Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade

Maria das Graças Martins Silva[1]
Patrícia Simone Nogueira[2]

Resumo

No texto, discute-se indicadores da permanência do estudante na Educação Superior e estabelece eixos e reflexões com os fundamentos da formação acadêmica. Parte-se da premissa de que o modo como a instituição formadora se apresenta pode repercutir e dar sentido ao permanecer, ou, ao contrário, constituir motivos para não permanecer. Para cumprir o objetivo, utiliza-se pesquisa documental (dissertações, teses, textos acadêmicos, legislação) e dados estatísticos com base no INEP/MEC. Os resultados apontam que, de 2007 em diante, apesar do aporte crescente de recursos, a taxa de concluintes vem declinando. Na produção textual, há uma diversidade de explicações para a permanência (ou sua ausência), predominando estudos sobre estudantes em situação de vulnerabilidade e a necessidade da assistência estudantil. O referencial teórico norteador ressalta que um projeto formativo na perspectiva questionadora e contextualizada pode influenciar na permanência do estudante, ao criar possibilidades para integrá-lo e valorizá-lo.

Palavras-Chave: Educação Superior; acesso; permanência; assistência estudantil.

---

1 Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT.
gracams2@hotmail.com
2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT.
patricianogueira.ppj@gmail.com

Permanence in higher education: traced of studies and reality faces

Abstract

The paper discusses indicators of permanence in higher education and it establishes axes and reflections with fundamentals of academic education. It starts with the premise that the way as the educational institution presents itself can reverberate and make sense to remain, or, otherwise, it can build reasons for not to remain. To accomplish the goal, uses documentary research (dissertations, theses, academic papers, legislation) and statistical data, based on INEP/MEC. The results show that from 2007 henceforth, even considering the growing contribution of resources, the graduates' rate is declining. In textual production there are a variety of explanations to the permanence (or its lack), which predominate studies about the students in vulnerable situations and the need of student assistance. The guiding theoretical framework highlights that a formative project in the questioning and contextualized perspective can influence the student to remain, to create possibilities to integrate it and value it.

Keywords: higher education; access; permanence; student assistance.

Introdução

Estudos realizados pelas pesquisadoras apontam que o acesso à Educação Superior comumente é tratado pela produção acadêmica e pela legislação restritivamente como ingresso no referido nível de ensino (SILVA; VELOSO, 2010), o que remete aos limites dessa abordagem por desconsiderar dimensões intrinsecamente ligadas: a de permanência, a de conclusão dos estudos e a de formação no percurso acadêmico. Vistos em articulação e no conjunto, segundo indicadores quantitativos (quantos?) e qualitativos (para quem? para que fins? como?), tais dimensões podem dar suporte para avaliar a democratização do acesso (SILVA;

NOGUEIRA, 2011). Nesse entendimento, acesso implica inicialmente o ato de passagem para o espaço acadêmico, entretanto, não há nisso um desfecho, inclusive porque o ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico. Assim, é necessário considerar a dimensão da permanência, que sinaliza o percurso subsequente e bem-sucedido. De igual forma, importa observar como se dá esse percurso, o que é vislumbrado pela formação, ou seja, o que se refere à apropriação do conhecimento e à construção de sujeitos no processo educacional. Alarga-se e aprofunda-se, portanto, a definição do acesso, contrapondo-se a uma visão fragmentada, imediatista e simplificadora da realidade (SILVA; VELOSO, 2013a; SILVA; VELOSO, 2013b).

À luz dessa referência abrangente, o presente estudo, embora limitado pelo necessário recorte da realidade, discute a permanência do estudante da Educação Superior, destacando indicadores que mostrem objetivamente sua realidade, em interlocução com o tema dos fundamentos da formação acadêmica. Entende-se que os temas abrangem uma complexa problemática, que carece de reflexões e tentativas de articulação entre eles. Assim, parte-se da premissa de que o modo como a instituição formadora se apresenta pode repercutir e dar sentido ao permanecer, ou, ao contrário, somar no rol de motivos para não permanecer. No texto, não se abarca uma pesquisa empírica que vise essa elucidação explicitamente; o intento está em aflorar reflexões acerca da questão, norteando-se em indicadores da realidade e em referências conceituais.

A permanência do estudante na Educação Superior pode ser atribuída a diversos fatores, desde os que antecedem ao evento em si aos que se apresentam no percurso acadêmico e, ainda, aos que se têm como projeção de vida futura. Sumariamente, é possível afirmar que os "antecedentes" dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o "percurso acadêmico" remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as "projeções" representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente. Esses aspectos, em geral, expressando-se de

forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento. A questão, pois, abrange uma teia de elementos, de várias ordens, o que demanda cautela no exame de resultados de pesquisas.

Cabe, nesse bojo, ainda considerar que, eventualmente, "não permanecer" para o estudante pode não significar perda ou fracasso (premissa que desponta, num primeiro olhar, sobre a questão), mas, sim, mudança, com sentido de nova experiência ou conquista. Contudo, do ponto de vista das políticas públicas (dos recursos públicos), não permanecer na Educação Superior pode configurar um problema, na medida em que se apresente um índice de desistência acima do padrão médio ou desejável[3], ou se o desejo de estudar esbarre na falta de condição material para tanto, daí a necessidade de averiguar, o mais possível, as situações que envolvem a questão.

Na pesquisa que se apresenta há um destaque para a realidade das universidades federais, tendo em vista a centralidade da política de permanência nesse âmbito e a vivência profissional das pesquisadoras em tal espaço. O estudo utiliza pesquisa documental (legislação, produção textual de pesquisas), dados estatísticos, sobretudo, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e referenciais teóricos que buscam sustentar a ideia de formação.

2 Panorama da Educação Superior: aproximando-se da questão da permanência

Com o argumento de promover a permanência do estudante, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado em 2007 (Decreto n.º 7.234), fomenta os recursos destinados à assistência estudantil nas

3 A fim de pensar os limites aceitáveis da desistência dos estudantes, baseou-se em estudos e dados de Silva Filho et al. (2007, p. 31): "A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%, contra uma taxa nacional típica de 22%."

Instituições Federais de Ensino (IFES). Em 2008, as universidades federais foram contempladas com R$ 101.192.402,16; já em 2013, o recurso se elevou para R$ 603.787.226,19[4], o que representou um aumento de 496,67%, no período.

Destaca-se, ainda, que o orçamento das universidades federais passou de 6,4 bilhões, em 2003, para 25,9 bilhões em 2012, aumento excepcional, sobretudo, com repercussão na expansão de instituições, vagas e matrículas, com base na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2007 (ANÁLISE SOBRE A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2012).

No entanto, pesquisas mostram que, apesar de aumentar o investimento, a taxa de concluinte do estudante não resulta em dados positivos (VARGAS; PAULA, 2011) no período seguinte a tais medidas. O fato incita a que se investiguem os elementos inerentes ao abandono dos estudos; estudo complexo, visto que se conecta a aspectos sociais estruturais, a políticas públicas em vigor, a medidas localizadas no plano institucional, a peculiaridades do processo e projeto pedagógico, a decisões de caráter pessoal dos estudantes, entre tantos outros.

Para uma primeira aproximação ao que se discute, cabe atentar a dados afetos a vagas, inscritos, ingressos e concluintes das universidades federais, de modo a vislumbrar sua evolução em série histórica.

A TAB. 1, a seguir apresentada, adota o ano inicial de 1998, visto que é a partir de 1995 que dados da Educação Superior foram disponibilizados pelo INEP, tornando possível calcular a taxa de concluintes, obtida a partir número de concluintes transcorridos quatro anos após o seu ingresso.

Os dados são atualizados até 2013, tendo em vista a última publicação do INEP, até o momento da realização do levantamento.

---

4 Dados disponíveis no Painel de Controle do MEC, na *home page* do MEC.

Tabela 1 – Vagas, inscritos, ingressos e concluintes nas universidades federais no Brasil, de 1998-2013.

Ano	Vagas	Inscritos	Ingressos	Concluintes	Taxa de concluintes
1998	86.864	813.118	85.377	50.906	73,17
1999	90.937	888.472	90.327	56.794	75,97
2000	112.826	1.085.270	110.173	56.070	67,62
2001	110.928	1.092.247	108.827	62.385	73,07
2002	113.263	1.126.126	111.841	68.001	75,28
2003	109.184	1.151.332	108.466	78.454	71,21
2004	109.802	1.171.720	108.953	82.761	76,05
2005	116.348	1.179.439	114.833	83.020	74,23
2006	132.203	1.188.194	130.285	80.095	73,84
2007	139.875	1.188.613	136.834	84.674	77,72
2008	150.869	1.234.479	145.062	79.764	69,46
2009	186.984	1.177.317	184.708	86.348	66,28
2010	218.152	1.936.658	222.126	88.106	64,39
2011	231.530	2.977.983	224.950	92.429	63,72
2012	239.942	3.804.214	238.594	89.709	48,57
2013	245.933	4.235.198	233.693	99.343	44,72

Fonte: INEP/MEC.

Em relação às vagas, nota-se que, a partir de 2003/2004, os números indicam um crescimento ininterrupto, com destaque para 2007 adiante (de 2007 a 2013, houve uma ampliação de 75,82% das vagas), inferindo-se que isso se deve ao impacto dos programas expansão sobre as universidades federais, sobretudo o REUNI.

No período estudado, de 1998 a 2013, os inscritos apresentam um crescimento de 420,86%, ao passo que os ingressantes configuram 183,12%. Cabe destacar que, no período de 2009-2010 e de 2010-2011, houve crescimento 64,50% e 53,77%, respectivamente, no número de inscritos. Esse aumento, possivelmente, ocorreu devido à implantação, em 2010, do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que promoveu um número mais elevado de inscritos, seja pela abrangência nacional

do processo seletivo das universidades federais ou pela gratuidade na inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o segmento dos estudantes concluintes do Ensino Médio em escola da rede pública e para membro de família de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Já a ampliação de ingressantes ocorre nos anos de 2008-2009 (27,33%) e de 2009-2010 (20,26%), em decorrência do crescimento de vagas no citado período. Percebe-se que, mesmo com o aumento do número de inscritos, nem todas as vagas existentes nas universidades federais brasileiras são preenchidas. No ano de 2013, 12.240 vagas não foram preenchidas, sendo esse o ano com a maior quantidade de vagas disponíveis no período estudado.

Os concluintes, por sua vez, podem ser avaliados pela taxa respectiva, como antes explicado, calculada pelo número de concluintes, tendo transcorrido quatro anos do seu ingresso. Ao verificar a série histórica, tem-se que de 1998 a 2006 há uma oscilação entre o percentual mínimo de 67,62% (ano 2000) ao máximo de 75,28% (ano 2002). Em 2007, apresenta-se o pico (77,72%), certamente, ainda não resultante das medidas do PNAES e do REUNI (criados nesse ano).

De todo modo, tem-se o fato marcante de que de 2007 em diante, mesmo considerando o aporte crescente de recursos, a taxa de concluintes vem declinando. Em 2013, chega aos impressionantes 44,72%, o que ainda precisa ser compreendido.

A tendência de queda no quesito induz a acreditar que o crescente investimento de verbas não é capaz de, por si, impactar positivamente sobre o número de estudantes concluintes. Provavelmente, as respostas precisam considerar o conjunto das políticas de ingresso, expansão e permanência implementadas, além de outras particularidades, daí a complexidade da questão.

Ainda sobre a taxa de concluintes dos cursos de graduação presencial é oportuno observar a evolução por categoria administrativa e por organização acadêmica, o que pode ser vislumbrado na TAB. 2.

Tabela 2 – Taxa de concluintes dos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa e organização acadêmica no Brasil, de 2002-2013.

Períodos	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades		CET/FaT/ IF/CEFET	
	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado
2002/2005	69,72	56,49	72,92	60,22	51,02	68,50	56,93	45,48	51,86	62,97
2003/2006	68,55	55,60	71,85	59,22	47,14	70,31	60,82	44,94	36,51	78,74
2004/2007	67,38	55,45	70,59	61,63	62,72	55,57	59,21	48,99	32,27	55,97
2005/2008	65,04	55,26	67,34	61,75	70,88	55,16	65,57	52,30	70,02	45,26
2006/2009	63,15	55,52	65,32	61,11	47,50	58,45	68,54	49,17	23,17	
2007/2010	59,77	55,00	61,94	55,57	39,80	64,31	72,88	50,71	23,86	
2008/2011	55,21	44,08	56,99	42,06	37,86	47,15	54,48	44,68	31,77	
2009/2012	51,38	58,23	57,72	53,63	126,81	65,27	68,29	59,64	27,69	
2010/2013	50,48	52,78	51,28	50,44	74,79	57,38	57,11	52,98	28,80	

Fonte: Adaptado pelas autoras. Apresentação realizada por Veloso (2013). INEP/MEC.

Em relação ao setor público, verifica-se que a taxa de conclusão traz um quadro de queda contínuo, começando com 69,72%, em 2002/2005, e caindo para 50,48%, em 2010/2013. No setor privado, mantém-se certa regularidade no período, em torno de 55%, exceto em 2008/2011, cujo índice foi de 44,08%.

Os indicadores da categoria administrativa informam que as universidades públicas apresentam taxas de concluintes que caem sistematicamente (72,92%, em 2002/2005; 51,28%, em 2010/2013), assim como no setor privado, embora ali de forma menos enfática (60,22%, em 2002/2005; 50,44%, em 2010/2013). Igualmente, como destaque, são os dados dos institutos federais de ensino tecnológico, que indicam oscilação e queda drástica no último período examinado (51,86%, em 2002/2005; 70,02%, em 2005/2008; 27,69% em 2009/2012).

É, assim, possível constatar, no que se refere à taxa de concluintes, que há um nó a ser desvendado e desenredado em relação ao setor público, visto que os números são impactantes e preocupantes.

Nessa linha, sondando respostas, é interessante atentar ao número de concluintes do ensino médio e ao de vagas e inscritos na Educação Superior.

Nota-se o contraste entre egressos do ensino médio das escolas públicas e privadas, em 2012[5]: 85,30% e 14,70%, respectivamente. Em números absolutos são: 1.897.760 estudantes egressos no setor público e 327.008 no setor privado. Os dados apontam que o caminho "natural" da maioria dos egressos, por sua origem escolar, seria a Educação Superior pública. Entretanto, as vagas nesse nível de ensino, segundo o ano de 2013, mostram uma inversão: tem-se 15,33% de vagas no setor público e 84,67% no privado.

Em termos de ocupação de vagas na Educação Superior, os dados mostram que no setor público tem-se 86,93% de vagas ocupadas e no setor privado, 51,97% (BRASIL, 2013).

Pelos números apresentados, é possível vislumbrar a realidade excludente do sistema de Educação Superior, estruturado de forma a não contemplar a demanda majoritária. Isso pode ser analisado em relação ao processo de ingresso nesse nível de ensino, no entanto, sua repercussão sobre a permanência deve ser considerada de igual forma.

São dados reveladores da realidade, ainda:

– o percentual de jovens de 18 a 24 anos na Educação Superior soma 15,1% (IBGE, 2012), o que permite vislumbrar o tamanho do desafio em relação à expansão do sistema, sem perder de vista a demanda por educação pública;

– 43% é o percentual de jovens de 18 a 24 anos que trabalham e possuem renda de até 1 salário mínimo (IBGE, 2012), mostrando que há uma legião de jovens em situação de carência material, o que, de certo, interfere na decisão do seu ingresso e das chances de permanência na Educação Superior;

– do total das matrículas no Brasil, tem-se 11,09% no setor público no período noturno, ao passo que no setor privado, no noturno, são 51,97% (BRASIL, 2013). Está, assim, posto o desafio para o setor público, expandir-se no noturno com vistas a atender os que necessitam trabalhar, e, para os que já inseridos no sistema, o desafio de promover a conciliação entre estudo e ocupação profissional;

5 O Censo da Educação Básica de 2013 não apresenta o dado de concluintes do Ensino Médio.

– o percentual de negros e pardos nas instituições federais de ensino é de 30%, ainda que esse grupo represente 51% da população brasileira (RISTOFF, 2013), o que indica a necessidade de uma política de ingresso e de permanência articuladas, de vulto e em constante avaliação.

Em síntese, apresenta-se o desafio do crescimento quantitativo no setor público, notadamente no ensino noturno, que, sobretudo, considere o perfil de jovens em situação de vulnerabilidade.

3 Breve quadro das pesquisas e a normatização sobre permanência

Diante do complexo quadro apresentado, um olhar sobre pesquisas que abordam a permanência pode contribuir para seu melhor entendimento, por suscitar aspectos da realidade muitas vezes ocultados ou pouco esclarecidos pela mera observação dos números. Para tanto, procurou-se priorizar os estudos que exploram fatores causais da permanência/abandono do estudante.

Boa parte dos estudos (CRUZ FILHO et al., 2010; DUARTE, 2010; SILVA et al., 2010) sustenta que haverá prejuízo à permanência se faltar suporte material ao estudante oriundo de classe popular, bem como acompanhamento e conhecimento de sua situação acadêmica e de sua realidade social.

Nesse sentido, observa-se em textos o reconhecimento de que a assistência estudantil é vital para a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ponto de vista recorrente em pesquisas sobre o tema permanência na Educação Superior, conforme mostra o levantamento realizado por Silva e Nogueira (2015).

Além disso, outros se concentram em evidenciar a importância das relações afetuosas na academia, que atuaria como antídoto às adversidades inerentes ao percurso acadêmico, a exemplo de reprovação em avaliações de rendimento (NÉRES et al., 2010; CUNHA; CARRILHO, 2005).

Vieira (2012, p. 224), por sua vez, associa o debate da permanência ao cotidiano universitário e ao fazer acadêmico, traduzido pela "estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, patamares salariais condizentes, estímulos presentes na carreira, funcionamentos dos Conselhos,

indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura, financiamento público compatível [...]". Contudo, mesmo prezando a estruturação geral da instituição, concebe a assistência estudantil como parte do combate de desigualdades socioeconômicas. Há nesse entendimento uma mediação, por reconhecer o papel da assistência estudantil no tratamento da questão social e, igualmente, vislumbrar a necessidade da universidade (e a sociedade) estruturar-se para cumprir os objetivos educacionais.

Destaca-se, ainda, um dado instigante de uma pesquisa (PRIMÃO, 2015) sobre os motivos da permanência de estudantes concluintes de um curso numa universidade federal. Verificou-se no estudo que os fatores encorajadores da permanência são distintos daqueles que promovem o desejo de ingresso, que incidem, sobretudo, na ascensão financeira ou na escalada social. Como alento, a permanecer, os relatos dos estudantes focalizam a satisfação com a universidade e o curso, considerando os méritos do corpo docente, sobretudo. Além do reconhecimento da qualidade educacional, repercutiram na permanência do curso as possibilidades oferecidas pela universidade no sentido da participação do discente em atividades qualificadoras do ensino. Os dados mostraram que o prazer encontrado na aquisição do conhecimento e a expectativa positiva em relação à universidade contribuíram para transpor adversidades financeiras, de aprendizado, entre outras, e, assim, promover a permanência.

Indo adiante, desta feita estendendo o olhar sobre a legislação que trata da permanência, percebe-se um entendimento prevalente de que para o estudante permanecer há de se fazer investimentos em assistência estudantil. É o que se mostra nos seguintes documentos:

– Decreto n.º 6.096, de 24 de abril 2007: trata do REUNI, tendo por objetivo "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". O Decreto define como diretrizes (Art. 2º), a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, em especial no noturno, além de ampliação de políticas de inclusão e

de assistência estudantil.
– Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010: institui o PNAES, nomeando como objetivos: "democratizar as condições de permanência dos jovens"; "minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior"; "contribuir para a promoção da inclusão social pela educação". Sob esse norte, elege como público alvo os "estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio."
– Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007: normatiza o PNAES, justificado pela "centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal."
– Portaria n.º 389, de 09 de maio de 2013: define o Programa de Bolsa Permanência com vistas ao atendimento de estudantes em "situação de vulnerabilidade socioeconômica", tendo como objetivo "promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico", além de "minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica". Estabelece o a renda familiar *per capita* não superior a 1,5 salário mínimo como um dos critérios para receber a bolsa.

Embora não apareça descritivamente associada à permanência, é oportuno mencionar a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, considerando seus impactos sobre a problemática da permanência do estudante, além de suscitar a questão de um novo perfil de estudante no nível superior. A Lei define que as instituições federais de Educação Superior reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. O Art. 1º, parágrafo único destaca que: "No preenchimento das vagas de que trata o caput deste

artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita." Assim sendo, reforça-se o critério de baixa renda para o ingresso, o que, por associação, remeteria ao amparo desse estudante no percurso acadêmico pela via da assistência, visando a sua permanência, sob o mesmo critério de atendimento.

Em suma, na normatização, a permanência do estudante na Educação Superior, comumente, é associada à assistência estudantil, evidenciando a preocupação com o estudante de baixa renda.

Não obstante, analisa-se que a permanência não seja, necessariamente, sinônimo incondicional de assistência estudantil, visto que permanecer não se condiciona, de forma exclusiva, a carências materiais de sujeitos particulares. Permanecer envolve fatores de ordem material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a características da instituição formadora, a situações pessoais ou familiares, entre tantos outros. A assistência estudantil, por sua vez, considera, em essência, fatores socioeconômicos e culturais diretamente afetos ao estudante em situação de carência material.

Assim, pode-se interpretar que, salvo situações determinadas, a permanência independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os casos de carência material; por conseguinte, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo também incidir na decisão de permanência. Tais discernimentos são importantes porque fazem atentar à diversidade de situações que compõem a realidade em tela. Nessa perspectiva, se soma ao debate o aspecto do processo formativo.

4 Sobre a formação: âncoras teóricas

O debate da formação do estudante justifica-se nas reflexões e deliberações acerca do acesso à Educação Superior devido ao fato elementar de que se trata de acessar uma instituição formadora, espaço

destinado a veicular e produzir conhecimentos, o qual, nesse caso, pode ser entendido como a substância da formação.

Saviani (2000, p. 38) entende a educação como o processo de comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, que visa à promoção humana, o que quer dizer tornar as pessoas "cada vez mais capazes de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração" entre todos.

Em tal perspectiva, a educação (ou a promoção humana), ao realizar-se, forma o ser (humaniza-o). Devido à coincidência dessas acepções, Saviani (2012) argumenta que no plano formal os conceitos de educação e de formação humana poderiam ser abordados como sinônimos, afinal, visam ao mesmo fim. Configuraria, assim, um pleonasmo usar a expressão "educação com formação".

Todavia, registra o autor, há o fato de que, ao passar ao plano concreto, a educação se processa não como formação, mas como deformação, o que dá sentido à distinção entre ambos, para que seja possível entender, dimensionar, efetivamente, se a educação se configura como um processo de formação humana. É o caso, então, de especular: a educação produz formação humana ou uma "deformação"?

Ao que se percebe, existe um contraditório revelado pela oposição entre o ideal projetado e uma realidade que o nega. Por Saviani (2000), é possível traduzir o ideal projetado por objetivos, que ele entende como aquilo que sintetiza o esforço humano em transformar o que "deve ser" naquilo que "é". "E determinar objetivos implica em definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. [...] Com efeito, um objetivo define aquilo que ainda não foi alcançado, mas que deve ser alcançado. [...] Os objetivos indicam alvos de ação." (p. 36; 39).

Mas, numa sociedade com uma estrutura desigual profundamente enraizada, é possível elaborar objetivos estrategicamente definidos como promoção humana, capazes de serem perseguidos nas ações práticas?

Acerca disso, Duarte e Saviani (2012) previnem que não se pode ter a ilusão de que o trabalho educativo possa ser a forma universal de educação escolar na sociedade capitalista. "Acreditar nisso seria

o mesmo que considerar possível a socialização da propriedade dos meios de produção sem se superar o capitalismo." (p. 3). Não obstante, respondem ao desafio:

> Mas há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, *ainda nessa sociedade*, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. (p. 4, grifos nossos).

Ou seja, mesmo sem o poder de transformar revolucionariamente a sociedade, a instituição escolar abriga a dimensão do esclarecimento, essencial para constituir e consolidar processos transformadores. Assim sendo, não perde a força o sentido propositivo e transformador embutido na ideia de formação.

Aquilo que em Saviani aparece como formação humana e cuja finalidade é a promoção humana, em Manacorda (2007) se expressa como onilateral[6], o que vem a ser o contrário de unilateralidade ou alienação. Representa o "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (p. 87). Em outras palavras:

> A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo temo, a uma totalidade de capacidades, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 90).

Longe de uma idealização idílica e irreal, Manacorda (2007) enfatiza que tal projeto comporta conflitos, superações, escolhas.

Como antes enfatizado, é preciso reconhecer que tal projeto se compromete em face de uma sociedade que divide o trabalho e se define por classes sociais, elementos que contrapõem os indivíduos consigo mesmos, entre si e com a natureza, gerando estranhamentos e um poder desumano que se projeta, contraditoriamente, como referência positiva. O oposto da formação onilateral é a alienação, o contrário da manifestação

6 Manacorda (2007) chama a atenção que a expressão "onilateral" aparece pela primeira vez em Marx nos *Manuscritos filosóficos e econômicos*, por meio do debate da relação indivíduo-natureza no trabalho.

da vida em sua plenitude, do compartilhamento e do esclarecimento. Por isso, no dizer de Heller (1970, p. 38): "Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção."

Há, então, no projeto de formação onilateral dois aspectos fundamentais que o condicionam. Primeiro: a sua realização é dependente daquilo que as relações sociais promovem, ou seja, do que possibilita essa construção; segundo: o desenvolvimento total do indivíduo em particular implica o desenvolvimento da humanidade, sem o que não se efetiva a totalidade, apenas experiências excepcionais.

Portanto, o ideal de ser humano articula-se de modo absoluto às condições objetivas, ou seja, às relações de produção nas quais esse ser interage, constitui-se, forma-se. Igualmente, é imanente ao reconhecimento de que cada individualidade se integra e se estende à espécie humana; sendo assim, em verdade, cada um é complementar ao outro, componentes de um todo integrado. Isso se põe em confronto com a compreensão de formação que pretende ser ao mesmo tempo individual e completa. Também impossibilita compreender a formação fora do meio (da história, da materialidade) que a produz. Assim compreendendo, a superação radical da unilateralidade (alienação) está implicada na superação da sociedade pautada no sistema do capital.

5 Formar pelo conhecer: o espaço educativo na Educação Superior

De acordo com Duarte (2012), nas sociedades pré-capitalistas a educação era desenvolvida diretamente por meio da atividade laboral, sendo que apenas uma minoria da população tinha acesso à instituição escolar formal. Isso mudou na passagem à sociedade capitalista, tendo como consequência que a escola passou a ser a forma dominante de realização da educação[7].

7 Está a se relatar fatos históricos de forma abreviada, incorrendo no risco de simplificação da realidade, visto que resultam de longos períodos e de embates, em consonância a acontecimentos sociais mais abrangentes, que relacionam educação escolar e estrutura da produção social.

Embora seja possível conceber que a educação escolar exerça papel decisivo na formação, é preciso ter em vista que ela interage com outras instituições formadoras (familiar, religiosa, política, mídia, etc.). Importa, sobretudo, expressar que a escola, em determinado momento histórico, passou a representar um tipo específico de instituição que se encarregava da formação dos indivíduos.

> Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 2012, p. 44).

Sendo a Educação Superior uma das formas de escolarização, é dela que o presente texto se ocupa para discutir a formação que lhe cabe e se efetiva ou o conhecimento que inspira o processo formativo nesse espaço.

Acredita-se que, ao derivar da soma de muitos esforços com vistas ao processo evolutivo civilizatório, a educação protagoniza a história de cada um e de todos, numa grande síntese. Ao produzir a formação humana, associa-se, necessariamente, ao "conhecimento crítico", que envolve uma construção, conforme se desenvolve no que segue.

O indivíduo, para Kosik (2002), precisa envidar esforços para sair do "estado natural", evoluir e conhecer a realidade como tal – e essa empreitada é realizada pelo conhecimento, um dos modos de apropriação do mundo pelo indivíduo. Mas o conhecimento não é contemplação, visto que só se realiza na medida em que a realidade é criada (*práxis*); da mesma forma, a explicação da realidade ocorre com base na ilustração das suas fases, seus momentos, seu movimento. Da imediaticidade e evidência das primeiras impressões, progride-se para a abstração, para o plano dos conceitos, da ciência, e se "[...] alcança um distanciamento conveniente e motivado, em cuja perspectiva as coisas e os acontecimentos se mostram de maneira adequada e isenta de falsificações [...]" (KOSIK, 2002, p. 28). Assim, partindo do movimento inicial, que capta as impressões iniciais e aparentes, passando por nova apreensão por meio de conceitos, retorna-se à realidade e constrói-se a síntese. Disso resulta uma edição "diferente" da realidade, refletindo a sua complexidade, diversidade e

riqueza, agora sob o crivo da análise, da teoria, da crítica[8].

O processo de conhecer, dada a realidade marcada pelo modo de produção capitalista (e seus componentes ideológicos), tende a estabelecer-se no que se apresenta à primeira vista, ou na aparência, na superficialidade, portanto, dissimulando, atenuando ou naturalizando as contradições da realidade, em outras palavras, inibindo o conhecimento crítico. Por isso,

> [...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis entre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência. (DUARTE, 2004, p. 68).

Essas considerações presumem que há uma forma aparente da realidade e uma existência real – não significando que sejam duas realidades, mas dois níveis diferentes (às vezes, contraditórios) de apreensão de uma única realidade. Afirma Kosik (2002, p. 14, grifo do autor) que a forma aparente decorre da *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes, na qual se constitui não apenas o ambiente material em que esses vivem, como "[...] a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada com o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move *naturalmente* e com que tem que se a vir na vida cotidiana." Assim, prossegue, o complexo dos fenômenos que fazem parte da vida comum do indivíduo (com sua regularidade, imediatismo e evidência) penetra na consciência, formando o que chama de mundo da "pseudoconcreticidade", do qual fazem parte a *práxis* fetichizada, o mundo das projeções e representações dos fenômenos, as formas ideologizadas, que operam, transmitindo algo que se supõe consistente, válido. Esse é um mundo que o autor define como

8 A reflexão sobre a produção do conhecimento ilustrada com base em Kosik é desenvolvida de forma mais completa em Silva e Silva (2010).

um claro-escuro, verdade-engano, duplo sentido, aparição da essência dos fenômenos e, ao mesmo tempo, o seu esconderijo – mundo que acaba construindo uma estrutura e ordem próprias, dando a impressão de ser o verdadeiro, o autêntico. No entanto, é uma impressão, até porque, na verdade, não existem dois mundos independentes (o aparente e o verdadeiro). Existe uma realidade objetiva e única, que possui uma essência e, ao mesmo tempo, uma manifestação capaz de lhe camuflar. "No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesmo e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*" (KOSIK, 2002, p. 16, grifo do autor), por isso, o real, às vezes, parece irreal, e vice-versa.

Dessa forma, por que a essência está encoberta, é necessário buscar o fundamento, o modo fundamental do existir. Parafraseando Marx, "se houvesse apreensão imediata das conexões, para que serviria a ciência?; ou, ainda, a ciência seria supérflua se a forma aparente e a essência das coisas coincidissem" (MARX, 1867 apud KOSIK, 2002, p. 17). É, assim, fazendo distinção entre o mundo da aparência e o da realidade que este vai sendo desvendado, captado, compreendido, não os negando, mas, antes, distinguindo-os e esclarecendo-os.

> O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por traz do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 2002, p. 20).

Desse modo, conhecimento crítico quer significar o movimento de submeter coisas e ideias a um exame em que a sua forma exterior percam a fixidez, a naturalidade, a suposta originalidade, o pretendido caráter inato. Trata-se de um processo que não se dá de uma vez, resultando do movimento de ir e vir e da conexão entre a teoria e a prática. Cabe, igualmente, reiterar, na esteira do autor citado, que não existe uma realidade pronta a ser desvendada, como que se "rompendo um biombo" (conforme suas palavras). Da visão concreta da realidade participa o indivíduo como conhecedor e como criador da realidade.

6 Formação e conhecimento tendo em vista os estudantes

No âmbito da Educação Superior, Saviani (2007) entende que a tarefa que lhe cabe é formar profissionais, no sentido das profissões, da ciência, da tecnologia; entretanto, nisso não se esgota, visto que, independente do tipo de profissão em foco, "[...] formula-se a exigência da organização da cultura superior como o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo." (SAVIANI, 2007, p. 161).

Perante o proposto, por sugestivo e provocativo, apresentam-se dados de uma pesquisa realizada por Britto et al. (2008), que pretendeu identificar concepções de conhecimento dos "novos" estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) periféricas, os que ingressam a partir da afluência massiva à Educação Superior e provêm de segmentos sociais até pouco tempo excluídos de tal meio. Seu estudo conclui que esse tipo de estudante, comumente, é o primeiro de uma geração familiar a obter longa escolaridade, não dispõe de tempo para estudar, raramente participa de atividades fora da sala de aula e possui escassa convivência com a arte e a intelectualidade pertencente à cultura hegemônica. Afirmam os autores que o referido perfil contraria ao do estudante universitário "clássico", cuja imagem (dominante no meio acadêmico) corresponde ao que dispõe de tempo para estudar, possui idade regular, formação intelectual condizente, financiamento familiar e disposição para atender as atividades requeridas. Mirando esse estudante ideal (ou irreal), o conhecimento veiculado, por sua vez, concentra-se no instrumental, pragmático e normativo, bem como na adequação dos sujeitos às demandas de mercado.

Os dados da pesquisa evidenciam a necessária observância da realidade concreta ao se produzir conceitos e ações acerca da formação. Nesse sentido, por exemplo, é importante considerar o impacto das políticas públicas voltadas à expansão de vagas, sobretudo no noturno, capazes de contemplar o estudante que trabalha, bem como das políticas que incentivam o ingresso de segmentos sociais oriundos da escola pública, de renda mínima e autodeclarados pretos, pardos e indígenas

(Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012). Há, nesses casos, sinalizações do ingresso significativo de um "novo" estudante e de novas realidades desafiadoras, para as quais parecem silenciadas, ou aquém do que se deseja, as reflexões sobre o conhecimento transmitido e produzido e sobre as abordagens pedagógicas requeridas. Nesse bojo, os fundamentos da formação desse estudante podem ter muito a "dizer" sobre a sua realidade, a sua posição no mundo e o que está por se constituir no contexto de sua profissão.

Assim sendo, refletir sobre a permanência do estudante agrega pensar sobre o que permeia, o que brota do percurso acadêmico, incluindo o processo educacional e o projeto que o sustenta, talvez um tema ainda pouco explorado na literatura relacionada.

Conclusão

Ao pretender associar o tema da permanência com o da formação do estudante, do ponto de vista dos seus fundamentos, partiu-se de um "retrato da Educação Superior", o que permitiu considerar a assistência estudantil vital para boa parte dos estudantes permanecerem estudando. Fala por si o universo dos estudantes egressos do Ensino Médio e o dos que encontram na Educação Superior uma porta de entrada (ou, emblematicamente, uma porta que se fecha). São igualmente ilustrativos os números sobre a não permanência na Educação Superior, remetendo à análise de que, mesmo tendo crescido os recursos financeiros para fins de permanência, os mesmos parecem longe de contemplar às necessidades postas na realidade.

O quadro apresentado no texto, sumariamente, informa que no setor das federais se amplia o número de inscritos, de ingressantes, o aporte de recurso, o perfil do ingressante – entretanto, há queda de concluintes. As pesquisas mostradas, por sua vez, traçam explicações diversas sobre os motivos da permanência (ou da não permanência), indicando sua complexidade, embora se concentrem na importância da assistência estudantil. A legislação examinada tende a se limitar à necessidade da assistência estudantil, omitindo ou não dando o destaque devido a

outros aspectos. Do exposto, percebe-se que há, ainda, "algo a mais" a ser desvendado, o qual engloba, mas vai além do que está sendo conquistado via políticas públicas de assistência.

O texto, então, encaminhou o debate aos fundamentos da formação, na intenção de provocar questões, como "permanecer de que modo?" ou "permanecer para que?", na premissa de que essa abordagem se inclui no rol de questões que afetam a decisão do estudante em permanecer/concluir seus estudos. O referencial teórico abriga a ideia de que um processo formativo que se ancora numa perspectiva questionadora e que reflete o "mundo real" pode influenciar de algum modo na sua permanência, trazendo-lhe alentos, estímulos, na medida em que o integra, o representa em face de um conhecimento que ele apreende, compartilha, rebate, acrescenta.

Assim, a par desse debate, ao cabo, almeja-se que a permanência encerre uma trajetória formativa que para os estudantes signifique um acolhimento social, e, na condição de egresso, uma resposta à sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da Educação Superior. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 777-791, 2008.

CRUZ FILHO, A. P. et al. Estudantes das classes populares na universidade pública: da alegria do acesso à angústia da permanência. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, J. de S.; SOUSA, A. I. (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 67-78.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, PR, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005.

DUARTE, S. R. S. *O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará*: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-58.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. Prefácio. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-12.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOSIK, C. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

NÉRES, A. A. da S. et al. Condições de permanência na Universidade Federal de Rondônia. In: BARBOSA, J. L.; SILVA, J. de S.; SOUSA, A. I. (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 121-130.

PRIMÃO, J. C. M. *Permanência na Educação Superior pública*: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 22-41, jul./dez. 2013.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia

a partir da questão do Método Dialético. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-62.

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, set./dez. 2007.

SILVA, I. M. F. da *et al*. Os desafios da permanência qualificada na universidade. In: BARBOSA, J. L.; SILVA, J. de S.; SOUSA, A. I. (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 131-138.

SILVA, M. das G. M. da; NOGUEIRA, P. S. Expansão na Educação Superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, M. das G. M. da (Org.). *Políticas educacionais*: faces e interfaces da democratização. Cuiabá: Editora da UFMT, 2011. p. 13-38.

SILVA, M. das G. M. da; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: ideias que pautam a normatização e a produção textual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, 23., 2015, Belém. *Anais*... Belém: UFPA, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/5GVoTn>. Acesso em: 29 maio 2015.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à Educação Superior: significados e tendências em curso. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Democratização do ingresso na Educação Superior: liames com a teoria marxista. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 39, p. 409-428, mai./ago. 2013a.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da Educação Superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013b.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. Novas fronteiras na democratização da Educação Superior: o dilema trabalho e estudo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais*... Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/GW78fh>. Acesso em: 01 out. 2012.

VIEIRA, P. A. dos S. Ação afirmativa, assistência estudantil, bolsas de estudos e matrizes curriculares: desafios para o ensino regular de graduação da UNEMAT. PAULA, M. de F. C. de; SILVA, M. das G. M. da (Orgs.). *As políticas de democratização da Educação Superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso*. Produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012. p. 209-228.

Recebido em 01/07/2014
Aprovado em 10/04/2015