categoria em análise, P5 comentou:

Legal, esse é um assunto mesmo que foi conversado já algumas vezes. Primeiro ponto que impossibilitava (a permanência) no curso que eu fazia era relacionado ao horário das aulas, que são no período da tarde. Então, o pessoal não tem possibilidade, é difícil achar empregos que possibilitem à pessoa sair na parte da tarde. Esse era o primeiro ponto porque tinha uma evasão grande, mas sabe que a minha turma foi bem, conseguiu fechar com 50% da turma, né? O segundo ponto, eu acho, seria legal essa questão de bolsas, né? Muito pessoal sai por conta da questão financeira mesmo, é uma ideia boa, né, se for ver, a maior parte [...]entre 17 para 20 anos a pessoa começa a querer ganhar dinheiro, então, se tem bolsa, eu acho que é um recurso que ajuda a manter o aluno a ficar na faculdade. Tinha muita gente que era de Tupã, que fica a uns 30km aqui de Pompeia, então tinha que pegar

ônibus todo dia, então, se você for parar para ver, eles pagavam para estudar. Tinha um passe escolar estudantil, mas só diminuía o valor da passagem, não abatia (o total), então se você for ver, a questão fica assim, no curto prazo acaba sendo um prejuízo e no longo prazo, se forma, tem um bom emprego e consegue pagar isso aí tudo rapidinho (P5).

Os comentários de P5 enfocaram a dificuldade financeira dos estudantes, principalmente daqueles que necessitam se deslocar para o local de estudo, tendo, assim, que custear seu transporte. O participante mencionou que a oferta de bolsas que ajudassem os estudantes na diminuição desses gastos seria muito bem-vinda. Conforme já exposto nesta pesquisa, a assistência estudantil para alunos em condições de vulnerabilidade econômica não é uma realidade nas FATECs, apesar de já ter sido requisitada pelo Diretório Central dos Estudantes das FATECs, conforme exposto no item 4.4 deste trabalho. Uma vez que a maior parte destes estudantes é de trabalhadores, se houvesse algum tipo de auxílio financeiro os estudantes teriam melhores condições de se dedicarem a sua formação e arcar com os custos dela decorrentes.

P8 fez uma observação quanto à desvalorização do diploma do tecnólogo e a necessidade de se trabalhar na valorização deste grau de ensino superior. Esta falta de reconhecimento pode levar, também, a não-permanência dos estudantes em seus cursos, uma vez que eles podem ver suas perspectivas limitadas por esta questão.

Como cada caso é um caso, é difícil precisar, mas eu acho que a FATEC deveria pesar mais o peso do diploma. Por ser uma instituição pública, ela é efetivamente uma escola de renome, é coirmã da UNESP, que é pública, do Estado de São Paulo. O CPS deveria dar um enfoque muito maior ao peso do diploma, que a FATEC disponibiliza. A desmistificação de que o curso de tecnólogo é “menos forte” do que um bacharelado, por exemplo, deveria ser mais bem reconhecido. A gente tem que trabalhar mais nessa linha (P8).

Fica evidente no depoimento do participante P8 que a questão do preconceito para com a graduação tecnológica ainda persiste. A equiparação dos CSTs aos demais cursos superiores de graduação não sanou a questão da inferioridade das atribuições profissionais que os Conselhos de classe, que fiscalizam o exercício profissional, atribuem aos tecnólogos, o que limita sua atuação profissional. Desta forma, a equiparação jurídica dos tecnólogos aos bacharéis e licenciados promovida pelas políticas públicas educacionais não se reproduziu efetivamente no âmbito profissional (DETREGIACHI F^o, 2012). Depreende-se que até os dias atuais permanece o estigma da dualidade que acompanha a educação profissional, mesmo elevando-se o nível desta

educação, antes realizada no nível básico, posteriormente no nível médio e agora no superior, apesar de um avanço significativo já ter ocorrido (CAZAROTTI e BERNARDES, 2018).

P2 salienta que a disponibilização de infraestrutura voltada aos estudantes, como a presença de refeitório que ofereça refeição, principalmente aos que estudam no período noturno, é uma iniciativa muito louvável e necessária. Ela menciona a unidade FATEC SEBRAE, que dispõe deste recurso, onde realizou um curso anterior. Porém, esta não é a realidade da maioria das unidades. O depoimento da participante P2, assim como os de outros entrevistados, expõe também a questão do elevado custo do transporte com que os estudantes têm que arcar, da importância da rede de apoio e da necessidade de haver uma identificação do estudante com o curso/carreira para que a permanência seja favorecida.

Olha, o financeiro, lógico, eu acho, que é, né, o aluno precisa, por exemplo, na FATEC SEBRAE, a gente tinha janta (refeitório da faculdade), né, então, o aluno podia jantar, que daí já é um custo a menos. [...] Mas eu acredito que além da parte financeira, precisa o próprio transporte mesmo que é bastante custoso hoje em dia, eu acho que é uma rede de apoio, e, felizmente, eu tive nas duas graduações. Então, os próprios alunos da turma, a gente sabe que quem desistiu, quem não formou, quem ficou pelo caminho foi por outros problemas e não por falta dessa rede de apoio e incentivo financeiro. Foi porque não fazia sentido mesmo para aquele momento [...] Financeiro, rede de apoio, o próprio fit do aluno com aquele curso [...] alinhar expectativas no começo, mas se ele não vê sentido gera o abandono. O financeiro pesa bastante, a rede de apoio dos colegas, dos professores e tudo mais e a parte mesmo do cara entender no primeiro momento ali o que a graduação vai trazer para ele se ele continuar ou não (P2).

P1 salienta que no seu curso de Processos Químicos a permanência poderia ser favorecida se houvesse uma reorganização da estrutura da grade curricular, mesclando disciplinas que apresentam um maior nível de dificuldade com outras consideradas menos difíceis pelos alunos, ao invés de concentrar disciplinas de maior grau de complexidade no mesmo semestre. A participante relatou o abandono de colegas que não conseguiram lidar com essas exigências.

[...] Então, esta sempre foi uma questão que eu conversava com os meus colegas, porque se “eles” (professores) jogassem, por exemplo, no primeiro ciclo, tem Física 1, eles já conseguiriam enganchar alguma matéria, né, Transferência de Calor, que é uma física menos “pesada”, que Mecânica dos fluidos, que é uma física mais pesada. Então, se eles tivessem remodelado (a grade curricular), fazendo isso, com certeza diminuiria (a evasão) e a gente não seria atingida assim, de sopetão, por um semestre em que você não consegue nem respirar. [...] eu acho

que se reformulassem isso, distribuir melhor os níveis de dificuldade, né, o meu curso, por exemplo, teria menos desistentes (P1).

Pelo relato da participante percebe-se que, muitas vezes, atitudes que demandariam um acompanhamento, diálogo ou observação atenta por parte dos professores/coordenadores/instituição, como promover o rearranjo de algumas disciplinas/grade curricular, seriam úteis para favorecer a permanência dos alunos em seus cursos.

P1 ainda aborda a questão da importância de orientação/apoio psicológico a estudantes necessitados de tal auxílio e relatou um caso de suicídio que ocorreu em sua FATEC, o qual, segundo ela, talvez pudesse ter sido evitado.

[...] Na minha FATEC teve um caso de, por exemplo, um menino que se suicidou e, assim, tinha muita gente do diretório acadêmico, né, que tinha acesso a esse menino e eles falaram que ele já apresentava esses sintomas, sabe, então eles entraram até com um pedido para ter um psicólogo para fazer esse auxílio, esse acolhimento. Acho isso essencial, em toda instituição [...] (P1).

A saúde mental dos estudantes é uma questão que teria que ser contemplada por uma Política de Assistência Estudantil. Esta deveria contemplar não somente a parte material e a saúde física, mas também a saúde mental. De acordo com o Relatório publicado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 83,5% dos graduandos vivenciam alguma dificuldade emocional que afeta sua vida acadêmica (ANDIFES, 2018). É essencial que uma política de assistência estudantil, que preceitua a questão psicossocial, se materialize promovendo ações que previnam e intervenham na vida dos discentes. Tal política não deve centrar-se somente em ações de ordem econômica, a exemplo de auxílio financeiro, mas deve, também, englobar a área pedagógica e psicológica. No caso da assistência pedagógica, percebe-se que esta já é contemplada em várias unidades das FATECs, por meio da oferta de monitorias e aulas de nivelamento. Embora a assistência psicológica não seja comum às FATECs, o participante P12 relata que em sua unidade existe essa possibilidade quando solicitada.

Por outro lado, P6 mencionou que seria interessante promover mais atividades culturais e artísticas, oferecendo uma infraestrutura adequada para isso, uma vez que nem todas as FATECs possuem instalações que permitam tais atividades.

A gente participou de um evento que teve no auditório do colégio Rio Branco, da Faculdade Rio Branco aqui na Rodovia Raposo Tavares e teve o tema de música e eu vi que alguns alunos, o projeto deles, de

entrega de final de ciclo era de promover movimentos artísticos. Eles focaram muito em música e a dificuldade que tem de espaço ou de se arranjar condições para promover este tipo de evento. [...] eu vi muito querer de muitas pessoas se envolverem nisso, dos mais diversos instrumentos, mas não tinha o que fazer. Estou falando de música, mas qualquer outro apelo artístico, seja teatro, ou assim [...] Você não tem espaço físico para isso. Então, é no improvisado, na sala de aula. [...] O espaço é muito limitado para este tipo de coisa (P6).

Dentre as ações para favorecer a permanência dos estudantes em suas IES, destacam-se as que estimulam a interação positiva e a formação de vínculos criados na instituição entre alunos e seus colegas, o corpo docente e os funcionários. Para isso contribui a realização de eventos internos, como programações culturais e artísticas, atividades esportivas e de lazer, que fortalecem a rede de apoio, tendo resultados positivos na permanência (TINTO, 1975).

O participante P7, da mesma forma que outros, também traz a questão do conflito estudo-trabalho para os estudantes-trabalhadores, que acumulam uma dupla função e, quando confrontados pela escolha entre trabalho e estudo, optam pelo trabalho por uma questão de sobrevivência.

Tem uma hora em que o curso começa a ficar mais difícil. Alguns até entram para a área do curso e depois não terminam, porque arranjam um emprego, e pensam, “eu já estou na área”, porque chega um momento em que entra na área e que pesa, você tá estudando, você está trabalhando e acaba pesando, né? [...] da dificuldade em manter, devido à questão financeira e acaba não terminando, mais para o final do curso a gente vê muitos nesta situação. É difícil dar um conselho assim, vai muito do perfil. Eu sempre fui muito persistente, eu sempre voltei, lutei e nunca desisti. [...] Por exemplo, a FATEC de Portas Abertas é muito interessante, só que não tem uma aderência tão grande assim, é onde os jovens podem conhecer um pouco de perto o que ele vai ver se prestar e passar no vestibular e ingressar naquele curso. [...]Eu, com certeza, hoje, tenho um carinho muito grande pela FATEC e eu propago para todo mundo, eu influenciei minha esposa, só falta o estágio para ela concluir Gestão, também na FATEC e, com certeza, este aqui (filma o filho pequeno), ele vai cursar um dia (P7).

O participante P7, em seu depoimento acima, fala das dificuldades financeiras comuns aos estudantes que têm que estudar e trabalhar, como ele, e relata sua persistência e resiliência na busca de seus objetivos: *Eu sempre fui muito persistente, eu sempre voltei, lutei e nunca desisti.*

Estudos sobre a permanência de estudantes no ensino superior sugerem que é o compromisso de completar a graduação que constitui o fator mais influente na determinação da persistência nos estudos. Seja em termos de planos educacionais,

expectativas educacionais ou expectativas profissionais, quanto mais alto o nível das suas expectativas maior será a probabilidade de o indivíduo permanecer na faculdade (TINTO, 1975). Tinto (1975) considera que as decisões individuais de persistir nos estudos de graduação podem ser afetadas pela integração do indivíduo no sistema social da faculdade, o que remete à rede de apoio anteriormente já mencionada por alguns dos entrevistados - P1, P2 e P5 - em seus depoimentos em várias situações durante sua trajetória acadêmica.

Quanto à resiliência, esta é considerada um construto teórico que alude a fatores que propiciam positivamente que um indivíduo se sobreponha de maneira saudável a qualquer problema ou obstáculo. De um modo geral, os estudos sobre esse conceito consideram a resiliência “como uma capacidade humana de ter êxito ou suportar de modo favorável situações adversas ou estressantes que podem ocasionar consequências negativas” (MONTES; LUPERCIO; GONZÁLEZ, 2016, p. 228). Os diversos fatores ou aspectos que geram nos indivíduos uma maior ou menor resiliência podem ser identificados como sendo internos e externos; os internos são a inteligência emocional e as habilidades de socialização; e os fatores externos são a família, o contexto social e as relações de amizade (MONTES; LUPERCIO; GONZÁLEZ, 2016).

O participante P11 aborda em seu depoimento, a seguir, algumas questões que já tinham sido assinaladas nas respostas dos questionários, ou seja: insatisfação com docentes; insatisfação com a metodologia de ensino de alguns professores; insatisfação com o conteúdo/organização de disciplinas e insatisfação com coordenadores. O participante ressalta problemas relacionados à frustração de alguns alunos com algumas disciplinas, com a metodologia e falta de flexibilidade de alguns professores e coordenador.

A grande evasão que a gente teve, dos meus colegas, foi que eles sentiam que os professores não estavam dando a total liberdade que eles queriam, porque como meu curso é de Design de Mídias Digitais, eles acharam que ia ser um curso um pouco mais criativo, um pouco mais aberto. Entretanto, como eu sou da segunda turma do curso, como um todo, então não sei se é por ser um curso novo, ou se é realmente por questão administrativa do Paula Souza não permitir esta flexibilidade. Faltou um pouquinho de ouvir os alunos em algumas disciplinas (P11).

O discurso do participante evidencia como essas insatisfações afetam negativamente a permanência de alguns alunos, especialmente os de primeiro ano de curso, e podem repercutir diretamente na desistência de estudantes. Em suas pesquisas

sobre permanência com estudantes de nível superior, Tinto (2006) discute quão importante é a instituição e o corpo docente preocuparem-se com o incentivo da permanência dos alunos, especialmente no primeiro ano de curso, que é o período em que se registra um maior índice de evasão. Segundo o autor, apesar de muitos docentes possuírem a qualificação e formação acadêmica exigidas para lecionarem numa instituição de nível superior, eles não possuem o treino pedagógico necessário para a docência, o que constitui uma falha bastante comum e que precisa ser sanada na formação de docentes de nível superior, devido às sérias consequências negativas que isso pode acarretar para a instituição e seus alunos. Em sua fala, P11 ressalta, também, a importância de haver diálogo entre alunos, docentes, coordenadores e a administração da instituição e encerra sugerindo que a instituição se interesse mais em conhecer as necessidades dos alunos.

Quanto a P12, quando indagado a respeito de sua percepção sobre como favorecer a permanência dos alunos e evitar a desistência, este iniciou sua fala comentando sobre os efeitos negativos da pandemia de COVID-19 sobre a permanência e comentou que em sua FATEC já há uma preocupação em amparar os alunos e conhecer as razões de suas dificuldades para ajudá-los.

O participante P9, que veio transferido de uma instituição federal do Paraná expressou que sentiu falta dos auxílios disponibilizados na instituição anterior em que estudava.

[...] Falta aqui, um pouquinho até, para o pessoal que vem de fora, já sente muita diferença disso, nesta transição, quando vem da federal para cá, lá tinha bastante cursos (de extensão), ofertavam bastante auxílio, moradia, alimentação, muita monitoria, praticamente eles tinham tudo, era aberta a monitoria até o final das aulas. Uma coisa que eu achei que falta também aqui para a permanência, principalmente na parte do estudo é um "hall" 24 horas (espaço para estudo). O segurança já fica, já tem segurança, para a galera ir estudar. Acho que é só (P9).

No seu relato P9 faz uma comparação entre a assistência estudantil oferecida na instituição de ensino superior federal que frequentava no estado do Paraná e a reduzida oferta de assistência estudantil na unidade da FATEC para a qual foi transferido. São benefícios que efetivamente contribuem para a permanência dos estudantes em suas graduações: restaurante universitário, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte, ações em nível de saúde, apoio aos alunos com deficiências, espaço para estudo, dentre outros.

A análise das entrevistas, centrada nas categorias já apresentadas neste mesmo item, revelou as principais dificuldades, desafios e preocupações vivenciados pelos participantes em sua trajetória acadêmica. Da mesma forma, evidenciou o que os participantes julgaram positivo, salientando, também, algumas demandas e reivindicações que gostariam de ver atendidas.

Pelo exposto nas falas pôde-se constatar a importância do Evento de Acolhimento realizado nas FATECs para os calouros no início dos seus cursos de graduação, uma vez que propicia e incentiva a integração com a instituição e a comunidade acadêmica. Segundo os entrevistados, o evento fornece aos que ingressam informações importantes a respeito dos cursos, das carreiras escolhidas, do que esperar da instituição e o que esta espera dos ingressantes. Esse tipo de evento revela o compromisso e a responsabilidade da instituição em integrar os estudantes no ambiente acadêmico e fomentar a integração deles no sistema social da mesma.

Os relatos dos entrevistados evidenciam que a instituição realiza a Divulgação de auxílios, bolsas e benefícios por diversos meios e canais e informações sobre ações e programas, incentivando e favorecendo a permanência, assim como abrindo oportunidades. Embora a instituição não disponha de um programa consolidado de assistência estudantil, ela oferece alguns programas e ações voltados ao apoio e incentivo da permanência dos alunos. No entanto, os participantes expressaram a necessidade de uma assistência estudantil mais estruturada, como a oferta de refeitório, auxílio financeiro, auxílio transporte, dentre outros.

Ao ser analisada a questão do Acesso ao ensino superior, ficou evidente que o vestibular continua sendo o principal meio de ingresso. Ficou clara a importância do sistema de cotas raciais e/ou sociais adotado pela instituição no favorecimento ao ingresso dos alunos às FATECs, em consonância com as políticas educacionais de expansão e democratização do ensino superior.

O conflito estudo-trabalho presente em quase todas as falas dos participantes, restringiu a Busca dos Benefícios disponibilizados pela IES, apesar da divulgação pela instituição e conhecimento por parte dos estudantes. Os relatos dos participantes deixam claro esse conflito que a maioria vivencia, já que necessita trabalhar por questões de sobrevivência. A questão financeira, ou seja, as dificuldades financeiras vividas pelos estudantes que têm que trabalhar e estudar para custear as suas necessidades de estudo e pessoais é flagrante no discurso dos entrevistados.

No tocante às Percepções e Sugestões acerca da permanência expressas nos discursos dos participantes, muitas questões e situações foram levantadas, várias coincidindo com o que já foi exposto nas respostas dos questionários: satisfações e insatisfações com seus cursos e docentes, infraestrutura e localização difícil de algumas das unidades, falta de flexibilidade da grade curricular e de alguns docentes, etc. Isto revela a importância do diálogo entre o corpo discente e a coordenação para a busca de possíveis soluções que contribuam com a permanência. As entrevistas realizadas com o objetivo de aprofundar e obter mais informações a respeito das questões anteriormente levantadas com o questionário propiciaram o contato direto com os sujeitos da pesquisa, oportunizando à autora uma maior clareza dos dados coletados. As narrativas registradas muito enriqueceram a compreensão dos dados obtidos, além de permitir aos alunos discorrerem livremente sobre os assuntos abordados, acrescentando detalhes que julgavam relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São aqui apresentadas as considerações finais e principais conclusões desta pesquisa intitulada **Cursos Superiores de Tecnologia e Políticas Públicas Educacionais: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de Faculdades do Centro Paula Souza**. Deseja-se ressaltar que o trabalho realizado reflete a realidade dos sujeitos da pesquisa de cursos de tecnologia de Faculdades do Centro Paula Souza, instituição pública de ensino superior, cujas unidades estão presentes em diversos municípios do Estado de São Paulo, incluindo a capital. Busca-se apresentar e expandir as reflexões acerca do acesso e da permanência de estudantes dos CSTs, de modo a contribuir para o aprimoramento de políticas de educação, programas e ações que contribuam para assistir os alunos na obtenção do seu sucesso acadêmico. A questão da permanência nos estudos é um desafio para a educação superior, pois não basta que o estudante ingresse, tenha acesso, é necessário que permaneça na instituição e conclua seu curso.

Para a realização deste estudo foi efetuada pela autora, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre a história da Educação Profissional e dos Cursos Superiores de Tecnologia no cenário nacional, desde as suas origens, desenvolvimento e contextualização histórico-política através de vários governos, até os dias atuais. A revisão da literatura mostrou que a história e desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil foi marcada por um cenário social de desigualdades, dualidade educacional e estigma.

A criação dos CSTs foi estudada e revista, assim como a sua gradual e polêmica inserção no ensino superior como parte do processo de expansão e democratização deste grau de ensino pelo governo federal, visando propiciar educação e formação profissional a milhares de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos em atendimento à meta 12 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015). Observa-se, entretanto, que um público de idade muito superior a esta faixa etária também é atraído para esses cursos, com a finalidade não só de obter uma formação superior, mas também de se requalificar, reprofissionalizar e se atualizar em sua área de atuação profissional.

Nas últimas décadas tem ocorrido uma valorização da Educação Profissional e a revitalização dos CSTs com a elaboração da LDB/1996, que propiciou a diversificação, a flexibilização e a expansão do ensino superior na década de 1990, sob a influência de recomendações externas advindas de organismos financeiros internacionais, como o

BIRD e o FMI. A LDB/1996 é considerada o marco legal dos CSTs por ter instituído em capítulo próprio a sua legalidade e verticalização, em termos de graduação e pós-graduação dos tecnólogos. Os CSTs são considerados cursos de graduação que conferem aos seus graduados os mesmos direitos e prerrogativas que as licenciaturas e bacharelados, embora com menor duração. É preconizada, atualmente, uma “nova face” para a Educação Profissional e Tecnológica, visando oferecer uma formação profissional pautada pela indissociabilidade entre formação geral e profissional na perspectiva de uma educação integral (BRASIL, 2002). O investimento nesta modalidade de curso superior visa formar não somente um profissional para o mercado de trabalho, mas também, cabe ressaltar, para o exercício da cidadania, uma vez que o trabalho dignifica o homem e é um importante componente da formação do cidadão. Conforme apresentada hoje, essa modalidade educacional traz uma nova perspectiva de formação superior para o Brasil, a qual já existe em vários outros países há décadas.

Atualmente, os CSTs são oferecidos no âmbito federal em instituições de ensino públicas e gratuitas, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR) e, também, são oferecidos em universidades e faculdades privadas do país, que oferecem Educação Profissional e Tecnológica.

No estado de São Paulo esses cursos são oferecidos em instituições públicas e gratuitas, como ocorre no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e em outras instituições de ensino superior, universidades, faculdades e centros universitários da rede privada. As instituições de ensino superior privadas são a maioria no país e vêm liderando a oferta de novos cursos de formação de tecnólogos, com oferta abundante e diversificada.

A sociedade atual está em constante transformação e mudanças vêm ocorrendo no ensino superior brasileiro nas últimas décadas, em decorrência das novas demandas sociais no âmbito nacional e internacional. Segundo Rosetti Jr. (2007), esses cursos estão sendo oferecidos como resposta a essas demandas e, por serem estruturados de forma mais direcionada a essa nova realidade e oferecidos num período mais breve do que os bacharelados e as licenciaturas, estão sendo considerados uma oportunidade para a formação superior de jovens, o que faz com que sua procura e oferta venham crescendo rapidamente nos últimos anos. Por outro lado, também propiciam oportunidades àqueles profissionais que já inseridos no mercado de trabalho buscam ou necessitam de

oportunidades para se requalificar ou reprofissionalizar, fato este que foi observado e constatado na análise dos dados obtidos na presente pesquisa.

Com o objetivo de democratizar e expandir o ensino superior no Brasil, de modo a favorecer o acesso e permanência nesse nível de educação a uma maior porcentagem de brasileiros, desde o ano 2000 o governo federal tem efetivado a implantação de políticas públicas educacionais. Estas buscam oferecer e ampliar as oportunidades de estudo para milhares de brasileiros de classes economicamente desfavorecidas e vulneráveis, assim como para aqueles de classes historicamente desprivilegiadas, com vistas a um resgate das desigualdades sociais vigentes no país. Assim, foram criados diversos programas de financiamento e assistência estudantil nas esferas federal, estadual e privada, focando o acesso e permanência no ensino superior e que são apresentados neste trabalho. Salienta-se que muito já foi feito neste sentido, mas que mesmo com todas as ações existentes para favorecer o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, ainda há uma grande parte de jovens entre 18 e 24 anos que continua e continuará por algum tempo fora deste grau de ensino. Muitas destas ações ainda reforçam a seletividade nas formas de ingresso, o que dificulta o acesso dos mais vulneráveis ao ensino superior, assim como a permanência destes em seus cursos. A realidade mostra que serão necessários mais do que programas educacionais do governo para a efetiva democratização do acesso e da permanência dos jovens no ensino superior, o que remete à implantação de políticas públicas de estado para o aprimoramento da sociedade de modo geral.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência em relação aos Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) do estado de São Paulo.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em pesquisar como as Políticas Públicas Educacionais afetaram o acesso e a permanência de estudantes concluintes e/ou recém-formados (sujeitos da pesquisa) de Cursos Superiores de Tecnologia de unidades do Centro Paula Souza, assim como investigar a percepção dos mesmos a respeito da não-permanência/evasão nesses cursos.

O estudo envolveu 118 sujeitos de 39 cursos presenciais de 40 unidades das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza de diversos municípios do estado de São Paulo. A coleta de dados para captar a percepção dos estudantes a respeito do acesso e permanência em seus cursos e a respeito das Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência, programas e ações sociais disponíveis em suas unidades, foi realizada por meio de um questionário elaborado pela autora da pesquisa e de entrevistas

semiestruturadas. As questões do questionário foram elaboradas para captar dados diversos cobrindo quatro eixos: perfil socioeconômico, dados de escolarização, vivência durante a graduação e vivência acadêmica. Isso permitiu uma ampla coleta de dados sobre: cursos, unidades, ingresso, gênero, etnia, dados pessoais e familiares, renda pessoal e familiar, escolarização, trajetória acadêmica e de vida, assim como de seus cursos, expectativas em relação aos estudos/cursos; sua percepção em relação às políticas públicas de acesso e permanência e benefícios/auxílios/bolsas disponíveis na instituição, dentre outros.

Para complementar os dados obtidos com o questionário foram realizadas entrevistas com 12 sujeitos, que se disponibilizaram a participar de uma entrevista semiestruturada, abrangendo as categorias: Evento de Acolhimento/integração/participação; Divulgação de auxílios, bolsas e benefícios aos estudantes; Acesso ao ensino superior e permanência e Conhecimento/busca/recebimento de benefícios disponibilizados pela IES.

A análise dos dados coletados por meio do questionário revelou que 95,8% dos sujeitos da pesquisa (Quadro 28, p.175) ingressaram em seus cursos por meio do vestibular da instituição, e que a grande maioria dos alunos que ingressam nas FATECs são provenientes de escolas públicas. No que concerne ao acesso aos CSTs do CPS, o sistema de ingresso via vestibular valoriza a inclusão social, mediante o sistema de cotas raciais e sociais. Este concede bônus a estudantes afrodescendentes, indígenas e egressos de escolas públicas. A instituição reserva 50% das vagas em seus cursos de graduação para alunos cotistas, destinando 35% delas a estudantes pretos, pardos e indígenas. Por meio deste sistema é concedido um bônus de 3% a estudantes que se autodeclararam afrodescendentes no ato da inscrição no vestibular e bônus de 10% aos que cursaram integralmente o Ensino Médio na rede pública. Estas são medidas importantes que beneficiam estudantes oriundos de camadas mais populares e contribuem para o acesso ao nível superior a uma minoria historicamente excluída na sociedade brasileira. Ainda no que diz respeito ao acesso à graduação nas FATECs, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também pode ser utilizado pelos candidatos para o cálculo da nota final do vestibular. A maior parte dos sujeitos revelou que ingressou no curso desejado por motivos relacionados à vocação ou empregabilidade/remuneração e integraram-se bem ao ambiente acadêmico.

Quanto à questão da permanência, no que diz respeito a políticas públicas, programas e ações destinados a apoiar e propiciar a permanência dos estudantes, foi

constatado que a instituição objeto de estudo desta pesquisa, embora ofereça programas e ações próprios que visam favorecer a permanência e o desenvolvimento dos seus estudantes, não dispõe de um programa de assistência estudantil como o PNAES, ou o PNAEST, ou o PBP, conforme apresentados no Capítulo 3. Corroborando a hipótese estabelecida no início deste estudo, constatou-se que, apesar de ser uma instituição estadual pública de ensino superior do Estado de São Paulo, estado este que detém o maior PIB entre os estados brasileiros, o CPS não possui e não disponibiliza a seus alunos um programa específico de auxílio estudantil focado na permanência.

Conforme levantamento e estudo das principais Políticas Públicas Educacionais voltadas para o acesso e permanência disponíveis e oferecidas para as IES públicas do país, verificou-se que o CPS não é beneficiado por nenhuma delas. O que foi verificado foi a existência de uma gama de programas educacionais e ações da instituição focados no aprimoramento da formação de seus alunos, os quais contribuem para a permanência e desenvolvimento dos estudantes, mas não constituem um programa de assistência estudantil estruturado nos moldes do PNAES, voltado para os alunos de instituições federais, ou do PNAEST, que é dedicado aos alunos de universidades e centros universitários estaduais de todo o território nacional, ou o PBP, que concede auxílio financeiro a estudantes de instituições federais. Todos estes programas não contemplam o Centro Paula Souza, como exposto no Capítulo 4.

A análise dos dados também revelou que a maioria dos sujeitos pesquisados, 83,9% (Quadro 28, p. 177), trabalhou durante toda a sua permanência nos estudos, para subsistência própria e de suas famílias. Assim, enfrentaram muitas dificuldades decorrentes do conflito estudo-trabalho, situações potencialmente geradoras de desistência dos seus cursos. Enfrentaram dificuldades de ordem econômica e financeira, que competiam com as dificuldades acadêmicas de aprendizagem, mas persistiram nos estudos. Segundo a percepção de alguns dos sujeitos estudados, sua condição social era desfavorável e tinham muitas dificuldades de ordem financeira e econômica, inclusive até para arcar com custos de alimentação e transporte, como ficou evidenciado pelos discursos coletados nas entrevistas. Os dados revelaram que 46,7% (Quadro 28, p. 177) deles pensaram em desistir dos seus cursos, mas persistiram nos estudos.

A análise dos dados coletados neste estudo permitiu que os objetivos específicos propostos para esta pesquisa fossem atendidos. Neste sentido, foi possível elencar as características dominantes dos sujeitos do presente trabalho e delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos. Foi constatado que os estudantes concluintes e/ou recém-

formados participantes são: majoritariamente do gênero masculino; de etnia branca e solteiros. Situam-se na faixa etária acima de 25 anos de idade (acima da idade desejável para a realização de um curso superior); apresentam pais que não completaram o Ensino Médio e as rendas pessoal e familiar ficam abaixo de 5 salários-mínimos. A maioria cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, tendo ingressado no ensino superior anos após a conclusão do ensino médio. Muitos destes sujeitos já tinham concluído ou iniciado um outro curso superior anterior; trabalharam durante toda a graduação e ingressaram no curso por meio de vestibular.

No tocante às políticas públicas educacionais de acesso e permanência, benefícios ou incentivos governamentais e/ou institucionais, ficou evidente que a grande maioria não foi beneficiada no que concerne à permanência. Os dados analisados demonstraram que a maioria, 94,9% (Quadro 28, p. 177), dos participantes não recebeu benefício financeiro algum do governo ou externo e que 88,1% (Quadro 28, p. 177) não recebeu benefício/incentivo financeiro algum da instituição. Mesmo tendo conhecimento de alguns benefícios ofertados pelo CPS, como aulas de nivelamento, monitoria, bolsa de iniciação científica (PIBIC- CPS/CNPq) ou bolsa de iniciação tecnológica (PIBITI-CPS/CNPq), Bolsa Santander Universidades de intercâmbio cultural e de Língua Inglesa, dentre outros, disponibilizados pela instituição e apresentados no Capítulo 4, o fato de ter que trabalhar e estudar constituía obstáculo para que a oportunidade fosse aproveitada. Neste contexto, faz-se necessário pensar na elaboração e implementação de programas e ações que contribuam para a permanência e que possam ser aproveitados por estudantes com esse perfil, como parcerias público-privadas, auxílio alimentação e financeiro, ajustes e flexibilização da grade curricular, dentre outras sugestões também apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

A maioria, 75,4% (Quadro 28, p. 177), apresentou dificuldades de ordem acadêmica com as disciplinas cursadas/ensino/aprendizagem, mas não sentiu necessidade de interromper o curso, nem pensou em desistir do mesmo. Apesar das dificuldades enfrentadas, grande parte dos sujeitos manifestou alta satisfação com seus cursos e com sua instituição de ensino.

A análise realizada identificou que a maioria dos sujeitos vivenciou dificuldades durante a graduação, sendo as maiores de ordem acadêmica, financeira e econômica. A maior parte deles acumulou a dupla função de estudar e trabalhar, caracterizando-se como estudantes-trabalhadores, para suprir suas necessidades e de suas famílias, o que constituiu um grande desafio à sua permanência nos estudos.

Com base na percepção externada pelos participantes ficou evidente que grande parte dos problemas por eles enfrentados, que poderiam conduzir à desistência dos seus cursos, relacionavam-se a questões pessoais e financeiras relacionadas à falta de uma política de assistência estudantil estruturada, que pudesse minimizar, principalmente, as dificuldades financeiras e gastos com alimentação e transporte, ajudando-os a superar mais facilmente os desafios e obstáculos que enfrentaram em sua trajetória acadêmica.

Dentre as sugestões feitas pelos sujeitos para favorecer a permanência e minimizar a não-permanência/evasão nos CSTs, destacam-se: instituir uma política pública estadual de assistência estudantil estruturada, instituir bolsa auxílio financeiro nas FATECs, custeio do transporte e alimentação (muitos vão direto do trabalho para as aulas à noite sem uma refeição), ampliar os benefícios institucionais e investir mais em infraestrutura (refeitório, cantina, estacionamento, espaço para estudo, segurança, etc).

Apesar das dificuldades relatadas pelos sujeitos deste estudo, todos eles ingressaram e permaneceram em seus cursos devido a fatores relacionados principalmente a compromisso individual com os estudos e a profissão, revelando por parte dos estudantes um grande esforço, dedicação, persistência, resiliência e integração acadêmica.

Por parte da pesquisadora, esta apresenta como contribuição para o favorecimento da permanência a sugestão de um Programa de Tutoria, no qual um docente é designado responsável por um determinado número de alunos. Estes teriam a liberdade e oportunidade de procurar o seu tutor quando estivessem com alguma dificuldade, a fim de receberem orientação e ajuda para resolverem o seu problema. Este tipo de programa, que poderia ser implantado sem possíveis gastos para a instituição, propiciaria conhecer as motivações subjacentes aos problemas/dificuldades apresentados pelos alunos, visando minimizar a desistência e o abandono dos estudos e favorecendo o diálogo e a busca de soluções. Além do Programa de Tutoria, deseja-se sugerir a criação de um Comitê Local de Gestão da Permanência, a ser estabelecido nas diversas FATECs da instituição. Este seria composto por coordenadores, docentes, funcionários e alunos e poderia oferecer um panorama a respeito dos pontos positivos e negativos da IES, identificar as causas mais prementes da desistência escolar, numa abordagem preventiva da evasão, gerindo a permanência e propiciando o acompanhamento dos estudantes.

Os dados obtidos com a pesquisa e as sugestões apresentadas pelos sujeitos despertam reflexões e apontam a necessidade de serem ampliadas as condições que favoreçam a permanência e minimizem a não-permanência/evasão dos estudantes. Tais

dados podem contribuir para a implantação de ações e políticas públicas educacionais estaduais voltadas especificamente para o CPS, pois que o resultado desta pesquisa confirma a necessidade da assistência estudantil como fator de justiça redistributiva, uma vez que existem estudantes sem condições econômicas de se manterem na instituição sem o apoio do Estado. Deseja-se ressaltar que, com boa vontade política por parte do governo estadual isso poderia vir a ser alcançado, mas vê-se que os alunos do CPS também precisariam ter protagonismo nesse sentido e se empenhar para que suas reivindicações chegassem às autoridades competentes e pudessem ser atendidas.

Finalizando, a autora desta pesquisa deseja ressaltar que o seu envolvimento com este trabalho muito contribuiu para a sua formação acadêmica, enriquecendo-a. A experiência desta pesquisa científica proporcionou-lhe um melhor desenvolvimento do pensamento analítico e da visão crítica da realidade dos CSTs e seus alunos, propiciando-lhe uma visão mais apurada da sua realidade e da instituição estudada.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. **Pandemia faz 52% dos jovens adiarem sonho da faculdade**. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4239/pandemia-faz-52-dos-jovens-adiarem-sonho-da-faculdade>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

AGÊNCIA SENADO. Senado aprova MP que reduz em até 99% dívidas do FIES. *Jornal do Senado*. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/24/senado-aprova-mp-que-reduz-em-ate-99-dividas-do-fies>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ALBROW, M; KING, E. *Globalization, knowledge and society*. London: Sage Publications, 1990.

ALVES, D. F.; CARVALHO, C. H. A. O Impacto da Expansão do Fies entre 2010 e 2017 no Cumprimento Estratégico 12.6 do PNE (2014-2024). **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 6, p. 1-12, Brasília – DF, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/m-a-a/Downloads/90497-410495-3-PB.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=79639>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

APPIO, C. R.; EWALD, I. C. A.; SILVA, V. C. A formação integral na Educação Profissional Tecnológica: alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 11-16, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/admin,+A+FORMA%C3%87%C3%83O+INTEGRAL+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+E+TECNOL%C3%93GICA.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2022.

ARAÚJO, C. B. Z. M. Políticas públicas de permanência na Educação Superior nos anos 2000. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. Disponível em: <[http://www.anped11.uerj.br/texto Carla.pdf](http://www.anped11.uerj.br/texto%20Carla.pdf)>. Acesso em 18 mar. 2020.

ARRUDA, A. L. B de. Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.2, p. 501-510, set. 2010 a mar. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9661/5249>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, M. C. S. de; SILVA, L. C. da. Políticas de permanência estudantil na Universidade Federal do Piauí: aspectos de sua operacionalização. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-23, jan./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8198/8076>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BITTENCOURT, M. F. N.; FERREIRA, P. A. As obras na implementação de políticas públicas: o caso do Reuni. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38., Rio de Janeiro, 2014. Anais[...]. Rio de Janeiro: Anpad, 2011. p. 1-16.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI. Publicado no **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Publicado no **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Documento orientador programa incluir - acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu-2013.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf?1473203904>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2017 – Notas Estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018 – Notas Estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest;censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019 - Notas Estatísticas**. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília, 1996. [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Publicado no **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 10, p. 11-14, de janeiro de 2005. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico**. Parecer CNE/CP:29/2002. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico**. Parecer CNE/CP:29/2002, homologação publicada no DOU 13/12/2002. Resolução CES/CNE/12/2002. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Comitê Gestor do Fies garante melhor governança do programa**. 2017. Disponível em: <<http://portalfies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições terão recursos para assistência estudantil**. Brasília, 2010c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16197-instituicoes-terao-recursos-para-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC inicia nova fase de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-inicia-nova-fase-de-atualizacao-do-catalogo-nacional-de-cursos-superiores-de-tecnologia>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Retificação do parecer CES 672/98: Cursos Sequenciais no Ensino Superior**. Parecer CNE/ CES 968/98, homologação publicada no DOU 23/12/1998. Resolução CES/CNE/12/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Técnico**. Legislação Básica - Nível Superior. Parecer, CNE/CP nº 29/2002. Brasília 2008. 7ª ed. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33316>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[https://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Diplomacao Retencao Evasao Graduacao em IES Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Diplomacao%20Retencao%20Evasao%20Graduacao%20em%20IES%20Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**/Secretaria de Educação Superior. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12986>>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/links/1085-secretaria-de-educacao-profissional-diz-que-mec-quer-atrair-os-joovens-para-o-ensino-tecnologico>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2010a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_a_40_12122007.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 144, de 24 de maio de 2012. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2012. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/port144_2012.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 18, p. 1-8, de janeiro de 2010. Seção 1. Disponível em: <http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 8 de junho de 2011. Altera os artigos 1º, 9º, 10, 16, 18-A, 20, e acrescenta o § 3º ao art. 11 e o art. 12-B à Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 110, p. 79, de janeiro de 2011. Seção 1. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=79&data=09/06/2011>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 214, p. 1-9, de janeiro de 2012. Seção 1. Disponível em: <<https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 90, p. 12-13, de maio de 2013. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13102-port389-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei, 2010. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. **MEC**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRUNS, M. A. de T. **Evasão Escolar: Causas e efeitos psicológicos e sociais.** 1985. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação em Psicologia Educacional. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1985.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46433/50189>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

CAÔN, G. F.; FRIZZO, H. C. F. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ**, v.19, n.2, 2010. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARMO, E. F.; CHAGAS, A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, mai/ago. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARVALHO, C. H. A. de. Agenda neoliberal e a política para o ensino superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 83-101, mai/ago. 2007.

Disponível em: <<file:///C:/Users/Particular/Downloads/4561-7516-1-SM.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/O_PROUNI_no_governo_Lula_e_o_jogo_politico_em_torn.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28 p. 125-140, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CAZAROTTI, M. L. B.; BERNARDES, S. T. de A. Cursos superiores de tecnologia: fundamentos, controvérsias & desafios. RPGE - **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 992-1046, set/dez 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11368/7851>>. Acesso em: 28 set. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. “Fatec Portas Abertas” apresenta a unidade de Mogi Mirim à população, **Centro Paula Souza – Portal**, 2011. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/fatec-portas-abertas-apresenta-a-unidade-de-mogi-mirim-a-populacao/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA - Relatório traça perfil socioeconômico dos aprovados no Vestibular das Fatecs, **Centro Paula Souza – Portal**, 2013. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/relatorio-traca-perfil-socioeconomico-dos-aprovados-no-vestibular-das-fatecs/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA - Sobre a FATEC Piracicaba, **Centro Paula Souza – Portal**, 2014. Disponível em: <http://fatecpiracicaba.edu.br/novo_cs/?Sobre_a_FATEC_Piracicaba>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. Relatório 2004-2008. São Paulo, 2009. 74 p. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2021/05/relatorio-gestao-2004-2008.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. Relatório 2012-2016. São Paulo, 2017. 109 p. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2021/05/relatorio-gestao-2012-2016.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA - Política afirmativa do CPS garante inclusão de afrodescendentes, **Centro Paula Souza – Portal**, 2018. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/politica-afirmativa-do-centro-paula-souza-garante-inclusao-de-afrodescendentes/>>. Acesso em: 01 set. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA – CPS completa 50 anos de educação profissional, **Centro Paula Souza – Portal**, 2019. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/cps-comemora-50-anos-de-pioneirismo-no-ensino-profissional/>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA - Cresce percentual de alunos da rede pública nas Etecs e Fatecs, **Centro Paula Souza – Portal**, 2020a. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/cresce-percentual-de-alunos-da-rede-publica-nas-etecs-e-fatecs/>>. Acesso em: 07 set. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA - Entenda as opções de formação oferecidas nas Etecs e Fatecs, **Centro Paula Souza – Portal**, 2020b. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/entenda-as-opcoes-de-formacao-oferecidas-nas-etecs-e-fatecs/>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA – Boas novidades nas FATECs para 2021. **Revista Digital CPS**, ano 14, ed. 78 dezembro 2020. 2020c. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/12/2020_revista_cps_ed_78_nov_dez_site-1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA – Vestibular, **Centro Paula Souza – Portal**, 2021. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/vestibular/>>. Acesso em: 06 set. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA - Sobre o Centro Paula Souza, **Centro Paula Souza – Portal**, 2021. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA – Etecs e Fatecs por região administrativa, **Centro Paula Souza**. 2021a. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2021/09/2021_mapa_sp_fatec.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA – Compromisso com a diversidade e a equidade. **Revista Digital CPS**, ano 15, ed. 80 março/abril 2021. 2021b. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2021/04/2021_revista_cps_ed_80_mar_abril_site_alt2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CENTRO PAULA SOUZA - **Centro Paula Souza – Portal**, s.d. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CHANAN, P. Comentários aos Primeiros Números do Censo da Educação Superior Brasileira - 2019. **ABMES**, 2020. Disponível em: <<http://abmes.org.br/public/arquivos/ApresentacaoCenso2019.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CNN BRASIL. Nacional. **Dívida de estudantes inadimplentes com o Fies soma R\$ 6,7 bilhões**. 2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/divida-de-estudantes-inadimplentes-com-o-fies-soma-r-67-bilhoes/>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

COAN, M. **Formação Profissional e Politécnica**. 2014. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Florianópolis: 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Particular/Downloads/Esp%20Proeja%20-%20Politecnia%20-%20MIOLO%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/Esp%20Proeja%20-%20Politecnia%20-%20MIOLO%20(2).pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2020.

COSTA, S. G. **A equidade no ensino superior:** uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27499>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jul/ago 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p. 245-362, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DETREGIACHI F^o., E. **A evasão escolar na educação tecnológica:** estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2012. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita F^o. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Marília, SP, 2012.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, vol. 23, n. 80, Campinas, set, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

DURLI, Z. Políticas educacionais no contexto das políticas sociais. In: HETKOWSI, Tânia Maria (org.). Políticas públicas & inclusão digital. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C.F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação e Sociedade**, vol. 34, n. 123, Campinas, abr/jun, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020

FEITOZA, A. S. **Fatores de evasão na educação profissional tecnológica: um estudo baseado no olhar do aluno evadido.** 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

FIALA, D. A. de S. **A política de expansão da educação profissional tecnológica de graduação pública no estado de São Paulo (2000-2007).** 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 2016.

FIALHO, M. G. D. **A Evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes) - UFPB. João Pessoa, PB, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior** - uma análise das diferentes formas de mensurar. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, SP, 2016.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1157, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FUNDAÇÃO DE APOIO À TECNOLOGIA. Cresce percentual de estudantes da rede pública nas Etecs e Fatecs. Relatório. São Paulo, nov. 2020. Disponível em: <https://fundacaofat.org.br/cresce-percentual-de-estudantes-da-rede-publica-nas-etecs-e-fatecs/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISI, M. L.; PEGORINI, D. G. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. In: **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GUIMARÃES, M. O. **Educação, políticas públicas e raça: Ações afirmativas no Brasil e o acesso do negro ao ensino superior**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 11, vol. 01, p. 05-21, nov. 2019. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/acoes-afirmativas>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

IBGE. Cidades e Estados - 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/piracicaba.html>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, n. 129, p. 285-303, mai/ago, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 08 mar. 2021.

JUCÁ, M. C.; OLIVEIRA, P. J.; SOUZA, R. J. Cursos Superiores Tecnológicos: um avanço da educação superior no Brasil. In: **Colóquio internacional sobre gestão universitária em America del Sur**, X. Argentina, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/97065/CURSOS%20SUPERIORES%20TECNOL%C3%93GICOS%20UM%20AVAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

LIMA, F. S. de; ZAGO, N. Desafios Conceituais e Tendências da evasão no Ensino Superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional De Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 366–386, mai/ago, 2018. Disponível

em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651587/17797>>.

Acesso em: 04 abr. 2021.

LIMA, L. M.; BIANCHINI, A. R. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do SiSU. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 21, n. 1, p. 495-514, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3211/321152454025/html/index.html>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

LIMENA, M. M.; RAMOS, A. C. P. Formação para o Trabalho: Reflexões sobre Críticas a Graduação Tecnológica no Brasil. VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, 2011. Resende, RJ. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/51114642.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2021.

LEAL, A. F. C.; SANTOS, C. P. dos; MOTTA, A. L. A. R. da. A reformulação das portarias do ENEM: uma análise discursiva das diferentes versões. **SOLETRAS - Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**, Rio de Janeiro, n.30, p.221-232, jul./dez., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/18451-70669-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. DE Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MACIEL, C. E.; JÚNIOR, M.C.; LIMA, T. S. da. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educ. Pesq.**, v. 45, e198669, p.1-20, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TcyrZH4JGLSqK8Jy333yrSq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 759-781, set/dez, 2016. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/68574>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIN, A.C.; JUNGER, A.P.; ASSAYAG, R.M.; AMARAL, L.H. Cursos Superiores Tecnológicos no Brasil: o crescimento da modalidade de ensino superior nos últimos anos. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/962>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MARTIN, A. Globalization, knowledge and society. In: MARTIN, A. e KING, E. (eds.), *Globalization, knowledge and society* (Readings from *International sociology*), London, Sage Publications, 1990.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, vol.17, suppl. 3, São Paulo: 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MATTEI, T. S.; BIDARRA, Z. S. O papel do FIES e do PROUNI na privatização, mercantilização e financeirização da educação superior brasileira. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, RS, 1 (61) p. 53-84, mai. 2022. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/16677>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MEDEIROS, A. M. **Sabedoria Política**. 2016. Resenha. Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/pedagogia-da-esperanca-resenha/>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MENEZES, N. **Evasão Escolar no Ensino Superior**. 2018. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/artigos/evasao-escolar-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

MERCURI, E. N. G. S.; POLYDORO, S. A. J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MINHOTO, M. A. P.; BELLO, I. M. A política de reestruturação das universidades federais e a instituição de modelos formativos inovadores: a UNIFESP em análise. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652915>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MONTES, J.F.C; B.I.A. LUPERCIO; GONZÁLEZ, O.U.R. Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. **Revista Psicogente**, 19(36): 227-239, jul.-dic. 2016. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-963530>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

MOTA JR, A de M. Políticas públicas para a educação superior no Brasil. XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitária – CIGU, 2016, Arequipa, Peru. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/78553592.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Mulheres cravam recorde histórico entre os aprovados nas Fatecs. **Portal do Governo**, março, 2021. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/mulheres-cravam-recorde-historico-entre-os-aprovados-nas-fatecs/>>. Acesso em: 01 set. 2021.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade da educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/74.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. B. C. de. O ENEM como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame.

Jornal de Políticas Educacionais, v.9, n.17 e 18, p. 156-167, jan./jun./ago./dez., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/40721-178767-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. **A educação superior**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (OrgS.). **Organização do ensino no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

OLIVEIRA, L. C. de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

PACHANE, G. G.; VITORINO, B. de M. A expansão do ensino superior no Brasil pelo Programa REUNI: democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal? **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.16, p.438-456, 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3114>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PACHECO, E. M. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional Tecnológica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L.A.C.; SOBRINHO, M.D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PAULA, C. H.; ALMEIDA, F. M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol.28, n.109, p. 1054-1075, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n109/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002801869.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: Bresser Pereira, L. C.; Spink, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 21-38.

PINTO JR. G. do P.; NOGUEIRA, V. M. R. Programa Universidade Aberta do Brasil: Aspectos Relevantes na Construção de uma Metodologia para Avaliar sua Implementação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 227-249, mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/11.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

POLYDORO, S.A.J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: concepções de saída e de retorno à instituição**. 2000. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

QUEIROZ, G. Programa de bolsa de permanência - FATEC (Parte I). **Fatec club**. 16 mai. 2019. Disponível em: <<https://www.fateclub.gregmaster.com.br/2019/05/16/bolsa-auxilio-alunos-graduacao/>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

QUINALIA, C. L.; SLONIAK, M. A.; DORES, M. das; LIRA, S. C. C. de. Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. **Universitas/JUS**, v. 24, n. 01, p. 61-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Particular/Downloads/2259-10798-4-PB.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica, vol. V. 1ª. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

REIS, D.B.; TENÓRIO, R.M. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, R.M. e VIERIRA, M.A. (orgs.) **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho** [online] Salvador: EDUFBA, 2009. Pp. 47-66. ISBN 978-85-2320-934-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3q/04>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade**. Florianópolis: UFSC, 1995.

RODRIGUEZ, A. Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior privado brasileiro - um estudo de caso. In: **Caderno de Administração da FEA-PUCSP**, v.5, n.º 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/view/9009/0>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

ROSA, C. M. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236 - 250, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029/369>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ROSETTI JR., H. Mudanças no ensino superior e os novos modelos de graduação científica. **Revista Científica da Faculdade de Tecnologia FAESA**, Vitória - ES, n.1, p.7-10, jan./dez. 2007. Disponível em: <<https://portal.cetfaesa.com.br/midias/1%25C2%25AA-Edicao-da-Revista-Cientifica-CET-FAESA-123.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ROSETTI JR., H.; SCHIMIGUEL, J. Histórico e Contexto Econômico dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. In: **Observatório de la Economia Latino-americana**. n.º 152, 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/11>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SACCARO A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estud. Econ.**, São Paulo, v.49 n.2, p.337-373, abr.-jun. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ee/v49n2/0101-4161-ee-49-02-0337.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: CARVALHO, M. L. M. (Org.). **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SANTOS, A. S. dos; OLIVEIRA, C. T. de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163, abr. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2021.

SANTOS, J. D. G.; XEREZ, A. S. P. Apontamentos sobre a expansão da graduação tecnológica no Brasil. In: **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.3, p.600-622, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9712/6426>>. Acesso em: 16 set. 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n.1, mar. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SCALI, D. F. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 2009.

SEMESP. Sindicato das mantenedoras do ensino superior privado. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 2021. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/educacao-11/dados-brasil/evasao/>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, vol. 27, n.96, Campinas: 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, vol. 29, n.105, Campinas: 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SILVA, B. A era LinkedIn. **Revista Isto é dinheiro (online)**. São Paulo, edição 1232, nº 1172, julho, 2021. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/a-era-linkedin/>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA FILHO, R. L.L. **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro - Novos Dados**. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

SILVA, H. F. D. **Evasão na educação superior**: um estudo em uma IES privada do Médio Tietê. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, SP, 2015.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulamentação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 29, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfyZc6tFgYC3Csvvh4FxFz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**. n. 30, p. 221-235, Campo Grande, MS, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/156/197>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1664/1583>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 134 f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade Católica de Pelotas, RS, 2012.

SISBP, Sistema de Gestão da Bolsa Permanência, 2020. Disponível em: <<http://sisbp.mec.gov.br/faq#:~:text=A%20Bolsa%20Perman%C3%Aancia%20%C3%A9%20um,especial%2C%20os%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas.>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: Warde, M. J. *et al.* **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SOBRINHO, J.D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SOBRINHO, M.D. Um novo lugar no desenvolvimento científico e tecnológico nacional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 01, n. 01, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2898>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, J. B.; PEIXOTO, M.C.L. **Política de Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia**: nova face da Educação Profissional e Tecnológica. 35ª Reunião Anual da Anped. Educação profissional e tecnológica. GT11 - Política da Educação Superior. 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-de-expansao-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nova-face-de-educacao>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOUZA, J. B. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. 2012. 216 f. Tese, (Doutorado em Educação) - Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, S.A.; ALVES, F.M.S.; BUSS, R.N. **Satisfação dos Estudantes dos Cursos de Graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 32º EnANPAD. Rio de Janeiro, RJ, 6 a 10 de set., 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1528.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, V. L. B. S. **Acesso e permanência na educação profissional tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus Cajazeiras. 2017. 108 f. Dissertação, (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 44(2):385-414, mar/abr, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/LNm8R7GCXjSPGMgBR3bgFjP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 set. 2021.

TAKAHASHI, A. R. W; AMORIM, W. A. C. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [online]. Rio de Janeiro, vol.16, n.59, pp.207-228. abr/jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 mar. 2020.

TINTO, V. **Dropout from higher education**: a theoretical synthesis of recent research. Review of education research. Winter 1975. vol 45, nº 1, p. 89-125. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.874.5361&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TINTO, V. **Research and Practice of Student Retention**: What Next? Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2006; 8(1):1-19. doi:10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

TINTO, V.; PUSSER, B. **Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success.** National Postsecondary Education Cooperative, Department of Education. Washington, D.C., 2006.

TREVIZAN, E; TORRES, J. C. Avaliação dos resultados na implementação do REUNI no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais.** v. 14, n. 40., p. 1-22, set. 2020. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72648/41825>>. Acesso em: 23 set. 2022.

UAB-CAPES. UFRB, Superintendência de Educação Aberta e a Distância, 2021. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/ead/uab-top#:~:text=A%20Universidade%20Aberta%20do%20Brasil,metodologia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** Paris: UNESCO, 1998.

UOL ECONOMIA. Empregos e Carreiras. **Jovens são a maior força de trabalho do país, diz estudo.** Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/07/22/jovens-sao-a-maior-forcade-trabalho-do-pais-diz-estudo.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

UOL NOTÍCIAS. **Centro Paula Souza é ocupado por estudantes em São Paulo.** Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/11/03/centro-paula-souza-e-ocupado-por-estudantes-em-sao-paulo.htm>>. Acesso em: 07 set. 2021.

VELOSO, T.C.M.A. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus universitário de Cuiabá, 1985/2 a 1995/2:** um processo de exclusão. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

VELOSO, T.C.M.A. A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus universitário de Cuiabá.: um processo de exclusão. **Série - Estudos**, Campo Grande, n.13, p. 133-148, 2002. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VELOSO, T.C.M.A. MACIEL, C.E. Acesso e Permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n.37, p.224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/m-a-a/Downloads/7178-Texto%20do%20artigo-18372-2-10-20170417%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/m-a-a/Downloads/7178-Texto%20do%20artigo-18372-2-10-20170417%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VELOSO, T.C.M.A.; NUNES, R.S.R. A Permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-Line.** Dourados/MS, v.6, n.16, p.48-63, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5708/2914>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VENDRAMETO, M. C. **A racionalidade tecnológica como determinante da relação entre a educação e o trabalho presente nos cursos de tecnologia do Centro Paula**

Souza, 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

33) Gostaria de fazer alguma sugestão ou comentário?

Aceitaria participar de uma entrevista pessoal para contribuir ainda mais com esta pesquisa?

Sim Não

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO E SUCESSO NA VIDA PROFISSIONAL!

II) ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na sua FATEC houve uma semana de eventos/programação de acolhimento aos calouros para sua turma quando você entrou na faculdade?
2. Se sim, você participou? Se participou, como foi a sua impressão do evento?
3. No evento de acolhimento foi feita a divulgação sobre auxílios/bolsas e facilidades para os estudantes? E durante o seu curso, houve algum tipo de divulgação?
4. No ingresso, você foi beneficiado por alguma política de acesso?
5. Você ficou sabendo, recebeu ou teve informações sobre programas e auxílios para os estudantes, tipo bolsa de iniciação científica e tecnológica, bolsa monitoria, aulas de nivelamento, auxílio/ orientação psicológica e pedagógica?
6. Teve conhecimento do benefício da bolsa Santander, parceria entre o CPS e o Santander?
7. Você sentiu necessidade/precisou de algum tipo de auxílio que não estava disponível? Qual tipo de auxílio você precisava?
8. Caso tenha tido conhecimento dos benefícios, buscou algum? Se não, por quê? Pode explicar a razão?
9. Se teve conhecimento de alguns benefícios, quais foram eles?
10. Que tipo de benefício seria mais útil no seu caso? Como você acha que deveria ser a divulgação de auxílios e bolsas?
11. Na sua opinião, o que poderia ser feito para favorecer a permanência dos alunos e evitar a evasão?
12. Gostaria de falar algo mais sobre alguma outra questão?

III) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

FATEC - FACULDADE DE TECNOLOGIA - Centro Paula Souza

Título do projeto: **CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de faculdades do Centro Paula Souza**

Pesquisadora de doutorado responsável: Profa. Sylvia C. de Azevedo Vitti - RG 23 927 383-7 /CPF 381 117 481/91. Contato: (19) 9 9128-3045 - e-mail: vittisylvia@gmail.com
Comitê de Ética da UNIMEP: Rod. do Açúcar, km- 156 - Taquaral, Piracicaba - SP - comitedeetica@unimep.br (19) 3124-1513.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de faculdades do Centro Paula Souza**”, sob a responsabilidade da Profa. Sylvia C. de Azevedo Vitti, ligada ao programa de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP. A pesquisa tem como objetivo pesquisar o impacto que as políticas públicas educacionais têm no acesso, na permanência e na evasão de estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Sua participação, voluntária, consistirá em responder a um questionário contendo 33 questões sobre aspectos sociais, familiares e financeiros; de formação acadêmica, de trabalho e de expectativas em relação aos estudos/cursos; sua percepção em relação às políticas públicas de acesso e permanência ou benefícios disponíveis na instituição; dados sobre trancamento de matrícula, abandono e evasão; satisfação com seus cursos e com a instituição, dentre outros. Você poderá contribuir ainda mais com esta pesquisa se se dispuser a participar também de uma entrevista pessoal, a combinar.

A sua participação é muito importante, porém, voluntária, sigilosa e os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos. Sua identidade não será revelada. O participante estará dando uma contribuição valiosa para ampliar a compreensão do impacto que têm as Políticas Públicas Educacionais nos Cursos Superiores de Tecnologia. Ele também terá o benefício de ter assegurados a liberdade de se expressar, produzir conhecimentos por meio de críticas, sugestões e percepções a respeito dos tópicos abordados no questionário, assim como na entrevista, para os que se dispuserem a participar.

O participante tem liberdade de participar ou não desta pesquisa, sem necessidade de qualquer explicação. Em relação a riscos, caso sinta-se desconfortável/constrangido poderá interromper a sua participação a qualquer momento ou, ainda, alterar, retirar ou complementar as informações fornecidas. Não há despesas pessoais ou qualquer tipo de compensação financeira ou acadêmica relacionada a sua participação.

O participante receberá uma cópia deste termo de consentimento em seu e-mail.

Agradeço sua colaboração e estou a sua disposição para esclarecer qualquer dúvida.