

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

BRUNA ELEN BORCIONI FREITAG

POLÍTICAS PARA PERMANÊNCIA DISCENTE: IMPLEMENTAÇÃO E
CONSOLIDAÇÃO NA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2014

BRUNA ELEN BORCIONI FREITAG

POLÍTICAS PARA PERMANÊNCIA DISCENTE: IMPLEMENTAÇÃO E
CONSOLIDAÇÃO NA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável

Orientadora: Profa. Dr^a. Marlize Rubin O.

Co-orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

PATO BRANCO

2014



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Regional



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 48

Título da Dissertação

**Políticas para permanência discente: implementação e consolidação na UTFPR
Câmpus Pato Branco**

Autor

Bruna Elen Borcioni Freitag

Esta dissertação foi apresentada às 9 horas do dia 17 de fevereiro de 2014, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Tecnologia – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O autor foi arguido pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof^a Dra Marlize Rubin Oliveira - UTFPR
Presidente

Prof Dr Hamilton de Godoy Wielewicky - UFSC
Examinador

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira – UTFPR
Examinador

Prof. MSC Sérgio Paes de Barros – UTFPR
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Miguel Angelo Perondi
Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Dedico esta conquista...

Aos meus Pais Elenice e Juscemar por me ensinar o valor da Educação.

Ao meu esposo Claudir, Companheiro incansável nesta batalha.

*A minha amiga Kelly, que tem grande parcela de “culpa” pela minha inserção
na carreira acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Após alguns minutos olhando para a tela do computador, recordando vivências destes dois anos, listando pessoas importantes, passo aos agradecimentos...

... A Deus, por conduzir meu caminho, carregando-me em seus braços, quando o fardo me parecia demasiadamente pesado.

... Aos queridos pai, mãe e mano, por estarem sempre ao meu lado e principalmente pelo refúgio e fortalecimento.

... Ao meu amor, amigo e cúmplice Claudir, pelo apoio, carinho, cuidado e incontáveis cuias de mate nas madrugadas.

... A todos os familiares por perdoarem e compreenderem minhas ausências.

... Aos colegas dos Colegiados de Psicologia e Pedagogia da FADEP, em especial as amigas queridas: Alessandra, Carla e Kelly, que também fizeram parte da minha formação enquanto Psicóloga.

... Aos colegas do Tribunal de Justiça do Paraná, em especial a Élina, com quem tenho a cada dia construído laços de amizade.

... A minha orientadora, Profa. Dr^a. Marlize Rubin Oliveira, que me concedeu o privilégio de ser sua primeira orientanda. Muito Obrigada pelo compromisso e seriedade com que se dedicou ao meu trabalho e à minha formação. Pela disponibilidade e cuidado com as orientações, por ser sempre tão cuidadosa com as palavras, e principalmente pela paixão com que se dedica a tudo que faz.

... Ao meu coorientador, Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira por suas contribuições com minha pesquisa, sempre muito pertinentes, desde nossa primeira conversa.

... Aos professores, Dr. Hamilton Wielewicki e Dr. Sérgio Paes de Barros pelas contribuições no exame de qualificação.

... Aos professores do PPGDR, pelas contribuições à minha formação.

... Aos meus colegas da “melhor 3^a turma” do PPGDR, por compartilhar momentos de alegria e angústia, deste percurso em especial à Aquéris Armiliato Emer, Camila Marcondes, Gabriela Lorenzon e Rayana Conterno.

... Às colegas do grupo de estudos sobre a Educação Superior: Fabiane Grike, Giovanna Pezarico, Jozeane Iop, Lucivância Francine da Silva, Marlize Rubin Oliveira, Nayara Massucatto, e Sarah Catani, pelos encontros, debates, trocas e conhecimentos partilhados.

... Aos participantes deste estudo, Coordenadores e Acadêmicos da UTFPR Câmpus Pato Branco.

... Aos meninos, Claudir Freitag e Douglas Rodrigo Baretta pelo auxílio e paciência com a tabulação dos dados.

Por fim, agradeço a todos que de uma maneira ou outra fazem parte desta conquista...

... Muito Obrigada!

“A educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre novas descrições, análises novas e novos tratamentos. Como a agricultura, como a medicina, a educação está em permanente transformação, não só em virtude de conhecimentos novos, como em virtude de mudanças decorrentes da própria dinâmica da sociedade”.

(Teixeira, 2011, p. 95)

RESUMO

FREITAG, Bruna Elen Borcioni. Políticas para Permanência Discente: Implementação e Consolidação na UTFPR Câmpus Pato Branco. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

Nas últimas décadas a Educação Superior tem ganhado destaque cada vez maior, conquistando espaço na agenda política, nacional e internacionalmente. No Brasil observa-se que este nível de ensino passa por mudanças de cunho estrutural desde os sistemas de ingresso, processo de expansão, tanto pelo viés público, quanto pelo privado, democratização do acesso, políticas de permanência, sistemas de avaliação e regulação, mudanças no perfil do ingressante, entre outros. Neste bojo, esta pesquisa dedica-se a estudar as políticas públicas para permanência discente disponíveis no âmbito das Universidades Federais e no *lôcus* deste estudo a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Pato Branco. É através dos dados coletados, vinculados a tal contexto que se buscou responder a questão: “Como ocorre a implementação e consolidação das políticas para permanência discente na UTFPR – Câmpus Pato Branco?”. O percurso teórico deste estudo está embasado nas contribuições de autores como Boaventura de Sousa Santos; Clarissa Eckert Baeta Neves e Marília Costa Morosini, com destaque aos aspectos de compreensão do percurso da educação superior e das políticas públicas atreladas a tal contexto. O caminho metodológico percorrido foi permeado pela pesquisa exploratória, que se mostrou de extrema relevância considerando que o campo de estudo passa por muitas mudanças, sendo necessário uma análise cuidadosa para compreender os processos nele implicados. Inicialmente foram identificadas as principais políticas para permanência discente disponíveis no âmbito da educação superior federal. Entende-se por política de permanência não apenas aquelas que fornecem suporte financeiro, mas também que possibilitam ao acadêmico uma vivência de maior interação com os processos da universidade, inserção em grupos de pesquisa, bem como a integração social. Desta forma tais políticas são compreendidas neste estudo como focais e não focais, sendo política focal aquela que entre seus objetivos apresenta de modo explícito o foco na permanência discente, e as não focais correspondem aquelas que indiretamente cumprem tal função. No espaço da UTFPR optou-se por aprofundar as informações acerca das políticas de permanência através de contatos com coordenadores de curso e acadêmicos. Foram selecionados sete cursos, um por área de conhecimento. Com base nas entrevistas com cinco dos sete coordenadores selecionados, foram identificadas políticas utilizadas por cada curso, partindo-se destes dados para buscar, através de questionário com os estudantes informações acerca das políticas. Para analisar as informações coletadas foram utilizados princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin. Três categorias emergiram do processo de análise: financeiro, formação técnico-científico e formação integral.

Estas categorias foram identificadas tanto nos documentos analisados e nas falas dos coordenadores, quanto nas respostas apresentadas pelos discentes. O resultado decorrente das análises permitiu compreender que as políticas têm recebido boa aceitação na percepção dos discentes, mas existem fragilidades a serem superadas, e a participação dos atores deste processo na mudança é de fundamental importância para que a efetividade das políticas seja cada vez maior.

Nas análises evidenciaram-se também que as políticas para permanência discente encontram-se ainda em processo de implementação, sendo gestadas em nível federal e aplicadas nas IES em todo o país. Tal processo ainda é recente, considerando-se que a maioria das políticas disponíveis ainda não completou uma década, e carece de ajustes, principalmente no que concerne a admitir o caráter mutante das necessidades discentes, o que reforça a relevância da participação da comunidade acadêmica em todas as etapas do processo, permitindo que a longo prazo tais políticas passem a integrar o dia a dia da universidade ocupando o espaço que lhe compete na estrutura deste nível de ensino, podendo-se então vislumbrar sua consolidação.

Palavras-Chave: Educação Superior; Políticas de Permanência; Discente.

ABSTRACT

FREITAG, Bruna Elen Borcioni. Policies for student permanence: implementation and consolidation at the UTFPR - Câmpus Pato Branco. 2014. 117p. Dissertation (Master's Degree in Regional Development) – Graduate Program in Regional Development, Universidade Tecnológica Federal do Parana. Pato Branco, 2014.

Over the last few decades, higher education has progressively gained prominence, accomplishing ground in the national and international political agenda. In Brazil, it is observed that this level of education undergoes changes of structural nature, ranging from the admission systems to the expansion process, both at the public and the private education sector, democratization of admission practices, permanence policies, evaluation systems and regulation, changes in the profile of the incoming students, among others. Within such scope, this research aims to study the public policies for student permanence available for federal universities and, more specifically, at the locus of this study; the Federal Technological University of Paraná (UTFPR) Campus Pato Branco. It is through the data collected, linked to such context that the study attempts to answer the question: *"How does the implementation and consolidation of policies for student permanence occur at the UTFPR - Campus Pato Branco?"* The theoretical path of this study is based upon the contributions of authors such as Boaventura de Sousa Santos, Clarissa Eckert Baeta Neves and Marilia Costa Morosini, highlighting the aspects leading to the understanding of the path of Higher Education in Brazil and of public policies linked to such context. The methodological path followed was permeated by exploratory research, which proved to be extremely relevant. Considering that the field of study undergoes many changes, a careful analysis is necessary to understand the processes involved in it. Initially, the main policies available for student permanence within the federal Higher Education were identified. It is understood by policy of permanence not just those policies that provide financial support, but also that the ones that allow the student to experience greater interaction with the university processes, inclusion in research groups as well as social integration. Therefore, such policies are comprehended in this study as focal and non-focal policies; focal policy is considered the one which among its objectives introduces in an open way the focus on the student permanence and non-focal policy corresponds the one which indirectly fulfill such function. In this work, there has been a choice to seek for further the information about of the permanence policies through interaction with undergraduate program coordinators and students at UTFPR Campus Pato Branco. Seven undergraduate programs have been selected, one for each area of knowledge. Based on the interviews with five out of the seven undergraduate programs coordinators selected, the policies used by each graduation course have been listed, starting from these data to search for information about such policies through the questionnaire with students. To analyze the information collected, principles of content analysis proposed by Bardin have been used. Three categories emerged from the analysis process: financial, technical-scientific academic education and full-time academic education. These categories were identified within the documents analyzed, the interviews with the coordinators and the response of students in to the questionnaires. The result obtained from the analysis allows us to understand that such policies have been well accepted in the perception of the active professionals and students, but there are weaknesses to overcome, and the

students' participation in this changing process is of crucial relevance so that the policies' effectiveness can be improved. Through analysis, it is also demonstrated that the policies for student permanence are still in the implementation process; they have been designed at the federal level and implemented in Higher Education institutions throughout the country. This process is still recent, considering that most policies available have not been developed for a decade yet, and they still need adjustments, especially regarding to admit the changing character of the students' needs, which reinforces the importance of the participation in the academic community at all stages of the process, allowing that in the long term such policies become part of the university daily life occupying its rightful place in the structure of Higher Education, then providing room for its consolidation.

Keywords: Higher Education; Permanence Policies; Student.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsa de Desenvolvimento Tecnologia e Inovação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEEs	União Estaduais de Estudantes
UME	União Metropolitana de Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Cursos Pesquisados.....	26
GRÁFICO 1 – Idade dos Discentes Participantes	27
GRÁFICO 2 – Renda Familiar.....	28
QUADRO 2 – Transporte até a IES.....	28
QUADRO 3 – Cidade de Origem dos Acadêmicos.....	30
QUADRO 4 – Localização atual da Residência.....	31
QUADRO 5 – Moradia.....	31
QUADRO 6 – Percurso da Universidade no Brasil.....	49
MAPA1 – Localização do Município de Pato Branco no Sudoeste do Estado do Paraná.....	53
QUADRO 7 – Percurso Histórico da UTFPR Câmpus Pato Branco.....	55
QUADRO 8 – Cursos de Graduação UTFPR Câmpus Pato Branco.....	55
IMAGEM 1 – UTFPR Câmpus Pato Branco.....	56
QUADRO 9 – Cursos pesquisados na UTFPR Câmpus Pato Branco.....	58
TABELA 1 – Grau de motivação na escolha da universidade.....	58
GRÁFICO 3 – Políticas Utilizadas.....	70
QUADRO 10 – Fragilidades e Potencialidades das Políticas de Permanência.....	71
QUADRO 11 – Suporte Financeiro.....	74
QUADRO 12 – Formação Técnico-Científica.....	77
QUADRO 13 – Fatores de Permanência.....	86
TABELA 2 – Percepções X Experiências Acadêmicas.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
3 A UNIVERSIDADE COMO <i>LÓCUS</i> DE ESTUDO	34
3.1 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO MUNDIAL	34
3.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL	43
3.3 UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	50
3.4 UTFPR - CÂMPUS PATO BRANCO	52
4 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	60
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	63
4.2 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	103
ANEXOS	108
ANEXO A – QUESTIONÁRIO ANDIFES	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo de investigação da educação superior, mais especificamente no âmbito das políticas para permanência discente. O *locus* deste estudo é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus Pato Branco, e é através dos dados atrelados a tal contexto que se buscou responder a questão: “*Como ocorre a implementação e consolidação das políticas para permanência discente na UTFPR – Câmpus Pato Branco?*”.

A justificativa quanto à relevância de tal pergunta de pesquisa, encontra-se pautada em dois aspectos, sendo eles: atual momento histórico da Educação Superior no Brasil e expectativa pessoal/ profissional de compreender os fatores envolvidos no processo de permanência discente na Educação Superior.

Cabe pontuar que além das justificativas quanto à relevância da temática desta pesquisa, situa-se a riqueza de discuti-la a partir de diferentes olhares. Perspectiva proporcionada por ser este, um programa de pós-graduação *stricto sensu* Interdisciplinar.

No que tange à Educação Superior no Brasil, observa-se que este nível de ensino já passou e ainda passa por grandes desafios, entre estes se destacam na atualidade o processo de expansão, tanto pelo viés público, quanto pelo viés privado, as políticas de incentivo ao ingresso e permanência dos acadêmicos, os sistemas de avaliação e regulação, a mudança no perfil do ingressante, entre outros.

Neves (2012) ao discutir o Ensino Superior no Brasil, expansão, diversificação e inclusão aponta que os grandes e recorrentes desafios são:

(...) da expansão da matrícula com democratização do acesso e da diferenciação da oferta de modo a garantir o atendimento das demandas da economia e da sociedade, a excelência da formação oferecida e uma equação adequada de financiamento da expansão (NEVES, 2012, p.2).

Ao tratar destes temas a autora explana sobre algumas características deste nível de ensino no Brasil, destacando que sua atual estrutura foi formalizada e normatizada através da constituição federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e de outros documentos oficiais veiculados pelo Conselho Nacional de Educação (NEVES, 2012).

A Educação Superior, seja em instituições públicas ou privadas, vem passando por mudanças e adequações no que se refere à legislação, a políticas de incentivo, financiamentos entre outros. Isto reflete no dia a dia institucional, pois, ao

passo que as mudanças vão ocorrendo é necessário adequar-se a cada nova realidade.

É notória a existência de políticas públicas¹ sendo implementadas a fim de ampliar as possibilidades de ingresso dos estudantes neste nível de ensino no Brasil. Dentre as ações desenvolvidas nos últimos anos, está o Plano Nacional da Educação - PNE (2010). Este plano dispõe metas para o decênio 2011-2020. Segundo dados disponíveis no portal do Ministério da Educação, as metas deste Plano seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecida em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Uma das ações que compõe o PDE é o Reuni (2007) (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Este programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e em sua formulação teve como principais objetivos:

(...) garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (MEC, 2009, p.3).

O Reuni também apresenta metas a serem atingidas de forma progressiva ao longo do decênio, entre elas estão: elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, elevação da relação aluno/professor para 18 alunos para cada professor e aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação (MEC, 2009).

Os levantamentos realizados pelo Ministério da Educação (MEC) demonstram que “com o aumento da oferta de novas vagas, as universidades federais passam a receber um contingente significativo de novos estudantes, muitos deles oriundos de escolas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis” (MEC, 2009, p.13).

Diante de tais informações, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este programa proporciona aos estudantes auxílio para manutenção de condições básicas (alimentação, transporte, saúde moradia), bem como apoio pedagógico, visando entre outros aspectos diminuir a evasão e

¹ Conforme pontua Souza (2006) Não existe uma única, nem melhor, definição sobre Política Pública. Neste estudo, optou-se pela definição proposta por Peters (1986) apud Souza (2006) “Política Pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”.

repetência. Este programa foi instituído pela portaria normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007.

As ações acima citadas fazem parte do que se compreende nesta pesquisa por política de permanência. As políticas de permanência abarcam não apenas o suporte financeiro, pois compreende-se que outros elementos estão atrelados a evasão, como por exemplo a distância da família, a não adaptação com o curso, questões pessoais, problemas de saúde, dificuldades pedagógicas, entre outros. O PNAES abarca estas demandas quando insere, por exemplo, a cultura, o esporte, creche e apoio pedagógico entre as políticas de atendimento ao discente.

Diante do contexto observado, é possível que surja um questionamento frente à necessidade de preocupar-se com a permanência discente neste contexto, em que, dentre aproximadamente 27 milhões de jovens brasileiros com idade entre 17 e 24 anos, conforme censo demográfico do IBGE (2010), aptos a frequentar a educação superior, alguns privilegiados, pouco mais de seis milhões de discentes segundo os dados do Censo da Educação Superior (2010) conseguem uma vaga. Contudo, o que muitas vezes não é levado em consideração, é que em para além dos números, existe uma realidade de dificuldades enfrentadas por estes jovens neste período de sua formação, que podem levá-los a abandonar o sonho de concluir um curso superior, mesmo sendo considerado no senso comum um “privilegiado” por acessar este nível de ensino.

Desta forma, assumindo a educação como bem público, compreende-se que o ingresso a todos os níveis de ensino deve ser com condições equitativas para acesso, permanência e formação com qualidade.

Segundo pesquisas realizadas neste âmbito (POLYDORO, 2000; ADACHI, 2009; e CASTRO, 2012), destacam-se entre as principais causas da evasão a dificuldade de adaptação à vida acadêmica, a não identificação com o curso problemas financeiros, de saúde, distância da família, entre outros.

Um segundo aspecto apontado para justificar a relevância deste estudo, encontra-se na expectativa pessoal e profissional desta pesquisadora, em compreender os fatores envolvidos no processo de permanência discente na Educação Superior. Vislumbra-se como válida a apresentação de tal justificativa, considerando a relevância da vinculação entre o pesquisador e a temática pesquisada. Desta forma, peço licença para falar em primeira pessoa, no trecho que segue:

O movimento de mudança/expansão chamou minha atenção, enquanto profissional da Psicologia, no atendimento a acadêmicos de uma IES (Instituição de Ensino Superior) particular no Sudoeste do Paraná, quando comecei a perceber/sentir tais mudanças. Entre elas destaco: o ingresso de estudantes cada vez mais jovens, muitos representando a primeira geração da família a ingressar na Educação Superior, oriundos da classe popular, grande parte destes usufruindo dos programas de auxílio disponíveis ao estudante, bolsas e financiamentos, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e alunos vindos de cidades vizinhas, que saem direto do trabalho para a Faculdade e que em grande medida o único momento dentro da IES é em sala de aula, não dispondo de tempo/espço para a pesquisa, o diálogo com colegas, monitoria nas disciplinas que sente dificuldade, horário complementar no laboratório ou biblioteca.

Esta era uma realidade puramente circunstancial, que pude observar, mas que trouxe preocupações, frente ao crescente número de trancamentos e desistências, aparentemente um efeito contrário ao movimento de expansão. Em busca de literatura tratando da temática, pude observar alguns estudos relacionados à evasão discente, outros específicos para um ou outro programa disponível tanto em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas quanto públicas. Neste íterim crescia meu interesse pela carreira acadêmica, momento em que optei por buscar especialização *stricto sensu* no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), por este conter em uma de suas linhas de pesquisa um viés dedicado à temática Educação e Sustentabilidade, bem como por ter no seu quadro docente professores envolvidos com pesquisas concernentes a Educação Superior.

Ao ingressar no programa, minha proposta de pesquisa compreendia enquanto *lócus* as IES do sudoeste do Paraná, todavia, durante a realização das disciplinas obrigatórias foi proporcionado aos mestrandos a oportunidade de apresentar os projetos de pesquisa a professores do PPGDR, fato que trouxe imensa contribuição para a lapidação deste, principalmente no que tange a delimitação do *lócus* para a UTFPR Câmpus Pato Branco.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa no dia 14 de Junho de 2013, e teve sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR sob o protocolo nº 18392313.3.0000.5547 no dia 15 de Agosto de 2013.

Assim o **objetivo geral** delineou-se como identificar e analisar a implementação e consolidação das políticas para permanência discente na UTFPR Câmpus Pato Branco. A partir deste, foram traçados três **objetivos específicos**, de forma a cercar o objeto de estudo: identificar políticas para permanência discente propostas no âmbito da Educação Superior Federal; identificar políticas para permanência discente implementadas na UTFPR Câmpus Pato Branco e analisar a percepção dos discentes das diferentes áreas do conhecimento sobre o processo de implementação e desenvolvimento das políticas para permanência.

Ao tratar de implementação buscou-se aporte não apenas nos documentos institucionais, mas também através dos gestores envolvidos neste processo (coordenadores de curso entrevistados durante a pesquisa exploratória). Em contrapartida, a investigação quanto à consolidação partiu da ótica do discente, a quem esta política é dirigida, considerando-se de extrema importância recorrer a sua percepção².

Recorrer aos discentes também se justificou pela necessidade compreender a forma como as políticas públicas e o investimento proporcionado pelo governo federal são recebidos pelos alunos, bem como, com base nestas informações levantar indicativos que permitam entender se estes objetivos estão sendo atingidos ou não.

Cabe pontuar que as informações prestadas pelo grupo de discentes pesquisado representa a compreensão destes diante das políticas existentes neste momento. Compreendendo-se que as políticas públicas não perdem sua característica dinâmica, sendo adaptadas diante das necessidades de cada momento histórico, assim como a percepção dos discentes pode modificar-se em função de situações pessoais e ambientais, reconhecendo a transitoriedade e os diversos fatores envolvidos na relação:

Política Pública → Discente → Necessidades → Percepções

² Neste estudo compreende-se que Percepção “não depende apenas da precisão do funcionamento dos nossos órgãos dos sentidos, mas também de várias outras condições essenciais (...) entre estas a experiência anterior do sujeito e a amplitude de profundidade das suas concepções, a tarefa a que ele se propõe ao analisar determinado objeto, o caráter ativo, coerente e crítico da sua atividade receptora” (LURIA, 1991).

O percurso da pesquisa, as análises realizadas, bem como considerações acerca destas, encontram-se sintetizadas nesta dissertação, que contém três capítulos, sendo o primeiro dedicado a apresentar o percurso metodológico, o segundo tratando das questões da universidade, seu percurso histórico do internacional ao local, e o terceiro capítulo apresentando questões concernentes à temática das políticas públicas. Há ainda um espaço dedicado às considerações finais acerca da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Pensar o percurso metodológico de uma pesquisa pressupõe delimitar os caminhos a serem seguidos, não apenas no sentido de instrumentalizar o pesquisador, mas antes disso, propor uma reflexão quanto à concepção deste sobre ciência e produção do conhecimento.

Vieira Pinto (1979) em seu livro *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da Pesquisa Científica* propõe uma discussão quanto à pesquisa científica, o trabalho do pesquisador, a apropriação da ciência e o uso desta como instrumento de libertação, além disso ressalta a importância da formação teórica do pesquisador, preparação esta de ordem filosófica.

Desejamos deixar clara a insuficiência da posição metodológica que privilegiasse a tal ponto o hábito, a prática, o exercício profissional da pesquisa, que julgasse dispensável o apelo à reflexão teórica, a busca de princípios lógicos e de bases epistemológicas (...) (VIEIRA PINTO, 1979, p.5-6).

Esta reflexão coloca em cheque a volatilidade do conhecimento, em que, com grande rapidez, um conhecimento pode tornar-se obsoleto diante do surgimento de uma “nova descoberta”. Tal perspectiva metodológica, que privilegia a volatilidade, corre o risco de deixar de lado a compreensão de que o conhecimento é historicamente construído, dessa forma depende das condições sociais e metodológicas de cada tempo e constrói-se pela evolução e não pela sobreposição.

O autor segue com uma reflexão diante da prática frequente nas pesquisas, na qual busca-se um “recorte” da realidade que acaba sendo tomado como equivalente ao todo. Segundo ele, o “conceito de totalidade assume importância primordial porque, embora o todo se constitua a partir dos elementos, estes só se explicam e se tornam possíveis pela precedência da totalidade, que dá origem a cada novo ato de pesquisa” (VIEIRA PINTO, 1979, p.14). É nesta perspectiva que esta pesquisa se situa, buscando compreender os elementos disponíveis, sem deixar à margem a compreensão da totalidade da qual faz parte.

Neste estudo, método é compreendido como “caminho ou maneira para chegar a determinado fim ou objetivo (...) e metodologia são os procedimentos e regras utilizadas para chegar a um objetivo” (RICHARDSON, 1999, p.22). O autor ainda considera que,

Em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos. Esses procedimentos se aproximam dos seguidos pelo método científico

que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas, fundamentando-se, se possível nas teorias existentes (RICHARDSON, 1999, p.70)

Compreende-se desta forma que a escolha do método deve ser adequada à natureza do estudo que se deseja realizar. Nesta pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa. Conforme define Minayo a pesquisa qualitativa,

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2000, p. 22).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se como a “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p.90).

Frente aos objetivos propostos neste estudo, o primeiro recurso metodológico utilizado foi a Pesquisa Exploratória, e esta mostrou-se tão importante na compreensão do universo pesquisado que acabou perpassando todo o estudo. Ao tratar das pesquisas sociais Minayo (2004) define que “esta etapa compreende a escolha do tópico de investigação, delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo” (MINAYO, 2004, p. 89).

Segundo a autora, esta fase da pesquisa é:

(...) tão importante que ela em si pode ser considerada uma Pesquisa Exploratória. Compreende a etapa da escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo (MINAYO, 2004, p. 89).

A **1ª etapa - pesquisa exploratória**, possibilitou inicialmente identificar as políticas de permanência discente propostas no âmbito da Educação Superior Federal, bem como identificar destas, quais são implementadas na UTFPR Câmpus Pato Branco. Com base nestes dados fez-se a seleção dos documentos analisados, e dos cursos pesquisados, tendo em vista a necessidade de utilizar cursos que efetivamente vinculem-se as políticas disponíveis no âmbito nacional. Com base na pesquisa exploratória também foi definida a estratégia de seleção dos discentes e os instrumentos de coleta de dados.

Neste estudo, a pesquisa exploratória tomou local de grande importância, por diversas razões, dentre estas a riqueza de suas contribuições como recurso metodológico e a possibilidade de compreensão e delimitação do tema escolhido, que em função do momento histórico vivenciado, não se configura como um conteúdo estático ou consolidado, mas que ao contrário, passou por processos significativos de mudanças no período deste estudo. Cabe pontuar que nosso país vivencia um período de implementação de ações afirmativas e de ampliação das políticas de permanência discente no âmbito da educação superior. Exemplifica-se este momento de mudanças com a alteração ocorrida em um dos programas pesquisados, o Programa Bolsa Permanência, que sofreu modificações no intuito de atender demandas emergentes no cotidiano discente, como o auxílio com moradia, que não estava contemplado nos primeiros anos do programa.

De outro modo, acredita-se que a imersão do pesquisador no campo científico ocorre de modo processual, na qual sua experiência (além do conhecimento teórico-técnico e do compromisso com a pesquisa) mostra-se um elemento de extrema relevância. Destaca-se esta característica de ser processual, pois, à medida que o pesquisador desenvolve maior experiência em pesquisa, esta vai sendo aperfeiçoada e o olhar do pesquisador lapidado, no intuito de cada estudo realizado agregar novos conhecimentos, levar boas práticas aos espaços de pesquisa e subsidiar novas pesquisas.

Da mesma forma, a inexperiência do pesquisador pode levá-lo, na tentativa de cercar seu objeto de estudo, a esquecer-se que cada pesquisa ocupa-se de um “recorte” da realidade escolhida, e que este deve ser pensado considerando a natureza da pesquisa, seu período e viabilidade de execução.

Neste estudo, ao longo da fase exploratória, e imediatamente após esta, observou-se dentre os instrumentos de coleta de dados listados no Projeto de Pesquisa, a possibilidade de realizar algumas modificações, mantendo o necessário para a viabilidade na execução dos objetivos propostos, todavia, evitando “pulverizar” informações que não pudessem, neste momento, ser analisadas com a qualidade devida.

Destaca-se, por exemplo, que durante a fase exploratória, realizou-se entrevista com coordenadores de curso da UTFPR Câmpus Pato Branco, no intuito de definir critérios para elencar os cursos a serem pesquisados, com base na utilização que fazem das políticas de permanência disponíveis.

O contato com os coordenadores, bem como a seleção dos documentos a serem analisados e a aplicação de questionário com os discentes compõe a **2ª etapa** desta pesquisa – a **Coleta de Dados**.

O contato com os coordenadores de curso foi realizado de forma a contemplar um curso por área do conhecimento. Inicialmente foram selecionados os cursos de Agronomia, Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Letras Português-Inglês, Tecnologia em Manutenção Industrial e Química. Em função da disponibilidade dos coordenadores, realizaram-se apenas cinco entrevistas (Administração, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Letras Português-Inglês, Tecnologia em Manutenção Industrial e Química). Além destas entrevistas realizou-se contato com a equipe do NUAPE (Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil), responsável pelos programas disponíveis aos discentes na instituição.

No contato com os coordenadores utilizou-se da entrevista como instrumento para o levantamento de informações. A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados deu-se em função das características deste instrumento, como as destacadas por Lüdke e André.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

As autoras ainda complementam que “parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.34). Nesta perspectiva também se optou pela entrevista semiestruturada, “esta se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.34).

Conforme apresenta Minayo (2004, p.99) “Visando apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos no objetivo da pesquisa, o roteiro contém poucas questões”. A autora enfatiza ainda que o instrumento deve servir como um facilitador na comunicação entre o pesquisador e o entrevistado.

As entrevistas com os **coordenadores** foram agendadas através de contato telefônico e/ou e-mail. Ocorreram entre os dias 19 e 20 de dezembro de 2012. O contato com os coordenadores aconteceu antes da qualificação do projeto desta pesquisa, e a escolha dos cursos pesquisados deu-se em função da disponibilidade e acesso aos profissionais. As informações coletadas correspondem aos cursos: Administração, Engenharia Mecânica, Manutenção Industrial e Química.

A entrevista foi semiestruturada e teve como temas abordados:

- As políticas de permanência que o curso acessa;
- Se, na percepção do coordenador, estas políticas têm sido efetivas para o que se propõe;
- De que modo cada coordenador observa o perfil de seu curso e as peculiaridades deste frente à evasão.

Os dados coletados nestas entrevistas foram elucidativos do tema pesquisado, fato que propiciou a inclusão destes no texto final do estudo.

No contato realizado com os profissionais do **NUAPE** (assistente social, pedagoga e psicóloga), foi possível compreender de que forma ocorre o vínculo entre os profissionais e os discentes, principalmente quanto a atendimentos e encaminhamentos prestados. Compete a este setor a organização e implementação dos procedimentos afetos ao Programa Bolsa Permanência.

Ainda nesta fase (coleta de dados), realizou-se a seleção documentos analisados, sendo eles: Regulamento do Programa Bolsa Permanência; Regulamento do PET, e Decretos PIBID; PIBIC e PIBITI.

Quanto à coleta de dados com os **discentes**, optou-se pela aplicação de um questionário no espaço da sala de aula, contemplando sete cursos da universidade (um curso por área do conhecimento), desta forma abrangendo cursos anuais e semestrais, diurnos e noturnos, de bacharelado, licenciatura e tecnologia, em períodos intermediários dos cursos escolhidos, sendo o 3º ano (para os cursos anuais) ou 5º semestre (para os cursos semestrais). Possibilitando acessar tanto os discentes que utilizam quanto os que não utilizam as políticas para permanência. Cada turma recebeu informações acerca da pesquisa, bem como antes da aplicação dos questionários os discentes participantes assinaram o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido, formulado de acordo com as orientações do Comitê de Ética a que foi submetido o Projeto de Pesquisa.

Abaixo se apresenta um quadro, com o número de vagas de cada curso pesquisado, número de alunos matriculados no 3º ano/5º período (na disciplina correspondente ao horário da aplicação do questionário), e o número de alunos que responderam ao instrumento.

A seleção do horário de aplicação foi realizada conjuntamente com os coordenadores de cada curso, considerando a turma de interesse do pesquisador, horários de aula (evitando-se disciplinas com atividade avaliativa previamente agendada, bem como aulas no laboratório, ou que a turma estivesse dividida teoria/prática).

Para ilustrar fatores atrelados a escolha da amostragem em pesquisa qualitativa, recorreu-se novamente aos estudos de Minayo (2004) sobre pesquisas qualitativas em saúde, em que a autora procede à comparação entre a escolha da amostragem em pesquisas quantitativas e qualitativas.

Numa abordagem quantitativa, definida a população, busca-se um critério de representatividade numérica que possibilite a generalização dos conceitos teóricos que se quer testar. Numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação. (...) Podemos considerar que uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões (MINAYO, 2004, p. 102).

Compõem o universo desta pesquisa, acadêmicos dos cursos de graduação da UTFPR Câmpus Pato Branco, participantes e não participantes dos programas disponíveis na instituição que visam à permanência discente. Foram levantadas informações sobre os cursos disponíveis, as políticas de permanência que cada um utiliza e com base nestes dados realizou-se a seleção de um curso por área do conhecimento para integrar a pesquisa. A seleção de um curso por área do conhecimento possibilitou ampliar a análise dos dados considerando as peculiaridades de cada área e características individuais dos cursos, como o regime (anual/semestral), turno (diurno/ noturno) e a presença de cursos de tempo parcial ou integral. O quadro a seguir apresenta os cursos pesquisados.

QUADRO 1: Cursos Pesquisados

Curso	Vagas	Matriculados ³	Participantes ⁴
Administração	44/ano	33	23
Agronomia	44/ano	34	20
Engenharia Mecânica	44/sem	35	26
Licenciatura em Letra Português-Inglês	44/sem	24	13
Química	44 sem.	12	4
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	26/sem	17	8
Tecnologia em Manutenção Industrial	26/sem	12	8

Fonte: Dados da Pesquisa (UTFPR, 2013)

Cabe pontuar a diferença observada entre o número de vagas ofertadas em cada curso e o número de alunos matriculados no período pesquisado (3º ano ou 5º período). A queda considerável no número de alunos matriculados pode estar relacionada a diversos fatores, como a migração para outros cursos dentro da instituição ou transferência para outras instituições, reprovações, trancamentos de matrícula e abandono do curso (evasão).

O questionário utilizado (APENDICE - A) foi elaborado com base em um instrumento utilizado pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) (ANEXO A) no ano de 2010 com o “objetivo de mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das Universidades Federais brasileiras” (ANDIFES, 2011, p.4). Além dos pontos selecionados deste instrumento, foram elaboradas questões concernentes à temática desta pesquisa, no intuito de conhecer a percepção discente quanto às políticas públicas disponíveis e aos fatores de adaptação à vida acadêmica potencialmente relacionados à permanência ou evasão discente.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados listados no projeto eram a análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. Estes foram escolhidos por corresponder mais adequadamente à proposta da pesquisa. Contudo, ao findar-se a fase exploratória, observou-se que as informações trazidas pelos coordenadores tinham extrema relevância para a compreensão da temática, da mesma forma que os documentos selecionados.

³ Este valor corresponde ao número de alunos matriculados na disciplina correspondente ao horário da aplicação dos questionários.

⁴ Este valor corresponde ao número de alunos presentes em sala de aula no horário da aplicação dos questionários e que optaram por participar da pesquisa.

Optou-se por trazer neste espaço uma caracterização dos discentes participantes da pesquisa, demais dados coletados através do questionário serão apresentados e analisados na sequência do texto.

A aplicação dos questionários ocorreu no período de 09/09/13 a 12/09/13, contemplando o total de 102 alunos, sendo 61 (59.80%) do sexo masculino e 41 (40,20%) do sexo feminino.

O gráfico a seguir demonstra dados da frequência de idade dos participantes.

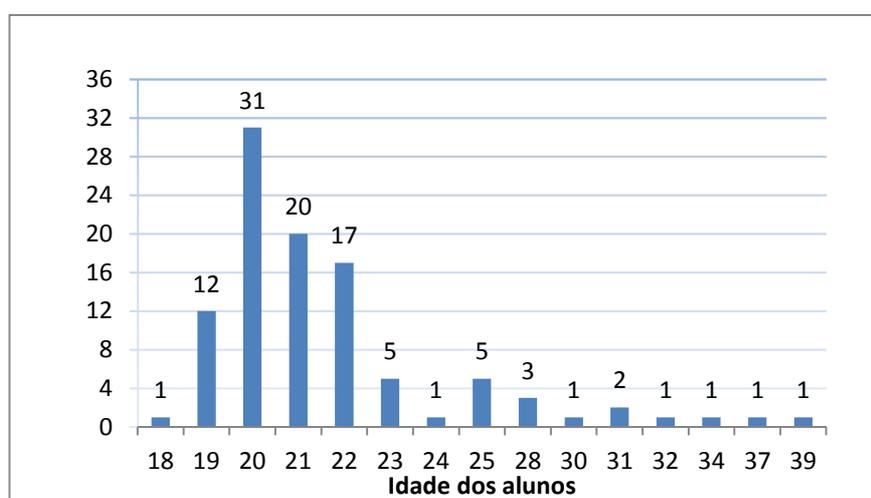


GRÁFICO 1: Idade dos Discentes Participantes

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

A idade média dos discentes pesquisados é 22 anos, variando de 18 a 39 anos. Observa-se que a maior frequência etária situa-se entre os 19 e 22 anos, totalizando 80 alunos. Segundo dados da pesquisa nacional 75% dos estudantes universitários são jovens na faixa etária de até 24 anos (ANDIFES, 2011).

O próximo gráfico é ilustrativo da renda familiar informada pelos acadêmicos, no qual mais de 50% dos respondentes apontou renda entre três a seis salários mínimos.

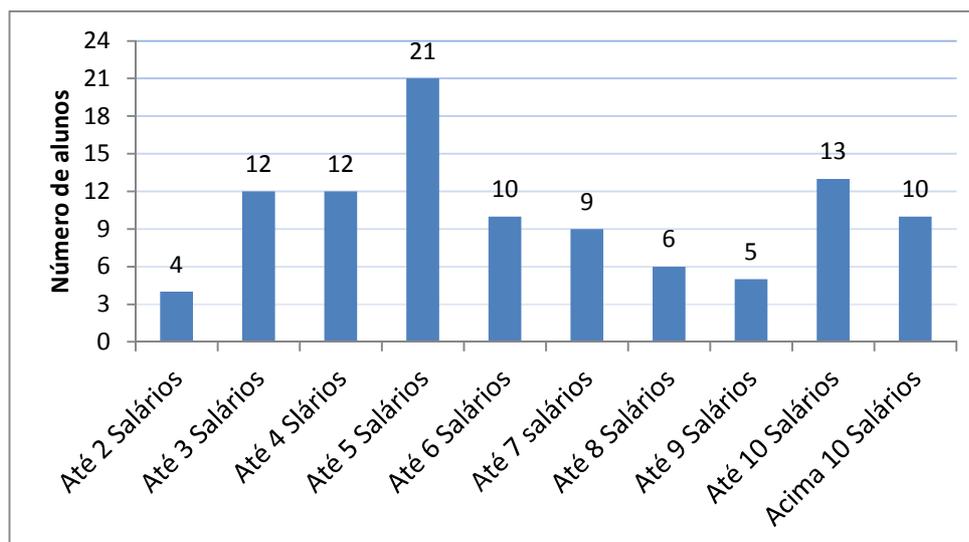


GRÁFICO 2: Renda Familiar

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

No que tange a situação conjugal, 85 alunos entrevistados declararam-se solteiros, perfazendo 83.3% dos respondentes. Este dado segue a tendência nacional em que 86,6% dos alunos indicam ser solteiros (ANDIFES, 2011).

Quanto à forma de transporte até a instituição de ensino, observa-se que a maior parte dos discentes utiliza de transporte público ou próprio para deslocar-se até a IES. O quadro a seguir ilustra a forma de transporte do aluno até a universidade, comparando os dados obtidos nesta pesquisa com a pesquisa da ANDIFES.

Transporte	A pé/ carona	Coletivo	Próprio	Locado
Nº Estudantes	8	38	44	12
%	7.84	37.25	43.13	11.76
Nacional/%	18,63	56,56	21,62	2,90
Região Sul/ %	21,79	56,19	19,91	2,11

QUADRO 2 – Transporte até a IES

Fonte: Dados da Pesquisa e ANDIFES (2011)

Considerando-se uma característica presente nesta região, observa-se a presença de um número maior de transporte locado, fator que pode ser justificado em função do elevado número de alunos que se deslocam diariamente de sua

cidade até a instituição. Cabe ressaltar que estes alunos “viajantes” acabam permanecendo na universidade apenas no período de aula, não conseguindo usufruir, muitas vezes, de espaços como a biblioteca, laboratórios, monitorias e demais atividades ofertadas fora do horário de aula.

Outra questão a ser considerada quanto ao deslocamento do acadêmico até a universidade é a qualidade do transporte público oferecido. Este serviço precisa atender as necessidades de segurança, tarifas acessíveis, horários adequados à rotina da instituição, considerando-se a existência de períodos com maior fluxo de alunos, podendo levar a superlotação. Buscando atender melhor suas necessidades muitos alunos optam por contratar o serviço de vans e ônibus particulares.

O quadro a seguir apresenta as cidades de origem dos acadêmicos participantes da pesquisa:

Estado	Cidade	Número estudantes
Paraná	Céu Azul	1
	Vitorino	1
	Clevelândia	1
	Dois Vizinhos	1
	Laranjeiras do Sul	1
	Nova Fátima	1
	Nova Prata do Iguaçu	1
	Ortigueira	1
	Pérola do Oeste	1
	Planalto	1
Paraná	Renascença	1
	Salto do Lontra	1
	São João	1
	São Jorge do Oeste	1
	São Sebastião da Amoreira	1
	Curitiba	2
	Itaipulândia	2
	Itapejara do Oeste	2
	Mangueirinha	2
	Mariópolis	2
Paraná	Quedas do Iguaçu	2
	Verê	2
	Chopinzinho	3
	Palmas	3
	Francisco Beltrão	4
	Pato Branco	34

Total Estado		73
Santa Catarina	Zortea	1
	Caçador	1
	Caibi	1
	Coronel Martins	1
	Treze Tílias	1
	Umuarama	1
	Xanxerê	1
	Faxinal dos Guedes	2
	Chapecó	4
	São Lourenço do Oeste	4
Total Estado		17
São Paulo	São José do Rio Preto	1
	Pompéia	1
	Osvaldo Cruz	1
	Mogi das Cruzes	1
	Itaquaquecetuba	1
	Atibaia	1
	Birigui	2
Total Estado		8
RS	Constantina	1
Total Estado		1
RR	Boa Vista	1
Total Estado		1
RJ	Rio de Janeiro	1
Total Estado		1
MT	Sorriso	1
Total Estado		1
	Não Respondeu	0
Total Estudantes:		102

QUADRO 3 - Cidades de Origem dos Acadêmicos

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

No quadro acima, observam-se estudantes de diversas regiões do país, porém, ainda predominam os alunos oriundos do estado do Paraná (73), contabilizando mais da metade dos pesquisados, e destes 34 são da cidade de Pato Branco, denotando que a realidade vivenciada ainda aponta a maioria de alunos provenientes da cidade e região.

Quanto aos alunos originários de cidades mais distantes, a maioria afirma optar por residir na cidade onde está localizado o Câmpus frequentado, conforme situa o próximo quadro:

Estado	Cidade	Número estudantes
Paraná	Chopinzinho	1
	Clevelândia	1
	Quedas do Iguaçu	1
	São João	1
	São Jorge do Oeste	1
	Verê	1
	Vitorino	1
	Itapejara do Oeste	2
	Mariópolis	2
	Francisco Beltrão	3
	Pato Branco	84
Total Estado		98
SC	São Lourenço do Oeste	4
Total Estado		4
Total estudantes:		102

QUADRO 4 – Localização atual da Residência

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Apesar de a região pesquisada ter como característica marcante a produção agrícola, ao apresentar a localização da residência, 94 alunos referem à localização urbana e apenas 08 a rural, perfazendo aproximadamente 8%. Ainda quanto à residência, a maioria refere residir com familiares 53 (41 pai/mãe; 12 cônjuge). Nos dados correspondentes à pesquisa da ANDIFES “a maioria dos estudantes reside com pais ou companheiros” (ANDIFES, 2011, p.28). Os dados encontram-se sistematizados no quadro a seguir.

	Estudantes	%	Nacional/%
Sozinho	6	5,88	6,33
Pai/ Mãe	41	40,19	55,28
Cônjuge	12	11,76	9,87
Casa/ Familiares	2	1,96	5,85
Casa/ Amigos	2	1,96	1,33
República	33	32,35	10,80
Casa mantida pela Família	6	5,88	7,30
Residência Universitária*	0	0	2,52

QUADRO 5 - Moradia

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

*Não disponível na universidade pesquisada.

Quanto aos antecedentes escolares, a maioria dos alunos estudou o Ensino Médio integralmente em escolas públicas 66 (64,70%). Dado que a nível nacional é de 44,81% e na região sul de 50,57% (ANDIFES, 2011). Os números denotam um valor acima da média nacional, no que concerne ao acesso à Universidade Federal por alunos oriundos de escolas públicas.

Dos alunos pesquisados, 89 cursaram o Ensino Médio em escolas padrão, 12 de ensino técnico e 01 cursou o magistério. Contabilizando mais de 87,25%, valor próximo à taxa nacional onde 90% dos estudantes são oriundos do Ensino Médio Padrão.

A maioria dos alunos pesquisados cursou o Ensino Médio entre 2008 e 2010, perfazendo 79 alunos – 77,45%. Este dado ilustra a tendência crescente de busca pela educação superior e a presença de alunos cada vez mais jovens nos bancos da Universidade, fatores estimulados pela facilitação no acesso a este nível de ensino.

A **3ª Etapa** desta pesquisa correspondeu a **Análise dos Dados**. As informações coletadas nas entrevistas foram sistematizadas e com base nelas foram elaboradas categorias, a partir das quais se procedeu à análise das políticas de permanência acessadas por cada curso e a percepção dos coordenadores quanto a sua efetividade. Bem como, foi possível relacionar a tais categorias informações presentes dos documentos analisados e nos dados coletados através dos questionários.

No que tange a análise documental, Lüdke e André (1986) ponderam que esta corresponde a uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou elucidando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise documental nesta pesquisa foi embasada na teoria da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979). A autora define Análise de Conteúdo como sendo,

Um conjunto de técnicas de comunicação 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 destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

De acordo com Minayo (2004, p. 203), “do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos”. É neste espaço que situa-se a riqueza da análise qualitativa dos dados, conforme indicam as autoras

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45).

A **4ª e última etapa** compete efetivamente à construção/ estruturação da dissertação. Certamente estava sendo construída, ainda que no plano das ideias, desde a escolha do campo de interesse do pesquisador, contudo, ao longo da pesquisa, o texto vai ganhando novos contornos, que precisam ser organizados e esclarecidos, para que o leitor compreenda o caminho percorrido na pesquisa, as escolhas que se impuseram ao pesquisador e a justificativa destas.

Vale ponderar que existem muitos aspectos a serem discutidos quando nos lançamos a pesquisar a educação, seu histórico, desafios superados ou que ainda precisam ser superados, características da sociedade de cada período, o que estas características influenciavam na organização das instituições escolares, nos conteúdos trabalhados e nas pessoas que conseguiam ou não acessar os níveis de ensino. Estes são alguns dos desafios problematizados nos capítulos a seguir no que tange a Educação Superior.

3 A UNIVERSIDADE COMO *LÓCUS* DE ESTUDO

Ao olhar para os corredores das universidades, encontram-se alunos em sala de aula, servidores em departamentos, estruturas curriculares. Estas e outras informações levam a pensar que esta Instituição sempre foi assim, dando uma falsa ideia de continuidade ou hegemonia de um sistema de ensino, tomando desta forma este como modelo único, e sempre existente. Entretanto, cabe considerar que a universidade interage com a sociedade, sendo influenciada pelas mudanças no contexto histórico, social e político, mas reciprocamente tendo sua parcela de influência sobre tais mudanças. A trajetória percorrida pela instituição universitária foi de um longo percurso, que está em constante modificação, bem como ainda procuram-se modelos eficientes, diretamente relacionados às funções a que se propõe.

É pertinente ponderar que a universidade não é uma instituição isolada, mas sim, se constrói inserida em um contexto histórico e social, deste modo, estando suscetível a mudanças, adaptações e readequações. Não necessariamente por sua estrutura física ou pela organização funcional, mas principalmente pelas características das pessoas e grupos sociais que fazem a universidade existir, que lhe dão vida. O corpo docente de cada área do saber, estrutura-se com características próprias, com suas áreas específicas de pesquisa e projetos, a partir da relação que mantém com a comunidade e com os acadêmicos, que a cada ano modificam-se e imprimem aos cursos características próprias. A universidade não é, portanto, uma instituição estática, está em constante movimento.

Diante dessa abordagem, no capítulo que segue, discorro sobre a estrutura da universidade no contexto mundial, tratando, inclusive, do contexto de seu surgimento. Na sequência apresenta-se o percurso dessa instituição no Brasil, que dentre os países da América Latina teve uma inserção tardia, para assim, reunir elementos para compreender a implantação da educação superior no Sudoeste do estado do Paraná e, por fim, um breve histórico da Instituição que é *locus* desta pesquisa a UTFPR - Câmpus Pato Branco.

3.1 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO MUNDIAL

O objeto de estudo desta pesquisa são as políticas públicas para a permanência discente no contexto universitário, assim, busca-se aqui compreender a história desta instituição, com os principais acontecimentos desde seu surgimento, utilizando-se como aporte teórico autores que se dedicaram longamente a pesquisar e compreender este processo, como Charle e Verger (1996), Boaventura de Sousa Santos (1997) e Héglio Trindade (1999).

A seleção dos períodos utilizados neste texto tem por base Héglio Trindade (1999) em seu artigo Universidade, Ciência e Estado, que ao olhar para a dimensão temporal da universidade e analisá-la, propõe quatro períodos, sendo: o primeiro do século XII até o renascimento; o segundo inicia-se no século XV, o terceiro nos séculos XVII e XVIII e o quarto do século XIX até a atualidade.

No que tange ao conceito de universidade, Charle e Verger (1996) quando em seu livro História das Universidades justificam a escolha de tratar sobre Universidade e não sobre educação superior, reconhecendo que ela é apenas uma parte de um todo mais amplo.

Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido relativamente preciso de “comunidade autônoma (mais ou menos) de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII (CHARLE e VERGER, 1996, p.7).

Nesta perspectiva, no presente estudo, também optou-se por utilizar o termo universidade. Quanto a esta instituição Charle e Verger (1996) ponderam que ela tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, de certa forma em relação a ela, seja como complemento ou concorrência.

A invenção da universidade é considerada pela maioria dos historiadores, como situada no período do século XII até o renascimento, esta informação é apresentada por Trindade (1999), que denomina este **primeiro período** como Universidade Medieval, e sobre este discorre:

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por um cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia face ao poder político e à Igreja institucionalizada local (TRINDADE, 1999, p.13).

Assim, a “invenção” da universidade deu-se por volta do século XII, com características voltadas para uma formação teológico-jurídica. Por volta do século XV esta instituição recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo, ainda neste período inicia-se uma nova relação com a ciência. A sociedade passa por mudanças, com ela altera-se também o perfil da universidade tradicional, e esta atravessa um longo processo de transição para a universidade moderna. As mudanças ocorreram no que se refere à estrutura, organização e com destaque as suas funções e interesses envolvidos.

Ao falarem do berço da universidade, Charle e Verger (1996) apresentam a discussão que esta não surgiu do nada, mas desenvolveu-se ao longo da história, das escolas da alta idade média.

As disciplinas que eram ali ensinadas referiam-se efetivamente ao essencial, àquelas que a Antiguidade (...) já havia considerado continuadoras da cultura erudita, a forma mais alta de saber intelectual à qual um homem livre poderia almejar: as “Artes Liberais” (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria) formando sua base e a ciência sagrada (que mais tarde será denominada Teologia), seu coroamento. Disciplinas mais práticas, tais como o Direito ou a Medicina, mais capazes, entretanto de um nível suficiente de abstração, encontravam igualmente seus lugares dentro desse sistema (CHARLE e VERGER, 1996, p.13).

Os autores apontam a passagem das escolas (diversas, numerosas e ativas) do século XII para as universidades do século XIII, e não consideram esta passagem uma consequência automática do crescimento, mas destacam que inicialmente aquelas instituições sofreram declínio, passaram por reclassificação, mudanças e adaptações.

Olhando para este primeiro “recorte” na história da universidade, encontramos o período de evolução das instituições universitárias nos séculos XIV e XV, que segundo Charle e Verger (1996) marcam uma nova fase na história das universidades medievais. Os autores caracterizam esta nova fase por dois traços principais, sendo o primeiro deles as novas fundações, expandindo a instituição para outros países, e o segundo o crescente papel dos estados.

Embora permanecendo oficialmente instituições eclesiásticas, as universidades passaram cada vez mais para o controle das cidades e dos estados, que esperavam delas tanto a formação dos letrados quanto a dos juristas competentes de que necessitavam suas administrações em pleno desenvolvimento, bem como a sua contribuição para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno (CHARLE e VERGER, 1996, p.25).

O **segundo período** da universidade, chamado por Trindade (1999) de Universidade Renascentista, inicia-se no século XV, no qual a universidade recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico. O autor aponta que ainda nesse período inicia-se uma nova relação entre universidade e ciência.

No século XV, as sociedades europeias vão viver sob o impacto de transformações que começam a mudar o perfil da universidade tradicional, através de um longo processo de transição para a universidade moderna do século XIX (TRINDADE, 1999, p. 13).

Novas fundações inicialmente (...) novas universidades não pararam de surgir e, pouco a pouco, expandiram-se por todos os países. (...) essas novas universidades resultaram de um ato de fundação decidido por autoridades políticas, pelo príncipe ou pela cidade, e confirmado pelo papado (CHARLE e VERGER, 1996, p. 22).

Segundo Charle e Verger (1996) neste século (século XV) as universidades começam a firmar-se fora da Europa, nas colônias americanas.

Na América Latina, as mais antigas fundações foram as de São Domingos (1538), a de Lima (1551) e a do México (1551); instituídas por decreto real com estatutos inspirados nos de Salamanca e de Alcalá, quase sempre controladas por ordens religiosas (Dominicanos, Jesuítas), ensinando principalmente Teologia e Direito Canônico, as universidades da América Latina eram claramente fundações coloniais e missionárias: Vinte delas foram estabelecidas antes da independência, com maior ou menor sucesso, nas principais colônias espanholas. No Brasil não houve nenhuma (CHARLE e VERGER, 1996, p.42).

O **terceiro período**, proposto por Trindade (1999) para compreender a história da universidade, apresenta-se marcado por descobertas em vários campos do saber a partir do século XVII e do iluminismo do século XVIII.

(...) com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerâncias religiosas e o início da revolução industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se desenvolverão no século XIX (TRINDADE, 1999, p. 11).

O século XVII foi marcado, pelas descobertas da Física, Astronomia e da Matemática. Já no século XVIII o avanço foi predominantemente no campo da Química e das Ciências Naturais (...) a entrada das ciências nas universidades vai alterar a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas

faculdades de medicina e artes sob a denominação de “filosofia natural” (TRINDADE, 1999).

Charle e Verger (1996) destacam dentre as reformas ocorridas neste período, as do século XVIII, século das luzes. Os autores ainda apontam que o período entre 1860 e 1940 foi caracterizado pelos historiadores da educação como o da diversificação, da expansão, e da profissionalização do ensino superior.

O **quarto e último período** proposto por Trindade (1999, p.11) é o da Universidade Moderna. “Este inicia-se no século XIX e se desdobra até os nossos dias, introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem os principais padrões variantes das universidades atuais”.

O autor considera que ao longo deste processo, a complexa problemática – universidade, sociedade, conhecimento e poder – tem seu ponto crítico nas novas relações entre ciência e poder. “Tanto mudaram os paradigmas científicos como suas relações com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares” (TRINDADE, 1999, p. 18). Além disso, pondera que na sociedade moderna seria ingênuo imaginar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma.

(...) O fulcro do problema é que hoje não se pode falar em ciências em abstrato, mas do que os homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando seu desenvolvimento. (...) O que visam, em última instância, as políticas científicas que se generalizam em todos os países senão colocar nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição de prioridades estratégicas e da alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica? (TRINDADE, 1999, p. 19).

Tratar desta temática remete às produções teóricas do autor Pierre Bourdieu que denomina este espaço de interesses como “campo científico”, e define-o enquanto lugar de luta política pela dominação científica.

Não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares – concorrentes (BOURDIEU, 1983, p.127).

A opção por inserir a temática do “campo científico” de Bourdieu neste momento, ao falar da universidade, é justificada tendo em vista que esta instituição é tomada historicamente como espaço propício à pesquisa científica. Podendo ser compreendido também como espaço de disputa, onde cada um dos seus integrantes

vislumbra reconhecimento pelas pesquisas realizadas e para tanto vai buscar as alianças que se fizerem necessárias, como por exemplo, através da estruturação de grupos de pesquisa, vinculação com empresas e comunidade externa.

Os autores Azevedo e Catani (2005) ao tratarem do sistema de educação superior no Brasil, e dentro deste situam a universidade, compreendem-na como um campo social, e reportam-se também em sua discussão a Bourdieu (2004). Sobre a universidade os autores assinalam que,

Enquanto campo social é um espaço estruturado de posições onde os atores sociais travam relações, fazem alianças e lutam entre si, bem como se relacionam com atores externos que, apesar da autonomia universitária, são capazes de interferir no arranjo deste mesmo campo (AZEVEDO, CATANI, 2005, p. 67).

Da forma como conhecemos a universidade, esta ainda apresenta padrões da Universidade Moderna, iniciados no século XIX. Neste percurso observa-se o destaque dado à ciência positivista, bem como a estreita relação que se estabeleceu entre ciência/ produção do conhecimento e poder. As relações de poder revelam-se, por exemplo, através da busca constante pela fragmentação e especialização do conhecimento, sendo que, ainda em algumas áreas, é possível perceber a busca pelo recorte menos possível do objeto estudado, e principalmente pela titulação e reconhecimento por tal feito.

Vale pontuar que vivenciamos um momento sensível a um processo de transição e/ou de complementação destes aspectos, pois, vislumbra-se, ainda que em longo prazo, a necessidade de uma racionalidade diferente, mais ampla, que permita abarcar as demandas emergentes em nossa sociedade, conforme já indicado por estudiosos como Edgar Morin, ao tratar da Complexidade.

No contexto acadêmico, a divisão disciplinar ainda é preponderante, espaço em que determinados sujeitos e conhecimentos são considerados especializados e, por conseguinte, em nível mais elevado de “hierarquia”. Conforme pontuam Raynaut e Zanoni (2011, p. 146) ao conceituar Disciplina:

Espaço de conhecimento que reúne uma comunidade de mestres e discípulos unidos pelo projeto de compartilhar e aprofundar um mesmo *corpus* de experiências e saberes. Segundo essa lógica, é o objeto (os objetos) de estudo que define (m) a disciplina; e assiste (m)-se, assim, a um desmembramento do campo das competências e do conhecimento que responde a uma dinâmica mais pragmática do que realmente fundada no âmbito teórico.

Com um viés mais amplo diante do modelo disciplinar, encontramos a interdisciplinaridade, esta, porém, não pode ser compreendida como uma imposição,

A noção de disciplina e a ideia de interdisciplinaridade devem então ser manipuladas com maior flexibilidade, fora de qualquer rigidez doutrinal. A organização da “paisagem” da pesquisa científica e do ensino superior é submetida a um paradoxo. Por um lado, ela é atravessada por fronteiras que compartimentam o espaço do conhecimento e erguem obstáculos entre territórios que necessitam afirmar sua especificidade e sua autonomia. Por outro, essa organização está em constante recomposição: novas clivagens aparecem sob efeito de uma especialização intensa, enquanto outras amenizam-se progressivamente. Novas disciplinas aparecem; outras se combinam (RAYNAUT e ZANONI, 2011, p.149).

Para que a interdisciplinaridade passe a fazer parte do cotidiano universitário, faz-se necessário que cada docente tenha uma compreensão ampla da disciplina que atua, e esteja aberto a pensar pontos de conexão com outras disciplinas, possibilitando que nestes, o olhar interdisciplinar se efetive. Contudo, observa-se que a aceitação por este movimento não é unânime, reforçando a ideia que o espaço da universidade, enquanto lugar da pesquisa também é um espaço de tensão e de interesses, diferente do que é disseminado sobre a neutralidade científica, questionando assim tal paradigma. Santos (2006) contribui com as discussões sobre a neutralidade científica, ao tratar do olhar da ciência que considera elemento preponderante para a sua eficácia, a necessidade de afastar-se do mundo para melhor intervir nele, “a ciência moderna é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SANTOS, 2006, p. 138).

Trata-se aqui de discutir que a universidade é um dos espaços dedicados à ciência, a pesquisa e a formação profissional, portanto permeado por disputas e tensionamentos entre espaços disciplinares e possibilidades interdisciplinares, bem como muitas vezes acaba assumindo um papel utilitarista, de mercado, servindo a interesses mais pontuais da sociedade.

Este perfil utilitarista vincula-se fortemente ao projeto de modernidade, na qual surgem demandas emergentes pela formação de profissionais especializados nas mais diversas áreas do conhecimento. O modelo de universidade que temos na atualidade, como pontuado anteriormente, tem suas raízes históricas na modernidade.

Modernidade aqui compreendida a partir daquilo que Giddens (1991, p.11) assinala como “Modernidade”, refere-se a estilo, costume de vida, ou organização

social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.

Touraine (1994) faz uma reflexão sobre a modernidade e refere grande importância à questão de compreender de que falamos quando usamos o termo modernidade e adverte: “não confundamos a modernidade com a moda puramente capitalista de modernização”. O autor aponta ainda a necessidade de “voltar à ideia de modernidade, pois esta se escondeu atrás de um discurso positivista, como se não fosse uma ideia, mas a simples observação dos fatos” (TOURAINÉ, 1994, p. 216).

Na discussão da modernidade, Giddens (1991) levanta a questão da relação entre confiança e risco, e pondera que esta se encontra presente no cotidiano das pessoas, e principalmente permeia as relações profissionais, em que cada vez mais se ressalta a opção por especialistas, tomando-se como verdade que há uma relação direta entre especialização e confiabilidade/segurança.

Pensando-se na percepção da modernidade que se encontra no final do século XX, o autor enfatiza que,

(...) muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade. Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a “sociedade da informação” ou a “sociedade do consumo”), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando a um encerramento (“pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial”, e assim por diante) (GIDDENS, 1991, p. 11).

Nesta perspectiva Touraine (1994) complementa que nos nossos dias, a imagem mais visível da modernidade é a do vazio, de uma economia fluída, de um poder sem centro, sociedade muito mais de troca que de produção. (...) “a imagem da sociedade moderna é de uma sociedade sem atores”.

Durante muito tempo a modernidade foi apenas definida pela eficácia da racionalidade instrumental, a dona do mundo que se tornou possível pela ciência e a técnica (...) mas ela não dá uma ideia completa da modernidade: esconde a metade: a emergência do sujeito humano como liberdade e criação (TOURAINÉ, 1994, p.217/218).

Touraine (1994) traz uma reflexão sobre a compreensão de sujeito, para ele a formação do homem como sujeito foi identificada, com a aprendizagem do pensamento racional e a capacidade de resistir às pressões do hábito e do desejo, para submeter-se somente ao governo da razão. Segundo ele, “o drama da

modernidade é que ela se desenvolveu lutando contra a metade dela mesma, fazendo caça ao sujeito em nome da ciência” (...) (TOURAINÉ, 1994, p.218-219).

Estas percepções levantadas quanto à necessidade de colocar o sujeito como parte integrante e ativa no processo de modernidade, vêm ao encontro de mais uma função da universidade que se envolve neste processo. Pode-se dizer mais uma, pois, outro exemplo disso situa-se na ampliação e diversificação dos cursos de graduação e pós-graduação para atender a uma demanda crescente da especialização, ou como enfatiza Giddens (1991) ao falar da modernidade, uma demanda pela formação de peritos (especialistas).

Cabe ainda uma reflexão sobre as tensões entre a demanda pela formação de peritos vinculada a racionalidade técnico instrumental em oposição a uma das funções da universidade, que é a formação de sujeitos autônomos com capacidade de reflexão e análise crítica frente à realidade que se impõe nas vivências cotidianas.

A reflexão não pode ocorrer de forma linear e unilateral, pois este é um espaço de contradições, em que não é possível indicar, certo e errado, bom ou ruim, estas ponderações dependerão dos “olhos de quem vê”, seus interesses e também com que “óculos se vê”, entendendo-se estes “óculos” como a base teórica que dá suporte ao observador. Vale ressaltar que além de se pensar na importância do observador ao fazer um recorte para estudar, sendo influenciado por suas mais diversas características, também se localiza a complexidade do tema, conforme apresenta Cunha (1997, p.79) “(...) muitos têm sido os enfoques de estudo sobre a universidade. Esta diversidade corresponde à importância e à complexidade do tema. A universidade é uma instituição de contradições e, por isso, carrega a perspectiva crítica de si mesma e da sociedade”.

Santos (1997) levanta três crises presentes no contexto da universidade, que são resultantes de contradições, sendo: a primeira a crise da hegemonia “relacionada aos conhecimentos que a instituição produz e transmite”; a segunda crise é denominada crise de legitimidade, e esta surge “sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita”; a terceira crise é a institucional, “relacionada à crise da autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária” (SANTOS, 1997, p.190 - 192).

Na mesma perspectiva Cunha (1997) complementa que

A universidade tem sido, talvez, uma das instituições mais exigidas da contemporaneidade. Sobre ela recaem expectativas muito intensas, exigindo desde a formação profissional de qualidade até a resolução dos problemas sociais pela pesquisa e extensão (CUNHA, 1997, p. 79).

As expectativas sobre a universidade podem ser observadas na atualidade, diante do destaque que este nível de ensino vem recebendo em todo o mundo, de modo a refletir sobre sua organização e estrutura curricular. Tanto em países onde já se considera este nível de ensino consolidado, quanto nos países em que este processo se encontra ainda em consolidação, bem como naqueles ainda em processo inicial (como por exemplo, alguns países Africanos), com vistas a permitir a universalização do acesso a Educação Superior, reconhecendo-a como bem público.

Considerando o percurso da Universidade no âmbito mundial, observa-se que no Brasil esta instituição teve uma inserção tardia, se comparada com países da Europa e também da América Latina, como Argentina e Chile, países de colonização espanhola. De modo que no Brasil, ainda podemos observar movimentos de ampliação de vagas e diversificação do acesso para os discentes. O percurso da universidade no país é a temática para o próximo item.

3.2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Ao estudar da história da Universidade no Brasil através de autores que se dedicaram a pesquisar esta temática, encontra-se o trabalho do professor Luiz Antônio Cunha, que ao descrever o percurso desta instituição no país utiliza o termo “Universidade Temporã” e remete-se à compreensão da nossa colonização Portuguesa, e a comparação com a colonização espanhola em outros países da América.

Segundo Teixeira (2011, p. 275) o Brasil constitui uma exceção na América Latina: “enquanto a Espanha espalhou universidades pelas colônias, eram 26 ou 27 ao tempo da independência, Portugal fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora”. Ao analisar este processo Cunha (2007a) destaca,

Um argumento freqüentemente repetido é o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo que mantivesse a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes. A coroa concedia bolsas para brasileiros irem estudar em Coimbra, mas não queria que esses estudos fossem feitos aqui (CUNHA, 2007a, p. 16).

Trindade (1999) afirma que no Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século, mesmo havendo escolas e faculdades profissionais

isoladas que a precederam desde 1808 quando o Príncipe Regente cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia.

Por longo tempo antes da “criação” da primeira Universidade no Brasil, estas instituições acabavam tomando para si a responsabilidade de capacitar futuros profissionais.

Discussões giram em torno da delimitação da primeira universidade no Brasil, e diversas instituições arrogam para si este título, entre elas a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Cunha (2007a) apresenta esta situação e aponta que a iniciativas das instituições a exemplo da UFPR podem ter mobilizado uma ação proativa do governo quando a criação de universidades do país.

Embora o nascimento da universidade, com a paternidade do governo federal, fosse sendo adiado, o regime da “desoficialização” do ensino, instituído até o auge da influência positivista na política educacional, minimizando o controle do governo federal sobre o ensino superior, acabou por gerar condições para o surgimento das indesejadas universidades. Em 1909, foi criada a Universidade de Manaus, em 1911, a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná, em plena gestão de Rivadávia Corrêa no Ministério do Interior. Essas tentativas, independentes e até mesmo contrárias à orientação do poder central, embora não vingassem, devem ter provocado uma reação para que o governo da União controlasse a iniciativa de fundar a universidade (CUNHA, 2007 a, p.189).

A primeira Universidade do país foi instituída no dia a 7 de setembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro através do Decreto nº 14.343. “A primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FAVERO, 2006, p. 22).

A autora na sequência indica que, apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal e sua instituição possibilitou o retorno e a ampliação do debate em torno do problema universitário no país.

Uma década depois da criação da primeira Universidade do país, é fundado o Ministério da Educação e Saúde Pública. O primeiro titular no ministério recém-fundado é Francisco Campos, que elaborou e implementou reformas de ensino nos âmbitos secundário, superior e comercial. O projeto de reforma do ensino superior aprovado em 1931 recebeu o nome do ministro Francisco Campos (FAVERO, 1999).

Ainda na década de 1930, os estudantes estavam mobilizando-se em prol da reforma do ensino superior, principalmente com vistas a democratização deste nível

de ensino, neste bojo é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938 (CUNHA, 2007b).

Desde 1938, os estudantes universitários realizavam congressos anuais com representantes de todos os diretórios/centros acadêmicos. Já nos anos 1940, a ligação entre a UNE e essas entidades foi estabelecida pelas uniões estaduais de estudantes (UEEs) e pela União Metropolitana de Estudantes (UME), esta no Distrito Federal (CUNHA, 2007b, p.21).

No que se refere à legislação, um marco importante acontece no ano de 1962, quando foi implantado o sistema decorrente da Lei de Diretrizes e Bases, onde as universidades conquistaram certo grau de autonomia e de flexibilidade quanto à sua organização (TEIXEIRA, 2011). O autor segue analisando a década de 1960 e indica:

As tendências no ensino superior brasileiro foram, pois, em 1966, as de consolidação e reestruturação das universidades, as de aumento das oportunidades educacionais no nível superior com o aumento e a diversificação de cursos para as carreiras longas e curtas da sociedade moderna, a definitiva implantação da pesquisa, como função regular da universidade, e, em consequência de tudo isso, a alteração da carreira do magistério superior, com o novo estatuto do magistério e a crescente aplicação do princípio de dedicação exclusiva e tempo integral (TEIXEIRA, 2011, p.290).

Quanto à expansão da Educação Superior no país, Neves (2012) descreve períodos de crescimento. A autora aponta como o **primeiro período** a década de 1960, em que:

(...) começa a ocorrer o crescimento quantitativo da matrícula produzindo a abertura do ensino superior à extratos ou camadas sociais médias. À pressão por mais vagas, o poder público (Ministério da Educação/ MEC e Conselho Federal de Educação/CFE) respondeu com a autorização para a multiplicação dos estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada, sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para a pesquisa. A demanda, como mostram as análises da época, é satisfeita com a oferta do setor privado, até porque ela apresentava razoável poder aquisitivo (NEVES, 2012, p.5).

“Entre os anos de 1960 e 1980, a iniciativa privada cresceu superando a iniciativa pública, especialmente com os cursos noturnos do ensino superior em variados graus de abrangência ou especialização” (CAVALCANTE, 2008, p. 28). O autor propõe ainda que,

A finalidade da universidade era tentar acompanhar as mudanças impostas pelas políticas econômicas que estavam centradas na produção, na acumulação e na concentração da produção, atendendo aos interesses do capital e conseqüentemente incidindo nos meios produtivos, modificando as técnicas no campo do trabalho e, por sua vez, o perfil profissional (CAVALCANTE, 2008, p. 28).

Este primeiro período estende-se até o início dos anos 1980. A década de 1980 foi conhecida como a “década perdida” marcada pela instabilidade econômica e a inflação, impactando negativamente também na procura pelo ensino superior. O ano de 1985 foi marcado pela abertura democrática e o fim do regime militar (NEVES, 2012, p.6).

A autora aponta ainda que o crescimento foi retomado no final da década de 1990 quando ocorre uma **segunda onda de expansão**. Neste período a expansão vem atrelada aos espaços das instituições privadas, que acabam absorvendo grande parte das vagas disponíveis no país.

Cavalcante (2008) pondera que a democratização e o acesso da educação nunca estiveram tão presentes nas agendas governamentais como nos dois últimos governos: FHC (1995-2002) e Lula (2003-2006).

Tratando do governo de Fernando Henrique Cardoso, observa-se que

(...) ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuía as funções do Estado como provedor dos serviços (FERREIRA, 2012, p. 457).

Ainda segundo a autora, neste governo, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal (...), com a mudança do papel do Estado, de financiador para regulador, com presença marcante das parcerias público-privadas. Ferreira (2012) destaca também a expansão do ensino a distância, mudanças dos sistemas de avaliação e da formação acadêmica voltada para atender ao mercado de trabalho.

É neste período que se encontra a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É inegável que especialmente no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 houve um significativo movimento expansionista que se caracterizou por um aumento no número de instituições, cursos, alunos, demandas, docentes, o que sinaliza para uma possível complexificação do sistema como um todo, especialmente pela possibilidade de introduzir novas arquiteturas acadêmicas na Educação Superior Brasileira. (SEGENREICH, MOROSINI, FRANCO, 2012, p. 73)

Bittar, Faria e Hage (2012) em artigo que se propõe a discutir o conceito de democratização da educação superior no Brasil, também tomam como base o período pós-LDB (Lei nº 9394/1996), destacando que as reformas educacionais

implementadas, principalmente a partir da década de 1990 trazem consigo questões como a necessidade de ampliação do acesso e sua democratização.

Na sequência os autores ainda ressaltam que,

Ao abordar o tema da democratização da Educação Superior no país, dois aspectos se apresentam como importantes para o início da reflexão: trata-se da ampliação do acesso a esse nível de ensino e da formação com qualidade que ele deve possibilitar. Esses aspectos constituem-se em grandes desafios enfrentados pela Educação Superior na sociedade contemporânea, em particular, nos países em desenvolvimento, como o Brasil (BITTAR, FARIA e HAGE 2012, p. 166)

Corroborando estas discussões encontra-se na obra de Neves (2012) uma análise que destaca

Nos últimos anos, a educação superior brasileira viveu uma verdadeira revolução no setor público (com a ampliação das vagas em universidades federais e a criação dos Institutos Federais) e no setor privado (com a oferta de vagas pelo Programa Universidade para Todos). O Brasil reúne esforços para superar as marcas históricas de desigualdade e exclusão construindo políticas que buscam maior equidade na educação (NEVES, 2012, p.1).

A autora reflete que a “garantia de acesso à educação superior precisa se fundamentar, a partir da igualdade de oportunidades a todos os membros da população que desejam e tenham condições de cursar este nível de ensino” (NEVES, 2012, p.12). E neste contexto, compreendem-se condições equitativas não apenas de acesso, mas principalmente de permanência.

Esta revolução no setor público pontuada pela autora tem relação direta com os últimos dois governos, em que se observa expansão da rede pública, políticas de ações afirmativas para expandir o acesso as IES, bolsas no setor privado para alunos de baixa renda, mudanças na forma de ingresso, através da implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao discutir a reforma da educação superior no governo Lula, Ferreira (2012) pondera que esta esteve orientada através da promulgação de leis e decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas pelo governo anterior (FHC). Dentre as ações, destaca-se que no ano de 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Lei de Inovação Tecnológica, no ano de 2005 com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e em 2007 surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este programa surge como meio de facilitar a expansão da

Educação Superior, tendo entre seus objetivos garantir às universidades condições adequadas para ampliação do acesso e permanência discente (MEC, 2009).

O referido programa apresenta entre suas metas o aumento no número de matrículas e a elevação da taxa de conclusão nos cursos de graduação, ressaltando assim a necessidade de ações que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não apenas quanto ao acesso, mas principalmente a permanência e efetiva conclusão do seu percurso na Universidade.

Quanto ao atual governo da presidente Dilma Rousseff, iniciado do ano de 2011, observa-se a continuidade dos projetos para a expansão da educação superior, implementados por seu antecessor. Observam-se nestes dois anos de governo que a expansão está relacionada a processos de interiorização, com a criação de Institutos e Universidades Federais, bem como com o aumento de vagas nas instituições existentes, melhoria da estrutura física, contratação de profissionais e ampliação de políticas que visam à permanência discente, aumentando as taxas de conclusão e diminuindo o número de vagas ociosas.

O quadro a seguir busca sintetizar fatos relevantes no percurso da Universidade no Brasil, desde a colonização portuguesa até os dias atuais.

Período	Contexto Histórico/Político	Educação Superior
1500/ 1930	Brasil Colônia	1572 - Criação dos cursos de artes e teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia
	Príncipe Regente Transferência da Corte para o Brasil	1808 - Escolas e Faculdades Profissionais isoladas Cursos de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia
	Primeira República	1909 - Universidade de Manaus Universidade de São Paulo Universidade do Paraná 1920 - Criação a Universidade do Rio de Janeiro
	Revolução de 1930 Governo de Getúlio Vargas	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública
	Luta dos estudantes pela democratização da Educação Superior (Criação da UNE)	Primeiro Movimento de Expansão da Educação Superior Crescimento quantitativo da matrícula.

1930/ 1968	Ditadura Militar	As universidades conquistam certo grau de autonomia e de flexibilidade quanto à sua organização Consolidação e reestruturação das universidades Diversificação de cursos Implantação da pesquisa como função regular da universidade. Universidade inserida no projeto de desenvolvimento e segurança nacional 1968 - Reforma Universitária
1970/ 1990	Influência dos Organismos Internacionais	1970 – Estruturação da Pós-graduação
	Período de instabilidade econômica Constituição	1980 - Educação Superior – Estagnação de vagas e instituições.
	Regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	1990 - Segundo Movimento de expansão
	Redemocratização Estratégia política com destaque para o papel econômico da educação. Privatização Estado regulador Avaliação a partir de indicadores internacionais	Reforma da Educação Superior Implementação do ENEM Ampliação das vagas em universidades federais e no setor privado (com a oferta de vagas pelo PROUni)
2000/ Atualidade	Estabilidade Econômica Internacionalização da Educação Superior	2004 - Ações afirmativas para expandir o acesso as IES. 2005 - Diversificação da oferta de cursos de graduação (cursos de tecnologia) 2007 - Decreto regulamenta a educação à distância; REUNI PNAES 2011 - A expansão da educação superior com vistas a interiorização “Ciência sem Fronteiras”

QUADRO 6: Percurso da Universidade no Brasil

FONTES: Trindade, 1999; Cunha, 2007 a; Cunha, 2007 b; Cunha, 2007 c; Favero, 2006; Teixeira, 2011; Neves, 2012.

As políticas analisadas neste estudo foram gestadas no último período apontado no quadro acima, em um contexto de estabilidade econômica no país, bem como de ampliação dos debates quanto ao processo de internacionalização da

Educação Superior. É possível perceber os programas de permanência analisados em dois momentos da política para este nível de ensino, nos últimos 10 anos.

Entre 2005 e 2006 destaca-se a diversificação na oferta de cursos de graduação com ênfase nos cursos de Tecnologia, estando a universidade alicerçada na racionalidade técnico-instrumental, com ênfase na pesquisa científica. Os programas que nascem neste período são PET (2005), PIBIC (2006) e PIBITI (2006).

Na sequência observam-se programas voltados à valorização deste nível de ensino, com foco na expansão do ingresso e democratização no qual se localizam o Programa Bolsa Permanência e o PIBID, ambos no ano de 2010.

O processo de expansão neste período seguiu a tendência da interiorização, com a implantação de novas instituições (ex. UFFS e UNILA), ampliação e abertura de novos Câmpus, além da ampliação de vagas e cursos disponíveis através dos polos de Educação à Distância.

A UTFPR passou por mudanças significativas neste processo, sendo estas apresentadas no item que segue, juntamente com seu histórico.

3.3 UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

A história da UTFPR iniciou-se em 1909, anos antes da criação da primeira Universidade do Brasil, com o Decreto nº 7.566 que criava nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909).

Em seu artigo primeiro o Decreto traz que “Em cada uma das capitais dos estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito” (BRASIL, 1909, s/p).

No ano de 1937 a instituição passa a se chamar Liceu. Conforme descreve Sabbi (2000, p.56) “através da Lei 378 de 13 de janeiro, o Ministro Gustavo Capanema faz uma reestruturação no Ministério da Educação e Saúde Pública e através dessa reforma, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a se chamar Liceus”.

Segundo o autor, com o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, são estabelecidas as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. “O então Liceu Industrial de Curitiba passou a se chamar Escola

Técnica de Curitiba, oferecendo o ensino profissional àqueles a quem a Lei de 1937 chamou de classes menos favorecidas” (SABBI, 2000, p. 57).

Em 1959, a Lei 3.552 e o Decreto 47.038 delinearão mudanças no que tange ao ensino industrial no Brasil.

Com a reforma do Ensino Industrial a legislação unificou o ensino técnico no Brasil, que até então era dividido em ramos diferentes. A escola ganhou autonomia, bem como nova alteração de nome: Passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1973, passou a ofertar os cursos de Engenharia de Operações nas áreas de Construção Civil e Elétrica. (PASTRO, 1999, p.36).

Em 1978, a Escola transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). Em 1986, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico do Governo Federal, foram implantadas as Unidades de Ensino Descentralizadas do CEFET-PR, sendo a primeira em Medianeira no ano de 1990; na sequência as unidades de Pato Branco, Cornélio Procópio e Ponta Grossa, em 1993, e em 1995 a unidade de Campo Mourão (SABBI, 2000).

Observa-se que a UTFPR tem o início de sua história através da Escola de Aprendizizes Artífices, para atender os “desprovidos da sorte” e ao longo do seu desenvolvimento esta característica foi se alterando, seguindo as diferentes políticas de governo. Transformando-se em CEFET, havia modificado completamente seu primeiro objetivo, tornando-se uma instituição que atendia a uma elite acadêmica.

No ano de 2005, “o CEFET-PR passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a primeira do Brasil” (UTFPR, 2013, p.3).

A Lei nº 11.184/2005 dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e indica as finalidades da instituição:

“I - desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais; II - aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e III - pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional (BRASIL, 2005).

Atualmente a UTFPR atua em 12 municípios do Estado do Paraná, com câmpus em Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e

Toledo. (UTFPR, 2013, p.2). O total de vagas ofertadas nos cursos de graduação, nos processos seletivos de 2012 contempla aproximadamente 7.847 vagas.

Quanto ao perfil da universidade, a UTFPR é a primeira, e ainda hoje, a única universidade especializada na área tecnológica do Brasil. A instituição oferta cursos de graduação e pós-graduação, especialmente nas áreas de Engenharia, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e, também oferece cursos de Licenciatura, atuando na formação de professores, e cursos técnicos de nível médio. Apesar da vocação para a tecnologia, a UTFPR também oferta cursos de graduação nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, e Ciências da Saúde. Sua atuação no ensino é complementada pelas atividades de pesquisa e extensão (UTFPR, 2013, p.3).

No que tange ao processo de expansão vivenciado pela instituição, em grande medida em função do programa REUNI, observa-se que “em 13 anos a UTFPR dobra de câmpus e aumenta em mais de 100% o número de cursos, alunos e vagas” (UTFPR, 2013, p.9).

Este processo de expansão pode ser visualizado na UTFPR Câmpus Pato Branco, contemplado no item a seguir, tanto nos aspectos de estrutura física, corpo docente, técnicos administrativos e o número de alunos.

3.4 UTFPR - CÂMPUS PATO BRANCO

O Município de Pato Branco está localizado no Sudoeste do estado do Paraná. Caracterizando o Sudoeste do Paraná segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes) do ano de 2011, a região em área territorial tem 17.060,444km², com 42 municípios totalizando uma população 587.496 habitantes. O número de alunos matriculados no Ensino Superior na região é de aproximadamente 16.952. O mapa a seguir indica sua localização.



MAPA 1 – Localização do Município de Pato Branco no Estado do Paraná

Fonte: Tabalipa; Fiori (2008, p.389).

Em função da sua localização, e por ser polo regional, Pato Branco recebe um grande contingente de alunos das cidades vizinhas, que se deslocam até o município todos os dias para frequentar a educação superior (pública e privada).

Ao descrever o percurso histórico da UTFPR Câmpus Pato Branco é necessário acompanhar a criação das primeiras instituições de ensino na região. Em Pato Branco, na década de 70 foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior, a partir de uma lei municipal - Fundação Faculdade de Ciências Contábeis de Administração de Pato Branco (FACICON), com autonomia didático-científica, administrativa e financeira (RUBIN, 2003).

Em 1974, através do então Prefeito Municipal de Pato Branco Milton Popija, criou-se pela lei nº 168/74 a “Fundação de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco – FACICON” (PASTRO, 1999, p.33).

Em 30 de junho de 1975, através do decreto nº 75.916/75, o Ministério da Educação autorizou o funcionamento da Fundação de Ciências Contábeis e de Administração de Pato Branco – FACICON. Ainda em 1981, a FACICON havia iniciado um processo, onde propunha alteração na sua denominação para Fundação de Ensino Superior de Pato Branco – FUNESP. Além disso, objetivava também a expansão das atividades da Instituição. Esse processo visava atender a necessidade de criação de novos cursos que atendessem à demanda e colaborassem com o Desenvolvimento Regional (PASTRO, 1999, p.34).

A autora aponta que esta mudança foi concretizada no ano de 1983, e em 1985, a FUNESP implantou os cursos de Letras e Matemática; em 1987, o curso de Processamento de Dados; e em 1992 o curso de Agronomia (PASTRO, 1999, p.33).

No ano de 1990, o Governo Federal, implementa o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, através do qual o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-PR abre espaços de atuação também no interior do estado, sendo uma de suas unidades em Pato Branco.

A pesquisadora deste processo de expansão e interiorização relata que,

Com processo de descentralização dos CEFETs e o movimento de trazer uma instituição pública para a região, na cidade de Pato Branco em 1993, foi inaugurada uma das Unidades do CEFET ofertando os Cursos Técnicos de Eletrônica e Edificações. No ano seguinte, a partir de uma série de movimentos políticos, a FUNESP é incorporada pelo CEFET/PR, o corpo docente é renovado a partir de concurso público e os cursos passam por uma reorganização (RUBIN, 2003, p.10).

Em 1993, a FUNESP foi incorporada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR (PASTRO, 1999, p.35).

Em 02 de setembro de 1993, a Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Média e Tecnológica, através de seus titulares, emitiram parecer favorável à incorporação. Com a incorporação da FUNESP pelo CEFET-PR/PB tornou-se a única cidade do interior do Paraná a contar com uma instituição de Ensino Superior mantida pelo Governo Federal (PASTRO, 1999, p.45).

A passagem de CEFET para Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, ocorre no ano de 2005, sendo esta a primeira especializada do Brasil. (UTFPR, 2012). Outro momento histórico importante para a instituição inicia-se no ano de 2008, no bojo das ações do Programa Reuni. Como exemplo, a abertura de novos cursos de graduação, aumento no número de vagas ofertadas, obras de melhoria do espaço físico, compra de equipamentos e contratação de docentes e técnicos administrativos.

O percurso da UTFPR Câmpus Pato Branco está demonstrado no quadro que segue:

Ano	Percurso Histórico
1990	Expansão do CEFET/PR para o interior do estado.
1992	Autorização do MEC de funcionamento da Unidade Descentralizada de Pato Branco
1993	Inauguração da UNED/Pato Branco
1994	Incorporação da Funesp

2004	Incorporação da escola Agrotécnica de Rio do Sul – Dois Vizinhos/PR.
2005	Transformação em Universidade
2006	Autonomia do câmpus de Dois Vizinhos/PR
2007	Verticalização - Mestrado em Agronomia (1º curso <i>stricto sensu</i> do câmpus)
2008	Aprovação do Projeto do REUNI
2009	Mestrado em Engenharia Elétrica
2010	Mestrado em Desenvolvimento Regional
2011	Mestrado em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos
2012	Verticalização – Doutorado em Agronomia
2013	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

QUADRO 7: Percorso Histórico da UTFPR Câmpus Pato Branco

Fonte: UTFPR (2013)

Ainda no ano de 2013, foram autorizados pela CAPES mais dois cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em Engenharia Civil e Engenharia da Produção.

Atualmente a instituição dispõe de 12 cursos de Graduação, integrando seis áreas do conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Tecnologia, Engenharia, Linguística/Letras/Artes e Ciências Exatas e da Terra. Tendo o número de vagas por curso conforme o quadro que segue:

Cursos	Modalidade	Período	Área do Conhecimento
Administração	Bacharelado	44 (ano)	C. Sociais Aplicadas
Agronomia	Bacharelado	44 (ano)	C. Agrárias
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia	26 (sem)	Tecnologia
Ciências Contábeis	Bacharelado	44 (ano)	C. Sociais Aplicadas
Engenharia Civil	Bacharelado	44 (sem)	Engenharias
Eng. De Computação	Bacharelado	44 (sem)	Engenharias
Eng. Elétrica	Bacharelado	44 (sem)	Engenharias
Eng. Mecânica	Bacharelado	44 (sem)	Engenharias
Letras Port- Inglês	Licenciatura	44 (sem)	Linguística/Letras/Artes
Manutenção Industrial	Tecnologia	26 (sem)	Tecnologia
Matemática	Licenciatura	44 (ano)	Exatas e da Terra
Química	Bacharelado	44 (sem)	Exatas e da Terra

Quadro 8. Cursos de Graduação UTFPR/PB

Fonte: UTFPR (2011)

Ao observar o quadro acima, é possível que surjam alguns questionamentos quando a estruturação dos cursos “pertinentes” a uma Universidade Tecnológica. Porém conforme ressalta Silva (2006),

Se a UTFPR enfatizará a formação de recursos humanos no âmbito de educação tecnológica, podemos interpretar que a UTFPR não precisa, necessariamente constituir-se em uma universidade restrita a um campo do saber, o tecnológico, pois, a educação tecnológica é ampla e pode envolver todas as áreas do conhecimento. Considerando que uma universidade pressupõe a universalidade do saber, uma universidade tecnológica deveria também conter esse princípio em sua concepção (SILVA, 2006, p.74).

A autora destaca ainda que “Não se desenvolve conhecimento tecnológico sem os demais conhecimentos” (SILVA, 2006, p.75). Nesta observação pauta-se a análise que não há incongruência, por exemplo, na existência de cursos de diversas áreas do conhecimento, pelo contrário, a diversidade complementa e enriquece a vivência acadêmica e o conhecimento originado neste contexto.

A UTFPR Câmpus Pato Branco possui 17 cursos em atividade, com aproximadamente 3.054 alunos e 347 servidores, sua área construída é de 46.564,37 m² (UTFPR, 2013).

As imagens a seguir ilustram a fachada do Câmpus Pato Branco e as ampliações dos Blocos de salas de aula e laboratórios com recursos do Reuni, que estão em destaque.



Fonte: UTFPR (2013)

Dentre os cursos disponíveis na UTFPR Câmpus Pato Branco, optou-se por um curso por área do conhecimento, o que possibilitou comparar as percepções discentes entre alunos das diversas áreas, bem como entre alunos de cursos diurnos e noturnos, de período parcial ou integral, entre licenciaturas, bacharelados e tecnologias. No intuito de apresentar os cursos pesquisados, elaborou-se um

quadro síntese com os principais objetivos de cada curso, conforme apresentado em relatório institucional.

Curso	Período	Objetivos
Administração	Noturno	Formar administradores com sólidos conhecimentos técnicos e científicos para atuar de forma crítica e competente nas diversas modalidades de organizações e na sociedade em geral.
Agronomia	Integral (manhã e tarde)	Formar, com excelência, de profissionais que atuem no sentido da superação dos problemas socioeconômicos e ambientais que ocorrem associados ou decorrentes das atividades agrícolas, sendo objetivo geral do curso formar Engenheiros Agrônomos capazes de interagir e encontrar soluções para os principais problemas agrícolas e ambientais dos processos produtivos do meio rural. (...) O objetivo do curso de agronomia vai além da excelência na formação profissional e busca a excelência na formação do cidadão.
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Noturno	Formar profissionais capazes de adaptação às mudanças sociais e à evolução tecnológica, dispostos a buscarem a constante atualização e qualificação que o mundo do trabalho exige. (...) Capacitar o aluno para atuar de forma profissional empreendedora e cidadã no desenvolvimento de produtos e serviços de informática, tanto no mercado de trabalho como no empreendimento do negócio próprio.
Engenharia Mecânica	Integral (manhã e tarde)	Formar um profissional generalista com habilitação na área mecânica visando a atender as necessidades do mercado de trabalho; fornecer embasamento sólido em ciências, proporcionado pelas disciplinas básicas, que permita ao aluno adaptar-se às novas tecnologias (...)
Letras Português-Inglês	Noturno	Formar profissionais para atuarem como docentes de Português e/ou Inglês na Educação Básica com a possibilidade de optar por áreas profissionais
Tecnologia em manutenção industrial	Noturno	Formar profissionais habilitados a promover o aumento de produtividade e competitividade industrial pela melhoria dos níveis de qualidade e confiabilidade e dos processos de gestão
Química	Curso integral (manhã e tarde)	Formar um profissional generalista, visando ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho regional e

		nacional. Proporcionar ao profissional formado as competências e habilidades necessárias e suficientes para atuar na Indústria Química e em órgãos públicos e empresas públicas ou privadas relacionadas ao campo de atuação de química, bem como atuar em carreira acadêmica em órgãos de pesquisa, ou em instituição de ensino, pesquisa e extensão.
--	--	--

QUADRO 9: Cursos Pesquisados na UTFPR Câmpus Pato Branco

Fonte: UTFPR (2011, p.5 – 16)

Os alunos participantes desta pesquisa foram questionados quanto ao grau de motivação que o levaram a escolher a UTFPR, indicando entre 15 fatores a interferência de cada um com valores de 0 a 5. A tabela abaixo apresenta os 15 fatores, por ordem decrescente de importância, conforme o valor médio das respostas dos participantes.

TABELA 1 - Grau de motivação na escolha da Universidade

Fator	Interferência
Pela qualidade do curso oferecido	4,25
Por oferecer ensino gratuito	3,92
Recebimento de um diploma em nível superior	3,77
Possibilidade de realização pessoal	3,64
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho	3,51
Aptidões Pessoais	3,40
Complementação de formação profissional que já exerce	3,39
Por ser a única universidade pública	3,29
Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho	3,18
Baixa concorrência	3,10
Pela proximidade com a residência da família	3,09
Cultura geral para melhor compreensão do mundo	3,06
Influência de familiares e ou terceiros	3,01
Pela possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação	2,91
Possibilidades salariais	2,90

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Cabe ressaltar os cinco fatores que receberam a maior valoração quanto ao grau de motivação na escolha da UTFPR, sendo elas: pela qualidade do curso oferecido, por oferecer ensino gratuito, recebimento de um diploma em nível superior, possibilidade de realização pessoal e a formação profissional voltada para o mercado de trabalho.

Frente aos dados, foi possível perceber nas expectativas discentes um reflexo direto das funções atribuídas a este nível de ensino, bem como os desafios que se impõe cotidianamente.

Desde seu surgimento no século XII, a universidade apresenta características voltadas à formação (inicialmente com ênfase teológico-jurídica). Acompanha as mudanças ao longo da história, influenciando e sendo influenciada por estas. Expandiu-se (partindo da Europa) pelo mundo, não com a mesma rapidez em todos os países. No Brasil, é considerada uma instituição com inserção tardia, e vivencia um momento de expansão e democratização do acesso.

O processo de expansão e democratização vincula-se as expectativas apontadas pelos discentes, quanto à ampliação de vagas em universidades públicas e fornecimento de bolsas e financiamentos nas instituições privadas. A preocupação com a qualidade está presente nos procedimentos aperfeiçoados para avaliação (SINAES). Os demais fatores (diploma em nível superior, realização pessoal e formação profissional voltada para o mercado de trabalho) vinculam-se diretamente a temática desta pesquisa, políticas que facilitem a permanência discente e em consequência, elevam as taxas de conclusão do curso. Este tema é apresentado no capítulo que segue.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil tem passado nos últimos anos, por constantes mudanças no que tange a intervenção do Estado em diversos setores, através de políticas públicas, dentre os quais podemos citar, por exemplo, agricultura, habitação, saúde e educação. Conforme tenho indicado, nesta pesquisa buscou-se compreender as políticas para permanência discente na educação superior, considerando-se que este nível de ensino corresponde a um tema amplo e estratégico para o país.

Vivenciamos uma onda de expansão, tanto pela via pública quanto pela via privada, neste nível de ensino. Exemplificando o movimento de expansão na via privada, está o PROUNI, que foi criado no ano de 2004, pelo governo federal conforme dados disponíveis no site do Ministério da Educação. Este programa concede bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em instituições de ensino superior.

Na via pública, conforme já indiquei, vivenciamos o processo de expansão das Universidades Federais, pautado no Reuni - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Dentre os objetivos apresentados pelo programa, estão criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Os programas citados acima exemplificam o processo de expansão vivenciado no Brasil na última década. Observa-se também que existem políticas sendo desenvolvidas no intuito de possibilitar a permanência dos discentes neste nível de ensino. Neste capítulo realiza-se uma discussão acerca destas temáticas, recorrendo-se a literatura, aos documentos oficiais, bem como ao relato dos coordenadores e acadêmicos que participaram da pesquisa.

Barroso (2005) propõe-se a debater a evolução desta intervenção e as mudanças ocorridas na regulação das políticas públicas. Busca-se inicialmente a compreensão do conceito de regulação, apontado por ele como polissêmico, relacionando-se, por exemplo, em contextos disciplinares a regulamentação, a equilíbrio dos sistemas, regulação transformadora ou conservadora. Entretanto, o autor destaca que além desta diversidade de definições, é importante compreender em que consiste a regulação como modo de coordenação dos sistemas educativos.

Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades, de modalidades de regulação em função da diversidade de atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias; (...) Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes (BARROSO, 2005, p.733-734)

O autor situa que, na atualidade, acompanham-se mudanças na forma de compreensão e aplicação da regulação em políticas educativas. Esta constatação aponta para mudanças, quanto à autonomia do Estado nas decisões, em um movimento no sentido de compreender que lógica está atrelada a esta autonomia, e que interesses acabavam influenciando nas decisões. Nesta perspectiva, observa-se que,

As políticas educacionais até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais (AFONSO 2001, p. 16).

Do mesmo modo, Afonso (2001) ressalta ainda que apesar de existirem indícios apontando a diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, segundo ele, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição de seu papel.

Ao esclarecer o significado do binômio Estado-nação, Afonso (2001) sinaliza o Estado como elemento mais antigo, sendo este entendido como uma organização política que, “a partir de um determinado momento histórico , conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social” (AFONSO 2001, p. 17).

O Estado é trazido à discussão no campo da universidade por Azevedo e Catani (2005) como um “meta-ator”. Presente em todos os campos sociais onde se exigem políticas públicas (...) como meta-autor, o Estado (...) é o promotor, organizador e executor das políticas públicas por excelência (AZEVEDO e CATANI, 2005, p.68).

Os autores ainda advertem:

Para se compreender as políticas públicas, deve-se ter clareza de que o Estado não é algo homogêneo; é, na realidade, um campo de contradições e lutas. Em poucas palavras, o Estado é um meta-ator social e, também, pode ser compreendido como um metacampo social, ocupado por atores

sociais com interesses comuns e, paradoxalmente, contraditórios (AZEVEDO e CATANI, 2005, p.68).

Para compreender este campo de interesses, e mais propriamente poder analisar as políticas públicas, desde a sua formulação, até a sua consolidação, faz-se necessário um exercício de análise. Para tanto se recorre a uma abordagem específica, a do ciclo de políticas.

Segundo Mainardes (2006) essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por seus colaboradores, sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. O autor ainda indica que,

A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo (...) Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 48-49).

Mainardes (2006) dedica-se a apresentar o trabalho desenvolvido por Ball & Bowe (1992) afirmando que estes tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. E neste ciclo, ainda propõe três contextos principais:

(...) o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992 apud Mainardes, 2006, p. 50)

Desta forma a abordagem do ciclo de políticas permite analisar a política pública desde as influências determinantes para seu início, sendo este compreendido como o contexto da influência, passando pelo contexto da produção de texto, onde estes “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O autor ainda descreve o terceiro e último contexto, o da Prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências. Mainardes (2006) sintetiza que para os autores idealizadores desta abordagem, o principal é que as políticas não são simplesmente “implementadas”

dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

É nesta perspectiva que cabe a análise das políticas públicas para a educação superior, compreendendo-se que existe um espaço pertinente aos envolvidos diretamente em seu processo de consolidação (coordenadores, professores, alunos), aos quais compete contribuir com tal processo, seja na implementação, análise ou e se necessário ressignificação.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considerando-se que o lócus desta pesquisa é uma Universidade Federal, foram privilegiadas análises de políticas que têm como foco esta categoria institucional. É possível elencar rapidamente mudanças ocorridas nos últimos anos na educação superior, como por exemplo: ingresso através do ENEM; investimento em infraestrutura; ampliação do número de docentes; ampliação das vagas e diversificação dos cursos disponíveis. Estes elementos fazem parte do processo de expansão da educação superior vivenciado no Brasil.

Pode-se observar ao longo da história política de nosso país que a educação superior passou por processos de expansão, ora com mais ênfase no setor privado, ora no setor público. Contudo esta onda de expansão vivenciada nas últimas décadas apresenta uma característica peculiar, a preocupação ultrapassa o limite da ampliação de vagas, e ocupa-se também da permanência discente.

Esta tarefa aparece explícita desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 3º indica que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Conforme aponta Neves (2012, p. 02) “nos últimos vinte anos o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento de seu ensino superior”. No bojo das ações desenvolvidas pelo governo federal para a expansão da Educação Superior, encontra-se o REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades).

Programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, trata dos objetivos e metas, apresenta suas diretrizes, bem como, aponta às Universidades Federais a forma de acesso aos recursos.

As diretrizes apresentadas pelo programa são:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Conforme estabelecido pelo Decreto do REUNI, para que as universidades vinculem-se a este programa e passem a receber recursos é necessário apresentar um Plano de Reestruturação, que deve ser elaborado pela instituição e analisado pelo MEC (Ministério da Educação). Os recursos financeiros disponibilizados pelo MEC serão destinados a: Construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa e a compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos e despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007).

Corroborando com estas discussões encontra-se nas análises de Neves (2012) uma análise que destaca

Nos últimos anos, a educação superior brasileira viveu uma verdadeira revolução no setor público (com a ampliação das vagas em universidades federais e a criação dos Institutos Federais) e no setor privado (com a oferta de vagas pelo Programa Universidade para Todos). O Brasil reúne esforços para superar as marcas históricas de desigualdade e exclusão construindo políticas que buscam maior equidade na educação (NEVES, 2012, p.1).

Entretanto a autora aponta a existência de um paradoxo: “o crescimento evidente e notável do ensino superior brasileiro, em termos absolutos revela-se insuficiente quando confrontado, em termos relativos, à dimensão e às expectativas da população brasileira” (NEVES, 2012, p.02). Levantando assim, a questão recorrente que a ampliação no número de vagas disponíveis não tem uma relação direta com a permanência discente ou as taxas de conclusão de curso.

A autora reflete que “a garantia de acesso à educação superior precisa se fundamentar, portanto, a partir de uma equitativa igualdade de oportunidades a todos os membros da população que desejam e tenham condições de cursar este nível de ensino” (NEVES, 2012, p.12).

Compreende-se que a permanência discente é um fenômeno complexo e que pode ser influenciado por diversos fatores, sejam estes relativos diretamente ao acadêmico, à instituição, sua estrutura, currículo, corpo docente, estrutura municipal (transporte, habitação, segurança), entre outros.

Na busca por condições equitativas, não apenas quanto ao acesso, mas principalmente quanto à permanência, surgem diversas demandas. No que se refere à manutenção das condições básicas de vida, alimentação, moradia, saúde, transporte, e também outras condições necessárias ao desenvolvimento humano, como cultura, esporte, inclusão digital, apoio pedagógico, entre outras. É dentro desta perspectiva que pauta-se o PNAES.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pelo decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O 2º artigo deste decreto indica os objetivos do Plano:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de permanência e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

No artigo 3º, inciso 1º elenca as ações a serem desenvolvidas, e entre elas estão: 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.

A função deste plano no que tange a permanência fica explícita no Parágrafo único:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de permanência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

Cabe pontuar, no que tange aos estudos da evasão, que ainda no ano de 1995 foi constituída uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. Esta comissão definiu como seu objeto de estudo “**a evasão dos cursos de graduação,**

considerada para efeito deste estudo, como **a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo**” (ANDIFES, 1996, p. 15).

Esta comissão surge como reflexo de estudos realizados em outros países, que atentam para este fenômeno, como descreve o relatório da ANDIFES (1996).

A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo (...) a referência a dados que descrevem outras realidades tem o sentido de chamar a atenção para o fato de que o objeto do presente estudo merece exames mais aprofundados, sistemáticos, contextualizados e circunstanciados dentro do panorama educacional do país (ANDIFES, 1996, p.14)

Pesquisas e levantamentos quanto à evasão na educação superior, podem ser considerados o primeiro passo, no sentido de compreender o fenômeno e a partir disso possibilitar o planejamento e execução de ações para superá-lo, ou minimizar seu impacto neste nível de ensino.

Bardagi (2007) ao tratar da permanência, destaca que esta resulta da relação dinâmica e recíproca entre condições pessoais, características institucionais e os grupos de interações do aluno. As ações do PNAES tem maior vinculação às condições pessoais do discente, sendo que na UTFPR Câmpus Pato Branco, está sendo executado o Programa Bolsa Permanência e ações focais desenvolvidas pelo NAPNE, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

4.2 POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

As políticas de permanência discente são compreendidas nesta pesquisa, não apenas como auxílio financeiro, mas também como toda a ação (programa, projeto) que possa beneficiar o discente em seu percurso na universidade, como por exemplo, integração e socialização ao contexto universitário, estímulos para a pesquisa e participação em atividades de extensão.

Alguns resultados das Políticas de Permanência podem ser observados através dos dados do Censo da Educação Superior 2011, publicados no mês de abril do corrente ano.

No ano de 2011 foram registradas 6.739.689 matrículas de graduação, representando um incremento de 5,6% em relação a 2010. Quanto aos ingressantes a soma perfaz 2.346.695 vínculos, o que equivale a uma elevação de 7,5% em

relação a 2010. Outro dado importante é o número de concluintes que alcança o total de 1.016.713, sendo 4,4% superior à edição anterior (BRASIL, 2013).

Diante dos dados expressos no censo 2011, pode-se observar o princípio de mudanças no quadro da evasão, tendo, por exemplo, um percentual maior de concluintes em 2011 comparados a 2010. Pode-se inferir que esta mudança tenha relação com as políticas de permanência discente disponíveis nas IES. Conforme analisa Bardagi (2007, p.73),

A atitude de evadir pode ser uma resposta à falta, na universidade, de um ambiente receptivo aos problemas que surgem ao longo da formação. Se existirem alternativas para os problemas percebidos, os alunos tenderiam à permanência. O abandono é visto e sentido como uma mudança drástica, e a existência de programas de intervenção poderia, certamente, diminuir sua incidência.

A autora ainda pondera que a evasão é um fenômeno institucional que se agrava justamente pela falta de Políticas Públicas que apoiem a permanência do aluno nos cursos (BARDAGI, 2007, p. 76).

Esta afirmação corrobora o proposto nesta pesquisa, quanto às políticas de permanência e seu potencial de mudança no contexto universitário, e de forma mais ampla, na vida de cada acadêmico.

Conforme citado acima, no âmbito da UTFPR uma das ações desenvolvidas dentro do PNAES é o Programa Bolsa Permanência, que em seu regulamento aponta,

Artigo 1º - O Programa de Bolsa-Permanência ao Estudante da UTFPR será orientado com base nos princípios gerais do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Ministério da Educação, que compreendem:
a afirmação da educação como uma política de Estado; a gratuidade do ensino; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso na Instituição; a formação baseada no desenvolvimento integral dos estudantes; a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito; o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central (UTFPR, 2010, p.6).

Este programa visa auxiliar na permanência do discente na instituição e destina-se aos alunos dos cursos presenciais da UTFPR. Nesta pesquisa, outros programas também foram compreendidos como facilitadores da permanência, são o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), o PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), o

PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o PET (Programa de Educação Tutorial).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é vinculado ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e segundo dados disponíveis no site do CNPq, tem por objetivo apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, através da concessão de bolsas de Iniciação Científica a estudantes de graduação. Estão elencados a seguir alguns objetivos específicos para o programa.

Despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação; contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação; contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação; estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural; proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa e ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica (CNPq, 2013).

Ao mesmo tempo em que o PIBIC surge para estimular o “gosto” do discente pela pesquisa, proporciona a este uma maior integração a rotina acadêmica, estando envolvido em planejamentos e execuções de pesquisas e eventos científicos, troca de experiências com pesquisadores de outras áreas, possibilitando que este se sinta parte da engrenagem em seu grupo de pesquisa e campo de interesse.

Além do que esta experiência pode trazer para a bagagem do discente enquanto profissional, traz de imediato um retorno pessoal, de integração e desenvolvimento de um sentimento de “pertencimento”, tão necessários neste período de mudanças, em que muitas vezes o jovem sente-se desamparado e afastado de tudo que lhe parecia familiar.

Também vinculado ao CNPq, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), que tem por objetivo estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação (CNPq, 2013).

Na mesma linha dos programas anteriores está o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, este vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa foi instituído pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Conforme indicado neste decreto a finalidade do programa é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Além disso, alguns objetivos são elencados no artigo 3º.

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010)

Os programas descritos acima (PIBIC, PIBITI e PIBID), são implementados através da concessão de bolsas aos alunos, que são acompanhados por professores orientadores. Desta forma, além dos seus objetivos primários, auxiliam na permanência discente, em função do auxílio financeiro, mas também por proporcionarem aos bolsistas maior integração a vivência universitária. Outro programa que figura, nesta pesquisa, como política para permanência discente com estas características é o Programa de Educação Tutorial (PET).

O PET foi instituído pela lei Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e regulamentado por portarias, dentre elas a Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União em 28/07/2010.

Conforme dados disponíveis no manual de orientações básicas o PET foi criado em 1979 pela CAPES.

Com o nome Programa Especial de Treinamento – PET; este programa foi transferido no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM. Em 2004 o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial (BRASIL, 2006, p.4).

Considerando o artigo 2º da portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, o PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que tem por objetivos:

I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; e V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior (BRASIL, 2010).

O decreto aponta ainda, que a expansão dos grupos PET deverá estimular a vinculação dos novos grupos a áreas prioritárias e à políticas públicas e de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades regionais e a interiorização do programa. As atividades realizadas pelo programa devem possibilitar aos acadêmicos uma ampla formação abarcando os níveis de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

A análise dos dados pesquisados junto aos acadêmicos, demonstraram, no que tange a utilização de políticas de permanência (como as descritas acima), que dentre o total de 102 respondentes, 39 alunos afirmaram utilizar alguma das políticas de permanência listadas, compondo 38,23%. O gráfico a seguir ilustra esta informação.

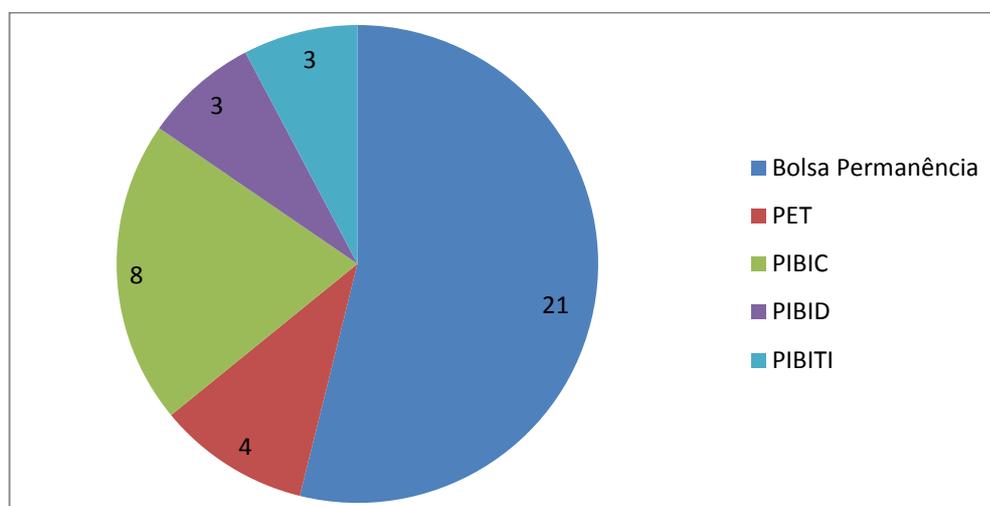


GRÁFICO 3 – Políticas Utilizadas

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Observa-se neste gráfico que a política utilizada mais amplamente é a bolsa permanência, que abrange discentes de todos os cursos, diferentemente das demais que acabam restringindo-se a alguns cursos, como por exemplo, o PET, que no Câmpus estudado, atende apenas o curso de agronomia.

Quando solicitado aos entrevistados que atribuíssem uma nota para a política de permanência que utiliza ou utilizou, obteve-se a nota média de 8.21, sendo a menor nota 5.0 e a maior 10.0, denotando uma percepção positiva frente às políticas disponíveis. As justificativas apresentadas permitiram observar fragilidades e potencialidades apontadas pelos respondentes. O conteúdo foi sistematizado no quadro que segue:

Fragilidades	Potencialidades
Valor insuficiente	Auxílio Financeiro
Burocracia	Enriquecimento Curricular
Divulgação ineficaz	Ampliação do conhecimento
Pouca Fiscalização	Experiência com pesquisa
Falta de auxílio moradia	Complementa a formação profissional
Necessidade de contato mais próximo com os usuários	Incentivo à Iniciação Científica

QUADRO 10 – Fragilidades e Potencialidades das Políticas de Permanência na Percepção dos Discentes

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

O quadro acima permite observar que a maioria das fragilidades versa sobre problemas na estrutura da política, quanto a sua implementação, divulgação, documentos, acompanhamento, etc. Em contrapartida as potencialidades vinculam-se a experiências mais amplas da vida acadêmica.

Foram selecionados excertos das falas dos alunos, ao justificarem a nota dada para a política de permanência utilizada, ilustrando a percepção quanto a **fragilidades**:

- “É difícil por ser muita documentação e muitas vezes falta de informação e conscientização desde o início do curso” (Bolsa Permanência).
- “É boa, mas somente ela não conseguiria me manter” (Bolsa Permanência).

- “Utilizo da bolsa permanência, acho uma boa política, porém necessita de um maior relacionamento com os que utilizam dessa política” (Bolsa Permanência).

- “Não atende a necessidade de moradia e a fiscalização não é efetiva, há má distribuição, e em se tratando de bolsa em dinheiro atende mal, auxílios moradia como casa do estudante seriam mais eficazes” (Bolsa Permanência).

- “Atraso no pagamento do valor” (PIBIC)

- “muito trabalho pra pouco dinheiro, muito desgaste” (PIBIC).

- “É de grande importância para o aprendizado, porém, toma muito tempo e o valor é baixo”. (PET)

Observa-se que na percepção dos discentes, existem ajustes necessários às políticas atuais, no intuito de adequá-las operacionalmente a vivência acadêmica, bem como percebe-se que muitas fragilidades estão relacionadas ao período recente de implementação da maioria das políticas disponíveis na IES pesquisada.

Do mesmo modo, na sequência apresentam-se afirmações dos discentes quanto às **potencialidades** percebidas nas políticas de permanências das quais utilizam ou utilizaram:

- “É uma boa oportunidade para enriquecimento de currículo, mas o valor deveria ser maior pelo excesso de carga horária exigida pelo orientador”. (PIBIC)

- “Pois era de grande ajuda para me manter financeiramente” (Bolsa Permanência).

- “Além da formação profissional adquire diversos outros conhecimentos, nas mais variadas áreas”. (PET)

- “Porque o PIBIC me possibilitou um aprendizado além do acadêmico” (PIBIC).

- “Além de ajudar os alunos com um recurso financeiro, permite que estes estejam em contato com a pesquisa mesmo na graduação” (PIBITI).

- “O PIBID tem grande influência na minha formação profissional” (PIBID)

- “São oportunidades de evoluir como acadêmico e profissional” (PIBIC/PIBID).

- “Ajuda muito, principalmente na alimentação” (Bolsa Permanência).

As potencialidades apontadas situam-se em duas frentes, sendo a primeira delas satisfação de necessidades básicas e urgentes como a alimentação por exemplo, trazendo uma satisfação imediata, e de outro modo localizam-se o

destaque para o auxílio na formação profissional, complemento aos conteúdos curriculares e inserção do acadêmico em projetos de pesquisa e extensão.

As políticas citadas acima tem conexão com o movimento mundial na contemporaneidade, que volta os olhos à Educação Superior. No Brasil, mudanças significativas são percebidas nas últimas duas décadas, nas quais passamos por um processo de democratização e consolidação deste nível de ensino. A direção das políticas públicas tem relação direta com o Projeto de cada governo, contudo, vale destacar que, quando falamos nos processos de expansão e democratização do acesso à Educação Superior neste país, é possível observar mais continuidades do que rupturas quando da passagem de um governo a outro.

Esta realidade foi vivenciada no país ao passar do governo de Fernando Henrique Cardoso, que privilegiava a ampliação de vagas em instituições privadas para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, seguido por Dilma Rousseff, que privilegiam a criação e ampliação de vagas em instituições públicas, enfatizando o processo de expansão deste nível de ensino, não apenas nas grandes cidades, mas principalmente pensando em regiões estratégicas para o desenvolvimento nacional através da interiorização.

Observa-se através da análise documental realizada nesta pesquisa, que as cinco políticas públicas oferecidas aos discentes pela UTFPR câmpus Pato Branco e selecionadas neste estudo, são também as mais amplamente disponíveis no país.

Observa-se que dentre estas, apenas o Programa Bolsa Permanência apresenta entre seus objetivos a “finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (MEC, 2013, p.9). Este programa ainda apresenta a possibilidade de ser acumulável com outros programas (ex. PET, PIBIC, PIBID, PIBITI). Podendo ser tomada assim como uma política **Focal**⁵ para a permanência discente. Entretanto cabe pontuar que as demais políticas, apesar de não conter textualmente este objetivo, podem ser analisadas enquanto políticas facilitadoras da permanência discente, sendo denominadas neste estudo como políticas **Não Focais**.

⁵ Considerando-se a necessidade de diferenciar entre as políticas analisadas neste estudo, aquelas que apresentam diretamente em seus objetivos a promoção da permanência discente, daquelas que indiretamente facilitam a permanência optou-se por denomina-las Focais e Não-Focais, respectivamente).

Estas políticas proporcionam a permanência discente não apenas em função do fornecimento de bolsa, que certamente pode facilitar a permanência através do apoio financeiro, mas principalmente em função de proporcionar integração discente e tempo dedicado às atividades acadêmicas além do período regular de sala de aula.

Ao analisar os programas disponíveis na IES pesquisada, nos documentos oficiais, dados das entrevistas com os coordenadores e informações dos questionários respondidos pelos alunos, evidenciaram-se, para fins deste estudo, três categorias⁶:

- Suporte financeiro
- Formação técnico-científico
- Formação integral

A primeira categoria que emergiu no processo de análise está evidenciada no quadro a seguir, ao extrair-se dos documentos analisados trechos que ilustram o **suporte financeiro** oferecido por cada programa.

Programas	Ano	Financiamentos
PBP	2010	Auxílio financeiro, (...) valor estabelecido pelo MEC equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de 400,00 reais.
PET	2005	O estudante bolsista de grupo PET receberá mensalmente uma bolsa no valor de 360,00 reais.
PIBIC	2006	A bolsa de iniciação científica para o estudante de graduação corresponde ao valor constante da Tabela de Valores de Bolsas no País (Atualmente 380,00 reais).
PIBID	2010	Concessão de Bolsas de Iniciação a Docência (Valor atual: 400,00 reais).
PIBITI	2006	A bolsa de iniciação científica para o estudante de graduação corresponde ao valor constante da Tabela de Valores de Bolsas no País (Atualmente 380,00 reais)

QUADRO 11: Suporte Financeiro

Fonte: Síntese a partir dos dados: BRASIL (2010); CNPq (2013); CAPES (2013); MEC (2013).

⁶ Categoria é compreendida neste estudo como “(...) refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre si” (MINAYO, 1992, p.70)

Já evidenciou-se neste estudo, que o auxílio financeiro não pode ser considerado o único fator responsável pela permanência discente, contudo, no momento em que falamos em democratização do acesso, mostra-se um fator de grande relevância, principalmente aos alunos de camadas menos privilegiadas da sociedade. Como pondera Zago (2006, p. 233)

Considerando toda a luta empreendida por esses estudantes (de camadas populares), o acesso à universidade representa “uma vitória” (...) Se o ingresso no ensino superior representa uma vitória, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso.

Esta realidade presente na vida de muitos acadêmicos denota que as bolsas fornecidas podem auxiliar o discente a manter despesas básicas com a rotina acadêmica, mas nem sempre o valor é suficiente, ou a família de origem tem condições de arcar com as demais despesas. Neste aspecto observa-se que um grande número de discentes precisa aliar estudo-trabalho.

Pesquisa realizada no ano de 2011 pela ANDIFES (2011) apresenta dados quanto ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras e indica que mais de um terço dos estudantes trabalham.

Uma característica importante observada entre os discentes da UTFPR é a quantidade de alunos que mantém ao longo do curso superior uma atividade laboral. Neste estudo dos 102 respondentes 55 afirmaram que trabalham, perfazendo mais de 50 % dos estudantes pesquisados.

Esta atividade pode ser desenvolvida em função da necessidade de manter-se financeiramente, complementando a renda familiar, auxiliando em empreendimentos familiares, bem como atuando em atividades correlacionadas com seu curso de graduação.

A prática laboral é frequente tanto em acadêmicos dos cursos diurnos quanto dos noturnos, porém, observa-se que proporcionalmente os acadêmicos dos cursos noturnos referem em maior quantidade.

O termo Estudante-Trabalhador/Cursos Noturnos refere-se à denominação atribuída aos estudantes de cursos superiores que, além de estudarem, estão inseridos no mundo do trabalho. Via de regra são estudantes de cursos noturnos, sobretudo de instituições particulares, pois são essas que oferecem o maior número de vagas nesse turno. A problemática que envolve esse tipo de estudante “[...] que está inserido no mundo do trabalho e a ele se dedica quase integralmente, difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]”; entre os aspectos que necessitam ser analisados para conhecer as características desse aluno, destacam-se: a sua origem

sócio-econômica, sua idade, suas expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e em que cursos está matriculado.” (BITTAR, 2000, p.165).

Ainda segundo o autor, por já pertencer ao mundo do trabalho, esse estudante chega à universidade, nos cursos noturnos, impregnado das determinações do processo de produção: rotina, disciplina, burocracia e submissão às normas e regras estabelecidas (BITTAR, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/1996) prevê, em seu artigo 47, que “as instituições de Educação Superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno [...]”, mas, assegurar a oferta de cursos noturnos implica também em garantir a permanência do acadêmico na universidade. Reconhecer que os cursos noturnos recebem estudantes que trabalham é um passo importante no sentido de tentar vencer os limites que separam o trabalho intelectual do trabalho manual (BITTAR, 2000, p. 201).

Conforme apresenta em sua pesquisa Zago (2006, p.234)

(...) desde o início do curso superior, os entrevistados, em sua totalidade, exercem algum tipo de atividade remunerada em tempo parcial ou integral. Alguns são trabalhadores-estudantes, com uma atividade que absorve muitas horas diárias e por isso mesmo estabelece forte concorrência com os estudos.

Alguns estudantes conseguem exercer uma atividade remunerada dentro da instituição universitária, como por exemplo, vagas de estágios disponíveis nos mais diversos setores. Um diferencial para esta atividade remunerada pontuada por Zago (2006 p. 234) é “a flexibilização de horário concedida por essas formas de admissão processadas no interior da universidade transformam-se em uma vantagem para o estudante”.

É neste espaço que situam-se as bolsas, que proporcionam ainda a

(...) possibilidade de utilizar o computador, internet, espaço físico para estudar, além de estar em contato permanente com a instituição, nós sabemos o quanto essa condição pode representar para sua vida acadêmica. Em geral, esses estudantes permanecem toda a jornada na universidade e apropriam-se com maior intensidade da cultura acadêmica. (...) Não é sem razão que declaram seus projetos de prosseguir os estudos na pós-graduação (ZAGO, 2006, p.234).

Mesmo sendo visível a importância dada ao estímulo financeiro para permanência, os programas disponíveis estão atrelados também a um projeto claro

de desenvolver a melhoria na qualidade da formação oferecida nas IES, estímulo ao espírito crítico, pesquisa e inovação.

A seguir apresentam-se excertos extraídos dos objetivos propostos entre as políticas de permanência que se relacionam diretamente a segunda categoria levantada, denominada **formação técnico-científica** dos acadêmicos.

OBJETIVOS	
Bolsa Permanência	I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.
PET	I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior.
PIBID	III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
PIBIC	I - despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação; III - contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; VIII - ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.
PIBITI	I - Contribuir para a formação e inserção de estudantes em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; III - Contribuir para a formação do cidadão pleno, com condições de participar de forma criativa e empreendedora na sua comunidade.

QUADRO 12: Formação Técnico-Científica

Fonte: Síntese dos objetivos dos programas: BRASIL (2010); CNPq (2013); CAPES (2013); MEC (2013).

Os objetivos extraídos dos documentos de cada programa elucidam a preocupação com a formação técnico-científica. Esta se relaciona a uma das funções historicamente designadas à universidade. Conforme afirma Santos (1997,

p. 193), “a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX”.

Enquanto local de formação técnico-científica, mantém-se uma expectativa que esta instituição demonstre “a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia (...)” (SANTOS, 1997, p. 193).

Contudo, por muito tempo estes saberes foram considerados pertinentes para formação das elites, sendo confrontada cada vez mais no espaço universitário a hegemonia deste saber, diante da democratização do acesso a este nível de ensino às camadas mais populares. Compete nesta reflexão ponderar acerca dos objetivos dos programas listados acima, e seu compromisso com a ressignificação deste conhecimento técnico-científico no espaço da universidade.

Em consonância com esta discussão Bardagi, (2007, p.20) afirma que “a universidade precisa preocupar-se com o desenvolvimento global do aluno, e não apenas promover o seu desenvolvimento cognitivo e profissional”. Neste aspecto é possível situar a terceira categoria que surgiu através da análise de conteúdo, a **formação integral**.

Art. 1º O **Programa de Bolsa Permanência ao Estudante** da UTFPR orientar-se-á pelos princípios gerais do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (...) IV. a formação baseada no desenvolvimento integral dos estudantes; VI. a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII. a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania (UTFPR, 2010, p.2)

Art.2º **PET** – Objetivos: “III estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica”. Art. 3º inciso 1º “o grupo PET deverá realizar atividades que possibilitem uma formação acadêmica ampla aos estudantes e que envolvam ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010)

“O Programa Institucional de Bolsas de **Iniciação Científica** visa apoiar a política de iniciação científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa”. (...) São objetivos específicos do programa: (...) IX. Ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura Científica (CNPq, 2013).

“O Programa Institucional de Bolsas de **Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação** tem por objetivo estimular os jovens do ensino superior

nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação” (CNPq, 2013).

“Art. 3º **PIBID** (...) I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica (BRASIL, 2010).

Refletir quanto à formação integral no âmbito da universidade possibilita retomar seu papel na formação de sujeitos, não apenas com conhecimento técnico-científico, mas situados do contexto histórico que estão inseridos, suas responsabilidades quando da atuação profissional, e implicados na construção de sua história pessoal.

Buscando esta relação da universidade com o papel de formação do sujeito/ator, é interessante pontuar o que Marinho-Araújo (2009, p. 160) descreve quanto “as instituições educativas concretizam as relações entre educação, sociedade, subjetividade e cidadania”. A mesma autora tratando sobre a educação superior destaca,

O sistema de ensino superior, enquanto um dos elos integradores entre as demandas da sociedade e as políticas educativas, tem sido caracterizado ora por uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, ora como aparato institucionalizado para beneficiar e favorecer interesses mercadológicos e privatistas (MARINHO-ARAÚJO, 2009, p.161).

(...) “Sendo a universidade um espaço privilegiado de socialização dos jovens, deveria ser também um lugar preferencial para a produção de sua consciência política e social” (LEITE, 1997, p.153). Nesta perspectiva, Saviani complementa que,

A educação se destina à promoção do homem, a universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para esta promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana (SAVIANI, 2002, p. 64).

Para que a universidade possa cumprir este papel, é necessário inicialmente proporcionar aos jovens um acesso facilitado a este nível de ensino. Já foram pontuadas anteriormente algumas das políticas públicas que estão sendo implementadas, visando ampliar as possibilidades de ingresso no ensino superior.

Segundo dados do Relatório Reuni (2008), o MEC traz informações sobre o primeiro ano deste programa, “com o aumento da oferta de novas vagas, as universidades federais passam a receber um contingente significativo de novos estudantes, muitos deles oriundos de escolas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis” (MEC, 2009, p.13) .

O resultado das ações desenvolvidas é acompanhado a partir do Censo da Educação Superior. Alguns dados disponíveis no Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011 informam que,

Em sete anos, o Brasil dobrou o número de concluintes na educação superior, passando de 467 mil em 2002 para 959 mil em 2009. Já o número de matrículas aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões, evidenciando que a educação superior no Brasil está mais acessível (MEC 2011, p.29).

Apesar destes dados positivos, ainda existem barreiras a serem superadas. Uma delas é a evasão nos primeiros anos. Sampaio (2009, p.207) comenta que “o primeiro ano acadêmico parece ser o de maior vulnerabilidade para os estudantes universitários, podendo resultar muitas vezes, em que sejam eliminados (fracasso) ou se auto eliminem (abandono)”. Diversos fatores podem estar atrelados, entre eles: alunos jovens que não se adaptaram ao curso escolhido, distância da família, condições financeiras para a manutenção, mesmo com o auxílio de bolsas e financiamentos, dificuldades de aprendizagem, frustração diante de metodologias utilizadas.

Entre os alunos participantes desta pesquisa, 4,90 % afirmaram já ter realizado trancamento de matrícula em curso anterior, pelos motivos: insatisfação (1); impedimento de saúde (1), viagem (1), outros projetos pessoais (2).

Tendo-se tratado das ações realizadas visando à permanência dos estudantes, Sampaio destaca que,

(...) ações voltadas especialmente para a permanência dos estudantes de origem popular não se restringem ao âmbito da natureza sócio econômica, mas também de ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem os percursos desses estudantes, criando um ambiente intelectual receptivo aos saberes que eles trazem em função de suas experiências escolares e existenciais (SAMPAIO, 2009, p.206).

Cabe ao poder público e às Instituições de Ensino Superior pensar políticas de permanência discente, tornando este período produtivo, prazeroso, criativo e desafiador. A autora Marinho-Araújo contribui nesta discussão ao destacar que,

A educação é um processo de construções permanentes, que articula os conhecimentos científicos sistematizados e formalmente organizados aos saberes cotidianos, e que, por estar presente nas diversas experiências da vida das pessoas e dos grupos sociais, influencia seu desenvolvimento, adquirindo uma dimensão histórica, cultural e social (MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 159).

Um elemento importante a ser pensado ao tratar-se das políticas de permanência, é o novo perfil do ingressante no Ensino Superior. De forma geral, ele

é um aluno mais jovem, ainda com características da adolescência. Neste período o jovem mantém como atividade principal a escolarização.

A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo (FACCI, 2004, p.70, 71)

Nossa cultura valoriza o adulto produtivo. “Desvaloriza todas as outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência, tomadas como fases improdutivas para a sociedade, por isso, desvalorizadas” (BOCK, 2004, p. 39). Pode-se deduzir que é este status que o adolescente almeja ao ingressar na universidade, formação profissional e conseqüentemente reconhecimento enquanto sujeito produtivo e por isso valorizado.

Segundo aponta a autora, a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento, como uma etapa natural entre a vida adulta e a infância. A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens (BOCK, 2004).

A universidade é espaço de aprendizagem, crescimento, troca, tanto pessoal quanto profissional. É neste contexto que o adolescente passa a experienciar a autonomia, consolida sua identidade e lança-se a caminho da vida adulta.

Os alunos mais jovens ao ingressarem na educação superior têm por volta de 17 anos. Desta forma, pode-se dizer que para muitos, é ainda no período de transição para a fase adulta, que se situa o evento da escolha por um curso superior, um momento ainda de descoberta, e mudanças tanto nos aspectos pessoais quanto sociais, em que o jovem passa a assumir novas responsabilidades e conquista certa independência.

Neste aspecto Facci (1998, p.22) destaca o papel da educação neste processo,

É fundamental que a educação faça a mediação no processo do homem tornar-se homem, ou seja, humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade. A escola se torna necessária para garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte das novas gerações.

Na perspectiva do Ensino Superior, Marinho-Araújo (2009, p. 183) enfatiza que, “a expansão oportunizada nesta modalidade de ensino vincula-se fortemente a processos de desenvolvimento humano adulto em uma perspectiva qualitativamente mais crítica e complexa”.

Ao pesquisar evasão e comportamento vocacional de universitários, Bardagi (2007, p. 14) pondera que o trabalho ocupa um lugar essencial no cotidiano da maioria das pessoas, “por razões históricas, culturais, religiosas e econômicas, o trabalho desempenha papel decisivo como unidade produtora e estruturadora das identidades social e pessoal”.

O período universitário é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional, e observa-se que a identificação pessoal com a escolha tem se mostrado importante para a satisfação com o curso universitário, é relevante integrar as questões do desenvolvimento vocacional ao analisarmos os fatores de permanência ou evasão universitária (BARDAGI, 2007).

Nesta pesquisa, os alunos quando questionados a respeito da escolha do curso, do total de 102 alunos, 79 afirmaram que este (o curso atual) era sua primeira opção, enquanto 23 responderam negativamente. Dentre as justificativas encontra-se que o curso atual possibilitava permanecer próximo da família, manter-se no trabalho, e vislumbrar retorno financeiro por compreender tratar-se de uma área em expansão na região. Ainda neste contexto, 26 alunos afirmam ter iniciado outro curso superior sendo que apenas 08 concluíram e estão fazendo uma segunda graduação.

Este dado corrobora com a discussão de Bardagi (2007, p.71), em que a autora situa “o fenômeno da evasão é, muitas vezes, acompanhado pelo fenômeno da mobilidade que não significa abandono dos estudos, mas sim a migração para outro curso”.

É válido ponderar que o ingresso na Educação Superior é envolvido por inúmeros desafios, que serão vivenciados de forma diferenciada por cada acadêmico. Conforme levantado pelos coordenadores nas entrevistas, desde a adaptação a rotina acadêmica que é diferente do Ensino Médio (apesar da idade dos acadêmicos ser muito próxima), espera-se que eles tomem uma postura diferenciada, mas para tanto eles precisarão ser inseridos nesta nova realidade e esta inserção se dá aos poucos. Além disso, observa-se questões de adaptação ao câmpus, sistema acadêmico, currículo e avaliação.

O tema currículo encontra-se destacado, pois, compreende-se que esse tem uma relação muito próxima com duas das categorias pontuadas acima, formação técnico-científica e formação integral. Quanto ao currículo considera-se pertinente pontuar alguns elementos da sua história.

Se formos honestos, temos que reconhecer que o campo do currículo tem suas origens no terreno do controle social. O seu paradigma intelectual toma forma, pela primeira vez, no início do século passado e tornou-se num conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem transmitidos a professores e a outros educadores. Na época, o interesse fundamental no campo do currículo centrava-se no controle social (APPLE, 1999, p.89).

Juntamente com a questão do controle social, o autor recorda a posição social da escola, apontando esta como a única grande instituição situada entre a família e o mercado de trabalho, “não é de estranhar que, tanto histórica como atualmente, sejam distribuídos nas escolas, alguns significados sociais de valor diferencial” (APPLE, 1999, p.93).

O espaço de conhecimento atribuído à escola coloca esta instituição em um lugar privilegiado, onde operam mecanismos que podem proporcionar mudança, favorecer a quebra de paradigmas ou perpetuá-los.

Neste contexto Apple (1999, p.21) afirma: “defendi com firmeza que a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador se encontrava implicado, consciente ou inconscientemente, num ato político”.

Compreende-se que o Currículo no ambiente da universidade traz grandes implicações, podendo atuar como elemento integrador e facilitador de permanência discente. Localizou-se suporte para tal afirmação nos estudos de Schon (2000) e Freire (1979). O primeiro propõe-se a discutir: como educar um profissional reflexivo, e da mesma forma Freire (1979) destaca o compromisso do profissional com a sociedade, “Se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido consigo mesmo” (FREIRE, 1979, p. 19).

Segundo o autor, este compromisso não pode ser um ato passivo, mais práxis – “ação e reflexão sobre a realidade”.

Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autônomo manipulável. Quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses por exemplo) por sua técnica (FREIRE, 1979, p.23).

Nesse sentido o autor pondera quão incoerente é separar prática de teoria, pensamento de ação. “Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender” (FREIRE, 1996 p.141).

A racionalidade presente nas universidades é a racionalidade técnica, definida por Shils (1978) apud (SCHON, 2000, p.15) é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos (...) através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHON, 2000, p.16).

Todavia, cumpre ressaltar que com frequência observa-se o surgimento de problemas não delimitados, impondo dificuldades frente à tarefa de solucioná-los através da racionalidade técnica. Schon (2000) situa este processo como observado progressivamente há mais de 20 anos, e aponta “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais como estruturas bem-delineadas. (...) Essas zonas indeterminadas da prática, a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHON, 2000, p.19).

As limitações desta racionalidade não tem passado despercebidas entre profissionais da educação, conforme afirma Schon (2000, p.221)

Os educadores, observei, estão cada vez mais cientes das zonas de indeterminação na prática que demandam um talento artístico, mas estão limitadas por compromissos institucionais com um currículo profissional normativo e uma separação entre pesquisa e prática que não deixa qualquer espaço para esse talento.

Neste estudo observou-se, por exemplo, através do relato dos coordenadores, ao falar sobre o cotidiano de seus cursos e a integração do discente com a rotina acadêmica, diretamente relacionados a atividades artísticas, culturais e esportivas, onde possam desenvolver habilidades para além das acadêmicas: Um coordenador pondera: “mais momentos de integração, como o UTFPR *in concert*, mas como uma atividade institucional onde os alunos fossem estimulados a participar e não recebessem falta por isso”.

Na mesma perspectiva outro coordenador afirma “a universidade precisa de *marcos*, eventos que os alunos esperem, com um espaço que possa abranger a

todos, seja o estacionamento, a pista”; “atividades de cultura e esporte”. Além disso, um dos coordenadores entrevistados enfatiza o contato com a comunidade externa, através de ações de responsabilidade social, “envolvimento em questões sociais, aproveitar os talentos”.

Na compreensão dos coordenadores entrevistados, também seria papel da universidade atuar como facilitadora das relações, “integrando professores e alunos, alunos de diversos cursos”; “Melhorar os processos de comunicação com os acadêmicos, forma de divulgação de eventos, atividades”; “criar ambientes de convívio”.

Diante do relato dos coordenadores, pode-se perceber que estes estão vislumbrando as mudanças existentes, tanto no que tange ao envolvimento do acadêmico com as atividades institucionais, bem como quanto ao modo como estas devem ser direcionadas para uma formação mais ampla, que propicie a formação deste “profissional reflexivo”, preparado para atuar frente as mais diversas demandas que possam surgir.

Outro ponto ressaltado pelos coordenadores, refere-se ao relacionamento interpessoal, o contato com os novos colegas, que estarão ao seu lado nos próximos quatro ou cinco anos. Além disso, a relação com os professores, que envolvem desde a relação estabelecida dentro e fora de sala de aula, até a didática e forma de avaliação.

Para quem vem de outras cidades ou estados, além de adaptar-se com a distância da família, também surge à necessidade de estabelecer-se em uma nova residência, às vezes dividida com outros colegas, aprender a dividir espaços, superar pequenos desentendimentos. Muitas vezes a rotina acadêmica impõe mudanças de horários e planejamento dos recursos mensais.

Recordando-se que neste momento está desenvolvendo autonomia, e aprendendo a organizar seu tempo. Os professores da educação superior pressupõem também uma organização e responsabilidade por parte do acadêmico, quanto a atividades solicitadas (pesquisas, relatórios, provas).

Certamente muitos destes desafios serão superados ao longo do primeiro ano, entretanto este também costuma ser um período de ajustes, no qual aquele discente, que por algum motivo não se adapta ou não supera as dificuldades, acaba desistindo ou mudando de curso.

Cabe destacar uma informação trazida pelos coordenadores, quando indicam a necessidade de atividades, promovidas pela universidade, que “abracem” este ingressante e lhe deem suporte neste período de adaptação. Na sequência ilustra-se com a fala dos coordenadores, a postura destes frente aos fatores que podem facilitar ou dificultar a permanência discente. Os dados foram reunidos, segundo a temática principal e estão apresentados no quadro que segue:

Tema	Descrição
Adaptação	<ul style="list-style-type: none"> - “Primeira vez que muitos estão saindo de casa” - “Questões culturais da região” - “Em sala de aula vejo eles separados, alunos da região e alunos de fora”.
Saída do ensino médio para a Universidade	<ul style="list-style-type: none"> - “Mudança de rotina para os alunos dos cursos noturnos, frequentemente apenas estudavam durante o dia e após ingressar na universidade passam a trabalhar durante o dia e estudar durante a noite”. - Imaturidade dos ingressantes, com uma “filosofia do ensino médio”, “habitados com um formato de aulas”, “entram na universidade e deparam-se com um conflito maior liberdade x responsabilidade”.
Centro Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - “Importância dos Centros Acadêmicos” - “Necessidade de Capacitação para as equipes dos CAs” - “Sensibilização para os Centros Acadêmicos”.
Atendimento psicológico/pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - “Dar suporte aos alunos com alguma limitação, dificuldades”. - “Programas como Bolsa Monitoria e PIBIC, por exemplo, trabalham apenas com alunos diferenciados, que de uma forma ou outra se destacariam, enquanto alunos com dificuldades permanecem em sala de aula, sem auxílio”.

Quadro 13: Fatores de Permanência

Fonte: Dados da pesquisa

Os quatro temas apontados pelos coordenadores tem relação direta com o dia-a-dia do acadêmico, e só podem ser enfrentados a partir de ações conjuntas entre os próprios discentes, professores, coordenadores, gestores e equipe técnica da IES. Envolvem questões subjetivas, que suplantam as necessidades financeiras, podendo atingir qualquer aluno, independente de sua condição econômica.

Ao falar de seu papel enquanto coordenador de curso, todos ponderaram ter um papel importante, principalmente no que tange a adaptação do aluno à vida

acadêmica. Um entrevistado afirma que sua maior preocupação é com a “*responsabilidade para prepará-los para a profissão*”. Outro coordenador pondera que através de sua vivência, percebe que os alunos não conseguem fazer uma “leitura” do percurso que terão na universidade, muitas vezes reprovando em disciplinas e deixando-as para fazer em outro momento, criando algo que é frequente em alguns cursos: “*um bolsão de alunos no meio do curso*”, que tentam várias vezes uma mesma disciplina, e para não reprovar e não baixar o coeficiente de rendimento acabam desistindo, fazendo com que na próxima oferta da disciplina tenham grupos cada vez maiores. Segundo ele, uma possibilidade, é logo no início do curso, demonstrar para o acadêmico através de um “mapeamento”, como será o percurso dele na universidade, esclarecendo dúvidas sobre a proposta curricular do curso e o funcionamento do sistema acadêmico, para que o aluno não caia em “armadilhas” que poderão o atrasar na conclusão do curso e por vezes (como citado acima) o número excessivo de reprovações pode acarretar na evasão deste.

Com base nos dados fornecidos pelos coordenadores, bem como em pesquisas recentes sobre a vivência acadêmica, elaborou-se uma questão, na qual o discente participante avaliou nove fatores relacionados à sua vivência acadêmica, diretamente ligados a permanência na IES.

TABELA 2: Percepções X Experiências Acadêmicas

	Nunca	Quase nunca	As vezes	Quase sempre	Sempre
Acolhimento e socialização	7	10	48	16	2
Integração com o curso	4	16	22	31	10
Interação com outros cursos	13	27	30	11	2
Relacionamento com professores	1	15	24	37	6
Relacionamento com colegas	2	5	31	35	10
Envolvimento com atividades da Universidade	2	10	33	33	5
Acesso a eventos artísticos, culturais e esportivos	6	20	28	22	7
Envolvimento com a comunidade externa	7	23	36	14	3
Suporte Financeiro	5	7	35	24	12

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

A tabela apresenta a frequência de respostas dadas pelos sujeitos que responderam esta questão. A partir dos dados apresentados observa-se que a maior insatisfação está relacionada à interação com outros cursos, acesso a eventos artísticos, culturais e esportivos, e envolvimento com a comunidade externa. E as melhores pontuações quanto à satisfação nos fatores acolhimento institucional, relacionamento com professores, relacionamento com colegas, envolvimento com atividades da Universidade e suporte financeiro.

Além do questionamento feito, tanto para coordenadores quanto para acadêmicos, sobre as atuais políticas disponíveis, solicitou-se que apresentassem sugestões de políticas que pudessem atender as necessidades discentes, considerando-se que estas não são estáticas, e sim podem modificar-se a qualquer tempo.

Durante as entrevistas, questionou-se os coordenadores quanto a sugestão de políticas que pudessem facilitar a permanência do acadêmico na universidade. Um ponto levantado foi a questão da presença de acadêmicos de diversas partes do país, que vêm para o município para estudar, principalmente com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Diante desta informação os coordenadores trazem sugestões de políticas que proporcionem uma acolhida do novo estudante.

Um ponto frisado pelos coordenadores foi a necessidade da estruturação da Casa do Estudante. Citam que com frequência recebem contatos de pais de alunos que procuram saber se há esta possibilidade para os filhos residirem enquanto estiverem na Universidade.

A questão da moradia engloba um local seguro e com custos que não onerem mais as despesas do ingressante. Além disso, algumas sugestões referem-se ao poder público municipal, como por exemplo, a *“infraestrutura municipal não estava preparada para absorver o contingente da expansão”* - este entrevistado explicita tratar de transporte, moradia, e alimentação.

Observa-se que estas são questões básicas, mas que precisam ser adequadamente pensadas para que não se tornem mais um dificultador na vida do acadêmico que está adaptando-se a diversas mudanças.

Outro item ponderado entre os coordenadores, principalmente de cursos noturnos, relaciona-se a rotina dos alunos que trabalham.

Além de estarem divididos em dupla jornada, com frequência o horário de saída no trabalho e chegada à instituição de ensino são muito próximos, fazendo

com que o aluno necessite optar, por exemplo, entre *“fazer um lanche ou tomar banho”*, quando este consegue passar em casa. Em outros casos, o aluno vai direto do trabalho para a aula. Nesta situação é difícil inclusive, que o aluno consiga ir até a biblioteca, pois todo o tempo que está na instituição está em sala de aula. Como elucida a fala de um coordenador: *“o sonhado seria que os alunos fossem melhor remunerados, com menor carga horária de trabalho, para que pudessem estar alguns períodos na instituição durante o dia, participando de projetos”*. Outra alternativa trazida por um entrevistado é: *“O horário dos cursos noturnos deveria ser pensado com “janelas” para monitoria, reforço, grupos para discussão”*.

Outro coordenador ressalta a diferença entre curso integral e noturno, *“desde a possibilidade de explorar políticas disponíveis”*, sendo seu curso noturno afirma ter dificuldade muitas vezes para selecionar alunos bolsistas.

No espaço aberto para a sugestão de políticas pelos discentes, observa-se a presença de sugestões relacionadas ao cotidiano do acadêmico, principalmente no que tange a moradia estudantil. Além disso, recebe destaque a necessidade de transporte público adequado aos horários da IES.

Este capítulo desenvolveu-se em torno da discussão das Políticas Públicas para a Educação Superior, principalmente no que se refere à permanência discente. Foram pontuados diversos fatores envolvidos desde questões financeiras, até as mais subjetivas, como relacionamento interpessoal, envolvimento com atividades acadêmicas, perspectiva de conclusão do curso, entre outros.

Observa-se ainda a presença marcante de políticas voltadas ao suporte financeiro, segundo os alunos este é um elemento positivo das atuais políticas, estas, contudo podem ser aperfeiçoadas, no sentido de abarcar outras demandas presentes na vivência acadêmica.

Tendo-se questionado nesta pesquisa, discentes e coordenadores de curso, foi possível traçar fragilidades e potencialidades das atuais políticas, bem como listar sugestões de novas políticas relacionadas a permanência discente. Informações relevantes emergiram, reforçando a necessidade de participação efetiva dos atores envolvidos no cotidiano acadêmico, em todas as etapas do processo, desde a formulação até a implantação das políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior está em constante modificação, considerando ser este um espaço construído historicamente e que ocupa lugar de destaque social e político. Na contemporaneidade, este nível de ensino, passa por mudanças de cunho estrutural, muito significativas nos âmbitos nacional e internacional.

Nesta pesquisa, realizou-se a análise dos processos de expansão, interiorização e democratização da Educação Superior vivenciadas no Brasil na última década, contudo, sabe-se que este não é um movimento isolado, mas sim segue tendências mundiais.

Dentro do campo escolhido, a Educação Superior, privilegiou-se neste estudo as Políticas Públicas para permanência discente. Tais políticas recebem especial atenção nas agendas dos governos, principalmente na última década. Apresentam-se em várias frentes tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas, através da concessão de bolsas, financiamentos, melhorias na estrutura das Universidades, contratação de professores, criação de novas instituições com vistas principalmente a interiorização deste nível de ensino e regulamentação de Instituições de educação à distância. Além do movimento citado acima, que refere-se à expansão deste nível de ensino, pode-se perceber que o período também é relevante no que tange aos sistemas de avaliação, denotando preocupação não apenas com a abertura de vagas, mas também com a qualidade do ensino oferecido.

Uma mudança estrutural significativa refere-se à forma de ingresso em grande parte das instituições nacionais. Este processo que antes era quase integralmente realizado através dos exames vestibulares, partindo de políticas públicas direcionadas para tal fim, passou a ocorrer em muitas instituições através de um exame nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com a nota deste exame o candidato cadastra-se no Sistema de seleção unificada (SISU), no qual o aluno pode inscrever-se em até duas IES nos cursos desejados, bem como alterar sua escolha caso não consiga pontuação correspondente para aquele curso ou instituição escolhida. Estas mudanças favorecem um elemento, pontuado neste estudo, que é a presença cada vez mais marcante nas Universidades, de alunos de diversas regiões do país, com costumes diferentes, que precisam adaptar-se a novas rotinas longe da família.

As políticas de expansão acima citadas apresentam vinculação com o projeto de democratização do acesso à Educação Superior no país, pois, conforme pontuado neste estudo, as universidades tiveram uma inserção tardia no Brasil, comparando-se a países Europeus e também a países vizinhos da América Latina, processo seguido por muitos anos em que considerou-se um espaço para a educação da elite. Modificar as marcas deste processo demanda ações intencionais, não apenas para a ampliação das vagas, mas com igual importância para a facilitação da permanência discente. Neste ponto focalizou-se a pergunta central do estudo: *Como ocorre a implementação e consolidação das políticas para permanência discente, tendo como lócus a UTFPR – Câmpus Pato Branco.*

Primeiramente, fazendo uso do recurso da pesquisa exploratória, identificaram-se as principais políticas para permanência disponíveis a nível nacional, e listaram-se documentos a serem analisados. Na sequência, foram coletados dados através de entrevista semiestruturada com coordenadores de sete cursos de graduação da UTFPR - Câmpus Pato Branco, sendo um curso por área do conhecimento. Além disso, foram aplicados questionários em turmas intermediárias de tais cursos (alunos de 3º ano ou 5º período). Os dados coletados foram analisados utilizando-se de pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1979).

A pesquisa teve como objetivo central “identificar e analisar a implementação e consolidação das políticas para permanência discente na UTFPR - Câmpus Pato Branco”, e para tanto foram delineados três objetivos específicos, sendo que o primeiro destes corresponde a “Identificar políticas para permanência discente propostas no âmbito da Educação Superior Federal”. Este objetivo foi contemplado na fase exploratória, momento em que foram elencadas as políticas para permanência disponíveis no país. Contudo, compreende-se que este levantamento não trata de uma informação estática, considerando o caráter dinâmico da educação e principalmente neste momento as propostas de políticas públicas para a educação superior. Certamente entre 2012 e 2014, aconteceram mudanças em algumas das políticas elencadas, bem como podem ter sido acrescentadas ou suprimidas. Assim, novos trabalhos que se proponham a estudar as políticas para permanência discente, sempre terão que refazer este percurso, na busca de informações atualizadas, tendo em vista o caráter dinâmico deste espaço de estudo.

Outro objetivo específico proposto foi “identificar políticas para permanência discente implementadas na UTFPR - Câmpus Pato Branco”, tendo-se tomado conhecimento das políticas para permanência no âmbito nacional, fez-se necessário tomar conhecimento das políticas disponíveis no *lócus* do estudo. Para tal foram realizadas entrevistas com os coordenadores de curso, a partir destas identificou-se que as políticas mais abrangentes no Câmpus pesquisado são Bolsa Permanência, PET, PIBIC, PIBITI e PIBID.

Atrelado a estas políticas, o último objetivo específico foi “analisar a percepção dos discentes, das diferentes áreas do conhecimento sobre o processo de implementação e desenvolvimento das políticas para permanência”. Nos sete cursos pesquisados, obteve-se um total de 102 alunos respondentes do questionário, contemplando desta forma alunos que acessam e não acessam tais políticas.

Um elemento analisado na pesquisa foi o perfil discente, que tem se modificado e apresenta características muito peculiares. Observa-se a chegada de alunos cada vez mais jovens, recém-saídos do Ensino Médio, reflexo também do acesso facilitado a este nível de ensino, bem como a demanda crescente por especialização, em que grande maioria das atividades laborais, oferece melhor remuneração e maior estabilidade e, exigem formação em nível superior.

A busca pela educação superior, por alunos cada vez mais jovens, traz aos bancos acadêmicos algumas questões relacionadas ao comportamento do adolescente, que através do curso de graduação almeja seu ingresso/ manutenção no mercado de trabalho, tido em nossa cultura como representativo de ascensão a fase adulta.

Através da análise dos dados coletados, emergiram três categorias de análise das políticas para permanência discente na UTFPR - Câmpus Pato Branco. São elas **suporte financeiro, formação técnico-científico e formação integral**. Tais categorias encontram-se presentes tanto nos documentos analisados, quanto no relato de coordenadores e discentes.

A primeira categoria trata do suporte financeiro, e vale pontuar que foi evidenciado neste estudo que o auxílio financeiro não pode ser considerado o único fator responsável pela permanência discente, porém, ao falarmos de democratização do acesso à Educação Superior, mostra-se um fator de grande

relevância, principalmente aos alunos oriundos de camadas menos privilegiadas da sociedade.

As cinco políticas analisadas proporcionam suporte financeiro, apesar de apenas o Programa Bolsa Permanência explicitar o foco na permanência, os demais atendem de modo indireto tal função.

Quanto à formação técnico-científica, procedeu-se análise dos objetivos propostos nos documentos oficiais, o que permitiu localizar dentre eles: melhoria na qualidade do ensino, valorização do espírito crítico e formação voltada para a pesquisa. Os discentes participantes da pesquisa destacaram nas políticas avaliadas o envolvimento que estas proporcionam aos acadêmicos, tanto em atividades do curso, quanto atividades a Instituição, bem como compreendem que tais políticas atuam como facilitadoras na articulação teoria-prática, permitindo uma formação mais ampla com vistas à aproximação com seu futuro campo profissional.

A última categoria que emergiu das análises, refere-se à formação integral, sendo esta relacionada à formação ampla de sujeitos capazes não apenas de solucionar questões práticas do dia a dia de trabalho, mas preparados para lidar com as demandas cada vez mais complexas que se impõe no cotidiano, seja pessoal ou profissionalmente. Nesta categoria destaca-se a formação discente para além dos conteúdos curriculares, como o envolvimento com a comunidade externa, eventos artísticos, culturais e esportivos.

Entre os dados analisados na dissertação, destaca-se que este fator ainda carece de atenção. Falando-se de formação integral, a maior insatisfação dos alunos está relacionada à interação com outros cursos, acesso a eventos artísticos, culturais e esportivos, bem como o envolvimento com a comunidade externa.

As fragilidades indicadas versam sobre a implementação da política, quando apresentam questões como burocracia, divulgação ineficaz, pouca fiscalização e atrasos nos pagamentos. Já as potencialidades destacadas, referem o enriquecimento curricular, a ampliação do conhecimento e complementação da formação profissional.

Um dos fatores indicados como fragilidade, tanto por coordenadores, quanto por discentes, foi a necessidade de auxílio moradia ou residência universitária. Eles apontam que um programa que trouxesse este auxílio facilitaria muito a permanência. Neste sentido, houve mudanças durante a análise dos dados, sendo que no segundo semestre de 2013 (iniciado no Câmpus de Pato Branco no mês de

outubro/2013) passou a ser fornecido um complemento à bolsa permanência com o objetivo de ajudar no custeio da moradia. Acreditando-se assim que esta demanda presente nos relatos de coordenadores e discentes trouxe, ainda que indiretamente mudanças nas políticas disponíveis. Alguns discentes participantes indicaram que este tema já estava em pauta em reuniões realizadas entre os bolsistas do programa Bolsa Permanência, como uma necessidade urgente que passa a ser sanada.

Conforme denotam as análises realizadas no estudo, existem diversas políticas disponíveis voltadas à permanência, e na perspectiva discente obtém bons resultados, contudo, diante de apontamentos dos coordenadores, acredita-se que estas poderiam ser melhor utilizadas, caso em sua estrutura para implementação houvesse participação de todos os **atores** do processo na universidade, atrelando de modo focal o auxílio financeiro, a acolhida aos estudantes, incentivo a projetos de pesquisa, bem como mudanças na estrutura curricular, que permitissem ao aluno perceber ao longo do curso, vinculações entre as disciplinas estudadas, correlações com situações do cotidiano, envolvimento com atividades acadêmicas possibilitando vislumbrar a conclusão do curso e sua inserção profissional, minimizando as desistências. Identificou-se também como pertinente a existência de “brechas”/ “lacunas” nos horários para atividades acadêmicas, tão importantes quanto a aula formal em sala de aula, como pesquisa na biblioteca, participação em atividades culturais e formação de grupos de monitoria, em que possam trocar experiência e aprender uns com os outros.

Ao propor a participação dos atores envolvidos do cenário da universidade, enfatiza-se que as políticas que surgem no contexto nacional, são ressignificadas no contexto local, através dos sujeitos nele presentes. Tendo-se como atores neste processo todos os participantes do dia a dia acadêmico, alunos, professores, coordenadores, direção, técnico-administrativos.

Na tentativa de responder a pergunta proposta nesta pesquisa - Como ocorre a implementação e consolidação das políticas para permanência discente, na UTFPR - Câmpus Pato Branco? - observa-se que a implementação ocorre com base nas diretrizes dos documentos nacionais. Neste processo foram observadas algumas fragilidades, que podem ser minimizadas com a participação dos atores envolvidos no processo. Por isso, ainda não é possível falar em consolidação de tais políticas. Estas tem um breve percurso, e de modo prospectivo, acredita-se que tal patamar poderá ser alcançado a partir da contribuição dos atores.

Ao final pode-se depreender que as atuais políticas têm trazido sim, melhorias à vida acadêmica, diante das potencialidades apontadas com bons resultados, entretanto, compreende-se que a consolidação desta poderia ocorrer de modo mais efetivo, principalmente se os atores do processo pudessem contribuir na sua construção. Tal participação não pode ser estática ou pontual, mas sim, deve possibilitar um repensar constante das políticas disponíveis e da sua efetividade frente às necessidades discentes, sabendo-se que estas podem (e vão) modificar-se na medida em que as pessoas também mudam.

A participação discente em gestões colegiadas tem se destacado ao longo da história das universidades como esforços coletivos de pensar políticas públicas e institucionais a partir de diferentes perspectivas. A aproximação discente de esferas de planejamento institucional, com demandas e propostas em consonância com as rotinas e vivências acadêmicas pode proporcionar a consolidação das políticas de maneira a atender as reais demandas.

Por fim, cabe ponderar que diante do momento histórico da Educação Superior no Brasil, existe um vasto espaço para pesquisa neste campo, podendo aprofundar dados deste estudo, bem como frente as mais diversas possibilidades de “recorte” para pesquisas nesta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A.A.C.T. **Evasão e Evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214f. Dissertação - (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AFONSO, A.J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional**. IN: Educação e Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto, 2001.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

ANDIFES, **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**, 1996.

ANDIFES, **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2011. Disponível em <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>. Acesso em 18 abr.2012.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. **Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil: de FHC a Lula**. Política Educacional Brasileira. Maringá/PR: Eduem, 2005.

BARDAGI, M.P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242f. Tese – (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas**. Ver. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 26, n.92, p.725-751, Especial, Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09.nov.2012.

BITTAR, MARILUCE; FARIA, SIDINEA CÂNDIDA; HAGE, SALOMÃO MUFARREJ. **Democratização da educação superior no Brasil: discutindo o conceito** (p.153-178). In. MANCEBO, DEISE; BITTAR, MARILUCE; CHAVES, VERA LÚCIA JACOB (org.). Educação Superior: Expansão e Reformas educativas. Maringá, PR: Eduem, 2012.

BOCK, ANA MERCÊS BAHIA. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

BRASIL. **Programa de Educação Tutorial – PET: Manual de Orientações Básicas**, 2006. Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=486&id=12228&option=com_content&view=article>. Acesso em 18 abr. 2012.

BRASIL. **Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR - REUNI**. Curitiba, dez 2007.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Diretrizes Gerais**, Ago 2007. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29. set.2012.

BRASIL. Portal MEC. **Plano Nacional de Educação – PNE**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>Acesso em: 09. out. 2012.

BRASIL, **Censo da Educação Superior 2011**. Disponível em: <[http://www.crub.org.br/upload/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_Censo_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superior_2011_Dr._Luiz_Claudio_Costa_\(Presidente_do_INEP\).pdf](http://www.crub.org.br/upload/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_Censo_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superior_2011_Dr._Luiz_Claudio_Costa_(Presidente_do_INEP).pdf)> Acesso em: 23. Dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20/12/96. Diário Oficial da União, Brasília (DF). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm - Acesso em 27 de setembro de 2011.

BRASIL. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. **O câmpus – Histórico**. Disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/o-campus/historico>>. Acesso em: 23. Dez. 2012.

BRASIL. CAPES. **Decreto PIBID**, 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 28.Jan.2013

BRASIL. **Portaria PNAES**, 2007. Portaria Normativa nº 39 Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 06. Jun. 2012.

BRASIL. **Decreto PNAES**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm – Acesso em 08.Jan.2013

BITTAR, M.; FARIA, S. C.; HAGE, S. M. **Democratização da educação superior no Brasil**: discutindo o conceito. In. MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (org.). Educação Superior: Expansão e Reformas educativas. Maringá, PR: Eduem, 2012.

BOCK, A.M.B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano**: a adolescência em questão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CASTRO, A.K.S.S. **Evasão no Ensino Superior**: Um estudo no curso de Psicologia da UFRGS. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAVALCANTE, M.C.L.P. **políticas de educação superior**: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006). 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CHARLE, C.;VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CUNHA, L.A. **A Universidade Temporã**: O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A Universidade Crítica**: O Ensino Superior na república populista. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A Universidade Reformada**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CNPq. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC**. Disponível em <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

FACCI, M. G. D. O Psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. Marília, SP. Dissertação de mestrado. Marília, São Paulo: UNESP, 1998.

FAVERO, M.L.A. **A Universidade do Brasil**. Revista Brasileira de Educação, UFRJ 1999.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Editora UFPR, 2006.

FERREIRA, S. **Reformas na Educação Superior**: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

IPARDES. **Dados do Sudoeste do Paraná**. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=5 . Acesso em 21. Jan.2013.

LEITE, Denise. Aprendizagens do estudante universitário. In: LEITE, D. MOROSINI, M. (org) Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação. 2ª ed. Campinas:

Papirus, 1997.

LÜDKE, Menga, H.A.; ANDRÉ, Marli, E.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Vol.II (Sensação e Percepção).2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

MARINHO-ARAUJO, CLAISY MARIA. **Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos Cenários de intervenção e pesquisa** (p.155 – 202). In. MARINHO-ARAUJO, CLAISY MARIA (org.) Psicologia Escolar: Novos Contextos de Pesquisa, formação e prática. Campinas: Editora Alínea, 2009.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Reuni 2008 – Relatório do Primeiro Ano, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085> – Acesso em: 27.set. 2011.

_____. **Plano Plurianual 2008-2011**. Relatório de Avaliação. Brasília, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php> - Acesso em 27 de Setembro de 2011.

_____. **Dados Prouni**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo>. Acesso em: 03.Jan.13

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26. abr. 2013.

MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005

NEVES, C.E.B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. ANAIS Congresso da Associação de Estudos Latino Americanos (LASA), 2012.

PASTRO, Ivete I. **Reações dos Professores à incorporação da faculdade de ciências e Humanidades de Pato Branco pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. 1999. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. **Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior**. In. PHILIPPI Jr, A.; SILVA NETO, A.J. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. 1ª ed. Barueri: Manole, 2011.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUBIN, M. **ENSINO SUPERIOR: Uma Análise da Expansão no Sudoeste do Paraná**. In: ANPED, n. 26, 2003.

SABBI, Volmir. **A influência da ideologia do Banco Mundial nas Políticas Educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

SAMPAIO, SÔNIA MARIA ROCHA. **Explorando Possibilidades: O trabalho do Psicólogo na Educação Superior** (p.203 – 219). In. MARINHO-ARAUJO, C.M. (org.) Psicologia Escolar: Novos Contextos de Pesquisa, formação e prática. Campinas: Editora Alínea, 2009.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso comum à Consciência Filosófica**. 14ª ed. Campinas: Autores associados, 2002.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA.N.S. **Universidade Tecnológica: Uma Alternativa?** In.: LIMA FILHO, D.L.; TAVARES, A.G. **Universidade Tecnológica, Concepções, limites e possibilidades**. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 2006.

SEGENREICH, STELLA CECÍLIA DUARTE; MOROSINI, MARÍLIA COSTA; FRANCO, MARIA ESTELA DAL PAI. **Questões transversais na expansão da educação superior brasileira pós-LDB** (p.73 – 98). In. MANCEBO, DEISE; BITTAR, MARILUCE; CHAVES, VERA LÚCIA JACOB (org.). Educação Superior: Expansão e Reformas educativas. Maringá, PR: Eduem, 2012.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Uma revisão de literatura. Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez, p.20-45.

TABALIPA, N. L.; FIORI, A. P. Influência da Vegetação na Estabilidade de Taludes na Bacia do Rio Ligeiro (PR). **Geociênc. (São Paulo)**, São Paulo, v. 27, n. 3, jul. 2008. Disponível em

<http://ppegeo.igc.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90822008000300008&lng=pt&nrm=iso> acesso em 13 out. 2013.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

TRINDADE, H. **As universidades frente à estratégia do governo**. In. TRINDADE, H. (org.) Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis: Vozes/Porto Alegre: CIPEDDES, 1999.

UTFPR. **Boletim Técnico 01/2011 – Guia de Cursos e Serviços Câmpus Pato Branco**. Ano 6, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

UTFPR. **Guia do Estudante – 2012/2013**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Idade: _____ **2. Sexo:** () Masculino () Feminino.

3. Curso: _____ **4. Período:** _____

5. Situação Conjugal Atual:

- () Casado(a)
- () Vivendo com um(a) companheiro(a)
- () Solteiro (a)
- () Separado(a)/Divorciado (a)
- () Viúvo(a)

6. Você têm filhos?

- () Sim () Não.

7. Onde você morava antes de ingressar na Universidade?

Cidade: _____ Estado: _____

8. Onde você reside atualmente?

Cidade: _____ Estado: _____

9. Qual sua situação atual de moradia?

- () Moro Sozinho(a)
- () Com o pai, a mãe ou ambos
- () Com o cônjuge
- () Em casa de familiares
- () Em casa de amigos
- () Pensão/Hotel/Pensionato
- () República
- () Moradia mantida pela família
- () Moradia Pertencente e/ou mantida pela Universidade
- () Outras moradias coletivas (religiosa, pública, entre outros tipos)

10. Localização da Residência: () Urbana () Rural

11 Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar a Universidade?

- () A pé/de carona/de bicicleta
- () Transporte coletivo
- () Transporte próprio (carro, moto, etc)
- () Transporte locado (prefeitura e/ou escolar)
- () Táxi/Moto-táxi

12. Você trabalha? () Sim () Não.

13. Qual é a escolaridade de seu pai? (ou da pessoa que o(a) criou como pai):

- () Não teve pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação;
- () Sem instrução, não alfabetizado;
- () Sem instrução, sabe ler e escrever;
- () 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – INCOMPLETO;
- () 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – COMPLETO;
- () 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – INCOMPLETO;
- () 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – COMPLETO;
- () Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO;
- () Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO;
- () Ensino Superior – INCOMPLETO;
- () Ensino Superior – COMPLETO; e

Especialização, Mestrado ou Doutorado.

14. Qual é a escolaridade de sua mãe? (ou da pessoa que o(a) criou como mãe):

- Não teve mãe ou pessoa que exerceu tal papel na criação;
- Sem instrução, não alfabetizado;
- Sem instrução, sabe ler e escrever;
- 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – INCOMPLETO;
- 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – COMPLETO;
- 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – INCOMPLETO;
- 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – COMPLETO;
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO;
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO;
- Ensino Superior – INCOMPLETO;
- Ensino Superior – COMPLETO; e
- Especialização, Mestrado ou Doutorado.

15. Você tem irmãos que frequentam (ou frequentaram) a Educação Superior?

Sim Não

16. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma dos rendimentos brutos referentes a salários, aluguéis, pensões, dividendos, etc...): Salário Mínimo Atualizado / 2013: R\$ 678,00

- Não tem ou nunca possuiu renda
- Até Meio salário mínimo
- Até 1 salário mínimo
- Até 2 salários mínimos
- Até 3 salários mínimos
- Até 4 salários mínimos
- Até 5 salários mínimos
- Até 6 salários mínimos
- Até 7 salários mínimos
- Até 8 salários mínimos
- Até 9 salários mínimos
- Até 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

17. Qual o tipo de Ensino Médio você cursou?

- Ensino médio padrão
- Técnico
- Magistério
- Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo
- Outro

18. Em que ano você concluiu? _____

19. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- Somente Escola Pública
- Maior parte Escola Pública
- Maior Parte Escola Particular
- Somente Escola Particular

20. Se frequentou escola particular, utilizou bolsa de estudo?

Sim Não.

21. Você participa (ou participou nos últimos seis meses) de algum Programa de Assistência ao Estudante?

	Sim	Não
Alimentação		
Moradia		
Atendimento Psicológico		
Reforço Pedagógico		
Atendimento Médico		
Atendimento Odontológico		
Bolsa Permanência		
Transporte		
Creche/Auxílio Creche		
Outra forma de assistência: Qual:		

22. No seu curso atual, você já trancou matrícula anual ou semestral?

- () Não
 () Sim, por insatisfação com o curso
 () Sim, por impedimento de Saúde
 () Sim, por impedimento Financeiro
 () Sim, por licença Maternidade
 () Sim, por outro motivo _____

23. Este curso era sua primeira opção?

- () Sim () Não - Qual? _____

24. Já iniciou outro curso superior?

- () Sim () Não - Qual? _____

25. Se já iniciou outro curso superior:

- () Concluiu – Ano _____
 () Não Concluiu – Motivo _____

**26. Julgue o grau de motivação que o levaram a escolher a UTFPR.
 (Considere 0 nenhuma interferência e 5 interferência máxima):**

	0	1	2	3	4	5
Aptidões pessoais						
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho						
Por ser a única universidade pública						
Por oferecer ensino gratuito						
Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho						
Cultura geral para melhor compreensão do mundo						
Pela proximidade com a residência da família						
Possibilidades salariais						
Recebimento de um diploma em nível superior						
Baixa concorrência						
Pela qualidade do curso oferecido						
Possibilidade de realização pessoal						
Pela possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação						
Influência de familiares e/ou terceiros						
Complementação de formação profissional que já exerce						

27. Avalie o quanto estes estressores ou dificuldades interferem na sua vida ou no contexto acadêmico (Considere 0 nenhuma interferência e 5 interferência máxima):

	0	1	2	3	4	5
Adaptação a novas situações (cidade, moradia, separação da família, entre outras)						
Relacionamento Familiar						
Relacionamento social/interpessoal						
Relações amorosas/conjugais						
Situação de violência (física ou sexual)						
Assédio moral						
Conflitos de valores/Conflitos religiosos:						
Dificuldade de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros)						
Dificuldades financeiras						
Dificuldades de aprendizagem						
Falta de disciplina/hábito de estudo						
Carga horária excessiva de trabalho						
Carga excessiva de trabalhos acadêmicos:						

28. Você utiliza ou utilizou alguma das seguintes políticas públicas para permanência?

sim não

Se sim, qual?

Bolsa Permanência

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC

PIBID

PIBITI

Outra _____

Se não, por quê?

não necessita

não teve informação

outro _____

29. Atribua uma nota de 0 a 10, considerando 0 a menor nota e 10 a maior nota para a política de permanência discente que você utiliza (ou utilizou).

Nota: _____

Justificativa: _____

30. As Políticas de permanência atendem as necessidades dos acadêmicos:

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Acolhimento e socialização					
Integração com o Curso					
Interação com outros cursos					
Relacionamento com os Professores					

Relacionamento com os colegas					
Envolvimento com Atividades da Universidade					
Acesso a eventos artísticos, culturais e esportivos					
Envolvimento com a comunidade externa					
Suporte Financeiro					

31. Existem outras Políticas de Permanência que considere mais adequadas as necessidades dos estudantes?

Quais?

Muito Obrigado!

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ANDIFES

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Anexo 1 - Questionário

Passo 1 - Dados Pessoais

1. Idade:

Com opções de seleção de 10 a 110 anos.

2. Raça / Cor / Etnia:

Com as seguintes opções de seleção:

- Amarela;
- Branca;
- Indígena;
- Preta;
- Parda; e
- Outra.

3. Sexo:

Com as seguintes opções de seleção:

- Masculino; e
- Feminino.

4. Situação Conjugal Atual:

Com as seguintes opções de seleção:

- Casado(a);
- Vivendo com um(a) companheiro(a);
- Solteiro (a);
- Separado(a)/Divorciado (a); e
- Viúvo(a).

5. Você tem filhos?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

6. Onde você nasceu?

Com as seguintes opções de seleção:

- Na mesma cidade do campus da sua Universidade;
- Em outra cidade da microrregião/região da Universidade;
- Em outra cidade do Estado da Universidade;
- Em outro estado da Região Norte;
- Em outro estado da Região Nordeste;
- Em outro estado da Região Centro-Oeste;
- Em outro estado da Região Sudeste;
- Em outro estado da Região Sul; e
- Em outro país.

7. Onde você morava antes de ingressar na Universidade?

Com as seguintes opções de seleção:

- Na mesma cidade do campus da sua Universidade;
- Em outra cidade da microrregião/região da Universidade;
- Em outra cidade do Estado da Universidade;
- Em outro estado da Região Norte;
- Em outro estado da Região Nordeste;
- Em outro estado da Região Centro-Oeste;
- Em outro estado da Região Sudeste;
- Em outro estado da Região Sul; e
- Em outro país.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

8. Qual sua situação atual de moradia?

Com as seguintes opções de seleção:

- Moro Sozinho(a);
- Com o pai, a mãe ou ambos;
- Com o cônjuge;
- Em casa de familiares;
- Em casa de amigos;
- Pensão/Hotel/Pensionato;
- República;
- Moradia mantida pela família;
- Moradia Pertencente e/ou mantida pela Universidade; e
- Outras moradias coletivas (religiosa, pública, entre outros tipos).

9. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar a Universidade?

Com as seguintes opções de seleção:

- A pé/de carona/de bicicleta;
- Transporte coletivo;
- Transporte próprio (carro, moto, etc);
- Transporte locado (prefeitura e/ou escolar); e
- Táxi/Moto-táxi.

Qual a distância entre sua moradia atual e sua Universidade?

Com as seguintes opções de seleção:

- Até 10 km;
- 11 a 50 km;
- 51 a 100 km;
- 101 a 150 km;
- 151 a 200 km;
- 201 a 250 km;
- 251 a 300 km; e
- Acima de 300 km.

10. Você trabalha?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Se respondeu SIM, tem vínculo empregatício?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

11. Qual(is) o(s) seu(s) turno(s) de trabalho diário?

Manhã:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Tarde:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Noite:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Passo 2 - Informações da Família

12. Quem é o(a) principal mantenedor(a) de sua família ? (a pessoa que mais contribui na renda):

Com as seguintes opções de seleção:

- Você mesmo(a);
- Cônjuge;
- Pai;
- Mãe;
- Irmão/Irmã;
- Padrasto;
- Madrasta;
- Avô/Avó; e
- Outra pessoa.

13. Qual é a escolaridade de seu pai? (ou da pessoa que o(a) criou como pai):

Com as seguintes opções de seleção:

- Não teve pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação;
- Sem instrução, não alfabetizado;
- Sem instrução, sabe ler e escrever;
- 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – INCOMPLETO;
- 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – COMPLETO;
- 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – INCOMPLETO;
- 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – COMPLETO;
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO;
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO;
- Ensino Superior – INCOMPLETO;
- Ensino Superior – COMPLETO; e
- Especialização, Mestrado ou Doutorado.

Qual é a escolaridade de sua mãe? (ou da pessoa que o(a) criou como mãe):

Com as seguintes opções de seleção:

- Não teve mãe ou pessoa que exerceu tal papel na criação;
- Sem instrução, não alfabetizado;
- Sem instrução, sabe ler e escrever;
- 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – INCOMPLETO;
- 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – COMPLETO;
- 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – INCOMPLETO;
- 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – COMPLETO;
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO;
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO;
- Ensino Superior – INCOMPLETO;
- Ensino Superior – COMPLETO; e
- Especialização, Mestrado ou Doutorado.

14. Na casa de sua família tem:

Lavadora de roupa:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Geladeira:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Computador:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Acesso a Internet:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Carro:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum;
- 1;
- 2;
- 3;
- 4; e
- Acima de 4.

TV:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum;
- 1;
- 2;
- 3;
- 4; e
- Acima de 4.

Banheiro:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum;
- 1;
- 2;
- 3;
- 4; e
- Acima de 4.

Empregada mensalista (ou diarista):

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum;
- 1;
- 2;
- 3;
- 4; e
- Acima de 4.

15. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma dos rendimentos brutos referentes a salários, aluguéis, pensões, dividendos, etc...):

Com as seguintes opções de seleção:

- Não tem ou nunca possuiu renda;
- Até Meio salário mínimo (R\$ 255,00);
- Até 1 salário mínimo (R\$ 510,00);
- Até 2 salários mínimos (R\$ 1020,00);
- Até 3 salários mínimos (R\$ 1530,00);
- Até 4 salários mínimos (R\$ 2040,00);
- Até 5 salários mínimos (R\$ 2550,00);
- Até 6 salários mínimos (R\$ 3060,00);
- Até 7 salários mínimos (R\$ 3570,00);
- Até 8 salários mínimos (R\$ 4080,00);
- Até 9 salários mínimos (R\$ 4590,00);
- Até 10 salários mínimos (R\$ 5100,00); e
- Acima de 10 salários mínimos.

16. Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar?

Com as seguintes opções de seleção:

- Uma;
- Duas;
- Três;

- Quatro;
- Cinco;
- Seis;
- Sete;
- Oito; e
- Nove ou mais.

17. Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sou sustentado pela família ou por outras pessoas;
- Recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas;
- Sou responsável apenas pelo meu próprio sustento;
- Sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da família; e
- Sou responsável principal pelo sustento de minha família.

Passo 3 - Antecedentes Escolares

18. Qual o tipo de Ensino Médio você cursou?

Com as seguintes opções de seleção:

- Ensino médio padrão;
- Técnico;
- Magistério;
- Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo; e
- Outro.

Em que ano você concluiu?

Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

Com as seguintes opções de seleção:

- Somente Escola Pública;

- Maior parte Escola Pública;
- Maior Parte Escola Particular; e
- Somente Escola Particular.

19. Se frequentou escola particular, utilizou bolsa de estudo?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

20. Você frequentou cursinho pré-vestibular durante pelo menos seis meses?

Com as seguintes opções de seleção:

- Não;
- Sim, cursinho institucional gratuito;
- Sim, cursinho governamental gratuito; e
- Sim, cursinho particular.

21. Quantas vezes prestou vestibular?

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhuma;
- Uma vez;
- Duas vezes; e
- Três vezes ou mais.

22. Quantos cursos superiores você já iniciou além deste que você está cursando?

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum curso superior;
- Um curso superior;
- Dois cursos superiores; e
- Três ou mais cursos superiores.

Passo 4 - Vida Acadêmica Atual

23. Em que curso você está matriculado?

Preenchido automaticamente pelo sistema.

Em qual período do curso você está?

Com as seguintes opções de seleção:

- Início (1º ano);
- Meio; e
- Final (último ano);

24. De que forma você entrou nesse curso?

Com as seguintes opções de seleção:

- Vestibular;
- Avaliação Seriada;
- ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio);
- Transferência (amparada por lei ou determinação judicial);
- Convênio;
- Reopção; e
- Outra.

25. Você participa (ou participou nos últimos seis meses) de algum Programa de Assistência ao Estudante?

Alimentação:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Moradia:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Atendimento Psicológico:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Reforço pedagógico:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Atendimento Médico:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Atendimento Odontológico:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Bolsa Permanência:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Transporte:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Creche/Auxílio Creche:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Outra forma de assistência:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

26. Você tem alguma atividade acadêmica remunerada?

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhuma;
- Monitoria;
- Extensão;
- Pesquisa;
- Estágio;
- PET (Programa de Educação Tutorial); e
- Outra.

27. Em que turno você está frequentando a maior parte das disciplinas?

Com as seguintes opções de seleção:

- Matutino;
- Vespertino;
- Noturno; e
- Integral.

28. No seu curso atual, você já trancou matrícula anual ou semestral?

Com as seguintes opções de seleção:

- Não;
- Sim, por insatisfação com o curso;
- Sim, por impedimento de Saúde;

- Sim, por impedimento Financeiro;
- Sim, por licença Maternidade; e
- Sim, por outro motivo.

Passo 5 - Informações do Curso e Expectativa Profissional

Nas questões 29 considere zero o mínimo e cinco o máximo de motivação ou expectativa.

29. Julgue o grau de motivação que o levaram a escolher essa universidade.**Aptidões pessoais:**

Com opções de seleção de 0 a 5.

Formação profissional voltada para o mercado de trabalho:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Por ser a única universidade pública:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Por oferecer ensino gratuito:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho :

Com opções de seleção de 0 a 5.

Cultura geral para melhor compreensão do mundo:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Pela proximidade com a residência da família:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Possibilidades salariais:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Recebimento de um diploma em nível superior:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Baixa concorrência:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Pela qualidade do curso oferecido: -

Com opções de seleção de 0 a 5.

Possibilidade de realização pessoal:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Pela possibilidade de continuar em cursos de pós-graduação:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Influência de familiares e/ou terceiros:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Complementação de formação profissional que já exerce:

Com opções de seleção de 0 a 5.

30. O que você pretende fazer logo após se formar?

Com as seguintes opções de seleção:

- Trabalhar;
- Continuar estudando;
- Ambos; e
- Não sei.

31. Se trabalhar foi sua opção na questão anterior, imagine-se:

Com as seguintes opções de seleção:

- Trabalhando exclusivamente na área em que se graduou; e
- Trabalhando em qualquer área que tiver oportunidade.

32. Se estudar foi sua opção na questão 30, imagine-se:

Com as seguintes opções de seleção:

- Fazendo outra habilitação dentro do mesmo curso;
- Iniciando outro curso de graduação;
- Fazendo pós-graduação (lato sensu - especialização/residência); e
- Fazendo pós-graduação (stricto sensu - mestrado/doutorado).

Passo 6 - Informações Culturais**33. Qual sua principal fonte de informação de acontecimentos atuais?**

Com as seguintes opções de seleção:

- Internet;
- Jornal impresso;
- Telejornal;
- Outros programas de TV;
- Rádio;
- Revista; e
- Outros.

34. Julgue o grau de interesse nos seguintes tipos de informações. Considere 0 para pouco interesse e 5 para muito interesse.**Cultura, lazer e viagem:**

Com opções de seleção de 0 a 5.

Economia/Negócios:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Esportes:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Informática:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Notícias Internacionais:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Notícias locais e/ou nacionais:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Notícias policiais:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Política:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Veículos:

Com opções de seleção de 0 a 5.

35. Qual é a média de livros que você lê em um ano?

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum;
- Um;
- Dois;
- Três;
- Quatro;
- Cinco;
- Seis;

- Sete;
- Oito;
- Nove;
- Dez; e
- Acima de dez.

36. Que tipo de livro você mais lê?

Com as seguintes opções de seleção:

- Literatura de Ficção (romance/contos/poemas);
- Literatura de Não Ficção (ensaios/biografias/ciências);
- Ambos; e
- Nenhum.

37. Com que frequência você participa das seguintes atividades extracurriculares?
Artística/Culturais:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Movimento Estudantil:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Movimentos Ecológicos:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Movimentos Religiosos:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Movimentos Sociais:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Política – Partidárias:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

PET (Programa de Educação Tutorial):

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

PIBEXT (Programa de Bolsas de Extensão):

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica):

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;

- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Sociedades Científicas:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência):

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

Empresa Júnior:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente; e
- Periodicamente.

38. Você utiliza a biblioteca da sua universidade?

Com as seguintes opções de seleção:

- Raramente ou nunca;
- Frequentemente, para estudos relacionados ao curso; e
- Frequentemente também para as atividades de lazer e cultura;

39. Qual o domínio você tem em relação ao microcomputador?

Com as seguintes opções de seleção:

- Tem muita experiência;
- Tem experiência;

- Tem alguma noção; e
- Não domina.

40. Qual o seu domínio com as seguintes línguas estrangeiras?

a) Inglês:

Com as seguintes opções de seleção:

- Bom;
- Regular; e
- Nenhum.

b) Francês:

Com as seguintes opções de seleção:

- Bom;
- Regular; e
- Nenhum.

c) Espanhol:

Com as seguintes opções de seleção:

- Bom;
- Regular; e
- Nenhum.

d) Alemão:

Com as seguintes opções de seleção:

- Bom;
- Regular; e
- Nenhum.

e) Italiano:

Com as seguintes opções de seleção:

- Bom;
- Regular; e
- Nenhum.

Passo 7 - Informações Sobre a Qualidade de Vida

41. Em geral, quando você precisa de atendimento médico você procura:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nenhum;
- Rede Pública;
- Serviços Particulares;
- Convênios tipo Seguro-Saúde; e
- Ajuda informal de amigos/familiares.

42. Sua última consulta médica ocorreu:

Com as seguintes opções de seleção:

- No último ano;
- Entre 1 e 5 anos;
- Há mais de 5 anos; e
- Não lembra/Nunca foi.

43. Com relação a seus cuidados dentários, você:

Com as seguintes opções de seleção:

- Vai ao dentista se estiver com dor ou outro problema;
- Independente de problemas, consulta dentista a cada 6 meses;
- Independente de problemas, consulta o dentista a cada ano;
- Vai ao dentista esporadicamente;
- Vai ao dentista esporadicamente para tratamento especializado; e
- Não lembra/Nunca foi.

44. Qual atividade física você mais pratica?

Com as seguintes opções de seleção:

- Não pratico;
- Voleibol;
- Basquetebol;
- Natação;
- Futebol de Campo;
- Futsal;
- Judô;
- Karatê;
- Handebol;
- Caminhada/Corrida;
- Ginástica/Musculação; e
- Outra.

45. Com que frequência você pratica essa atividade?

Com as seguintes opções de seleção:

- Diariamente;
- Várias vezes por semana;
- Uma vez por semana; e
- Ocasionalmente.

46. Esta atividade é normalmente encarada por você como?

Com as seguintes opções de seleção:

- Atividade de Lazer;
- Meio de manter a forma; e
- Treino para competições.

47. Caso você não pratique nenhuma atividade física, qual a razão principal?

Com as seguintes opções de seleção:

- Falta de interesse/motivação;

- Falta de tempo;
- Falta de condições físicas ou de saúde;
- Falta de condições financeiras;
- Falta de oportunidades; e
- Outra.

48. Avalie o quanto estes estressores ou dificuldades interferem na sua vida ou no contexto acadêmico (Considere 0 nenhuma interferência e 5 interferência máxima).

Adaptação a novas situações (cidade, moradia, separação da família, entre outras):

Com opções de seleção de 0 a 5.

Relacionamento Familiar:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Relacionamento social/interpessoal:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Relações amorosas/conjugais:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Situação de violência (física ou sexual):

Com opções de seleção de 0 a 5.

Assédio moral:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Conflitos de valores/Conflitos religiosos:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Dificuldade de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros):

Com opções de seleção de 0 a 5.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Dificuldades financeiras:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Dificuldades de aprendizagem:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Falta de disciplina/hábito de estudo:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Carga horária excessiva de trabalho:

Com opções de seleção de 0 a 5.

Carga excessiva de trabalhos acadêmicos:

Com opções de seleção de 0 a 5.

49. Você já teve alguma dificuldade significativa ou crise emocional nos últimos 12 meses?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

50. Assinale as dificuldades emocionais que mais interferem com seu desempenho acadêmico.**Ansiedade:**

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Depressão:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Timidez excessiva:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Medo/Pânico:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Insônia ou alterações significativas de sono:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Sensação de desamparo/desespero/desesperança:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Sensação de desatenção/desorientação/confusão mental:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Problemas alimentares (grande alteração de peso ou apetite; anorexia/bulimia):

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Uso abusivo de álcool:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Uso abusivo de drogas não lícitas:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Outros:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

51. Se sua vida acadêmica já foi prejudicada devido a questões emocionais, marque quais foram os prejuízos:**Baixo desempenho acadêmico:**

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Reprovação(ões):

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Mudança de curso:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Trancamento de disciplinas:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Trancamento geral:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Risco de ser jubilado / jubramento em curso anterior:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Falta de motivação para estudar, dificuldade de concentração:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

Outros:

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

52. Você já procurou atendimento psico-pedagógico alguma vez em sua vida?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

53. Você já procurou atendimento psicológico alguma vez em sua vida?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

54. Você já procurou atendimento psiquiátrico alguma vez em sua vida?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim; e
- Não.

55. Alguma vez em sua vida, você já tomou medicação psiquiátrica, mesmo que tenha sido por pouco tempo?

Com as seguintes opções de seleção:

- Sim, estou tomando;
- Sim, já tomei, mas não tomo mais; e
- Não, nunca tomei.

56. Com que frequência você faz uso de:

Bebidas Alcoólicas:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente;
- Periodicamente; e
- Sempre.

Tabaco (cigarro ou outros):

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente;
- Periodicamente; e
- Sempre.

Remédios para controle de dificuldades emocionais:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente;
- Periodicamente; e
- Sempre.

Drogas não lícitas:

Com as seguintes opções de seleção:

- Nunca;
- Ocasionalmente;
- Periodicamente; e
- Sempre.