

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA EXPANSÃO DO ACESSO ÀS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

Priscila Soares dos Santos¹; Lázaro Cezar Dias²; Carlos Eduardo de Freitas Vian³

RESUMO: O objetivo do estudo é analisar o processo de expansão do ensino superior no Brasil e as condições de permanência oferecidas. Para isso, foi realizado um resgate bibliográfico e construído um Índice de Condições de Permanência (ICP) para as instituições de ensino superior públicas do Brasil por meio de análise fatorial por componentes principais. Foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior de 2019 e considerados o acesso a algum meio de condição de permanência por aqueles alunos que ingressaram na graduação via alguma política de inclusão social. Os resultados do ICP destacam que, IEs com boas práticas de permanência, embora concentradas nas regiões Sudeste e Sul, localizam-se também em estados do Centro-Oeste, Norte e Nordeste Brasileiro. Políticas para garantir os meios de subsistência dos alunos nos cursos de graduação são esforços necessários, mas ainda insuficientes. **Palavras-chave:** Educação Superior. Condições de Permanência. Componentes Principais.

HIGHER EDUCATION EVOLUTION IN BRAZIL: FROM ACCESS EXPANSION TO PERMANENCE CONDITIONS

ABSTRACT: This paper aims to study and conduct a historical overview of the evolution of higher education in Brazil investigating the expansion of access and permanence of students. To attempt this, a bibliographic review was structured and, an Index of Conditions of Permanence (ICP) for public institutions of higher education in Brazil was built, using factor analysis by principal components. The results of the ICP highlight that IEs with good retention practices, although concentrated in the Southeast and South regions, are also located in states in the Center-West, North and Northeast of Brazil. Policies to guarantee the means of subsistence of students in their undergraduate courses are efforts necessary but not sufficient in the country. **Keywords:** Higher Education. Conditions of Permanence. Principal Components.

1 Introdução

A educação superior no Brasil, inicialmente criada para suprir as necessidades e os interesses de uma elite agrária (ARANHA, 1996), foi formado ao longo do tempo pelas classes mais privilegiadas da sociedade. Com isso, as camadas menos privilegiadas da sociedade possuíam, ao longo dos anos, pouco ou nenhum acesso a esse tipo de formação. Transformações recentes nas estratégias de acesso ao ensino superior objetivaram uma maior inclusão social nos cursos de graduação no país, contudo, garantir a permanência dos estudantes nas universidades ainda é um desafio a ser enfrentado.

Estratégias de caráter mais inclusivo e que visavam a expansão do ensino superior brasileiro passaram a entrar em vigor, em especial nos anos 1990 e 2000. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a Lei de Cotas para o ensino superior são exemplos de políticas com caráter inclusivo e expansionista que entraram em vigor neste período, tanto para o setor público quanto para o setor privado. Essas iniciativas se basearam, principalmente, na tentativa de ampliar o acesso à educação superior por meio de um maior número de matrículas daqueles historicamente excluídos do

¹ Doutoranda em Economia pela USP Esalq. Email: pri.soaares@gmail.com

² Doutorando em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp. Email: lzar.cezar@gmail.com

³ Professor do Departamento de Economia na Universidade de São Paulo. E-mail: cefvian@usp.br

sistema de admissão tradicional, ou que não possuíam fontes de renda para arcar com os custos de uma graduação.

A democratização via expansão do acesso de fato possibilitou uma maior participação de jovens mais desfavorecidos socioeconomicamente no ensino superior. Após a legislação da política de cotas, por exemplo, a porcentagem de matrícula de alunos pretos, pardos ou indígenas aumentou de 19,89% em 2011 (antes da lei) para 39,07% em 2017 com relação ao total de matrículas nas instituições federais de ensino superior no Brasil (MEC, 2018). Contudo, salienta-se que, pensar em democratização da educação superior no país deve ir além do atingimento de um maior número de matriculados, pois ela deve envolver também condições de permanência para que os alunos consigam se formar e inserirem-se no mercado de trabalho em ocupações compatíveis à sua formação.

Alunos ingressantes via políticas de inclusão social, como por exemplo os cotistas, geralmente são também aqueles alunos desfavorecidos socioeconomicamente, e que provavelmente necessitam de mecanismos para alcançar a manutenção da permanência ao longo da graduação. Wainer e Melguizo (2018) destacam que esses alunos podem ter dificuldades no acompanhamento do curso, geradas tanto por defasagens escolares, quanto pelas dificuldades socioeconômicas. Embora a expansão do acesso via políticas públicas inclusivas possibilite a matrícula desses estudantes, a continuidade dos mesmos ao longo do curso nem sempre é garantida. Neste sentido, as condições de infraestrutura ou financeiras possibilitadas pelas instituições de ensino superior podem ser determinantes para a conclusão do curso por parte desses alunos.

Chaym (2019) observa que a falta de condições de permanência e infraestrutura nas instituições podem influenciar na evasão dos alunos. Desta forma, para o atingimento da redução nas desigualdades que permeiam a educação superior no Brasil, tão importantes quanto maiores possibilidades de acesso, são também as condições de permanência oferecidas aos estudantes. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é analisar o processo de expansão do ensino superior no Brasil e as condições de permanência oferecidas no país. Inicialmente, realiza-se uma revisão histórica da evolução da educação superior brasileira, inclusive abordando os novos desafios impostos pelas modalidades de ensino à distância. Para mais, propõe-se e constrói-se um Índice de Condições de Permanência para as instituições de ensino superior públicas brasileiras.

O trabalho está organizado em seções. Além desta introdução, conta com uma revisão acerca da evolução do ensino superior brasileiro na segunda seção, o processo de expansão recente da educação superior brasileira na terceira seção e a apresentação da construção do índice proposto na quarta. Analisa-se e se discute o Índice de Condições de Permanência na quinta seção e, por fim, na sexta são apresentadas as considerações finais do estudo.

2 Evolução do Ensino Superior no Brasil

Conforme explica Aranha (1996), o ensino superior brasileiro foi criado visando atender às necessidades de uma elite, para dar acesso aos nobres, aos proprietários de terras e formar oficiais para a defesa da colônia, médicos, engenheiros e outras profissões consideradas essenciais para o período. A educação superior no período colonial e imperial se dava principalmente a partir das Escolas Superiores, como por exemplo a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo e a Escola Superior de Lavras, que eram destinadas aos filhos de fazendeiros.

O Quadro 1, a seguir, sistematiza a evolução da educação superior no país no período compreendido entre 1808 e 1937. Somente em 1920 a universidade é oficialmente criada (TRAGTEMBERG, 2004), sendo as primeiras as Universidades do Rio de Janeiro (1920), de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935). Assim, os cursos passaram a se diversificar, mas

é possível argumentar que a verdadeira “alavancagem” do ensino superior no Brasil se deu a partir da reestruturação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro, no primeiro governo Vargas. Este feito representou um esforço para que se consolidasse um padrão universitário no país e, a partir de então, tanto o setor público quanto o setor privado passaram a atuar de forma ativa na educação superior brasileira.

Quadro 1 – Evolução do Ensino Superior no Brasil

Governo	Ano	Ações
Dom João VI	1808	Escolas foram objetos de Cartas Régias, justificando suas criações e as instruções para o seu funcionamento
		Objetivou elevar o nível cultural do país em todos os campos intelectuais
Dom Pedro I	1827	Fundação dos Cursos Jurídicos
Dom Pedro II	1875	Escola de Minas de Ouro Preto
	1880	Escola de Belas Artes da Bahia
	1887	Escola Politécnica da Bahia
	1889	Escola de Direito de São Paulo
		Escola de Direito de Olinda
		Escola de Medicina da Bahia
Escola de Medicina do Rio de Janeiro		
Escola de Farmácia de Ouro Preto		
República	1891-1930	31 estabelecimentos de ensino superior, dentre eles: Direito, Engenharia e Medicina representavam 2/3 do total
Epitácio Pessoa (presidente)	1920	Universidade do Rio de Janeiro
Washington Luís (presidente)	1927	Universidade de Minas Gerais
Armando de Sales Oliveira (governador- SP)	1934	Universidade de São Paulo
Getúlio Vargas (presidente)	1935	Universidade do Distrito Federal
	1937	Reestruturação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro, representando um esforço para se consolidar um padrão universitário.

Fonte: Adaptado de Costa, Costa e Barbosa (2013).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 de 1961 – possibilitou que o aluno que concluísse qualquer modalidade do ensino médio, através do vestibular, tivesse acesso ao ensino superior. Antes da Lei, com o ensino médio dividido entre secundário, normal e técnico, apenas aqueles que realizassem a modalidade ‘secundário’ poderiam ter acesso ao ensino superior (CUNHA, 1980). Ainda na década de 1960, tradicionalmente, a modalidade de ingresso por meio do vestibular foi se perpetuando no país e as melhores escolas de ensino médio foram se moldando aos sistemas de seleção, assim como os chamados “cursinhos preparatórios”, que foram se expandindo. De acordo com Tragtenberg (2004), o vestibular, desta forma, passou a mascarar uma seleção social preexistente, visto que conferia um poder simbólico a quem já tinha poder, ou seja, àqueles que possuíam capital econômico e cultural, acesso aos bons estudos, viagens e conhecimento de idiomas. Assim, o vestibular não constituía, enquanto processo seletivo, apenas a prova para o ingresso no ensino superior, mas também toda a vida e oportunidades obtidas pelos vestibulandos.

Em 1968, tem-se a consolidação da chamada Reforma Universitária que, além de produzir efeitos inovadores, abriu também condições para o estabelecimento de um ensino superior privado. Neste período, enquanto o setor privado da educação superior era favorecido, o setor público limitava suas vagas. Com o argumento de falta de recursos por parte do governo, um novo modelo de ensino superior público surgia: de um lado, as vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes que possuíam maiores quantitativos de recursos

financeiros, de outro, procurava-se elevar o padrão de qualidade acadêmica associando o ensino à pesquisa. Alguns autores como Barros (1998), Cunha (2004) e Martins (2009) acreditam que o objetivo deste modelo era impedir um processo de massificação nas universidades federais, pois “a implementação desse modelo contribuiu para limitar a expansão da universidade pública” (MARTINS, 2009, p. 22).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, a limitada expansão das universidades públicas junto a uma crescente demanda que era cada vez menos atendida ocasionou uma série de pedidos de abertura de novas instituições de ensino superior do setor privado e de acordo com Horta (1975), dos 938 pedidos que foram encaminhados ao Conselho Federal de Educação (CFE), 759 foram atendidos. Assim, as matrículas do ensino superior privado passam a assumir a maior parcela do total de matrículas no país. Entre 1965 e 1980, as matrículas deste setor passaram de 142 mil alunos para 885 mil alunos. Antes representando 44% do total das matrículas no ensino superior nacional, saltaram para 64% ao longo desse período (MARTINS, 2009).

No início da década de 1980 as instituições públicas passam a se instalar em áreas geográficas de menor interesse econômico para a rede privada. Em consequência, tem-se no período uma leve redução das matrículas nas universidades privadas (de 885 mil para 811 mil) em detrimento das matrículas no ensino superior público, que salta de 492 mil para 556 mil (Sousa, 2006). Conforme explica Salata (2018), foi na década de 1980 que se consolidou no país um sistema de Ensino Superior que era dividido por instituições públicas, de mais difícil acesso, e instituições privadas, com ingresso menos concorrido. Em ambas, a representatividade ficava a cargo das classes superiores e médias, seja pelas condições de preparo para os concorridos vestibulares das universidades públicas, seja pelas maiores condições financeiras de arcar com os custos que envolvem as universidades privadas.

Pós-Redemocratização, na década de 1990, momento em que a economia passava por uma maior abertura comercial e por um forte processo de privatizações através dos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, o ensino superior privado voltou a se expandir. No entanto, de acordo com Salata (2018), também foi em meados dessa década que o ensino superior público voltou a expressar seu papel de forma significativa. Neste momento o setor público empenhou-se a trabalhar na redução das assimetrias de acesso aos cursos de graduação no país.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998. A partir da adoção das notas do ENEM pelo Sistema de Seleção Unificado (Sisu) – este em vigência desde 2010, os candidatos ao ensino superior se depararam com maiores possibilidades de mobilidade territorial ao aplicar suas candidaturas nos cursos de graduação. O Sisu permite que os estudantes se candidatem a qualquer curso de graduação ofertado em todo território nacional pelas IES públicas, sem que precisem viajar para a realização do vestibular ou qualquer outro processo admissional. Com o objetivo de reduzir as desigualdades de acesso no ensino superior brasileiro, políticas e programas assistencialistas e de acesso aos cursos de graduação, assim como fontes de financiamento e bolsas em instituições de ensino privadas foram formuladas e colocadas em prática. Esses esforços são apresentados a seguir.

3 Expansão recente do ensino superior brasileiro

As expressões recentes da participação do Estado na educação superior brasileira situam-se, principalmente, nos anos 2000. Neste período, foram planejadas estratégias que proporcionaram tanto a expansão do ensino superior público quanto do privado. No Quadro 2 são apresentadas algumas políticas de expansão da educação superior no Brasil no período mencionado. O Quadro 2 sintetiza os esforços do Governo Federal de, principalmente, ampliar o acesso ao ensino superior. Essas tentativas se traduziram tanto em fornecimento de crédito e

concessão de bolsas para o ingresso no ensino superior privado, quanto em estratégias de expansão territorial, tecnológica e de infraestrutura das universidades brasileiras. Ademais, buscou-se ainda alcançar uma padronização do planejamento para o atendimento às necessidades da educação no Brasil (através do PDE, por exemplo) e da avaliação da educação superior (em exemplo, tem-se o SINAES). Os resultados desse processo se traduziram, dentre outras coisas, tanto em um maior número de matrículas no ensino superior, quanto em um aumento no número de instituições de ensino superior no país. As informações da Tabela 1 permitem a visualização do comportamento do número de universidades no Brasil.

Quadro 2 – Políticas recentes de expansão do ensino superior

Programa	Ano	Objetivo
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	2001	Oferecer crédito para o financiamento das mensalidades nas instituições de ensino privadas
Programa de Expansão Fase 1 das Universidades	2003	Construir campi de universidades e institutos já existentes no interior dos estados brasileiros
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	2004	Analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes
Lei de Inovação Tecnológica	2004	Dispor sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica
Universidade Para Todos (PROUNI)	2005	Conceder bolsas para vagas em universidades privadas
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	2006	Criar um sistema de educação superior a distância
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	2007	Prever ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam a educação brasileira
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	2007	Ampliar o acesso ao ensino superior público, preocupação com a infraestrutura física das universidades
Lei de cotas para o ensino superior	2012	Reservar vagas para o ingresso no ensino superior de estudantes oriundos de escolas públicas e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Fonte: Adaptado de Lima et al. (2011).

Tabela 1 – Número de instituições de educação superior, públicas e privadas – 2003 a 2017

Ano	Total	Públicas	% Púb.	Privadas	% Priv.	%Pública/Privada
2003	1.859	207	0,00%	1.652	0,00%	12,53%
2004	2.013	224	8,21%	1.789	8,29%	12,52%
2005	2.165	231	11,59%	1.934	17,07%	11,94%
2006	2.270	248	19,81%	2.022	22,40%	11,27%
2007	2.281	249	20,29%	2.032	23,00%	12,25%
2008	2.252	236	14,01%	2.016	22,03%	11,71%
2009	2.314	245	18,36%	2.069	25,24%	11,84%
2010	2.378	278	34,30%	2.100	27,12%	13,24%
2011	2.365	284	37,20%	2.081	25,97%	13,65%
2012	2.416	304	46,86%	2.112	27,85%	14,39%
2013	2.391	301	45,41%	2.090	26,51%	14,40%
2014	2.368	298	43,96%	2.070	25,30%	14,40%
2015	2.364	295	42,51%	2.069	25,24%	14,26%
2016	2.407	296	43,00%	2.111	27,78%	14,02%
2017	2.448	296	43,00%	2.152	30,27%	13,75%

Fonte: INEP/MEC – Sinopse da Educação Superior (2018). Nota: As porcentagens de públicas e privadas estão expressas com base no ano anterior.

É possível perceber um crescimento expressivo em ambos os tipos de instituições, de modo que as universidades privadas aumentaram em número de forma relativamente consistente ao longo dos anos. O aumento do número de universidades públicas começa a ser mais expressivo a partir de 2010, mesmo momento em que a participação pública/privada possui um leve aumento.

Destaca-se que as iniciativas recentes para a expansão do ensino superior, além da criação de um maior número de universidades e do aumento de matrículas, proporcionaram, sobretudo, uma maior inclusão de jovens nas IES públicas e privadas, em especial de jovens menos favorecidos socioeconomicamente. Assim, políticas como o Prouni, o Fies e o Reuni permitiram a inclusão de jovens nas universidades, seja pela possibilidade de custeio nas IES privadas, seja pela opção de novos campi e universidades em regiões menos desenvolvidas (BRASIL, 2012). Esses programas detalhados na sequência.

3.1. Fies e Prouni

O Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) fizeram parte da expansão do ensino superior privado no Brasil. O primeiro programa consistia na oferta de bolsas de estudos totais ou parciais para os alunos que obtivessem certo desempenho no ENEM e desejassem aplicar para as universidades privadas.

O Prouni foi institucionalizado pela Lei 11.096/2005 e, ao fornecer bolsas de estudos para o ingresso nas instituições de ensino superior privadas, essas instituições contavam com abatimentos tributários por parte do governo na Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), na Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), no Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e no Programa de Integração Social (PIS). O Prouni é destinado aos alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas, de modo que as bolsas integrais são fornecidas aos estudantes com renda familiar bruta de até 1,5 salário-mínimo e as bolsas parciais, aos estudantes com até 3 salários-mínimos de renda familiar.

O Fies, por sua vez, consiste em uma modalidade de crédito estudantil, onde os alunos podem cursar o ensino superior e pagar o valor do curso após a formatura, com juros baixos. O programa, oriundo do Ministério da Educação, foi implementado pela Lei nº 10.260/2001 e contou com algumas reformulações ao longo de seus anos de funcionamento. O programa divide-se em duas fases: a primeira, de 2001 a 2009, de implementação e consolidação da política, com grande preocupação com a inadimplência e; em uma segunda, de 2010 a 2014, onde, segundo Becker e Mendonça (2019), houve um afrouxamento nas regras de concessão do financiamento e um aumento das facilidades do pagamento, o que pode ter aumentado a inadimplência no período.

Na primeira fase, não era necessário que os candidatos ao crédito pertencessem a alguma faixa específica de renda familiar e nem que tivessem obtido uma nota mínima no ENEM. Atualmente, o programa conta com taxas de juros mais altas e para participação é necessário que os estudantes façam parte do critério de elegibilidade de renda familiar, além de precisarem obter uma pontuação mínima no ENEM.

O Fies e o Prouni são exemplos do duplo papel desempenhado pelo Estado no ensino superior brasileiro na década de 2000. Um primeiro alicerça-se na criação e expansão de mecanismos para expansão do ensino superior privado. O outro na construção de movimentos e políticas públicas para a expansão do ensino superior público e da redução de desigualdades no acesso a este nível de ensino.

3.2. O REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Objetivava: i) expansão do ensino superior público no Brasil através de um processo de interiorização, ii) aumento do número de estudantes de graduação e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação, iii) diversificação das modalidades dos cursos de graduação através do Ensino à Distância (EaD), iv) criação de cursos de baixa duração, v) flexibilização dos currículos e vi) estímulo a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. A proposta do REUNI perpassa questões como a criação de condições de expansão e reestruturação física e pedagógica das universidades federais, assim como a adoção de estratégias para o aumento da oferta de vagas nas instituições brasileiras (BRASIL, 2007).

Criado em sequência do Prouni, o Reuni foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação Superior, cujo objetivo era estimular o crescimento da educação superior no Brasil através do aumento do número de vagas nas instituições de ensino federais (ZAGO, 2013). Segundo Silveira (2015), o Reuni possibilitou o desenvolvimento de mobilidade entre as universidades federais, além de melhor articular a graduação e a pós-graduação. O programa possui como uma de suas metas atingir a relação de um professor para cada dezoito alunos, o que possibilitou a contratação de novos servidores e professores universitários: essa meta foi estabelecida com base nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Nem todas as universidades aderiram ao Reuni ainda na primeira chamada do programa, e sim através das demais chamadas. Conforme explica Lima (2013), a expectativa de que seriam oferecidos recursos para a ampliação das estruturas físicas das universidades, assim como a ampliação do corpo técnico e docente, fez com que todas as universidades federais aderissem ao programa. A contrapartida para participação no Reuni, além da meta da relação de dezoito alunos por professor, era um percentual de 90% de conclusão nos cursos de graduação das instituições de ensino superior. Ambas as condições foram fruto de contestações e críticas por parte da comunidade acadêmica, que argumentava que tais premissas propiciariam a precarização e a intensificação do trabalho docente (ROCHA, 2018).

A maior expressão do Reuni – ou pelo menos a com maior visualização – foi a criação de novas universidades e campi, em especial no interior. Antes do plano, havia 45 universidades federais e 148 campi. Durante o governo Lula foram criadas 14, e, no primeiro mandato do governo Dilma, 4 novas universidades. Em doze anos, foram criados 173 campi. A interiorização é percebida ao se olhar para o número de municípios atendidos, que passaram de 114 para 275 (RISTOFF, 2013). Além disso, de acordo com Silva e Real (2011), as universidades criadas foram posicionadas em regiões consideradas estratégicas para a integração internacional e regional, como, por exemplo, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Na mesma perspectiva do Reuni de expansão do acesso ao ensino superior público, a política de cotas para a educação superior foi adotada no período semelhante ao do Reuni de forma voluntária por algumas universidades, sendo que em 2012 ela foi legislada. O objetivo da política é aumentar o ingresso de minorias subrepresentadas nos níveis mais elevados de ensino.

3.3. A Política de Cotas para Acesso ao Ensino Superior

O sistema de cotas constitui um sistema de reserva de vagas no ensino superior: ele foi adotado por algumas instituições a partir do início da década de 2000. Em 2012, foi sancionada a Lei de Cotas n. 12.711, que formalizava a obrigação das instituições de ensino superior federais garantirem, no prazo de quatro anos, 50% das vagas para estudantes oriundos de

escolas públicas, levando-se em conta também critérios de renda e étnico-raciais (BRASIL, 2012).

O critério étnico racial da política de cotas, também chamado de ações afirmativas, possui como objetivo primordial atenuar as desigualdades existentes no que tange ao acesso ao ensino superior entre brancos e não-brancos. Dada a grande desigualdade existente entre a população negra e a população branca no que diz respeito à educação, portanto, essa política se mostrava como um primeiro passo para se alcançar a tão esperada equidade entre os povos.

A Lei de Cotas foi implementada com duas modalidades no que tange aos critérios étnicos raciais: i) reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública; ii) reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

O sistema de cotas funciona de modo que, após a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os estudantes considerados elegíveis pela política aplicam suas notas para uma das modalidades existentes. Dentre aquelas que levam em consideração o critério étnico racial, portanto, conforme explicitado, encontram-se as modalidades que levam em consideração a renda familiar dos estudantes e a que desconsidera este fato. Atualmente existem outras modalidades. É o caso das vagas destinadas aos candidatos com algum tipo de deficiência e à lei de cotas para pessoas trans e travestis.

No que diz respeito ao acesso dessas minorias subrepresentadas ao ensino superior, a política aparenta estar sendo bem-sucedida. A Tabela 2 a seguir ilustra a evolução do número de matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por parte do público-alvo da política (pretos, pardos e indígenas). É possível perceber um maior acesso da população negra e indígena nas IFES no Brasil ao longo do tempo. Em 2011, ano antes da Lei de Cotas ser legislada, o percentual do total de matrículas dessa população com relação ao total de matrículas nas instituições era de 19,89%. Cinco anos após a lei (2017), esse percentual passou a ser de 39,07%.

Tabela 2 – Matrículas por cor/raça por cursos – 2011 a 2017

Ano	Preta	Parda	Indígena	Total	Total IFES	% Total/Total IFES
2011	58.305	145.035	2.095	205.435	1.032.936	19,89%
2012	64.436	163.289	2.370	230.095	1.087.413	21,16%
2013	70.103	198.439	2.903	271.445	1.137.851	23,86%
2014	69.162	290.035	5.347	364.544	1.180.068	30,89%
2015	92.698	333.838	7.392	433.928	1.214.635	35,72%
2016	107.660	387.457	8.838	503.955	1.249.324	40,33%
2017	183.443	601.877	13.898	799.218	2.045.356	39,07%

Fonte: MEC/INEP – Sinopse da Educação Superior (2018).

Destaca-se que muitas questões, para além da política de cotas, podem estar envolvidas com essa maior representatividade. Dentre elas, uma maior adesão à autodeclaração racial, o contexto econômico e social do país, dentre outros. O aumento no número de matrículas parece estar cumprindo com o esperado ao possibilitar um maior acesso aos estudantes excluídos dos sistemas tradicionais de seleção, contudo, é preciso salientar que apenas acessar a educação superior não é garantia de um funcionamento do uso da educação superior enquanto estratégia para redução das desigualdades sociais e raciais, quiçá na execução de um projeto de desenvolvimento de longo prazo para o país. Essas questões são melhores discutidas a seguir.

3.4. Democratização da educação superior: apenas o acesso é o suficiente?

Desde a sua criação, somadas as transformações no século passado e principalmente após os processos inclusivos e de emancipação social nas últimas duas décadas, o ensino superior no país mostra-se evolucionário e transformador. A preocupação com a inclusão de grupos anteriormente excluídos neste nível de ensino, embora tardia, foi e continua sendo um importante passo para o atingimento da equidade socioeducacional no Brasil. Contudo, a educação superior brasileira ainda possui muitos desafios a serem superados para que seja possível garantir equidade neste nível de formação.

Seguindo Oliveira *et al.* (2008), os esforços e inovações nas formas de seleção não modificam a estrutura e o paradigma de escolha elitista que existem no Brasil, ou seja, as modificações ainda são insuficientes para alterar o panorama de seletividade social presente culturalmente.

Desta forma, um primeiro ponto é que, por mais que as políticas recentes de expansão do ensino superior tenham contribuído para uma mudança no perfil discente nos cursos de graduação, a seleção continua ainda sendo baseada nas aptidões e capacidades naturais, reservadas historicamente àqueles mais favorecidos socioeconomicamente. No caso da política de cotas, por exemplo, embora seja uma forma de incluir alunos mais desfavorecidos que o habitual ao nível superior de ensino, ainda assim, a forma de seleção é baseada no mérito e seleciona apenas os melhores entre esses alunos desfavorecidos socialmente. Ou seja, a seletividade social permanece. O mesmo é possível afirmar no que diz respeito ao Fies e ao Prouni, onde somente os alunos com as melhores pontuações no ENEM são selecionados.

Ao se pensar na educação como catalizadora no processo de desenvolvimento econômico, além de ser uma forma de expandir as capacidades e liberdades individuais, conforme apresenta Amartya Sen (2000), é imprescindível que uma nação torne o problema do acesso histórico desigual como uma questão que precisa urgentemente ser resolvida. Para tanto, talvez esteja na hora de se repensar o que considerar como democratização do ensino superior.

Nos moldes brasileiros, conforme apresentado neste estudo, a busca pela democratização na educação superior se deu, em especial, através do aumento do número de matrículas nas instituições de ensino superior (públicas e privadas). No entanto, apenas o aumento do número de matrículas por parte daqueles excluídos dos sistemas tradicionais de seleção não é suficiente para a caracterização de uma democratização de fato à educação superior no Brasil. Isso porque, ao se falar em acesso, é preciso também se falar em permanência, conclusão e empregabilidade qualificada, entendida como o graduado ser absorvido pelo mercado de trabalho (público ou privado) conforme suas capacitações adquiridas.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2018 enunciam que o número de matrículas no ensino superior no Brasil é cerca de 44,6% maior que há dez anos, contudo, entre 2010 e 2016, do total de estudantes que ingressaram na graduação, 56,8% não concluíram a graduação. Moura (2018), por exemplo, evidenciou um maior nível médio de evasão nos cursos criados ou que tiveram um aumento da oferta de vagas através do REUNI na Universidade Federal de Uberlândia.

Ademais, é preciso ainda lidar com o aumento de vagas ociosas em alguns novos cursos. Destaca-se que o processo de interiorização e expansão do ensino superior é primordial para o alcance da democratização, no entanto, um planejamento e a busca pelo atendimento de demandas específicas de cursos para determinadas localidades faz-se necessário.

Dentre os fatores que levam os alunos a não concluírem a graduação e evadirem, encontram-se a infraestrutura das instituições de ensino superior, questões relacionadas ao corpo docente, além das condições de permanência ofertadas pelas universidades (assistência educacional, restaurante universitário, moradia estudantil, dentre outros) e de questões da vida pessoal do aluno (PAREDES, 1994; DAVID; CHAYM, 2019).

Ainda, Santos e Freitas (2014) afirmam que a vulnerabilidade socioeconômica, junto à fatores endógenos e exógenos das instituições de ensino superior, contribuem para o aumento da evasão nos cursos de graduação no Brasil. Tendo em vista que as políticas expansionistas recentes possibilitaram o acesso de pessoas desfavorecidas socioeconomicamente (embora, novamente, não rompa com a seletividade social), há a necessidade do estabelecimento de assistência para que esses alunos “sobrevivam” nos cursos em que ingressam. Conforme salienta Dias Sobrinho (2010):

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da “democratização” da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 4).

Diante disso, é possível argumentar que o processo de democratização do ensino superior deve, estrategicamente, comportar também questões de permanência proporcionada aos estudantes. No caso dos alunos ingressantes via alguma modalidade de política de inclusão social colocadas em prática nos últimos anos, essa é uma condição latente na medida em que, possivelmente, são alunos com menores condições socioeconômicas e até mesmo escolares.

3.5 Um Novo Desafio: a Permanência no Ensino à Distância

Embora trate mormentemente do ensino presencial, entendemos como importante incluir nessa seção a questão do ensino à distância, tendo em vista que essa modalidade tem crescido no país⁴, seja nas suas variações de formato semipresencial ou 100% online – nesse último caso com atividades pontuais obrigatórias presenciais. Para Goulão et al. (2015), essa modalidade ao mesmo tempo em que viabiliza o acesso de populações geralmente afastadas do Ensino Superior e de qualificação profissional, também amplia a inclusão digital das populações mais vulneráveis e hipossuficientes socioeconomicamente.

Nesse ambiente, motivos como flexibilidade da modalidade e a gratuidade importam na escolha do curso à distância (FIUZA; SARRIERA, 2013). Todavia, essa modalidade de ensino tem suas peculiaridades, que perpassam desde o perfil do aluno em termos de faixa etária e classe social e incorporam competências específicas ao estudante, de aprendizagem ativa, informática, gestão de tempo entre outras. Dotado de mais flexibilidade do ponto de vista de horários e dinâmica de aulas e avaliações, a permanência dos alunos nessa modalidade parece associar-se mais a fatores comportados pelo ambiente virtual de aprendizagem, desde a presença de tutores e professores qualificados que motivam os alunos, até um espaço virtual de fácil navegação, colaborativo e que engaje.

Segundo Branco et al. (2020), o sistema de ensino à distância carece de revisão dos processos de ensino propostos pelas instituições para a permanência dos estudantes e melhoria

4 Ao realizarem um levantamento sobre as vagas ofertadas, matrículas, ingressantes e concluintes entre 2015 e 2019, Custódio e Braga (2023, p. 13) registraram um aumento anual em relação a variação dos concluintes. (...) “também para todas as medidas, a idade referente ao concluinte é mais avançada na modalidade a distância comparativamente à modalidade presencial. Observando-se as correspondentes frequências modais, mediana, média e moda são, respectivamente: 34,34,7 e 30 anos (para a modalidade a distância) e 25, 27,7 e 23 anos (para a modalidade presencial). O desvio-padrão, por sua vez, é de 7,2 anos para a modalidade presencial e 9,2 anos para a modalidade a distância, o que significa maior variabilidade nas idades nesta última”.

dos processos na EaD, voltando o olhar educativo ao contexto e às necessidades dos estudantes. Tratar da evasão é também pensar em questões macro e estruturais que se ligam às inerentes desigualdades sociais, culturais e raciais brasileiras. Assim, buscando visualizar as condições de permanência ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior do Brasil, o presente estudo se propôs a construir um índice de condições de permanência, que será apresentado a seguir.

4 A construção do Índice de Condições de Permanência (ICP)

No Quadro 3, estão apresentadas as variáveis utilizadas na construção do índice em questão.

Quadro 3 – Descrição, período e fonte das variáveis utilizadas

Variável	Descrição	Ano	Fonte
Bolsa monitoria	Quantidade de alunos que recebem bolsa monitoria (por IES)	2019	Censo da Educação Superior
Bolsa estágio	Quantidade de alunos que recebem bolsa/remuneração por fazer atividade extracurricular de estágio não obrigatório (por IES)		
Bolsa pesquisa	Quantidade de alunos que recebem bolsa/remuneração por participar de atividade extracurricular de pesquisa (por IES)		
Bolsa extensão	Quantidade de alunos que recebem bolsa/remuneração por participar de atividade extracurricular de extensão (por IES)		
Bolsa trabalho	Quantidade de alunos que recebem remuneração referente a trabalhos prestados nas dependências das IES ou unidades vinculadas		
Bolsa alimentação	Quantidade de alunos que recebem bolsa/remuneração por participar de atividade extracurricular de extensão (por IES)		
Auxílio permanência	Quantidade de alunos que recebem auxílio financeiro destinado a alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica (por IES)		
Apoio material	Quantidade de alunos que recebem apoio financeiro para aquisição de material didático (por IES)		
Apoio transporte	Quantidade de alunos que recebem algum tipo de apoio para transporte até a IES		
Apoio moradia	Quantidade de alunos que recebem algum tipo de apoio moradia (por IES)		

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior (2019).

Na construção do índice, foram utilizados os microdados do Censo da Educação Superior e datam do ano de 2019. Foram selecionados os alunos que ingressaram no ensino superior mediante alguma modalidade de reserva de vagas e, a partir disso, contabilizados quantos desses estudantes em cada instituição recebem alguma bolsa, auxílio ou apoio que

poderia contribuir para a sua permanência no curso. Na análise, apenas as IES públicas foram consideradas, visto que a obrigatoriedade de reserva de vagas se aplica somente a elas.

A escolha dos alunos ingressantes via modalidade de reserva de vagas para a construção do índice justifica-se pelo fato de serem estudantes com perfil socioeconômico desfavorecido (explicado pelos próprios critérios da política de cotas) e que, portanto, necessitariam da oferta de condições que os possibilitem concluir o curso. O procedimento metodológico para a construção do ICP foi a análise fatorial por componentes principais. Segundo Mingoti (2005), esta técnica permite a redução de muitas variáveis em um menor número de fatores, de modo a gerar cargas fatoriais para cada variável em cada fator. Deste modo, ao reunir as informações apresentadas no Quadro 3, essas variáveis serão combinadas e, após a criação dos fatores e geração das cargas fatoriais, será construído o índice proposto.

O Índice de Condições de Permanência para as Instituições de Ensino Superior (ICP_m) é dado por:

$$ICP_m = \sum_{j=1}^p \left(\frac{\sigma_j^2}{\sum_{j=1}^p \sigma_j^2} F_{jm} \right) \quad (1)$$

onde ICP_m é o índice de condições de permanência da m -ésima IES, σ^2 é a variância explicada pelo fator j ; p é o número de fatores escolhidos; $\sum_{j=1}^p \sigma_j^2$ representa o somatório das variâncias explicadas pelos p fatores extraídos e F_{jm} é o escore fatorial da IES m , do fator j . O índice foi padronizado para se encontrar em um intervalo fechado entre 0 e 1. Deste modo, o ICP_m varia entre os valores 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior a incidência de condições de permanência na IES.

Para verificar a adequabilidade da metodologia na análise proposta, foram realizados os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o *Barlett Test of Sphericity* (BTS). Para indicar a adequabilidade do método, é necessário um KMO maior ou igual a 0,5, sendo que quanto maior, melhor. O BTS possui o objetivo de verificar se a matriz de correlações é igual a uma matriz identidade. Logo, para que os dados sejam adequados, deve-se rejeitar a hipótese nula de matriz identidade (MINGOTI, 2005; FÁVERO; BELFIORE, 2017). Na próxima seção são apresentados os resultados que puderam ser obtidos com a pesquisa.

5 Índice de Condições de Permanência

5.1 Resultados gerais

Os resultados dos testes KMO (0,6) e do BTS (rejeição da hipótese nula) indicam a adequabilidade da metodologia proposta para a construção do ICP. Desta forma, com base nos indicadores analisados, foi possível obter os fatores que compuseram o Índice de Condições de Permanência das instituições de ensino superior públicas do país. Assim, foram obtidos três fatores que foram capazes de captar 65,22% da variância acumulada das variáveis. O critério utilizado para a determinação do número de fatores a serem extraídos se deu com base nos valores das raízes características maior do que um. As raízes características de cada fator, juntamente com as suas variâncias explicadas, podem ser observadas na Tabela 2.

O Fator 1, que representa cerca de 29,14% da variância total dos dados (Tabela 2), está relacionado com as variáveis i) bolsa pesquisa, ii) bolsa extensão, iii) bolsa trabalho e iv) apoio moradia. O Fator 2, por sua vez, que explica 22,76% da variância dos dados relaciona-se com i) bolsa monitoria, ii) bolsa alimentação e iii) apoio transporte. Já o terceiro fator, responsável por explicar 13,33% da variância (Tabela 2), se relaciona apenas com as variáveis i) bolsa estágio e ii) apoio material. Essas agregações estão apresentadas na Tabela 3.

Tabela 2 - Resultado da análise fatorial, raiz característica e variância explicada

Fator	Raiz característica	Variância explicada	Variância acumulada
Fator 1	2,9136	0,2914	0,2914
Fator 2	2,2759	0,2276	0,5190
Fator 3	1,3327	0,1333	0,6522

Fonte: elaboração própria com base nos resultados da pesquisa.

Após a obtenção dos fatores e das cargas fatoriais de cada variável utilizada no estudo, foi possível construir o índice proposto. Ao todo, foram gerados índices para 165 instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil.

Tabela 3 - Cargas fatoriais e comunalidades para o ICP_m

Variável	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Comunalidades
Bolsa monitoria	0,4461	0,7265	0,0157	0,2729
Bolsa estágio	0,2834	-0,0505	0,5663	0,5964
Bolsa pesquisa	0,7064	0,2481	0,2143	0,3935
Bolsa extensão	0,8196	-0,1253	-0,2806	0,2339
Bolsa trabalho	0,7189	0,0382	0,1488	0,4596
Bolsa alimentação	-0,0308	0,9321	-0,0600	0,1266
Auxílio permanência	0,2420	0,2652	-0,6019	0,5088
Apoio material	0,2022	0,1752	0,7564	0,3563
Apoio transporte	-0,1491	0,9307	-0,0265	0,1109
Apoio moradia	0,7285	-0,0373	0,2215	0,4188

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da pesquisa.

Nota: Foram selecionadas as cargas fatoriais acima de 0,5.

Algumas IES, como foi o caso da Universidade de São Paulo, não apresentaram as informações utilizadas para a construção do ICP no Censo da Educação Superior e, portanto, não foram incluídas na análise.

5.2 Análise e discussão das condições de permanência nas IES brasileiras

Dentro do escopo das instituições analisadas, o maior ICP foi observado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), prosseguida da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse panorama inicial já demonstra que as políticas de permanência, embora concentradas nas regiões Sudeste e Sul, também estão localizadas na Região Nordeste do país. Dentre as trinta mais bem ranqueadas, há pelo menos uma instituição de cada macrorregião brasileira. Os valores do ICP das trinta⁵ primeiras colocadas no ranking são apresentados a seguir.

As cinco últimas colocadas do ranking geral das IES, empatadas com um ICP de 0,1032, foram as chamadas faculdades tecnológicas. São elas: Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Tecnologia Jorge Caram Sabbag, Faculdade de Tecnologia de Assis, Faculdade de Tecnologia de Araraquara e Faculdade de Tecnologia de Matão. Destaca-se que, possivelmente, os menores ICPs observados nessas instituições relacionam-se com uma menor infraestrutura física e menores investimentos se comparados às universidades, graças ao caráter de menor porte das faculdades tecnológicas, em sua maioria de esfera estadual. A alocação dos recursos entre os entes federativos é questão que se faz

⁵ A obtenção do ranking geral com todas as 165 IES analisadas pode ser solicitada aos autores.

relevante. No âmbito das universidades, o menor ICP foi observado na Universidade Federal do Sul da Bahia.

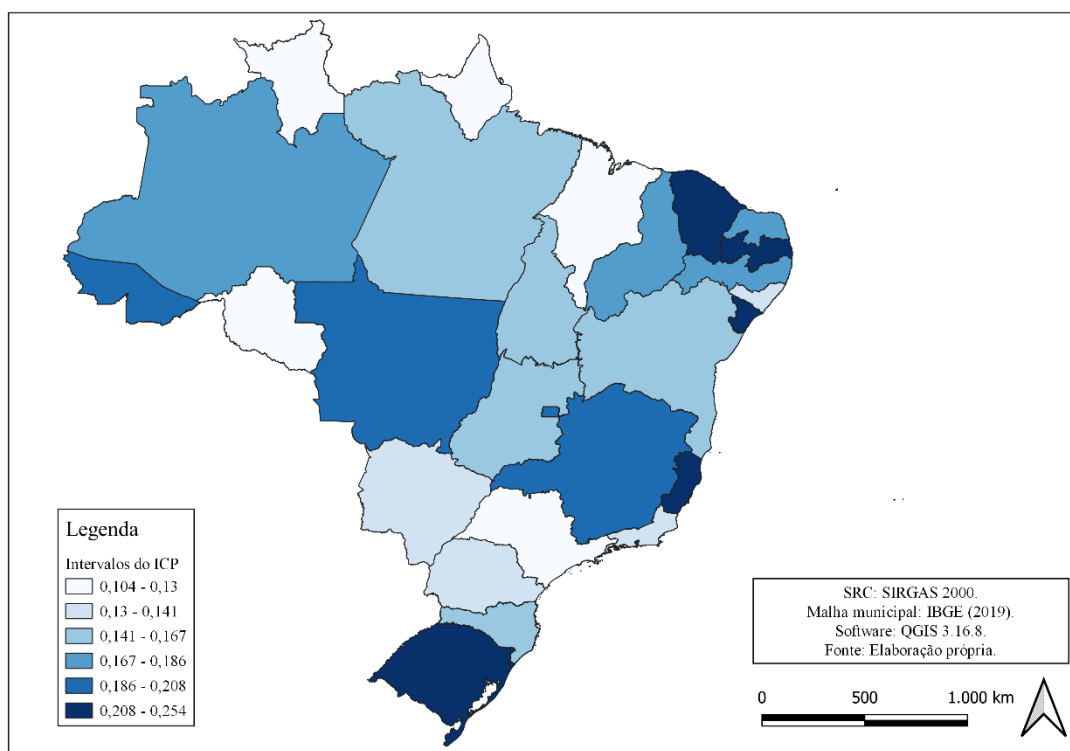
Quadro 4 – Ranking do ICP para as instituições de ensino superior - 2019

Ranking	Instituição de Ensino Superior	ICP
1º	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	0,5800
2º	Universidade Federal do Ceará	0,5434
3º	Universidade Federal do Espírito Santo	0,4516
4º	Universidade Federal do Rio de Janeiro	0,4401
5º	Universidade Federal de Juiz de Fora	0,4400
6º	Universidade Estadual de Campinas	0,4252
7º	Universidade Federal Do Rio Grande do Norte	0,3784
8º	Universidade Federal de Sergipe	0,3771
9º	Universidade de Brasília	0,3715
10º	Universidade Federal da Paraíba	0,3614
11º	Universidade Federal de Pernambuco	0,3555
12º	Universidade Federal da Bahia	0,3385
13º	Universidade Federal da Fronteira Sul	0,3362
14º	Universidade Federal do Piauí	0,3212
15º	Universidade Federal de Minas Gerais	0,3099
16º	Universidade Federal de Uberlândia	0,3076
17º	Universidade Federal de São João Del Rei	0,2803
18º	Universidade Federal do Acre	0,2767
19º	Universidade Federal de Santa Maria	0,2727
20º	Universidade Federal e Campina Grande	0,2653
21º	Universidade Federal do Pará	0,2621
22º	Universidade Federal Fluminense	0,2615
23º	Universidade Federal do Amazonas	0,2603
24º	Universidade Federal de Goiás	0,2570
25º	Universidade Estadual da Paraíba	0,2486
26º	Universidade Federal de Lavras	0,2406
27º	Universidade Federal de Mato Grosso	0,2356
28º	Universidade Federal de Viçosa	0,2251
29º	Universidade Federal de Ouro Preto	0,2173
30º	Universidade Federal Rural de Pernambuco	0,2111

Fonte: Elaboração própria.

Para uma visualização cartográfica da distribuição dos índices das instituições no território brasileiro, foi construído um mapa com a distribuição espacial média dos ICPs por Unidade da Federação (UF). A distribuição média dos ICPs nas UFs brasileiras está organizada de modo que os tons mais escuros de azul representam os maiores ICPs médios, enquanto os tons mais claros, os menores. A partir da Figura 1 é possível observar que os estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Sergipe, Paraíba e Ceará apresentam as maiores médias do Índice de Condições de Permanência entre as instituições de ensino superior dentro de seus territórios. As menores médias estaduais, por sua vez, localizam-se nos estados de São Paulo, Rondônia, Amapá e Roraima.

Figura 1 – Distribuição média espacial do ICP por UF - 2019



Nota: O software utilizado, o Quantum Gis, Q-Gis é um programa com código-fonte aberto, que permite a visualização, edição e análise de dados georreferenciados.

É preciso destacar as limitações da distribuição espacial pela média estadual, visto que o número de IES presentes em cada UF interfere nos valores médios obtidos. No caso do estado de São Paulo, por exemplo, a baixa média pode estar relacionada tanto com o grande número de instituições presentes no estado, quanto pela ausência da principal instituição do estado na análise: a Universidade de São Paulo. Por um lado, esse resultado pode sugerir uma menor demanda por parte dos alunos do estado industrialmente mais rico do país (Suzigan). Mas por outra ótica, pode apontar para gaps importantes no que tange à infraestrutura das IES dentro de cada unidade da federação.

Cabe salientar os baixos valores de ICPs obtidos para as instituições públicas de ensino superior no Brasil. Em exemplo, mesmo as melhores posições do ranking apresentaram valores pouco maiores que 0,5 dentro de uma escala entre 0 e 1 do índice. Esses resultados indicam a necessidade de uma maior atenção às condições de permanência dos estudantes em maiores situações de vulnerabilidade socioeconômica.

Neste estudo, foi utilizado o grupo de alunos que ingressaram no ensino superior via alguma modalidade de reserva de vagas, promulgadas através da Lei de Cotas. As vagas reservadas compreendem os alunos advindos da escola pública, negros ou indígenas e/ou que possuem baixa renda familiar. Dado o perfil desses estudantes, argumenta-se que a possibilidade de condições que os permitam “sobreviver” ao longo da graduação podem contribuir tanto com um melhor desempenho, quanto com a prevenção da evasão. Como destacado por Salata (2018), as assimetrias de renda e a divisão por classes permeia a história da construção universitária brasileira. Caberá a outras agendas de pesquisa compreender quais as particularidades de cada cotista, a depender de sua forma de ingresso.

Wainer e Melguizo (2018) explicam que, alunos ingressantes por meio do sistema de cotas, geralmente são alunos com maiores dificuldades socioeconômicas e defasagens escolares. Assim, podem ter dificuldade para acompanhar o curso, seja pela dificuldade das

disciplinas, seja pela possível necessidade de dividir a alocação do tempo entre estudo e trabalho para ter como se manter ao longo da graduação. Desta forma, a possibilidade de acesso a condições de permanência dentro da IES pode ser determinante para que eles alunos consigam concluir seus cursos com qualidade.

Destaca-se que os resultados obtidos de baixos valores do ICP nas instituições são preocupantes na medida em que, dentre os fatores que levam os alunos a evadirem na graduação, encontram-se questões como a infraestrutura das IES e as condições de permanência ofertadas por ela (Paredes;1994, David; Chaym, 2019). Esse problema se manifesta na medida em que a evasão, além de afetar a vida daquele que não conseguiu se graduar, também traz custos econômicos para a sociedade na medida em que o investimento, feito pelo aluno, não acarreta composição de capital humano para retornos, produtiva, social e/ou culturalmente.

6. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo apresentar e analisar em linhas gerais o processo de expansão do ensino superior no Brasil e as condições de permanência por ela oferecida. Para isso, foi realizada uma revisão de parte da literatura que trata da evolução do ensino superior brasileiro e construído um Índice de Condições de Permanência para as instituições de ensino superior públicas brasileiras.

Na perspectiva histórica, foi possível observar o caráter elitista existente no ensino superior brasileiro, formulado inicialmente para o atendimento de uma elite agrária, com uma pauta de cursos pouco diversificada e pouco acessível. Observou-se, ainda, como o modelo de processo de seleção ou admissão nas instituições de ensino superior cooperou para reafirmar o caráter elitista e excludente aos cursos de graduação no país.

As transformações recentes ocorridas no ensino superior brasileiro possibilitaram ampliação do acesso para as camadas menos favorecidas da sociedade nas universidades. Contudo, as condições de permanência disponibilizadas para esses grupos ainda são insuficientes. A modalidade à distância impõe novas dificuldades no que tange ao sucesso acadêmico universitário e combate à evasão.

O ICP construído aponta para as baixas condições de permanência oferecidas no ensino superior público brasileiro. Os maiores índices encontrados foram ainda inferiores a 0,6 em uma escala de 0 a 1. Destaca-se ainda a grande disparidade dessas condições entre universidades e as faculdades tecnológicas, em geral, as últimas colocadas no ranking do ICP.

É preciso destacar que a metodologia adotada neste artigo para mensurar as condições de permanência é apenas uma selecionada entre diversas possíveis. Contudo, é preciso levar em consideração os baixos índices encontrados no contexto brasileiro. É esperado que os resultados desta pesquisa possam servir de subsídio para gestores públicos na tomada de decisão baseada em evidência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARRUDA, A. L. B.; GOMES, A. M. Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática. 2014.

BARBOSA, M. L. O. (Org.). Apresentação. In: **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.

BARROS, E.C. **A política de pós-graduação**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: UFSCAR, 1998.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 132-154, 2020.

BRASIL. **Lei no. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 7, 14 jan. 2005.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). 175º da Independência e 108º da República. Diário Oficial, 23 dez. 1996, p. 27833. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F. V. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 106-127, 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUSTÓDIO, André Viana; BRAGA, Juliana Toralles dos Santos. O impacto das alterações do FIES na permanência no ensino superior entre 2015 e 2019. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e256547, 2023.

DAVID, L. M. L.; CHAYM, C. D. Evasão universitária: um modelo para diagnóstico e gerenciamento de instituições de ensino superior. **Revista de Administração IMED**, v. 9, n. 1, p. 167-186, 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, Campinas, p. 1223-1245, 2010.

FÁVERO, L.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FÁVERO, M.L. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 884-901, 2013.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GOULÃO, Fátima et al. Sucesso, permanência e persistência dos estudantes do ensino superior a distância e online. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, p. 22-26, 2015.

HORTA, J.S. A expansão do ensino superior no Brasil. **Vozes**, Petrópolis, v. 69, n. 6, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil – população: cor ou raça. IBGE, 2015. Acesso em 02 nov. 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 1157-1173, 2012.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

LOUREIRO, M. A. S. **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa Editora, 1986.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MÁXIMO, R. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. **urbe, Rev. Bras. Gest. Urbana**, Curitiba, v. 12, e20190080, 2020.

MINGOTI, S. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MOURA, L. G. de. **A implantação do reuni e o seu impacto na evasão discente**. 157 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Gestão organizacional. Uberlândia/MG, 2018.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. In: Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Orgs: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. Inep: Brasília, DF, 2008.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. NUPES, 1994.

RISTOFF, D. **A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas**. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, p. 37-52. 2006.

ROCHA, C. S. O reuini e a precarização do trabalho docente. **Revista Administração Educacional**, v. 9, n. 1, p. 190-205, 2018.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, nº 2. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2000.

SILVA, A. M.; REAL, G. C. M. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **InterAção**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 141-157, jan./jun. 2011.

SILVEIRA, A. P. **REUNI: senta que lá vem história...** 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

SOUSA, J.V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, M.A.; SILVA, R.B. (Org.). **A ideia de universidade**. Brasília, DF: LíberLivro, 2006.

SUZIGAN, W. **Indústria Brasileira: origem e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec; Ed. Unicamp, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora da UNESP. 2004.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, v. 11, p. 226-237, 2006.