

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Luciana Lopes Ferreira Correa

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) E A PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES NA UFMS**

**CAMPO GRANDE/MS
2021**

LUCIANA LOPES FERREIRA CORREA

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) E A PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (Geppes/MB)

Orientadora: Carina Elisabeth Maciel

**Campo Grande/MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Coordenadoria da Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).



LUCIANA LOPES FERREIRA CORREA

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) E A PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 24 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Andrea Araujo do Vale (Membro titular)
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodriguez (Membro suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho às três mulheres que me apoiaram incondicionalmente ao longo desta jornada e que foram fundamentais para a conclusão desta dissertação: minha mãe Dulcinéia, minha ex-sogra Zélia Maria (*in memoriam*) e Carina E. Maciel

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças ao longo desta caminhada e me sustentado em todos os momentos em que pensei em desistir.

À minha melhor amiga e amada mãe, Dulcineia, pelo amor e cuidado dedicados a mim e ao meu filho, especialmente na reta final de conclusão deste trabalho.

À Zélia Maria, *in memoriam*, que cuidou do meu filho, seu neto, com amor e zelo para que eu pudesse me dedicar aos estudos. A você, a minha eterna gratidão e reconhecimento.

Ao meu filho amado, Luís Felipe, meu companheirinho, a quem muitas vezes não pude dar a atenção solicitada, pois tinha as demandas do mestrado para atender. Mamãe te ama, filho! Saiba que é por você e para você que procuro ser uma pessoa melhor.

À minha orientadora e amiga Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel, pela dedicação nas orientações e pelas valiosas sugestões, que muito contribuíram para minha jornada acadêmica! Sou extremamente grata pela sua generosidade, sensibilidade, humanidade e acolhimento quando mais precisei! Saiba que você é a grande responsável por eu ter chegado até aqui.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito e Prof.^a Andréa Araujo do Vale, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação, que nortearam a construção deste trabalho.

Aos professores que passaram pela minha vida e que contribuíram, cada um à sua maneira, para minha formação cidadã e profissional, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). A todos vocês, o meu muito obrigada!

Aos amigos que fiz no curso de mestrado, em especial aos da Linha de Pesquisa “História, Políticas, Educação”: Carolina, Juliana, Lidiane, Luiz Fernando, Maicon, Mauro, Natália e Stéfani, pelas trocas nas disciplinas e pelo companheirismo.

Ao querido amigo Mauro Cunha Júnior, pela preciosa ajuda com os gráficos e tabelas.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (Geppes/MB), em especial: Anielise, Célio, Cleia, Débora, Elisiane, Felipe, Franciele, Joelma, Karoline, Kelly, Ricardo e Tatiane, pelas trocas e parceria.

Às amigas, mulheres fortes, destemidas e inteligentes, que sempre estiveram presentes em todos os momentos: Evelyn, Geizi, Juliana, Miriam, Samanta e Solange. Muito obrigada pelos momentos de acolhida e de descontração, amo muito vocês!

À Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela concessão de afastamento parcial para pós-graduação.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa de Educação Tutorial (PET) e a permanência de estudantes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Seu objetivo geral é analisar se o PET contribui para a permanência dos estudantes da UFMS, tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2019. Assim, tem como objetivos específicos estudar as políticas de acesso e permanência na educação superior e a relação destas com o Estado Moderno; apresentar a história do PET em âmbito nacional; identificar o perfil dos estudantes (bolsistas e não bolsistas) participantes dos grupos do PET na UFMS e verificar se esses estudantes concluíram seus cursos de graduação. Para o desenvolvimento da investigação, realizamos levantamento bibliográfico das produções que versam sobre a temática e analisamos documentos institucionais, tais como Relatórios de Autoavaliação, Planos de Desenvolvimento Institucional e documentos normativos. Para o mapeamento dos perfis acadêmico e socioeconômico dos estudantes petianos, coletamos dados institucionais da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes). Para a análise e organização das informações, elaboramos quadros, gráficos e tabelas que permitiram identificar o perfil dos estudantes petianos da instituição. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, no período pesquisado, 1205 estudantes integraram os grupos PET da UFMS e que o programa, enquanto uma ação qualificadora do ensino, contribui para a permanência dos estudantes, uma vez que a maioria absoluta dos petianos concluiu seu curso de graduação. Quanto ao perfil socioeconômico desses estudantes, a pesquisa evidenciou que a proporção de estudantes dos sexos feminino e masculino é praticamente equivalente, e que a maioria dos estudantes é branca, solteira, sem filhos, não possui deficiência, mora com os pais, não trabalha, não necessita de auxílios da assistência estudantil, é oriunda da escola pública, não frequentou curso preparatório para ingressar na universidade e pretende conciliar trabalho e estudos após se formar, reafirmando, dentre os objetivos do PET, a formação para o mercado profissional e para o desenvolvimento de estudos na pós-graduação.

Palavras-chave: Educação Superior; Programa de Educação Tutorial; Permanência; perfil socioeconômico.

ABSTRACT

The subject of this work is the Tutorial Education Program (PET) and the permanence of students at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Its general objective is to analyze whether PET contributes to the permanence of UFMS students, having as a time frame the period from 2010 to 2019. Thus, its specific objectives are to study the policies of access and permanence in higher education and their relationship with the Modern State; present the history of PET nationwide; identify the profile of students (scholarship holders and non-scholarship holders) participating in the PET groups at UFMS and verifying whether these students completed their undergraduate courses. For the development of the investigation, we carried out a bibliographic survey of the productions that address the subject, and we analyzed institutional documents, such as Self-Assessment Reports, Institutional Development Plans and normative documents. In order to map the academic and socioeconomic profiles of PETian students, we collected institutional data from the Dean of Undergraduate Studies (Prograd) and the Dean of Student Affairs (Proaes). For analysis and organization of the information, we designed charts, graphs and tables that allowed us to identify the profile of PETian students of the. The research results showed that in the period studied, 1205 students were part of the PET groups at UFMS and that the program, as a qualifying effort in undergraduate education (PRIMÃO, 2015), contributes to the permanence of students, since the absolute majority of PETians completed their undergraduate courses. Regarding the socioeconomic profile of these students, the survey showed that the proportion of female and male students are practically equivalent, and that most of the students are white, single, without children, have no disability, live with their parents, do not work, do not need student assistance, come from public school, have not attended a preparatory course to be admitted to the university, and intend to work and study at the same time after graduating, reaffirming, among the objectives of PET, the preparation of students for the professional market and for the development of postgraduate studies.

Keywords: Higher Education; Tutorial Education Program; permanence; socioeconomic profile.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento dos laboratórios dos grupos PET da UFMS.....	98
Quadro 2 – Detalhamento dos grupos PET da UFMS.....	99
Quadro 3 – Modelo de exposição das informações disponibilizadas pela Prograd/UFMS.....	104
Quadro 4 – Informações acadêmicas dos estudantes petianos (2010-2019).....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos estudantes petianos da UFMS (2010 - 2019).....	110
Tabela 2 – Escolaridade do pai dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos ingressantes no Programa de Educação Tutorial (PET) na UFMS (2010-2019).....	106
Gráfico 2 – Sexo dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	111
Gráfico 3 – Cor/etnia dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	112
Gráfico 4 – Estado civil dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	113
Gráfico 5 – Número de filhos dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	114
Gráfico 6 – Deficiência dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	115
Gráfico 7 – Situação de moradia dos estudantes petianos da UFMS (2010 a 2019).....	116
Gráfico 8 – Situação de trabalho dos estudantes petianos da UFMS (2010 a 2019).....	117
Gráfico 9 – Assistência aos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	118
Gráfico 10 – Chefe da família dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	120
Gráfico 11 – Renda mensal familiar dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)....	122
Gráfico 12 – Origem escolar dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	123
Gráfico 13 – Curso preparatório estudantes petianos da UFMS (2010-2019).....	124
Gráfico 14 – Pretensões pós-faculdade dos estudantes petianos da UFMS	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Execução orçamentária do PNAES em reais (2013-2018).....	63
Figura 2 – Estrutura Organizacional da UFMS 2020.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Agecom – Agência de Comunicação Social e Científica
Agetic – Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação
Aginova – Agência de Desenvolvimento, Inovação e Relações Internacionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDA – Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino
Cenapet – Comissão Executiva Nacional do Programa de Educação Tutorial
Cepal – Comissão Econômica para a América-Latina e Caribe
CF – Constituição Federal
CLAA – Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CPAN – *Campus* do Pantanal
CPAQ – *Campus* de Aquidauana
CPAR – *Campus* de Paranaíba
CPBO – *Campus* de Bonito
CPCS – *Campus* de Chapadão do Sul
CPCX – *Campus* de Coxim
CPNA – *Campus* de Nova Andradina
CPNV – *Campus* de Naviraí
CPPP – *Campus* de Ponta Porã
CPTL – *Campus* de Três Lagoas
Depem – Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior
Dippes – Divisão de Programas e Projetos Especiais
EcoPET – Encontro Centro-Oeste dos Grupos do Programa de Educação Tutorial
EenaPET – Encontro Nacional dos Grupos do Programa de Educação Tutorial
Esan – Escola de Administração e Negócios
Faalc – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Face – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
Facfan – Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição
Fach – Faculdade de Ciências Humanas
Facom – Faculdade de Computação

Fadir – Faculdade de Direito
Faed – Faculdade de Educação
Faeng – Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia
Famed – Faculdade de Medicina
Famez – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
Faodo – Faculdade de Odontologia
FEA – Faculdade de Economia e Administração
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
Fundect – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
Geppes/MB – Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
IN – Instrução Normativa
Inbio – Instituto de Biociências
Infi – Instituto de Física
Inisa – Instituto Integrado de Saúde
Inma – Instituto de Matemática
Inqui – Instituto de Química
InterPET – Encontro Interno dos Grupos PET da UFMS
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MOB – Manual de Orientações Básicas
Nupes – Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não governamental
OS – Organizações Sociais
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PET – Programa de Educação Tutorial

Pibid – Programa

PNAES – Programa

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

Proadi – Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura

Proaes – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

Proece – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte

Progep – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

Prograd – Pró-Reitoria de Graduação

Proplan – Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças

Propp – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prouni – Programa Universidade para Todos

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

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

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

Sead – Secretaria Especial de Educação a Distância

Seavi – Secretaria Especial de Avaliação Institucional

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESu – Secretaria de Educação Superior

Siscad – Sistema de Controle Acadêmico e Docente

SISGBA – Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílio

UAS – Unidade da Administração Setorial

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I ESTADO MODERNO E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
1. 1 Apontamentos sobre o Estado Moderno	31
1.2 O Estado capitalista brasileiro: do desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo	36
1.3 Da Reforma Universitária de 1968 aos dias atuais: os reflexos na Educação Superior brasileira.....	49
1.4 Políticas de acesso e permanência na educação superior pública federal.....	58
CAPÍTULO II DO PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: percurso histórico	68
2.1 A gênese: o Programa Especial de Treinamento (PET).....	68
2.2 A reconfiguração: O Programa de Educação Tutorial (PET)	80
2.3 Critérios e orientações gerais para integrar os grupos PET	86
2.4 Breve histórico da UFMS	89
2.5 Os grupos PET da UFMS	95
CAPÍTULO III O PERFIL DOS ESTUDANTES PETIANOS DA UFMS	102
3.1 Apontamentos sobre os dados coletados	102
3.2 O desempenho acadêmico dos petianos.....	104
3.3 O perfil socioeconômico dos petianos	109
3.4 Notas sobre o perfil dos estudantes petianos	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXO.....	142

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “O Programa de Educação Tutorial (PET) e a permanência de estudantes na UFMS”, integra-se à linha de pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduc/Faed/UFMS, aprovado com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS sob o nº 4.137.566.

Este estudo se relaciona também ao projeto de pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – Fundect, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior Mariluce Bittar (Geppes/MB), bem como a um projeto de pesquisa de âmbito nacional denominado “Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção”, da Rede Universitas/BR.

Com a expansão do número de vagas na educação superior nas últimas décadas, o acesso e a permanência dos estudantes que as ocupam são temáticas que têm sido estudadas por diversos autores, entre os quais podemos citar Costa e Dias (2015), Gimenez e Almeida (2016), Maciel (2020), Primão (2015), Silva e Nogueira (2015), Reis e Veloso (2016), Veloso e Maciel (2015), entre outros.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a garantia ao acesso e à permanência dos estudantes na educação superior pública por meio das políticas inclusivas deve ser imperativa por parte do Estado, como forma de enfrentamento e minimização das desigualdades econômicas e sociais presentes na nossa sociedade.

Assim, pensar em políticas e estratégias que garantam a esses estudantes o acesso e a permanência na educação superior é importante, pois, como pontuam Costa e Dias (2015),

Entre as dificuldades desses alunos estão a necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos de camadas mais populares. Sem contar os desafios advindos de uma situação financeira muitas vezes desfavorável, o que implica em dificuldades para compra de livros, deslocamento para congressos e eventos e atividades extraclasse (COSTA; DIAS, 2015, p. 51).

A permanência na educação superior envolve diversos fatores. Para esclarecer esse fenômeno, é preciso “compreendermos as condições de acesso, bem como os fatores internos e externos que dificultam a permanência estudantil, tais fatores podem ser de ordem econômica, social, psicológica, pedagógica, dentre outros” (MACIEL; GARCIA; CORREA, 2020, p. 142).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se o Programa de Educação Tutorial (PET) contribui para a permanência dos estudantes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo como recorte temporal os anos de 2010 a 2019. O recorte temporal é assim justificado: no ano de 2010, foram criados os últimos grupos PET da instituição; já o ano de 2019 delimita nosso ingresso no curso de mestrado e o início da pesquisa.

Assim, nossos objetivos específicos são: estudar as políticas de acesso e permanência na educação superior e a relação destas com o Estado Moderno, apresentar a história do PET em âmbito nacional, identificar o perfil dos estudantes (bolsistas e não bolsistas) participantes dos grupos do PET na UFMS e verificar se os estudantes pertencentes aos grupos do PET concluíram seus cursos de graduação.

A escolha desse tema decorre das leituras e análises realizadas no grupo de estudos Geppes/MB e, principalmente, das discussões do grupo de pesquisadores que compõem a Rede Universitas/BR, especificamente as circunscritas no eixo 5, que discute o acesso, a permanência e a evasão de estudantes da educação superior pública e sua interface com demandas do ensino médio público, na perspectiva da inclusão.

Nesse sentido, tendo em vista minha trajetória profissional como servidora dessa instituição e tendo experiência na área de avaliação e regulação dos cursos de graduação, a escolha por estudar os efeitos do PET na permanência dos estudantes na UFMS se deu pelos seguintes motivos: pelo fato de o programa não estar diretamente relacionado às políticas de assistência estudantil; por ser um programa que impacta positivamente nos cursos de graduação; pelo fato de o programa abranger cursos de diversas áreas do conhecimento, em diversos graus (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos); e pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, princípios preconizados no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Todas essas características fazem do PET um programa singular.

Apontamentos gerais sobre o PET

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa desenvolvido em Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas em todo o país. O programa atualmente é gerido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e engloba estudantes de graduação de diversas áreas de conhecimento.

Criado em 1979 e originalmente denominado “Programa Especial de Treinamento”, o PET tem por objetivo a formação de grupos tutoriais de aprendizagem, interdisciplinares ou não, que desenvolvam atividades extracurriculares visando à complementação da formação acadêmica. Importa destacar o caráter peculiar desse programa, que por meio da educação tutorial desenvolve suas atividades orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, reafirmando o princípio basilar da universidade brasileira¹.

Segundo o Manual de Orientações Básicas do PET², documento elaborado com a finalidade de orientar o funcionamento do programa e atualizado no ano de 2006,

As atividades extracurriculares que compõem o Programa têm como objetivo garantir aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação (BRASIL, MOB, 2006, p. 4).

O PET é composto por grupos de estudantes de graduação e professores tutores. Cada grupo pode se constituir por até 12 estudantes de graduação bolsistas e seis estudantes voluntários, que serão coordenados por um professor tutor. Esses grupos

¹ Conforme o prescrito no artigo 207 da nossa Carta Magna, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Assim, conforme o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as universidades, públicas ou privadas, “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Deste modo, as universidades possuem autonomia para criar cursos, expedir diplomas, estabelecer seus currículos, número de vagas, entre outras ações estabelecidas em lei. Esses são os princípios diferenciadores das universidades em relação às demais Instituições de Ensino, tais como os centros universitários, que são instituições pluridisciplinares semelhantes às universidades em termo de infraestrutura, mas que não são definidos na LDBEN/1996 e não possuem pesquisa institucionalizada; e as faculdades, que não têm autonomia para expedir títulos e diplomas e tampouco promovem a pós-graduação.

² Essa versão consubstancia e reorganiza as informações do Manual de Orientações Básicas de 2002/SESu-MEC, incorporando as normas instituídas pela Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005, pelas Portarias MEC nº 3.385, de 29 de setembro de 2005, e nº 1.632, de 25 de setembro de 2006, além das sugestões advindas de tutores e alunos integrantes do PET e dos gestores do programa na SESu/MEC (MOB, 2006, p. 5).

devem desenvolver atividades extracurriculares que englobem ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, o PET tem como objetivo geral promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação (BRASIL, MOB, 2006, p. 7). Por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, o programa busca desenvolver uma formação global dos estudantes e reduzir os riscos de uma formação precoce. Assim, o PET

[...] visa oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã. Desta forma, o Programa foi criado tendo em seus pressupostos o objetivo de contribuir com experiências que promovam a elevação da formação acadêmica dos alunos de graduação em nível de excelência, otimizando o processo de ensino-aprendizagem na educação superior [...]. No tocante à sua natureza convencional, o PET caracteriza-se pela formação de grupos específicos, vinculados em apenas um curso de graduação [...]. Já na sua nova modalidade, implantada pelo MEC em 2010 e regulamentada pela portaria 976 do MEC, publicada no D.O.U de 28/07/2010, o PET traz um caráter diferenciador: a integração de graduandos de diversos cursos que instrumentalizam os grupos para garantir uma formação pluralista (CARVALHO *et al.*, 2018, p. 31).

O programa tem como objetivos específicos

- a) formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país.
- b) estimular a melhoria do ensino de graduação por meio [...] de novas práticas pedagógicas, [...] desenvolvimento de ações que procurem integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, [...] atuação dos bolsistas como agentes multiplicadores, disseminando novas idéias e práticas entre o conjunto dos alunos do curso, [...] interação dos bolsistas do Programa com os corpos docente e discente da instituição, inclusive em nível de pós-graduação, quando for o caso; participação em atividades características de programas de pós-graduação; desenvolvimento de atividades que promovam o contato dos bolsistas e demais alunos do curso com a realidade social em que o grupo/curso/ou IES estejam inseridos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do aluno/curso/IES perante a sociedade.
- c) oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um profissional crítico e atuante, orientada pela cidadania e pela função social da educação superior, por meio do desenvolvimento de ações coletivas e capacidade de trabalho em grupo; da facilitação do domínio dos processos e métodos gerais e específicos de investigação, análise e atuação da área de conhecimento acadêmico-profissional; do envolvimento dos bolsistas em tarefas e atividades que

propiciem o APRENDER FAZENDO E REFLETINDO SOBRE; da discussão de temas éticos, sócio-políticos, científicos e culturais relevantes para o País e/ou para o exercício profissional e para a construção da cidadania; da participação, com igual ênfase, no ensino, na pesquisa e na extensão (BRASIL, MOB, 2006, p. 7-8).

Informações constantes nos sites oficiais do PET³ apontam que, atualmente, o programa conta com 842 grupos, distribuídos em 121 instituições de educação superior, totalizando a concessão de 10.104 bolsas (dez mil, cento e quatro) para os estudantes e 842 bolsas (oitocentas e quarenta e duas) para professores tutores.

Na UFMS, *locus* desta pesquisa, segundo dados constantes no Relatório de Autoavaliação Institucional 2018-2020, consolidado em março de 2021, a universidade possui 18 grupos PET, que englobam 23 cursos de graduação, distribuídos em seis municípios, a saber: Campo Grande, Chapadão do Sul, Corumbá, Naviraí, Ponta Porã e Três Lagoas.

Por conta da quantidade significativa de grupos PET na instituição, de sua presença em diversos *campi*, da abrangência de diversas áreas de conhecimento e por englobar cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnológicos, destacamos a importância deste trabalho, uma vez que visa a contribuir para a melhor gestão e organização dos grupos na universidade.

Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Ao considerarmos que a abordagem metodológica “[...] implica pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas, enfim, concepções de mundo e sociedade diferentes” (HÖFLING, 2001, p. 32), utilizamos neste trabalho o materialismo histórico-dialético, por entendermos que esse método permite tratar o objeto de estudo em suas relações com o movimento global do capital, realizando as mediações necessárias para detectar as contradições internas e externas manifestadas no curso da implementação dessa política na sociedade capitalista.

Nesse sentido, Zago (2013, p. 111) define o método dialético como uma tentativa de “pensar o mundo integrando as diferentes esferas contraditórias do real. Pressupõe-se que pensar dialeticamente seja pensar por contradições e que ao separar as diferentes esferas da realidade tem-se um empobrecimento da percepção do real por perder-se a

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet> e <http://sigpet.mec.gov.br/faq>. Acesso em: 06 out. 2019.

totalidade”. O autor prossegue sua análise afirmando que “a dialética marxiana pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela tenta-se perceber os diferentes elementos sociais como interligados a uma mesma totalidade” (ZAGO, 2013, p. 112).

Behring e Boschetti (2016, p. 41) apontam que a perspectiva do método dialético materialista não é captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade. É, sim, uma teoria da realidade e do conhecimento que se tem dela como totalidade concreta. A dialética compreende a realidade como um todo que possui sua própria estrutura (não é caótica), que se desenvolve (não é imutável, nem dada de uma vez por todas); que se vai criando (não é um todo perfeito e acabado, é histórica e social).

Segundo Gomide e Jacomeli (2016),

O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 69).

Assim, a realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça, segundo os autores,

[...] traz consigo todas suas contradições, conflitos e transformações, evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e que, por isso, são representações do real. Nessa perspectiva, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1991). [...] A concepção materialista vai além das leis que regem os fenômenos; busca a lei de sua modificação e de seu desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 65-66).

Portanto, a dialética parte para a análise do real, da materialidade e das contradições presentes na sociedade capitalista, que, por ser dinâmica, tendo ela própria uma essência contraditória, está sempre em constantes transformações.

Deste modo, segundo Gomide e Jacomeli (2016, p. 2) “o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir”. Nesse sentido, Vale (2016) ressalta que

[...] são os homens reais, vivendo em condições determinadas, nas quais produzem materialmente a vida (certas forças produtivas e relações de produção), que produzem ideias e representações. Nesse sentido, o ser social é processo, processo contraditório, que impulsiona superações e novas contradições. É por aí que se desenha a história humana não como um conjunto caótico de acontecimentos ou como obra exclusiva de grandes personagens, mas pela relação entre o “herdado” e o “criado” (VALE, 2016, p. 103-104).

Marx elucida essas contradições ao pontuar que

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 5).

Segundo Löwy (1994), essa foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais. Destarte, ressalta que todo método de análise carrega consigo a sua ideologia, e é ela que subsidia a forma de olhar e analisar o objeto, seja ele qual for. A respeito da ideologia, o autor pontua que

Para Marx a ideologia é uma forma de *falsa consciência*, correspondendo a interesses de classes: mais precisamente ela designa o conjunto das ideias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas etc. (LÖWY, 1994, p. 10, grifos do autor).

Deste modo, para analisarmos dialeticamente o objeto da pesquisa, é necessário atentar para alguns elementos importantes: analisar a sociedade a partir de seu contexto histórico, considerando que tal contexto histórico é dado por meio do estágio de desenvolvimento das suas forças produtivas e que essas forças produtivas, em determinado estágio de desenvolvimento, entram em contradição com as relações sociais de produção nas quais as primeiras se desenvolvem, resultando na desigualdade presente entre classe trabalhadora e a burguesia, que é a concepção e o objeto de estudo de Marx: “a gênese, consolidação, desenvolvimento e dinâmica da sociedade burguesa” (VALE, 2016, p. 102).

Para a construção das categorias de análise, as interlocuções teóricas são necessárias. Importa destacar que as categorias são

[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. [...] Assim só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, *síntese de muitas determinações* (Marx, 1977 a:218) [...]. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento (CURY, 1987, p. 21).

Cury (1979, p. 27) afirma que as categorias “ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade, e, nele, os elementos da educação”. Logo, as categorias de método e análise utilizadas neste trabalho foram: Estado, contradição, totalidade e permanência.

Assim, ao analisarmos as relações sociais que determinam o modo de vida e de produção na sociedade capitalista, é necessário compreender o conceito/função do Estado, no momento histórico do objeto em análise, uma vez que, segundo Garcia e Maciel (2019, p. 3), o “[...] conceito de Estado determina lógicas presentes nas relações sociais e políticas, bem como na materialização das políticas sociais, com destaque para a política educacional”.

Sendo assim, o Estado é “um produto da sociedade em um estado determinado do seu desenvolvimento” (LENIN, 1985, p. 8) cuja finalidade é a de mediar os conflitos presentes na sociedade, preservando assim a ordem vigente.

Engels (1979) explicita isso ao apontar que

[...] o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tomou o Estado uma necessidade (ENGELS, 1979, p. 195).

Por conseguinte, o Estado, com sua estrutura de regulação jurídica e legislativa, tem como função indispensável para a sustentabilidade material do sistema capitalista assegurar e proteger em uma base permanente as realizações produtivas do sistema (MÉSZÁROS, 2011).

Regido pelas relações do capital⁴, foi forjado no contexto da sociedade de classes, onde a desigualdade social é condição para a manutenção desse sistema, pois, conforme Marx (2011),

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele (MARX, 2011, p. 148).

Complementando a citação anterior, Lenin (1985, p. 9) afirma que o Estado “é o produto e a manifestação do facto de as contradições das classes serem inconciliáveis. [...] Aparece precisamente no momento e na medida em que, objectivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas”.

Assim, a contradição essencial do sistema capitalista dá-se na produção social da riqueza e na apropriação privada desta. Para a manutenção desse sistema desigual, tornou-se necessário a instauração de um aparato político e repressivo capaz de legitimar esse modo de produção vigente. Esse aparato é o Estado Moderno. Paniago (2012) define que sua essência

[...] apresenta-se como uma mediação política cuja função é a realização das prioridades reprodutivas do sistema do capital, e para tanto tem que se adaptar a cada circunstância histórica, ou melhor, encontrar os meios mais apropriados a cada fase específica do desenvolvimento capitalista,

⁴ Segundo Mézáros (2011, p. 124), “O capital é um modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser adequada em todas as esferas e em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si”.

definindo diferentes conformações históricas segundo os mesmos interesses dominantes (PANIAGO, 2012, p. 70).

Maciel (2020, p. 48) aponta que o papel do Estado moderno “é o de regulador entre as relações econômicas e sociais, cuja função de reprodução do sistema socioeconômico constitui umas das principais características, complementando e reforçando as diferenças de classes e relações de poder”. A autora acrescenta ainda que,

Na sociedade capitalista, a burguesia e a classe trabalhadora desenvolvem a luta de classes e concepções de mundo distintas. A ideologia da classe dominante é, geralmente, a que representa a organização das ideias da classe econômica e politicamente dominante. [...] As contradições inerentes a uma sociedade com classes sociais divergentes geram rupturas e fraturas sociais que interferem na ideologia considerada dominante: a hegemonia da ideologia dominante é influenciada por essas fissuras, oriundas da luta de classes e das contradições que constituem a sociedade capitalista (MACIEL, 2020, p. 38).

Nesse contexto, a contradição torna-se a “[...] base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real [...] é o próprio motor interno do desenvolvimento” (CURY, 1979, p. 27). O autor explica que a contradição “[...] não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (CURY, 1979, p. 30).

A categoria contradição está intrinsecamente relacionada à totalidade. A totalidade é definida por Cury (1979, p. 27) como “uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla”.

A expressão da totalidade é apontada no movimento singular e universal. Segundo Alves (2003),

[...] o singular é sempre uma forma de realização do universal, o singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. Por isso, enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob pena de se negar teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente, a relação entre ambas (ALVES, 2003, p. 28).

Nesta senda, Behring e Boschetti (2016, p. 40) complementam que “a totalidade compreende a realidade nas suas íntimas e complexas determinações, e revela, sob a superfície dos fenômenos, suas conexões internas, necessárias à sua apreensão”.

No concernente à categoria permanência, que está diretamente relacionada ao acesso, embasamo-nos nos estudos de Cordeiro, Cordeiro e Muller (2016); Maciel, Lima e Gimenez (2016); e Maciel, Silva e Veloso (2015), quando destacam que o acesso só é materializado se garantidos o ingresso, a permanência e a conclusão. Nessa perspectiva, a permanência consiste em um dos elementos que constitui o acesso à educação superior. As autoras também afirmam que nos documentos oficiais nem sempre o acesso é apresentado com esse sentido, sendo, muitas vezes, confundido com ingresso.

Maciel, Silva e Veloso (2015) destacam que a permanência na educação superior suscita diversas demandas, tais como “ações de assistência estudantil, infraestrutura institucional, física e tecnológica e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES”. Nesse sentido, Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 265) destacam que nos documentos oficiais a questão da permanência está relacionada a investimentos na assistência estudantil. Concluímos com o conceito de Cordeiro, Cordeiro e Muller (2016, p. 131), que afirmam que a permanência compreende “[...] as políticas, os programas e /ou as ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não somente de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais”.

Etapas procedimentais da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos limites desta dissertação, utilizamos técnicas da pesquisa de tipo qualitativa, recorrendo à análise documental e bibliográfica. A pesquisa tem caráter qualitativo, pois a abordagem crítica

[...] considera a pesquisa da política educacional como um processo que possui movimento, uma dinâmica própria, em que se analisa a ação de sujeitos sociais distintos na arena social de contradições, afirmando o seu caráter histórico e dinâmico, levando ao entendimento de que o real é instável, múltiplo, diferente e contraditório (DIÓGENES, 2014, p. 342).

Também tem caráter documental, tendo em vista que “a pesquisa documental implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de

‘compreender o assunto’, tentando abordar a totalidade” (RODRIGUEZ, 2004, p. 24). E, por fim, tem caráter bibliográfico, pois, ao realizarmos o levantamento das produções sobre a temática do estudo (estado do conhecimento), tal ação possibilita “abordar o assunto, o problema, que se deseja estudar e, ao mesmo tempo, acompanha as produções gerais da pesquisa, fazendo parte da base conceitual” (RODRIGUEZ, 2004, p. 20).

Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica e documental dos trabalhos produzidos sobre o Programa de Educação Tutorial e as políticas de acesso e permanência da educação superior, nos seguintes bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Google Acadêmico*; e os Anais e publicações da Rede Universitas/BR. Para delimitação da busca, utilizamos os seguintes descritores: *Programa de Educação Tutorial*; *acesso e permanência na educação superior*; *acesso e permanência no ensino superior*.

Assim, neste trabalho, para análise do PET utilizamos como referências basilares autores como Balau-Roque (2012), Barone (2016), Borba (2017), Boscarioli e Tacla (2016), Faria (2011), Martin (2005), Müller (2003), Santos (2018), Silva (2015), entre outros. No concernente ao acesso e permanência na educação superior, amparamo-nos nos trabalhos de Cordeiro e Cordeiro (2015), Gimenez e Almeida (2016), Gimenez (2017), Maciel (2020), Primão (2015), Silva e Nogueira (2015), Reis e Veloso (2016), Veloso e Maciel (2015), entre outros.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de análise de documentos públicos de âmbito nacional, tais como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005; as Portarias MEC nº 3.385, de 29 de setembro de 2005, nº 1.632, de 25 de setembro de 2006, e nº 1.046, de 07 de novembro de 2007; e a Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, republicada em 2013. Analisamos também documentos de âmbito institucional da UFMS, tais como: Planos e Relatórios de Gestão, Planos de Desenvolvimento Institucional, Relatórios de Autoavaliação Institucional e demais documentos que norteiam as ações da universidade.

No concernente às informações privadas, especificamente às informações de caráter acadêmico e socioeconômico dos estudantes dos grupos PET da UFMS, os dados

foram solicitados, por meio da plataforma FalaBr⁵, às seguintes instâncias: Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) e Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Agetic) da UFMS.

À Prograd foram solicitadas as seguintes informações acadêmicas dos estudantes: relação dos estudantes petianos (bolsistas e não bolsistas) vinculados aos grupos PET entre os anos de 2010 e 2019; o tempo de permanência (em semestres) desses estudantes nos grupos PET; informações referentes ao ano de ingresso e ano de conclusão dos cursos de graduação dos petianos egressos; e a expectativa de conclusão dos cursos para os petianos ainda matriculados.

À Proaes foram solicitadas informações de caráter socioeconômico dos petianos, com o intuito de melhor caracterizar o perfil do público-alvo. Assim, requeremos informações sobre o recebimento de bolsas e auxílios da assistência estudantil e informações dos questionários socioeconômicos. Todavia, recebemos a resposta de que aquela pró-reitoria não dispunha dessas informações e que tais dados deveriam ser solicitados à Agetic.

Assim, à Agetic foram solicitadas as informações acima. Os dados referentes ao recebimento de bolsas e/ou auxílios da assistência estudantil, no entanto, não foram disponibilizados. As informações referentes ao questionário socioeconômico dos petianos foram disponibilizadas em uma planilha Excel⁶.

Desse modo, para a caracterização do perfil, extraímos dessa planilha as informações referentes às seguintes perguntas:

1. Qual seu sexo?
2. Qual sua cor/etnia?
3. Qual seu estado civil?
4. Quantos filhos você possui?
5. Possui deficiência?
6. Qual sua situação atual de moradia?
7. Você trabalha?
8. Necessitará de algum programa de assistência ao estudante?
9. Quem é o(a) chefe da família?

⁵ Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>).

⁶ Importa destacar que, na planilha enviada, as informações como nome e o curso no qual o estudante está matriculado não foram disponibilizados.

10. Qual escolaridade do seu pai? (Ou da pessoa que o(a) criou como pai)⁷
11. Qual é a renda mensal de sua família?
12. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio ou equivalente?
13. Você frequentou ou frequenta cursinho pré-vestibular?
14. O que você pretende fazer logo após se formar?

Por meio dessas 14 questões, o perfil socioeconômico dos estudantes petianos da UFMS foi identificado e analisado. Os resultados desta pesquisa estão organizados conforme apresentação a seguir.

No primeiro capítulo, denominado “Estado Moderno e sua influência nas políticas de educação superior”, abordamos, nos limites do texto, a definição do Estado Moderno e como sua configuração influencia a materialização de políticas públicas, em especial as políticas de educação superior. Apresentamos uma breve trajetória da educação superior no Brasil, tendo como marco referencial a Reforma Universitária de 1968. Finalizamos o capítulo apresentando os principais programas de acesso e permanência da educação superior pública federal.

O segundo capítulo, intitulado “O Programa de Educação Tutorial na UFMS”, é destinado à análise histórica do programa, que, originalmente, recebe o nome de Programa Especial de Treinamento, apontando suas distintas fases, avaliações e tentativas de extinção. Na sequência, apresentamos o processo de reformulação do programa, que passa a ser denominado Programa de Educação Tutorial, sua legislação e princípios norteadores. Finalizamos o capítulo com a apresentação da UFMS, *locus* desta pesquisa, dos grupos PET da instituição e da gestão do programa na universidade.

No capítulo 3, denominado “O perfil dos estudantes petianos da UFMS”, identificamos e analisamos o perfil acadêmico e socioeconômico desses estudantes, no período de 2010 a 2019, cotejando e correlacionando os dados com a permanência ou não dos estudantes.

Por fim, a partir dos dados analisados, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

⁷ A mesma pergunta é feita para a escolaridade da mãe (ou da pessoa que o(a) criou como mãe); contudo, as informações constantes nesta coluna estavam codificadas por números aleatórios, impossibilitando a análise.

CAPÍTULO I ESTADO MODERNO E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Abordamos, nos limites deste capítulo, a concepção de Estado Moderno e como a configuração desse Estado influencia a materialização de políticas públicas – em especial as políticas de educação superior. Assim, uma vez que esta pesquisa se desenvolve pelo viés do materialismo histórico-dialético, é fundamental analisar as transformações do modo de produção capitalista e como estas transformações influenciam as relações econômico-sociais, uma vez que, segundo Gomide (2016, p. 130), é necessário contemplar a “historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos”.

Tal contextualização se justifica, uma vez que o objeto desta pesquisa, o Programa de Educação Tutorial (PET), criado ao final da década de 1970 e em vigência até o presente momento, é um programa de educação superior, que teve suas características e objetivos reconfigurados ao longo dos anos, em decorrência do desenvolvimento econômico do país nas últimas décadas e dos impactos deste na configuração das políticas educacionais.

Nesse sentido, apresentamos apontamentos sobre o Estado moderno e sua influência nas políticas sociais, tendo como ponto de partida para essa análise o Estado desenvolvimentista brasileiro e chegando aos dias atuais.

No que se refere às políticas públicas da educação superior, partimos do contexto da Reforma Universitária de 1968 e destacamos sua interferência nas políticas educacionais posteriores e seus impactos na configuração da universidade no Brasil. Dialogamos sobre o sentido e o objetivo da universidade na educação brasileira, nas distintas épocas de desenvolvimento econômico e social do país, uma vez que, segundo Chauí (2003, p. 5), a universidade enquanto instituição social “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”.

1.1 Apontamentos sobre o Estado Moderno

O Estado brasileiro, assim como a maioria dos Estados-Nação, é regulado pela lógica capitalista. O capital, segundo Mészáros (2011, p. 124), “[...] é um modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser

adequada em todas as esferas e em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si”. Tendo como premissa tal relação, a concepção de Estado e a lógica, que o determina e por ele é determinada, interferem na elaboração de políticas sociais, inclusive políticas educacionais.

Assim, conforme Maciel (2020),

O Estado capitalista é uma categoria utilizada para designar uma nação que é orientada pela lógica do consumo. Entretanto, em diferentes épocas, o mercado apresenta características de produção e de consumo diferentes, de acordo com as inovações tecnológicas e industriais que, a cada momento, aceleram o processo de industrialização, de divulgação dos bens produzidos e do seu consumo (MACIEL, 2020, p. 46).

Nesse sentido, no modo de produção capitalista, quem detém os meios de produção determina os princípios hegemônicos que regem o país, ou seja, o capital é quem determina e regula, por meio da intervenção do Estado, as relações na sociedade, resultando, portanto, na divisão das classes sociais: de um lado a classe operária, que por meio de sua força de trabalho produz os bens de consumo, e, do outro, a classe dominante, que por deter o capital se apropria dessa produção. Dessa forma, conforme afirma Andrade (2012, p.12), “a luta de classes se instaura na sociedade no momento em que a riqueza socialmente produzida na forma do excedente econômico, dadas as condições históricas, passou a ser apropriada por um grupo particular da sociedade como propriedade privada”.

É nesse contexto que utilizamos a máxima de Marx (2008, p. 19), segundo o qual “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

O modo de produção do capital não tem como objeto reproduzir a sociedade humana. Ele está organizado para se autorreproduzir. A vida humana não é importante para o capital. Esta só é importante na medida em que é força de trabalho e consumo, mas a importância humanística não é o objeto. Mézsáros (2011, p. 96) explicita isso ao afirmar que o capital consegue escapar desse controle humano por ser uma poderosa “estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’, ou perecer, caso não consiga se adaptar”.

Portanto, o Estado moderno, na forma como o conhecemos, com esse arcabouço de regulação jurídica e coercitiva, tem a finalidade de proteger e assegurar as relações produtivas do sistema capitalista, “ordem dada como modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96). O movimento em uma sociedade capitalista se alimenta das relações de exploração, mediadas pelo Estado e pelas forças produtivas.

O Estado, assim, é o aparato regulador e indispensável para a manutenção do *status quo* da sociedade de classes, cindida em interesses distintos e inconciliáveis. Ele surge a partir da divisão social do trabalho com vistas à legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, pois, conforme Andrade (2012, p.14), “em cada formação social específica a classe socialmente dominante, proprietária privada dos meios de produção e de subsistência, além de dominar o processo produtivo destes, domina, direta ou indiretamente, o Estado político a ela correspondente”.

Nesse sentido, o Estado é o agente garantidor, por meio de sua sustentação jurídica, política e coercitiva, do modo de produção capitalista. É ele que “contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 124-125). Tomando como base a perspectiva de Mészáros a respeito do Estado, destacamos o mesmo como elemento determinante no movimento que desenvolve e que materializa as políticas educacionais.

Sweezy (1976) define o Estado, portanto, como

[...] produto de uma longa e árdua luta na qual a classe que ocupa as posições-chaves (SIC) do processo de produção da época predomina sobre suas rivais e modela um Estado que imporá as relações de propriedade de seu interesse. Em outras palavras, qualquer Estado é fruto da classe ou classes da sociedade que se beneficiam de certas relações de propriedade, que ele tem obrigação de impor (SWEETZY, 1976, p. 272).

O Estado é determinado pela sociedade em que está inserido e interfere na manutenção da classe hegemônica no poder, desenvolvendo funções de acordo com o grupo que está no poder em determinados momentos históricos.

Maciel (2020) afirma que, para manter o poder, que é objetivo principal do Estado, este enquanto agente “regulador” das relações sociais e econômicas assume diferentes

formas de organização para a manutenção do sistema capitalista, reforçando as diferenças e as relações de poder que a classe dominante exerce sobre a classe trabalhadora.

Todavia, como o Estado é composto por classes sociais antagônicas, com interesses inconciliáveis e permeado pela luta de classes, o Estado enquanto agente regulador dessas relações precisa atender, mesmo que de forma pontual, as necessidades da classe trabalhadora, como forma de minimizar os efeitos perversos do capitalismo e garantir o *status quo*. Deste modo, o processo de elaboração de políticas públicas é resultado de uma tensão e de conflitos de interesses, bem como de arranjos políticos entre diversas esferas do Estado, pois, como pondera Chauí (2001, p. 10), “a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos”.

É nesse contexto que o Estado elabora políticas sociais que “são uma das formas de amenizar os efeitos do sistema para parte da população, destinando, pela lógica do capital, a responsabilidade ao mercado” (MACIEL, 2020, p. 48). A autora aponta ainda que as políticas sociais

[...] são resultado dos interesses sociais e da relação de forças existentes nos grupos que representam a sociedade: também são estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter. [...] As políticas sociais englobam as políticas educacionais, uma vez que a educação é uma das áreas que integram as ações previstas por essas políticas (MACIEL, 2020, p.65).

Em decorrência da contextualização política, social e histórica, o Estado prioriza o desenvolvimento de políticas de cunho social, ou não. A regulação determinada pelo mercado é uma das lógicas presentes na forma de atuação do Estado.

Behring e Boschetti (2016, p. 38) pontuam que as políticas sociais estão relacionadas à luta de classes. Assim, essas políticas “podem ser centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas, quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital”. Nessa perspectiva, o Estado, por meio dos representantes escolhidos, prioriza suas áreas de interesse, tendo como baliza o financiamento e os princípios estabelecidos pelo governo do período.

Por sua vez, Rodriguez (2017) afirma que as políticas sociais são mecanismos de proteção que o Estado capitalista desenvolve com o objetivo de reduzir as desigualdades estruturais produzidas por esse modelo econômico. A autora destaca uma das formas de intervenção do Estado: fortalecimento das políticas sociais. Outras opções se

evidenciaram ao longo da história, mas, no período delimitado para essa pesquisa, os anos de 2010 a 2019, o governo em questão assumiu a perspectiva descrita por Rodriguez, condição que interferiu na elaboração dos documentos que preconizaram o PET.

Nessa perspectiva, Höfling (2001) conceitua “políticas públicas” como sendo

[...] o Estado em ação implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001, p. 31, grifos do autor).

Assim, Höfling (2001) adverte que, para a compreensão e a análise das políticas públicas implementadas por um governo, é fundamental apreender as concepções de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Portanto, a depender do estágio de desenvolvimento das forças produtivas do Estado e do modo de organização da classe trabalhadora, o Estado atuará mais fortemente na efetivação dessas políticas. É o que Mészáros (2011) pontua ao afirmar que nos países centrais do sistema capitalista há um padrão de vida mais elevado para a classe trabalhadora, enquanto nos países periféricos, subdesenvolvidos, há a maximização da exploração.

Segundo Behring e Boschetti (2016, p. 22), é preciso “pensar a política social como um processo inscrito na história, com seus momentos de inflexão, de rupturas e continuidades e que implicaram também mudanças conceituais, com fortes repercussões para a política social.”. Essa perspectiva determina a lógica sob a qual analisamos as políticas de educação superior no período abarcado por esta pesquisa.

Assim, para compreendermos e analisarmos as políticas sociais, é imprescindível ter claro o contexto econômico, político e social do período em questão, uma vez que estas se materializam mediante os conflitos e a luta de classes decorrentes do modo de produção e reprodução do capitalismo e, justamente por isso, “não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 39).

As autoras afirmam que, no contexto brasileiro, as políticas sociais se desenvolveram em um cenário complexo, uma vez que a formação do Estado se deu “sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o

patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 75).

No Brasil, os direitos sociais estão definidos na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo II, artigo 6º, que estabelece: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Assim, a educação é uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus órgãos públicos, e, sim, por diferentes organismos e agentes da sociedade. É "o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade [...] visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social" (HÖLFING, 2001, p. 31).

Nesse contexto, concordamos com Neves (2011, p. 213), que nos diz que a definição de política educacional de um país dependerá do nível de desenvolvimento de suas forças produtivas e do estágio da correlação das forças sociais. Assim, apresentamos a seguir as transformações ocorridas no modo de produção capitalista brasileiro, a partir do que se denomina “Estado Desenvolvimentista”, perpassando o Estado Neoliberal até o Estado Neodesenvolvimentista, ou Terceira Via, e os reflexos das configurações desses modelos de Estado nas políticas de educação superior, objeto dessa pesquisa.

1.2 O Estado capitalista brasileiro: do desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo

Entre as décadas de 1930 e 1980, o Brasil vivenciou o que podemos chamar de Estado Desenvolvimentista. Aquele período se notabilizou pela solidificação de um capitalismo industrial no Brasil, que adquiriu consistência entre os anos 1930 e 1960 (SILVA, 2013). O pensamento econômico que emergia com o pós-guerra defendia a industrialização como via para o desenvolvimento do país e para a superação da pobreza. Nesse sentido, o Estado é considerado o indutor e o grande responsável pelo financiamento desse processo.

Segundo Perissinoto (2014) o Estado Desenvolvimentista é aquele em que

[...] uma elite política orientada por ideais desenvolvimentistas e incentivada por um contexto internacional ameaçador é capaz de forjar

uma aliança política de modo a sustentar um processo de construção institucional e de formação de uma burocracia econômica que seja, ao mesmo tempo, suficientemente coesa, socialmente inserida, com autonomia e capacidade para formular e implementar uma política de industrialização que redefina, no longo prazo, a estrutura econômica de um país (PERISSINOTO, 2014, p. 64).

O autor pontua também que, naquele período, o país contava com uma elite modernizante que contribuiu para o surgimento “[...] de um processo de construção institucional que, por sua vez, traduziu-se na produção de uma burocracia econômica estável que sustentou a ideologia econômica do desenvolvimentismo dentro do Estado brasileiro entre os anos 1930 e 1964” (PERISSINOTO, 2014, p. 71).

Assim, o debate estava centrado na necessidade de modernização do país em suas diversas áreas: econômica, política, social e cultural. Nesse sentido, Estado e sociedade civil procuravam meios para superar o passado colonial, agrário-exportador, com vistas à industrialização do país.

No que diz respeito à industrialização, Perissinoto (2014, p. 63) observa que o seu processo de implementação, sobretudo em países que a ela chegaram tardiamente, como no caso do Brasil, depende muito da presença de grupos sociais dispostos a assumi-la como “projeto” e a sustentá-la politicamente contra forças dedicadas a defender o “antigo regime”. Sendo assim, as características sociais, econômicas e ideológicas dessa burguesia afetaram os rumos desse desenvolvimento.

Silva (2013, p.16) ressalta ainda que a industrialização, característica marcante do período desenvolvimentista, “é apenas o aspecto econômico de um processo mais amplo de formação e consolidação da dominação e do poder burguês que envolve um conjunto de transformações sociais, políticas, tecnológicas, além das econômicas.”

Nesse sentido, após a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (1930-1945), iniciou-se o processo de diversificação da sociedade brasileira, que em sua ampla maioria era composta por proprietários rurais, proletariado rural e uma pequena classe média formada por funcionários públicos do Estado. Silva (2013) aponta que nesse período

[...] temos a ampliação da máquina do Estado e, conseqüentemente, da burocracia estatal – fundamental para o avanço do capitalismo – o que permitiu o crescimento da classe média, em grande parte ligada ao funcionalismo público. Por outro lado, o processo de industrialização fez surgir duas novas classes fundamentais: a burguesia industrial e o proletariado urbano. A partir daí definia-se simultaneamente, a

especificidade dos processos de constituição das bases materiais do capitalismo nacional, da formação e expressão de suas classes fundamentais e da construção do Estado capitalista burguês, contornos que foram se tornando mais nítidos até a década de 1960 (SILVA, 2013, p. 17).

Coutinho (2006) afirma que foi a partir de 1930 que o país ingressou na era da “modernidade” e que o governo Vargas iniciou a transição capitalista do país. Segundo o autor,

Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o ‘modo de produção especificamente capitalista’, ou seja, a indústria (COUTINHO, 2006, p. 176).

Assim, o Estado moderno capitalista que emerge nesse período é resultado de um arranjo político de associação entre os setores agrário-exportador e industrial, com o objetivo de controlar o aparelho estatal e de criar um projeto de transformação do país. A esse arranjo político deu-se o nome de “Estado de Compromisso”, que em linhas gerais diz respeito ao consenso entre as elites dominantes na busca do objetivo comum: o desenvolvimento econômico da nação. Coutinho (2006) afirma que essa “conciliação” de frações das classes dominantes tem por objetivo excluir a participação das camadas populares nesses processos, uma vez que em nosso país as transformações e/ou revoluções se dão pelo alto.

Sobre esse contexto de modernização econômica, com vistas à industrialização e à “ruptura” com o passado colonial, Neves (2005) pontua que

A consolidação do projeto capitalista nesse novo contexto só foi possível pelo compromisso das organizações burguesas no âmbito da sociedade civil com as estratégias políticas de aprimoramento e consolidação do padrão desenvolvimentista em um novo patamar. Nesse modelo, o aparelho estatal assumiu papel de importante organizador da acumulação privada, impulsionando e fortalecendo o capital estrangeiro e o capital nacional, localizado principalmente no setor de bens de consumo (NEVES, 2005, p. 61).

Segundo a autora, esse momento resulta na “apropriação” burguesa do Estado, para induzir o processo de modernização capitalista e desenvolver estratégias com vistas a sua legitimação social, quer seja ampliando de forma segmentada os direitos de

cidadania, quer seja inviabilizando a organização autônoma da classe trabalhadora (NEVES, 2005, p. 87)

Nesse sentido, Silva (2013) divide o desenvolvimentismo brasileiro em dois ciclos: o primeiro, que abrange os anos de 1945 a 1964, tendo como expoentes os presidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, que dá a base para os desdobramentos das estratégias nacionais e dos projetos de desenvolvimento dos diferentes governos posteriores; e o segundo, denominado “autoritário” em alusão à ascensão militar, que engloba os anos de 1965 a 1980, caracterizado pelo aprofundamento da internacionalização do processo de industrialização, com suas consequências econômicas e sociais perversas.

Assim, o desenvolvimentismo brasileiro é caracterizado como uma política de desenvolvimento estratégico, com financiamento do capital estrangeiro, dos setores de siderurgia, metalurgia, comunicações, transportes, entre outros, com vistas ao desenvolvimento nacional, sendo a Comissão Econômica para a América-Latina e Caribe⁸ (Cepal) a responsável por lançar os pilares do desenvolvimentismo no Brasil e demais países latino-americanos. Pereira (2011, p. 123) destaca que o surgimento da Cepal decorreu da insatisfação dos países latino-americanos com sua não contemplação no Plano Marshall⁹ e pelo sucateamento de seus equipamentos industriais, fruto da falta de dólares para importações causada pelos anos de crise das exportações.

O pensamento cepalino defendia a industrialização, por meio do planejamento e da participação ativa do Estado na economia, como fator para a superação do

⁸ A Cepal foi criada no imediato pós-guerra, em 1948. Trata-se de um órgão de caráter técnico ligado às Nações Unidas (ONU), cuja missão era monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento da região, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção, além de contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com o resto do mundo. Criada a partir da decisão de um comitê *ad hoc* nomeado pelo Conselho Econômico e Social-CES/ONU, em 1947, pelo período de três anos, foi apenas em 1951 que a Cepal se tornou uma entidade permanente da ONU. Este processo não foi linear e pacífico. Contou com atitudes ambíguas e restritivas do governo norte-americano, que não via com bons olhos o surgimento de uma entidade paralela à bem controlada Organização dos Estados Americanos (OEA). Além disso, temiam o confronto e enfraquecimento da influência norte-americana se a Cepal fizesse alianças políticas com governos nacionalistas de alguns países da região. A transformação da Cepal em órgão permanente da ONU foi decisivamente auxiliada pelos governos do Brasil, Chile e México (SILVA, 2013, p. 19). A Cepal teve como principais representantes brasileiros Celso Furtado, Maria da Conceição Tavares, Fernando Henrique Cardoso e Calos Lessa (CHAVES, 2006).

⁹ Segundo Lombardi (2014, p. 28-29), tratava-se de um amplo Programa de Reconstrução da Europa (ERP), elaborado em 1947 pelo secretário de Estado norte-americano George C. Marshall (1880-1959). O plano americano, entretanto, expressava uma decisão estratégica, pela qual os Estados Unidos abandonavam a colaboração com a URSS e investiam pesadamente na Europa ocidental com o objetivo manifesto de barrar a expansão comunista e assegurar sua própria hegemonia. O plano foi o um dos desdobramentos das políticas de *laissez faire*, pela qual foi possível a estabilização de mercados, por meio do crescimento econômico, no período pós-Segunda Guerra Mundial.

subdesenvolvimento do país. Deste modo, o Estado brasileiro foi o protagonista no processo de industrialização nacional, uma vez que o financiou por meio de políticas cambiais e de empréstimos às indústrias, além de ter criado empresas estatais, com destaque aos setores de energia e siderurgia (COUTINHO, 2006).

O processo de industrialização brasileira ganhou mais expressividade durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que foi marcado pela defesa da modernização, necessária para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, foi em sua gestão que houve a intensificação da abertura do país ao capital estrangeiro e a elaboração do Plano de Metas, que previa 50 anos de progresso em 5 anos de realizações. O plano de metas indicava os objetivos a serem alcançados durante o governo, com abrangência nos cinco setores básicos da economia, a saber: indústria de base, transporte, energia, educação e alimentação, além da criação de Brasília, que seria a nova capital do país.

No Brasil, o governo ditatorial, que teve início com o golpe de Estado que destituiu o presidente João Goulart do poder em março de 1964 e perduraria pelos próximos 21 anos, ocorreu em meio à crise da economia brasileira e das mobilizações sociais – estudantis, operárias e camponesas – em defesa de reformas políticas, denominadas “reformas de base” defendidas pelo governo João Goulart (Jango). As reformas de base propunham mudanças estruturais nos setores agrário, eleitoral, tributário, bancário, urbano e educacional que alterariam a situação do país a longo prazo.

Nesse contexto de defesas de reformas e mobilização social, o golpe militar foi articulado com o apoio da burguesia nacional e internacional, tendo o respaldo do governo norte-americano, sob a justificativa da “defesa da ordem e das instituições contra o perigo comunista” (HABERT, 2003, p. 8).

Nesse sentido, segundo Behring e Boscheti (2016, p. 135), durante o regime militar, “o intenso salto econômico para diante promovido pela ditadura tem a ver com um projeto de intensa internacionalização da economia brasileira, aproveitando-se da necessidade imperiosa do capital de restaurar as taxas de crescimento dos esgotados ‘anos de ouro’”¹⁰.

Esse período, denominado milagre econômico, “estava intimamente ligado à entrada maciça de capitais estrangeiros, seja em forma de investimentos, seja em forma de empréstimos, crescendo o endividamento externo” (HABERT, 2003, p. 17).

¹⁰ “Movimento de regulação e de intervenção estatal que marcou o capitalismo depois do término da Segunda Guerra. [...] Período de quase trinta anos em que a economia cresceu aceleradamente no mundo todo, com desemprego muito baixo (praticamente no nível ficcional) e inflação reduzida” (PAULANI, 2006, p. 72).

Entretanto, segundo a autora, o “milagre” teve como consequências a exploração da classe trabalhadora, por meio de péssimas condições de trabalho e arrocho salarial, miséria, perseguição, repressão e cerceamento da liberdade.

Todavia, com a crise do Estado de Bem-Estar Social nos países desenvolvidos, iniciada nos anos de 1970, decorrente da diminuição dos lucros das empresas e da exasperação das lutas sociais, a resposta para a superação se deu por meio da globalização, que, segundo Tonet (2016),

[...] não é uma mera questão de política econômica, técnica ou científica. Também não é um simples enfrentamento de problemas que afetariam de modo igual toda a humanidade. Ela é, antes de mais nada, na sua forma concreta, o resultado da luta de classes, a resposta do capital à diminuição dos seus lucros. Trata-se, essencialmente, de uma reconfiguração do sistema produtivo e, junto com isso, de uma redivisão das zonas mundiais de influência e de mudanças em todas as outras dimensões sociais, de modo a defender os interesses do capital e não de toda a humanidade (TONET, 2016, p. 89).

O conceito de Estado é alterado tendo como base as características sociais e econômicas de cada época e expressa movimentos mundiais do capital, mantendo ainda assim a base de sua função de regulador em um sistema capitalista.

Segundo Peroni e Caetano (2012, p. 1), os anos 1980 são pautados pela organização da sociedade, com a participação popular na reivindicação dos direitos democráticos e políticos, em busca de uma “sociedade mais justa e igualitária” frente ao governo ditatorial. Esse processo deparou com enormes obstáculos e, por conta das transformações da reestruturação produtiva do capital, sofreu o impacto das políticas neoliberais, já em curso nos demais países, mas incipiente no Brasil. Assim, com a retração da economia e os altos índices de inflação, a violência e a pobreza marcam o fim da ditadura militar e o período da luta pela redemocratização do país.

As autoras pontuam que, para a doutrina neoliberal, o Estado é culpado pela crise, uma vez que “para atender as demandas em um período democrático, gastou demais provocando déficit fiscal” (PERONI e CAETANO, 2012, p. 2). Nesse sentido, faz-se necessário reformar o Estado, seguindo a lógica do mercado, estimulando as privatizações, racionalizando seus recursos e esvaziando o poder das instituições consideradas improdutivas.

Por conseguinte, a solução para a crise perpassa pelas políticas sociais, de tal modo que este Estado seja “mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital”

(PERONI, 2003, *apud* PERONI e CAETANO, 2012, p. 2). Como resultado, vivenciou-se nesse período o desemprego estrutural decorrente das transformações ocorridas da reestruturação no modo de produção, que, por meio dos avanços tecnológicos, substituiu o trabalho vivo, que, segundo a ideologia neoliberal, encarecia a produção devido aos direitos sociais e trabalhistas.

Behring e Boschetti (2016, p. 24) afirmam que a mundialização do capital e o neoliberalismo colocaram a política social em uma nova condição, já que essa reação demarcou uma crise do Estado de Bem-Estar Social¹¹ e uma nova dinâmica de alocação do fundo público.

Vale (2020, p. 3), aponta que a reestruturação produtiva iniciada nesse período refletiu nas esferas econômica, política e social. Com o esgotamento do modelo fordista-keynesiano¹², a crise capitalista resultou no ataque aos direitos da classe trabalhadora, orientado pelo Estado, por meio da redução de direitos trabalhistas. Assim, “corresponde ao conjunto das respostas do capital à queda da taxa de lucro que se torna expressiva nos anos 1970”. A resposta do Estado caracteriza e expressa movimentos de manutenção do sistema, mesmo quando prioriza, ou não, as políticas sociais.

O neoliberalismo começava, portanto, a ganhar terreno no plano internacional a partir dos anos de 1970, tendo seus impactos no Brasil marcadamente no início dos anos de 1990. Vale (2020, p. 6-7) afirma que ele pode ser entendido como uma “proposta mais ‘congruente’ com as demandas alicerçadas nos interesses comuns da burguesia na dinâmica capitalista que então se anunciava expondo e fundamentando as ações mais apropriadas a tais demandas”.

Destarte, o neoliberalismo consiste em uma das respostas à manutenção do sistema capitalista e empresta ao Estado os princípios que definem as políticas desenvolvidas sob essa lógica. Draibe (1993) utiliza em sua obra uma citação pontual de Schneider para caracterizar muito bem o neoliberalismo:

¹¹Segundo Dourado (2002, p. 247), o Estado de Bem-Estar Social pode ser caracterizado, entre outros aspectos, pela implementação da esfera pública por meio do incremento de políticas sociais, postulando a garantia de padrões mínimos de vida, visando a manter o estímulo ao desenvolvimento e a consolidação das economias de mercado; nesse caso, trata-se, portanto, do fortalecimento do papel do Estado, por intermédio da adoção de uma feição intervencionista na economia.

¹² Ao keynesianismo agregou-se o pacto fordista – da produção em massa para o consumo de massa e dos acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista em torno dos ganhos de produtividade do trabalho. O fordismo, então, foi bem mais que uma mudança técnica, com a introdução da linha de montagem e da eletricidade: foi também uma forma de regulação das relações sociais, em condições políticas determinadas (BEHRING, BOSCHETTI, 2016, p.86).

Em lugar de ideologia, os neoliberais têm conceitos. Gastar é ruim. É bom ter prioridades. É ruim exigir programas. Precisamos de parcerias, não de governo forte. Falem de necessidades nacionais, não de demandas de interesses especiais. Exijam crescimento, não distribuição. Acima de tudo, tratem do futuro. Repudiem o passado. Ao cabo de pouco tempo as idéias neoliberais começam a soar como combinações aleatórias de palavras mágicas. (SCHNEIDER, 1989 *apud* DRAIBE, 1993, p. 89).

A década de 1990, denominada “década neoliberal” ou “década desperdiçada” (SILVA, 2013), marcou o período da intensiva neoliberal no Brasil, após duas décadas de ditadura militar e uma crise na transição para o processo democrático.

O processo eleitoral, ainda em 1989, resultou na eleição do primeiro presidente civil eleito após o regime militar, Fernando Affonso Collor de Melo (1990-1992, pelo Partido da Reconstrução Nacional – PRN). Com o discurso privatizante, de ajuste por meio da reforma do Estado e flexibilização dos direitos dos trabalhadores, Collor, que se elegeu com o lema anticorrupção e caça aos marajás, teve seu mandato cassado e os direitos políticos perdidos após denúncias de corrupção.

Desse modo, segundo Sguissardi (2006b), o processo da modernização conservadora teve início no governo Collor de Mello, continuou no governo de Itamar Franco (1992-1994, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) e ganhou mais expressividade no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB).

É na gestão FHC que o receituário neoliberal atinge o seu auge. Ao adotar as reformas alinhadas às orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o governo promoveu ajustes fiscais, desregulamentação dos mercados e uma onda de privatizações de empresas e serviços públicos. Silva (2013) aponta para a estagnação do desenvolvimento nacional nesse período, pois

A preocupação unilateral com o controle da inflação, associada ao ajuste fiscal a qualquer custo, conduziram o país a um impasse, uma vez que a estagnação inviabilizou a construção de uma estratégia de desenvolvimento sustentado para o país ao longo daquela década, “desperdiçada” nesse sentido (SILVA, 2013, p. 171).

Deste modo, foi com a mudança do modelo de administração baseada em princípios burocráticos para a administração gerencial que o governo FHC acenou para a

adoção da política econômica mundial (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). A materialização dessa política se deu por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, que estabeleceu os objetivos e diretrizes da reforma da administração pública, documento elaborado no âmbito do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), sob a liderança de Luiz Carlos Bresser-Pereira. O plano partia da ideia de que a crise do Estado era decorrente dos custos das demandas sociais, presentes no modelo desenvolvimentista, herança das gestões passadas; a ordem então, portanto, era fiscalizar a atuação desse Estado.

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 35), o plano diretor foi o responsável por definir “uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior”.

Na gestão FHC, seguindo as orientações delineadas pelo Consenso de Washington, iniciaram-se as políticas de privatizações e a defesa do ajuste fiscal e de reformas que eliminaram a capacidade de planejamento e intervenção estatal na economia. Assim, assistiu-se a cortes de benefícios sociais, desregulamentação do mercado de trabalho, alterações nas leis de seguridade social, elevação da taxa de desemprego e baixa taxa de crescimento econômico, o que influenciou a queda do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Costa (2000) afirma que o presidente FHC governou por meio de Medidas Provisórias, em um estilo autoritário e centralizador. A autora diz que a reforma do Estado é resultado das mudanças das relações comerciais internacionais e das forças políticas dos diferentes países. Nesse contexto de reconfiguração do modo de produção do capital, a reforma do Estado “expressa uma nova composição das forças sociais, a concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos, a partir do modelo do Estado de Bem Estar Social” (COSTA, 2000, p. 51-52).

Dessa maneira, na gestão do presidente FHC o Estado assumiu o viés liberal e conservador, buscando assim se ausentar de suas responsabilidades ao firmar contratos de gestão que passaram a ser executados por meio das Organizações Sociais (OS), com o intuito de diminuir o papel do Estado por meio da extinção de órgãos públicos e da cedência de espaços físicos e de funcionários públicos. As OSs, que passaram a ser financiadas pelo Estado, possuíam autonomia para a gestão dos recursos repassados pelo governo federal e podiam contratar funcionários sem a necessidade de concursos públicos. Sob esse formato, o Estado promoveu a desestatização das áreas de serviços da

educação, saúde, pesquisa, meio ambiente e desenvolvimento tecnológico, e empreendeu o desmonte da máquina pública, com a demissão de funcionários, além do desmonte da seguridade social, por meio das reformas administrativa e previdenciária e o ataque ao Sistema Único de Saúde (SUS), ao possibilitar a atuação das Organizações Sociais (COSTA, 2000).

As eleições presidenciais de 2002 foram marcadas pela ideia de “mudança” e recuperação nacional dos efeitos do neoliberalismo. Assim, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT, 2003-2010), a questão do desenvolvimento do país retomou o centro do debate político e da agenda pública. Nesse sentido, Silva (2013) pontua que

O foco das discussões se volta, não apenas para políticas que têm como objetivo superar os obstáculos resultantes do modelo neoliberal, como também para a elaboração de projetos de médio e longo prazos, isto é, um novo padrão de desenvolvimento econômico, e, por consequência, de uma nova estratégia de desenvolvimento (SILVA, 2013, p. 173).

Todavia, o primeiro mandato do presidente Lula manteve a linha do governo FHC, qual seja: ajuste das contas públicas e geração de *superavit* primários para pagamento da dívida pública, o que limitou a capacidade do Estado na ampliação das políticas públicas. Já no seu segundo mandato, o governo adotou certa flexibilização da política econômica, por meio de ampliação de crédito ao consumidor, elevação real do salário-mínimo, programa de transferência de renda, criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e ampliação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para estimular investimento público e privado e medidas anticíclicas para combater a crise internacional de 2009 (TEIXEIRA; PINTO, 2012).

Assim, os mandatos de Lula apresentaram resultados muito positivos em relação ao seu antecessor. Naquele período, 2003 a 2010, o país apresentou crescimento superior ao das três décadas anteriores. Como exemplo, Teixeira e Pinto (2012) apontam que o PIB cresceu 4,1% ao ano, enquanto nas décadas de 1980 a 2002 esse percentual era de 2,4% ao ano. Merece destaque também o pagamento dos empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI), a acumulação de reservas, o crescimento econômico e a redução da taxa de desemprego.

Diante do crescimento econômico e do desenvolvimento do país, o governo Lula acabou sendo caracterizado como neodesenvolvimentista, o que, segundo Giovanni Alves

(2013a), é o desenvolvimentismo capitalista na era do globalismo sob a dinâmica do capital financeiro. Nasce, portanto,

[...] da crise do modo de desenvolvimento neoliberal no Brasil nos primórdios da década de 2000, embora ele próprio – o neodesenvolvimentismo – não consiga romper o bloco histórico do capitalismo neoliberal que deu origem a nova forma de Estado político do capital (Estado neoliberal), desenvolvida nos últimos trinta anos, tanto no centro quanto na periferia capitalista desenvolvida. Nesse caso, o neodesenvolvimentismo no Brasil é uma variante do desenvolvimento capitalista possível na periferia capitalista inserida na macroestrutura do sistema do capital no plano mundial (ALVES, 2013a, s/p).

Assim, Giovanni Alves (2013b) pontua que as gestões petistas são caracterizadas como governos pós-neoliberais, uma vez que foram governos comprometidos com o crescimento da economia e redistribuição de renda, mantendo, porém, os pilares do neoliberalismo no Brasil. O autor destaca a melhora dos indicadores sociais das camadas mais pobres da sociedade, atendidas pelos programas sociais desenvolvidos nos governos Lula e Dilma, utilizando-se dos dados do Pnad/IBGE, que apontam que entre os anos de 2002 e 2013, houve diminuição dos níveis de pobreza extrema e aumento do consumo pelas camadas mais pobres de bens de consumo duráveis e de serviços públicos essenciais.

Na esteira do desenvolvimento econômico da era Lula, Dilma Vana Rousseff, que foi Ministra-Chefe da Casa Civil entre os anos de 2005 e 2010, foi eleita com a promessa da continuidade e ampliação dos programas já desenvolvidos no governo Lula.

Todavia, no governo Dilma (2011-2016) o cenário econômico internacional não era o mesmo da gestão Lula. Os reflexos da crise internacional de 2008, associados à crise da União Europeia em 2010, resultaram na desaceleração e recessão de países desenvolvidos, que refletiram no governo Dilma, demarcando os limites do neodesenvolvimentismo em seu governo.

A crise do capitalismo global teve seu reflexo no país com a queda do crescimento da economia, o que repercutiu na pressão burguesa por ajustes fiscais e adoção de políticas neoliberais, como elementos necessários para a retomada do crescimento econômico. Assim, iniciou-se o discurso em defesa da reforma do Estado como meio de recuperação nacional. Nesse contexto, um reflexo dessa pressão foi materializado na aprovação da lei da terceirização, que ataca frontalmente os direitos dos trabalhadores. O cenário de estagnação econômica, ajuste fiscal e inflação resultou nas jornadas de julho

de 2013, em que uma parte dos movimentos sociais foi às ruas em defesa de reformas sociais.

Segundo Alves (2016, s/p), a insatisfação social era legítima, uma vez que “indicava os limites do neodesenvolvimentismo que conseguiu atender as demandas dos pobres mas não conseguiu atender as demandas das camadas médias assalariadas (transporte público, saúde e educação pública de qualidade, etc)”. Todavia, conforme o autor, a direita se aproveitou desse movimento e deu início à ofensiva reacionária que culminaria com o golpe da presidenta.

Com o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma do cargo, o seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, 2016-2018) assumiu a presidência e deu início a uma série de reformas que afetaram drasticamente os direitos sociais da classe trabalhadora, criando, segundo Behring e Souza (2020), condições para a ascensão da extrema direita nas eleições de 2018.

O documento intitulado “Uma Ponte Para o Futuro”, de 2015, com caráter ultraliberal, elaborado meses antes do golpe, propunha, em linhas gerais, a diminuição do papel do Estado com os gastos públicos por meio de ajustes fiscais. Nesse contexto, havia a defesa do interesse do mercado nas relações sociais, diminuição do papel do Estado nas questões sociais e no alcance de suas políticas públicas, privatizações e reformas que impactavam as garantias dos direitos sociais da população brasileira. Segundo Mancebo (2017),

[...] “*Uma ponte para o futuro*” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional (MANCERO, 2017, p. 880).

Nesse contexto de redução de gastos e enxugamento do papel do Estado, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo regime fiscal para os 20 anos seguintes, comprometendo os recursos financeiros investidos nas políticas públicas sociais, pois

[...] congelará as despesas primárias (relacionadas ao montante de recursos associados ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos estariam com reajustes limitados à inflação do ano anterior) e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro (AMARAL, 2017, p. 6).

Amaral (2017) aponta para as consequências negativas da E. C. 95/2016 para as áreas da educação, saúde, previdência social e assistência social, pois provocou

[...] um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial (AMARAL, 2016, p. 671).

Com a destituição da presidenta Dilma e a escalada da extrema direita ao poder, Behring, Cislighi e Souza (2020) apontam para o fim da era lulista e de inclusão social e pontuam que

De novo Eldorado latino-americano que debelou a miséria e alçou milhões à “classe média”, a partir da implementação de um projeto “neodesenvolvimentista” que teria rompido com o neoliberalismo, conduzido pelo PT e aliados, em menos de quatro anos adentramos numa espécie de barbárie ultraneoliberal (BEHRING; CISLAGHI; SOUZA, 2020, p. 133).

Essa barbárie resulta na eleição do presidente Bolsonaro, que procura promover o desmonte do aparelho do estado, principalmente em atividades consideradas não estratégicas.

O governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, atualmente sem partido, porém eleito pelo Partido Social Liberal (PSL, 2019-2022), tem adotado medidas ultraconservadoras e defendido agendas contrárias aos direitos humanos e ao meio ambiente. Bolsonaro, por meio de seu Ministro da Economia, Paulo Guedes, apresentou ao final de 2019 um plano de reforma do Estado, denominado “Plano Mais Brasil”, composto por três Propostas de Emendas à Constituição (PEC): a PEC emergencial, a PEC dos fundos e a PEC do pacto federativo.

Segundo o site do Ministério da Economia¹³, o “Plano Mais Brasil” é uma ampla e decisiva agenda de transformação do Estado, que tem por objetivo criar condições para impedir novas crises nas contas públicas do país e oferecer estabilidade fiscal à União e aos entes federados.

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-mais-brasil>. Acesso em: 30 set. 2021.

Todavia, em termos práticos, trata-se de uma política de austeridade fiscal e de diminuição do papel do Estado brasileiro. Caso essas PECs sejam aprovadas, afetarão os servidores públicos, os direitos sociais da população brasileira e a distribuição dos recursos entre a União e os entes subnacionais.

Portanto, as apresentações anteriores, mesmo que de forma sintética, evidenciam que o capitalismo determina uma lógica que está presente na forma de organizar políticas públicas, inclusive as sociais. O neoliberalismo reforça uma agenda elaborada internacionalmente, mas que tem em comum os mesmos princípios. Esses elementos do capitalismo e do neoliberalismo compreendem a égide sob a qual são desenvolvidos o Estado e as políticas forjadas nesse contexto.

1.3 Da Reforma Universitária de 1968 aos dias atuais: os reflexos na Educação Superior brasileira

A educação superior no Brasil é relativamente recente se comparada à dos demais países da América do Sul. A criação de universidades brasileiras ocorreu com quase três séculos de atraso, no início do século XIX (OLIVEN, 2002). Tal atraso, proposital, é consequência da imposição da classe dominante. Maciel (2020, p. 86) ratifica essa questão ao afirmar que a educação superior, desde sua origem, atende às necessidades do Estado e da classe hegemônica, com vistas à “manutenção do Estado, garantindo à classe dominante o domínio social, político e econômico”.

Senkevics (2021, p. 201) destaca que, nos quase três séculos de história colonial, a herança atribuída à educação superior é “[...] marcada pela pouca democratização das oportunidades educacionais durante o regime monárquico e os primeiros tempos republicanos, e, finalmente, alterada pelas reformas estruturais do primeiro ciclo de expansão”. Segundo o autor, esse primeiro ciclo de expansão tem início nos anos de 1960, repercutindo nos vinte anos seguintes, em decorrência, principalmente, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do ano de 1961, e da Reforma Universitária, no ano de 1968.

Senkevics (2021) afirma que a LDB de 61, ao tornar equivalentes os diversos diplomas de ensino médio (cursos médios industrial, comercial, agrícola e normal), possibilitou que esse contingente de egressos concorresse a uma vaga universitária com os egressos do ensino médio secundário. Outro fator importante é a instituição do vestibular classificatório, por meio do Decreto nº 68.908/71, que estabeleceu que o

número de aprovados seria limitado ao número de vagas ofertadas; e a Reforma Universitária de 1968, que entre seus efeitos paradoxais “foi responsável pelo crescente desequilíbrio da oferta em prol do segmento privado, gradativamente dominado pelo setor empresarial lucrativo” (SENKEVICS, 2021, p. 202).

Maciel (2020) nos diz que, nesse período, houve o aumento de Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em vista o desenvolvimento econômico do país e a necessidade de força de trabalho qualificada, pois transformações do capitalismo exigiram uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, refletindo no sistema escolar, ampliando-o e o institucionalizando.

As mutações econômicas ocorridas no Brasil, com maior expressão a partir da década de 1950, com a passagem do modelo agroexportador para o industrial, exigiu uma gama de conhecimentos que eram demandados pela educação superior. Nesse sentido, Bittar (2001) afirma que a educação é pensada

[...] como forma de apropriação de capital, como melhoria de qualificação da mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com maior produtividade. Neste enfoque, o homem não é visto como ser humano e sim como força de trabalho, necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica. A ideologia economicista/tecnocrática coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, no qual o investimento no homem como capital humano deve ser visto como fator de produtividade econômica (BITTAR, 2001, p. 127).

Com o desenvolvimento econômico industrial da sociedade brasileira, as exigências de qualificação para o mercado de trabalho e a demanda pelo acesso à educação superior aumentaram. Os requerentes dessas vagas eram os “excedentes”, jovens que, segundo Saviani (2010),

[...] obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas. [...] tendo sido aprovados, esses jovens consideravam que haviam adquirido o direito de cursar a universidade e montavam acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas (SAVIANO, 2010, p. 8).

Essa demanda pelo acesso à educação superior ganhou visibilidade nos anos de 1960, sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE). A mobilização por uma

reforma universitária assume uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla. Mesmo com o golpe militar em 1964 e o cerceamento de manifestações, o movimento estudantil continuou mobilizado pela reforma universitária, que tinha como lema “mais verbas e mais vagas”. Assim, em 1968, aconteceu a ocupação pelos estudantes de diversas universidades no país (SAVIANI, 2010).

Nesse contexto, em meio a ocupações e muitas manifestações e protestos, os ajustes foram feitos por meio da Lei nº 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968, que dispôs sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Em linhas gerais, essa lei extinguiu a cátedra, instituiu os departamentos nas universidades, criou o sistema de créditos das disciplinas e a semestralização dos cursos.

Em legislação paralela, que modificava o Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior, Lei 5.539/68, a progressão na carreira docente foi feita dependente dos graus acadêmicos de mestre e de doutor. O trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva recebeu incentivos eficazes para fixar os professores/pesquisadores na universidade (CUNHA, 1989, p. 4).

A reforma universitária, ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da profissionalização docente, criou condições propícias para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país (OLIVEN, 2002). Todavia, ao contrário das ditaduras militares instauradas nos países latino-americanos, a ditadura brasileira teve um caráter modernizador, em especial na educação superior. Segundo Cunha:

[...] Uma aliança tácita entre militares com pesquisadores, aliança essa concretizada nas agências de fomento, como o BNDE, Finep, o CNPq e a Capes, inovações que vinham se desenvolvendo desde 1940 não foram suspensas, mas sim intensificadas (CUNHA, 2007c, p. 10).

Mas o autor também destaca o caráter persecutório perverso da ditadura militar, o que incluía:

[...] aposentadoria compulsória de docentes, a permanente ameaça de controle político-ideológico das práticas acadêmicas, a indução do crescimento do setor privado, a qualquer preço, a introdução da Educação Física e dos Estudos de Problemas Brasileiros nos currículos universitários, como disciplinas obrigatórias, pelas quais se difundia a ideologia autoritária (CUNHA, 1989, p. 4).

A Reforma Universitária de 1968 foi atravessada por lutas e embates de estudantes e professores que acreditavam na educação como principal elemento para o desenvolvimento de um país. A mesma premissa era apontada pelo governo militar que aprovou a Reforma. O que diferenciava as duas perspectivas era a forma com que encaravam o desenvolvimento em questão: para um grupo, o conhecimento como possibilidade de mudar o mundo; para o outro, a educação tinha como função a formação de um cidadão que não questiona e que desenvolve conhecimentos técnicos para melhorar a mão de obra do mercado.

Endossando essa perspectiva, Saviani (2010) pontua que a reforma universitária de 1968 atendeu a duas demandas contraditórias. De um lado, as reivindicações dos “excedentes”, estudantes universitários e professores que, dentre outras pautas, reivindicavam mais verbas, mais vagas, abolição da cátedra, autonomia universitária, entre outros; e, do outro lado, as necessidades do regime militar, que buscava atrelar a educação superior às demandas do mercado, por meio de um projeto político de modernização que atendessem ao capitalismo internacional.

O processo de reforma do período de 1964-68, numa conjuntura de subordinação política e econômica do país ao capitalismo, tendo como base o modelo norte-americano, foi um dos responsáveis pela edificação da universidade no Brasil.

Cunha (2007b) assinala que, no período da república populista, que compreende os anos de 1945 a 1964, houve crescimento significativo do ensino superior, decorrente do financiamento estatal, em especial do governo federal. O autor destaca que o processo de modernização dessa modalidade de ensino esteve atrelado a um projeto nacionalista, desenvolvimentista e reformista; todavia, com o golpe de 1964, e nas quatro décadas seguintes, houve um crescimento significativo do setor privado, favorecido pelos incentivos financeiros do setor público, legislação favorável e crescimento aquém das IES estatais, insuficientes para o atendimento da demanda. O autor ressalta também a intensidade e a densidade do movimento estudantil, sua articulação, mobilização nacional e elaboração de ideias sobre a universidade.

Assim, uma vez que é imperativo no modo de produção capitalista que a universidade se adeque a cada momento histórico para atender às necessidades do mercado, Chauí (2001, p. 189) afirma que o modelo de instituição existente nesse contexto, denominado universidade funcional, é “o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica”. Com a promessa de ascensão

social por meio do diploma universitário, o modelo de universidade funcional esteve presente durante o período do milagre econômico brasileiro, durante a década de 1970, tendo como principal característica a formação rápida de mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

Nesse período houve grande expansão do número de vagas para esse nível de ensino, criação indiscriminada de cursos superiores, adaptações curriculares dos cursos com vistas à formação para o mercado de trabalho e intensa subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento (CHAUÍ, 2001). Tal subordinação justificava-se, uma vez que, diante do cenário denominado de “milagre econômico”, compreendido entre os anos de 1968 e 1973, a educação superior era necessária para o atendimento às demandas do capital industrial, tendo em vista que o desenvolvimento das indústrias no Brasil estava a todo vapor.

Em 1974, começam a transparecer as primeiras fissuras e sinais de esgotamento do projeto tecnocrático e modernizador-conservador do regime, em função dos impactos da economia internacional, restringindo o fluxo de capitais, e também dos limites internos. Os anos subsequentes serão marcados pela distensão, pela abertura lenta e gradual do regime, num processo de transição para a democracia que irá condicionar em muito a adesão brasileira às orientações conservadoras neoliberais, já em curso no nível mundial, implicando o caráter tardio da adesão brasileira ao neoliberalismo (BEHRING; BOSCHETTI p. 137-138).

Entre os anos de 1970 e 1990, não havia uma política global para a educação superior no Brasil, mas a lógica mercantilista estava difundida no mundo, interferindo na organização da educação superior, que até aquele período priorizava esse nível de educação por meio de universidades públicas ou confessionais. Havia, no período, políticas fragmentadas, de curto alcance e de caráter limitado, muitas das quais objetivavam responder situações emergenciais ou corrigir efeitos indesejáveis da política de expansão (KLEIN, 1992, p. 1).

Sguissardi (2008) afirma que, nos primeiros anos do regime militar, a cobertura da educação superior no país era mínima, mas com predominância das IES públicas. Segundo o autor, as matrículas nas IES públicas correspondiam a 61,6%, contra 38,4% das IES privadas. Todavia, foi durante o regime militar que “sob o ‘espírito’ do regime político, ocorre de forma marcante o primeiro grande movimento de privatização do *sistema*” (SGUISSARDI, 2008, p. 998, grifos do autor).

Assim, na década de 1970, a modernização administrativa, o crescimento econômico e a especialização da máquina burocrática orientaram o Estado na definição de metas e na formulação de políticas. No contexto da educação superior, a tônica voltava-se para a expansão desse nível de ensino por meio de instituições privadas e o aprimoramento do ensino nas instituições públicas. Entretanto, Klein (1992, p. 1) ressalta que esse fato não impede que se reconheça que “[...] dimensões como o padrão de financiamento às instituições públicas, a estratégia de apoio ao ensino privado, os procedimentos para a criação de novos cursos e instituições, registraram alterações significativas ao longo dos últimos quinze anos”, aqui compreendidos os anos de 1977 a 1992.

Desse modo, segundo Sampaio (1991, p. 17), a expansão da educação superior que se deu entre os anos de 1960 e 1970 foi muito expressiva: “[...] em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior vai de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento”. A autora acrescenta ainda que, desse crescimento no número de matrículas, a rede privada absorveu a maior parte: “se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3% (852.000)” (SAMPAIO, 1991, p. 18).

A partir da década de 1980, os organismos internacionais, tais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), começam a difundir o discurso de crise do modelo de universidade e a necessidade de reformá-la. Segundo Araújo e Macedo (2021, p. 28), os documentos norteadores vinculavam “a proposta de uma educação superior focada no fornecimento de mão-de-obra qualificada para o mercado, com treinamento altamente especializado para o fortalecimento da competitividade nacional”.

A esse modelo de universidade, Chauí (2001) atribuiu o nome de universidade de resultados, pois, conforme a autora, está voltada para o atendimento das empresas. Com caráter empresarial, gestado ainda na etapa anterior – universidade funcional, da década de 70 –, o modelo traz algumas novidades, tais como o crescimento expressivo das IES privadas, incentivo à parceria entre a universidade pública e a empresa privada, que, por meio de financiamento de pesquisas relacionadas aos seus interesses, acabaram por exercer extrema influência na pesquisa e na formação universitária do país.

Portanto, a década de 1970, período de intensa industrialização nacional, possibilitou a expansão de IES privadas, condição que na década de 1980 até 1990 foi

desacelerada. Entretanto, a expansão das IES privadas teve seu auge após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, inclusive possibilitando a diversificação na organização acadêmica (SIGUISSARDI, 2006b; ARAÚJO; MACEDO, 2021).

De acordo com Sguissardi (2006b), a LDBEN de 1996, assim como outros marcos regulatórios, em consonância com orientações de organismos multilaterais, tais como Banco Mundial e Consenso de Washington, balizou a expansão desenfreada do setor privado em nível de graduação e limitou a expansão do setor público. Segundo o autor,

Isso se efetivou de várias formas, por medidas tais como as de restrição do financiamento e da autonomia do setor público federal, e de liberação, com mínimos controles, da criação de instituições de ensino superior (IES) privadas; principalmente isoladas ou no máximo constituídas como centros universitários (estes com autonomia para criarem cursos, mas sem a obrigação da produção de conhecimentos por meio de pesquisa) (SGUISSARDI, 2006b, p. 1024).

Em complemento a isso, Araújo e Macedo (2021) afirmam que a abertura do mercado educacional com fins lucrativos se deu na gestão FHC, com normativas que estavam alinhadas às recomendações dos organismos internacionais regidos por orientações neoliberais, e materializada também por meio da reforma proposta pelo PDRAE, de 1995, que traduz a educação como um serviço que pode ser oferecido por organizações públicas, não estatais. Quanto à LDBEN de 1996, os autores pontuam que, além de ela criar diversas modalidades de cursos e de ofertas, foi a responsável por estabelecer

[...] a diferença entre universidades de ensino e de pesquisa, desobrigando que os princípios de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão fossem princípios orientadores da instituição universidade. Dessa forma, as universidades de ensino poderiam funcionar com custos mais baixos e rentabilidade mais alta uma vez que a atividade de pesquisa, por vezes demorada e com resultados incertos não pode assegurar retorno imediato e a atividade de extensão, que traduz um compromisso da universidade com a sociedade para socialização do conhecimento produzido, implica também custos adicionais à atividade educacional (ARAÚJO; MACEDO, 2021, p. 30).

Merece destaque também o crescimento de entes do capital privado que atuavam na educação superior por meio da regulação estatal, bem como a atuação das Organizações Sociais.

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010, do Partido dos Trabalhadores – PT) apresentou políticas para a educação superior de caráter mais inclusivos. Segundo Maciel (2020), o discurso da inclusão nos governos Lula, para as políticas de educação superior,

[...] diz respeito à ampliação de vagas, de IES e ao aumento nas possibilidades de acesso e de permanência nesse nível de educação. Mesmo destinados a grupos específicos, há programas com a finalidade de desenvolver políticas de caráter universal para a educação superior, ao mesmo tempo em que as políticas de ações afirmativas são implementadas enquanto forem necessárias (MACIEL, 2020, p. 175).

Todavia, Maciel (2020) ressalta o caráter contraditório dessas políticas de inclusão, uma vez que promovem expansão de vagas principalmente no setor privado, por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Nesse sentido, a autora destaca que algumas premissas presentes na Reforma do Estado de FHC permaneceram no governo Lula, por meio da divisão de responsabilidades do Estado com as Organizações Não Governamentais (ONGs) e com o setor privado mercantil, características essas que perduraram também nos governos de Dilma Rousseff.

No governo Dilma (2011-2016), no âmbito da educação superior, merece destaque a criação do Programa Ciência Sem Fronteiras, que objetivava estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras; além da publicação da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas das instituições federais de educação superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Mancebo (2017) destaca que, nos governos Lula e Dilma, houve ampliação

[...] das políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos, porém abandonaram a agenda de reformas estruturais; descuidaram da expansão dos bens e serviços de uso coletivo; não conseguiram coordenar e executar os investimentos necessários em infraestrutura; e assistiram, sem reagir, à reprimarização da pauta de exportações e à desindustrialização do país, os quais são fenômenos associados a uma inserção declinante no sistema internacional (MANCEBO, 2017, p. 877).

Entretanto, conforme Mancebo (2017), os protestos em massa iniciados em 2013, a reeleição apertada de Dilma Rousseff em 2014, a desintegração da base governista no Congresso Nacional e a adoção de um ajuste fiscal que protegia as elites econômicas em 2015 foram sinais do encerramento do ciclo “lulista¹⁴” da economia política brasileira, ou seja, do fim desse ciclo político de conciliação de classes no Brasil.

Em 2016, após o *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma, assumiu o governo o seu vice-presidente, Michel Temer, com sua proposta de governo denominada “Uma ponte para o futuro”, tendo como premissa reduzir os gastos com políticas públicas, fazendo-se necessário um ajuste fiscal por meio de cortes dos gastos públicos.

[...] “*Uma ponte para o futuro*” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional (MANCEBO, 2017, p. 880).

Na curta gestão do governo Temer, aprofundaram-se as tendências privatistas na educação superior. Entretanto, merece destaque a publicação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que instituiu cotas para as pessoas com deficiência nas IFES. A lei acrescenta as pessoas com deficiência a essas cotas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza¹⁵.

A tendência privatista se mantém presente no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que é marcado pela defesa exacerbada do neoliberalismo, das reformas e da redução do Estado nas questões sociais. No campo das políticas de educação superior, é evidente o empenho do Estado para o seu sucateamento. Merecem, portanto, destaque a redução de orçamento, a extinção de cargos em universidades públicas, o veto à abertura de concursos públicos por meio do Decreto nº 10.185/2019 (FREIRE; CORTES, 2020) e, obviamente, a tentativa de implantação do programa

¹⁴ Alves (2014; 2016) caracteriza esse ciclo como uma ideologia do reformismo fraco que construiu uma estratégia de conciliação de classe – inclusive com setores fisiológicos da direita brasileira – visando a governabilidade, evitando o enfrentamento direto não apenas com o grande capital financeiro internacional que hegemoniza o *bloco de poder* do capital no Brasil, mas também evitando o enfrentamento com a grande burguesia interna que compunha a frente política do neodesenvolvimentismo.

¹⁵ Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/01/05/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais-ja-esta-em-vigor>.

Future-se, que reverberou entre o meio acadêmico, causando intensos debates no âmbito das IFES e sua recusa.

O programa Future-se foi marcado pela simplificação administrativa e modernização da gestão pública, com caráter privatista, financista e corporativista, uma vez que objetivava reestruturar o modelo de financiamento das universidades, atribuindo a elas a responsabilidade pela captação de recursos e eximindo o Estado dessa função. Segundo Araújo e Macedo (2021), o programa Future-se

[...] traz para o interior das IFES uma visão instrumentalizadora da educação, voltada para as necessidades da empresa, sem compromisso com uma formação emancipadora. Os eixos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; empreendedorismo; e internacionalização, apresentados como novidade, enfatizam fortemente o setor produtivo, em uma perspectiva mercantilista e introduzem o mercado nas relações internas dos ambientes acadêmicos com a permissão para a constituição de sociedades de propósitos específicos nos departamentos acadêmicos, a existência de fundos patrimoniais, a venda de espaços para publicidade de empresas, a introdução de termos utilizados no mundo corporativo (ambiente de negócios, mapeamento e gestão de riscos corporativos, programas de integridade, etc.), criando novos referenciais para o ambiente universitário (ARAÚJO; MACEDO, 2021, p. 45).

O Future-se, portanto, sintetizava a concepção de universidade operacional, definida por Chauí (2001; 2003), uma vez que é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, pensada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. “Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Esta breve apresentação dos reflexos dos diferentes governos nas políticas de educação superior do país serve para mostrar que a história da educação superior no Brasil é determinada pelo Estado e pelas relações de poder em disputa. Portanto, os diferentes governos interferem na expansão dessas instituições, mas sempre na mesma direção determinada pelos organismos internacionais que financiam a educação nacional.

1.4 Políticas de acesso e permanência na educação superior pública federal

A questão do acesso e da permanência de estudantes na educação superior é uma temática que tem sido estudada por diversos autores, entre os quais podemos citar Costa e Dias (2015), Gimenez e Almeida (2016), Maciel (2020), Primão (2015), Silva e Nogueira (2015), Reis e Veloso (2016), Veloso e Maciel (2015), entre outros.

Partimos do princípio de que a garantia ao acesso e à permanência dos estudantes na educação superior pública, por meio das políticas inclusivas, deve ser imperativa por parte do Estado como forma de enfrentamento e minimização das desigualdades econômicas e sociais presentes na nossa sociedade. Entretanto, o desenvolvimento de políticas para o acesso e a permanência depende de financiamento e de interlocução com os programas elaborados com perspectiva semelhante.

Nesse sentido, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da educação que se estabeleceu e à formação do cidadão, do sujeito, em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40). A dualidade característica da reforma da educação superior de 1968 continua presente nas políticas desenvolvidas, pois expressa a luta de classes que se materializa nos consensos estabelecidos, inclusive no papel destinado à educação.

Sguissardi (2015) afirma que compete a nós, como sociedade, a luta por políticas de caráter universal, que visem a combater as desigualdades vigentes, sem perder de vista as políticas focais que garantam a democratização do acesso à educação superior e a permanência de estudantes até a conclusão de seus cursos.

Sabemos que o acesso à educação superior, por si só, não pode ser considerado um indicador de sucesso escolar, tampouco de sucesso profissional. Entretanto, no contexto da sociedade capitalista, é preciso reconhecer que a formação de nível superior contribui para a inserção no mercado de trabalho e para a ascensão social. Nesse ponto, Veloso e Maciel (2015) destacam que

As ações afirmativas consistem em estratégia desenvolvida nos últimos anos para favorecer o acesso e a permanência na educação superior. A condição que gera tal dificuldade de acesso (ingresso) e permanência continua na sociedade, mas alguns representantes desses grupos são favorecidos por meio de tais políticas e programas. A justificativa é de que tais sujeitos possam alterar suas condições concretas, contribuindo para a melhoria de vida dos grupos a que pertencem. Essa contradição permanece e intensifica a discussão entre a priorização de políticas focais e universais (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 236).

Nesse sentido, é interessante observar o aspecto contraditório das políticas públicas no sistema capitalista, uma vez que objetivam atender aos processos reivindicatórios da sociedade civil e, ao mesmo tempo, manter o *status quo*. Garcia (2004, p. 34) pontua a multiplicidade de papéis do Estado ao definir que ele “não é só sujeito nem apenas coisa, não é neutro, não estabelece relações unidirecionais e não é somente um elemento da valorização do capital. Mas é, ao mesmo tempo, todas essas possibilidades, as quais devem ser consideradas como coexistentes”.

Assim, pensar em políticas e estratégias que garantam a esses estudantes o acesso e a permanência na educação superior são importantes, pois, como pontuam Costa e Dias (2015)

Entre as dificuldades desses alunos estão a necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, aprendizados nem sempre vivenciados pelos alunos de camadas mais populares. Sem contar os desafios advindos de uma situação financeira muitas vezes desfavorável, o que implica em dificuldades para compra de livros, deslocamento para congressos e eventos e atividades extraclasse (COSTA; DIAS, 2015, p. 51).

Dessa forma, no tocante às políticas de educação superior brasileiras, a década de 1990, sob a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi marcada pela expansão que determinou um acentuado crescimento quantitativo, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de vagas, de cursos e de matrículas, no setor privado/mercantil. Sguissardi (2008) afirma que, entre os anos de 1994 e 2002, houve um aumento de 92,4% das IES no país; entretanto, o percentual de IES públicas se reduziu em 10,5%, ao passo que as IES privadas apresentaram um crescimento de 127,8%. No tocante às matrículas, houve um crescimento total de 109,5%, registrando-se apenas 52,3% de aumento para as matrículas públicas, contra 150,2% para as matrículas privadas.

Essa expansão do setor privado mercantil, segundo Veloso e Maciel (2015, p. 226), produziu “na dinâmica desse processo um complexo e diversificado sistema de instituições com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas” (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 226).

Nessa perspectiva, Reis e Veloso (2016, p. 48) afirmam que “a partir de 2003 as políticas de acesso à educação superior têm favorecido o ingresso de estudantes de camadas populares, mediante políticas e programas específicos”. No âmbito das IES privadas, merece destaque o Programa Universidade para Todos (Prouni), implementado

por meio da Lei nº 11.096/2005, que prevê bolsas de estudo para estudantes das camadas populares, oriundos de escolas públicas ou privadas. No contexto das IES públicas, houve em 2007 a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto nº 6.096/2007, com o propósito de expansão da rede pública federal e incentivo da criação de cursos noturnos, como tentativa de facilitar o acesso do estudante trabalhador.

Assim, o levantamento bibliográfico das produções que tratam das questões de permanência e evasão na educação superior no Brasil, feito por Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019), aponta que

[...] os trabalhos sobre permanência tiveram início a partir de 2004, com um crescimento significativo entre os anos de 2012 e 2016. No caso da evasão, verificamos que as produções acadêmicas no Brasil tiveram início em 1977, com um crescimento exponencial entre os anos de 2011 e 2014 (MACIEL; CUNHA JÚNIOR; LIMA, 2019, p. 15).

O crescimento de produções que envolvem ambas as temáticas entre os anos de 2011 e 2016 pode ser justificado pela implementação de políticas governamentais que incidiram sobremaneira na ampliação do acesso e permanência na educação superior.

Na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas de governo voltadas para a educação superior pública foram reguladas “com propostas de políticas para a educação superior pautadas pelo debate da democratização do acesso, com maior participação do Estado no financiamento da expansão” (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 231). Na gestão do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, as políticas voltadas para a educação superior da era Lula foram mantidas e expandidas.

Dentre essas políticas, destacamos as de âmbito público federal, elaboradas e implementadas pelos governos dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), ambos do partido dos Trabalhadores (PT), a saber: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010; e a lei de Cotas, por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado na gestão do presidente Lula, foi um importante programa destinado ao acesso à educação superior. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como principal objetivo a expansão da educação superior pública

federal. Para isso priorizou: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência; 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.

O Reuni possibilitou a expansão e a interiorização das universidades públicas federais, ampliando significativamente o número de vagas durante sua vigência entre os anos de 2008 e 2012. Nesse período, segundo o relatório da Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (MEC, 2012), o Reuni cumpriu com o objetivo do programa de democratizar o acesso, pois contou com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial, além do desenvolvimento das regiões interioranas onde os novos *campi* foram criados.

O programa contou com a participação de todas as universidades federais à época. Segundo dados do MEC (2012), em relação à expansão da oferta de vagas entre os anos de 2007 e 2011 – período de concepção e implementação do programa –, houve um aumento de 91.655 vagas, saltando de 139.655 vagas no ano de 2007 para 231.530 em 2011.

Na perspectiva da expansão da educação superior pública, o governo federal desenvolveu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, por meio da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, tendo sido implementado em 2008. O PNAES surgiu como instrumento que visava contribuir para a permanência dos estudantes e a conclusão dos seus cursos. Por meio de ações de assistência estudantil, os recursos financeiros do programa deviam ser destinados às áreas de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura, entre outros.

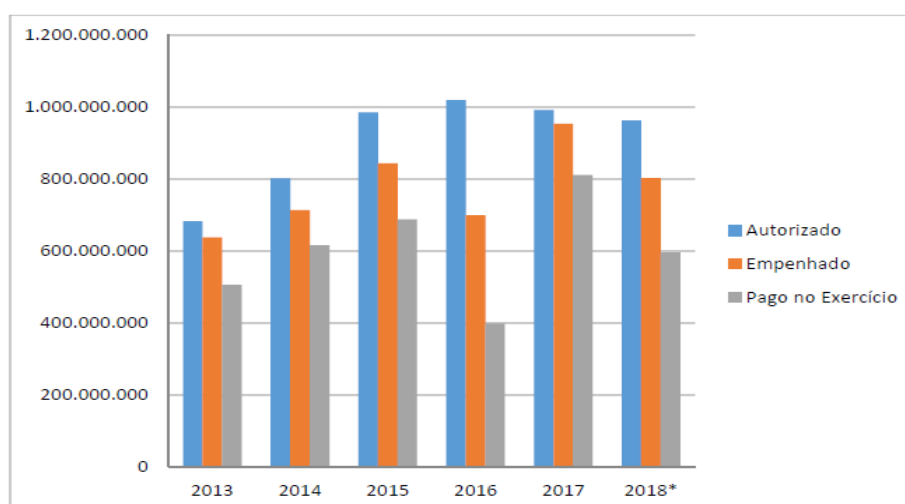
O PNAES ganhou mais densidade a partir de sua institucionalização, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O programa tinha como objetivos:

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

Ainda de acordo com o Art. 3º do referido Decreto, as ações de assistência estudantil do PNAES deveriam ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia, 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 (BRASIL, 2010).

Assim, é evidente que o PNAES é um programa de extrema importância para a manutenção da vida acadêmica de grande parte dos estudantes das IFES. O gráfico a seguir apresenta os recursos financeiros destinados ao programa para o atendimento dos objetivos propostos.

Figura 1 – Execução orçamentária do PNAES em reais (2013-2018)



Fonte: Relatório Final da Câmara dos Deputados (2018).

Nota-se, portanto, que o PNAES é uma política de extrema importância para a inclusão social nas IFES, pois busca – dentro de suas possibilidades – amenizar as desigualdades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. É também importante condutor para a efetivação da meta 12 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trata da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

Outra política que merece destaque é a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições

federais de ensino técnico de nível médio. A Lei de Cotas caracteriza-se como uma política social que objetiva o acesso das diferentes camadas sociais à universidade pública, com destaque para o aluno que cursou a sua formação básica na escola pública. A Lei de Cotas instituiu a reserva de 50% das vagas das universidades federais, por curso e por turno, para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, seja em curso regular ou na educação de jovens e adultos.

Das vagas reservadas pela Lei de Cotas, ou seja, 50% do total das vagas oferecidas em cada processo seletivo das universidades federais, metade são destinadas aos estudantes da escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a um salário-mínimo e meio. As vagas destinadas às cotas são preenchidas de acordo com a proporção de pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas da unidade da Federação em que está situada a IES.

Importa destacar a aprovação da Lei nº 13.409/2016, na gestão do presidente Michel Temer (2016-2018), que ampliou o direito às cotas para pessoas com deficiência, de acordo com a proporcionalidade de pessoas com deficiências apontadas no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essas políticas públicas contribuíram sobremaneira para o acesso e a permanência das camadas populares na educação superior pública. É fato que garantir o acesso e as ações de assistência estudantil são de suma importância nas instituições de educação públicas. Todavia, ao tratarmos a questão da permanência na educação superior, é preciso compreender que ela engloba diversos fatores,

[...] desde os que antecedem ao evento em si aos que se apresentam no percurso acadêmico e, ainda, aos que se têm como projeção de vida futura. Sumariamente, é possível afirmar que os “antecedentes” dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o “percurso acadêmico” remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as “projeções” representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente. Esses aspectos, em geral, expressando-se de forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 45).

Assim, Silva e Nogueira (2015) pontuam que a permanência, salvo situações determinadas, independe da assistência estudantil. Entretanto

Não obstante, analisa-se que a permanência não seja, necessariamente, sinônimo incondicional de assistência estudantil, visto que permanecer não se condiciona, de forma exclusiva, a carências materiais de sujeitos particulares. [...] Assim, pode-se interpretar que, salvo situações determinadas, a permanência independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os casos de carência material; por conseguinte, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo também incidir na decisão de permanência (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 55).

A permanência na universidade envolve múltiplos fatores, tais como os de ordem social, econômica, política, pessoal, de identificação com o curso, de assistência pedagógica, entre outros. Assim, concordamos com Filipak e Pacheco (2017, p. 1244) ao afirmarem que “[...] as políticas públicas educacionais devem garantir o acesso a uma educação de qualidade, que tenha relevância social, e que os estudantes tenham êxito na conclusão dos estudos”.

Somente a expansão do número de vagas não garante a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos. Assim, a questão da permanência deve permear a garantia da efetivação dos estudos por meio de “acompanhamento do desempenho do estudante, proporcionando-lhe apoio psicopedagógico e o desenvolvimento de políticas de orientação acadêmica” (VELOSO *apud* REIS; VELOSO, 2016, p. 51).

Reis e Veloso (2016) apontam também que, além das questões relacionadas à assistência estudantil, que são extremamente importantes para a permanência, há que se considerar também outros elementos que podem contribuir positivamente ou negativamente nesse processo, tais como a motivação pela escolha do curso, a situação financeira do estudante, o fato de ele trabalhar ou não, o capital cultural e o ambiente acadêmico.

Segundo as autoras, no tocante ao ambiente acadêmico, é necessário que a instituição desenvolva mecanismos de acompanhamento discente com o intuito de identificar as dificuldades iniciais e tentar minimizá-las. Assim, o apoio institucional deve ir além da assistência estudantil como percepção financeira e atentar para outros fatores relacionados a cinco áreas, a saber

- (1) fatores pessoais, provenientes de características próprias do estudante;
- (2) fatores interpessoais ou relacionais, que é o relacionamento do estudante com seu ambiente, a família e o social;
- (3) fatores acadêmicos, que se referem às atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem na universidade;
- (4) fatores ambientais que

podem exercer influência negativa ou positiva na adaptação do estudante, e (5) fatores institucionais que podem dificultar ou facilitar a adaptação e/ou a resolução de dificuldades do estudante (TAVARES *apud* REIS; VELOSO), 2016, p. 53).

Reis e Veloso (2016) explicitam também que, além das questões relativas ao ambiente acadêmico, deve-se considerar a questão de o estudante trabalhar, pois a divisão entre o estudo e o trabalho pode interferir no rendimento acadêmico e na qualidade de sua formação, uma vez que o trabalho pode levar à não participação em atividades relacionadas ao curso e ao desenvolvimento profissional, tais como palestras, programas de extensão, entre outros. Tal contradição desvela a lógica cruel do sistema capitalista, uma vez que recai no estudante trabalhador a responsabilidade pelo sucesso acadêmico, requisito muitas vezes necessário para a melhoria das condições materiais de vida, e a necessidade de subsistência por meio do trabalho.

As autoras apontam também que a questão do capital cultural, a escolha do curso e a situação financeira são fatores que podem interferir na permanência ou não dos estudantes. Assim, a primeira questão está relacionada ao apoio familiar na transmissão e na construção de uma herança cultural anterior ao acesso à educação superior. A segunda questão relaciona-se ao fato de, muitas vezes, o acesso ao curso ser definido pela pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso faz com que o estudante ingresse em um curso que não era a sua primeira opção, mas que foi o possível mediante a nota de corte exigida. Já a terceira questão relaciona-se à situação financeira do estudante, uma vez que os índices do IBGE demonstram que os estudantes mais pobres são os mais excluídos da educação superior pública (REIS; VELOSO, 2016).

Nesse entendimento, Cordeiro, Cordeiro e Muller (2016) pontuam que a permanência deve ser garantida por meio de política institucional compromissada em diminuir a evasão de estudantes, não preocupada apenas com números, e que propicie espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos estudantes, de modo que esta desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania.

Diante do exposto, observamos que as políticas de permanência levadas a cabo pelo Estado se desenvolvem por meio de programas específicos e focalizados, muitas delas centradas nas questões de assistência estudantil como destinação de recursos financeiros. Tais ações são muito importantes; todavia, entendemos ser de igual importância o desenvolvimento de outras ações que favoreçam a permanência, tais como

“oportunizar a participação em ações qualificadoras do ensino, sejam elas ligadas a qualquer dos três eixos sustentadores da universidade (ensino, pesquisa e extensão), são de grande valia para que o acadêmico se fixe nesse espaço” (PRIMÃO, 2015, p. 55).

Nesse sentido, uma ação qualificadora que pode contribuir para a permanência de estudantes na educação superior é o Programa de Educação Tutorial (PET), um programa do governo federal que tem como característica principal a formação de grupos de estudantes de graduação que, sob a tutoria de um docente, desenvolve suas atividades orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO II DO PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: percurso histórico

Neste capítulo abordaremos a historicidade do PET, seus objetivos, filosofia e seus impactos na graduação, correlacionando os avanços e retrocessos do programa com as transformações ocorridas na educação superior brasileira, compreendendo o período de 1960 aos dias atuais. Para desenvolver o objetivo em destaque, apresentaremos os marcos legais e regulatórios do Programa de Educação Tutorial, a partir de sua vinculação à SESu/MEC, bem como os requisitos para estudantes e tutores permanecerem no programa.

Na sequência, desenvolvemos um breve histórico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *locus* desta pesquisa, e como os grupos PET estão organizados na instituição.

2.1 A gênese: o Programa Especial de Treinamento (PET)

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado no ano de 1979, pelo então diretor-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), professor Cláudio de Moura Castro, tendo a nomenclatura original de Programa Especial de Treinamento.

O programa surgiu no contexto da expansão da educação superior brasileira, decorrente da Reforma Universitária de 1968, que, dentre tantas transformações, resultou na ampliação do número de vagas e de instituições de ensino pelo país, com destaque para o ensino privado. Nesse contexto de crescimento desenfreado das universidades brasileiras, de restrições humanas e materiais para atender a essa nova demanda e de estudantes ingressantes que apresentavam defasagens de conhecimentos que, conseqüentemente, refletiam na não melhoria da qualidade do ensino, surge o Programa Especial de Treinamento (PET), em contraposição à massificação do ensino superior (MÜLLER, 2003).

A respeito da massificação do ensino superior, Borba (2017, p. 35) destaca que o problema não está relacionado à ampliação das vagas, mas, sim, à “ausência de estruturas e estratégias de atendimento à nova demanda quantitativa de alunos, muitas vezes oriundos de um ensino médio deficiente”. Tal compreensão expressa parte das críticas ao

processo de expansão da educação superior e o entendimento de que esse espaço é acessível somente para alguns.

Neste cenário, o professor Cláudio de Moura Castro resolve criar o PET, baseando-se no modelo de educação tutorial do qual participou enquanto aluno da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (Face), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O modelo desenvolvido pelo então diretor da Face, o professor Yvon Leite de Magalhães Pinto, tinha como objetivo recrutar estudantes com bom rendimento acadêmico e estimulá-los, por meio de recebimento de bolsas, a dedicarem-se integralmente aos estudos.

O programa tinha como objetivo intervir na graduação “buscando introduzir uma dinâmica de inovação dentro desta realidade sob orientação tutorial [...] estruturado para funcionar por meio de grupos de aprendizagem, onde os alunos pudessem desenvolver atividades extra-escolares sob a supervisão de um professor-tutor” (NEVES, 2003, p. 15), com o objetivo de compor uma “elite intelectual”, em contraposição à massificação desenfreada da educação superior (MÜLLER, 2003). Segundo o relato do professor Claudio de Moura Castro,

A massificação em si não é algo ruim; no entanto, ela deve ser projetada, refletida, o que não ocorreu. Assim, aumentou-se a quantidade em detrimento da qualidade. Da década de sessenta para a de setenta, o número de alunos passou de 300 mil para 1 milhão (CASTRO *in* MÜLLER, 2003, p. 141).

Segundo Barone (2016),

Havia grande interesse por parte do professor Yvon de criar cursos superiores em Administração Pública, Sociologia e Política. Para tanto, estabeleceu parceria com a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos¹⁶, com a qual viabilizou a vinda de professores norte-americanos, destacando-se o professor Eywin Mauck, que chegou em julho de 1953 para apoiar a criação dos cursos e contribuir com ideias do que seria o protótipo de um PET (BARONE, 2016, p. 18).

¹⁶ Segundo Silva (2013, p. 60), as missões estrangeiras realizadas em parceria com o governo brasileiro, como a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951), contribuíram para a formação de quadros técnicos altamente qualificados que permitiram a introdução de novos métodos de trabalho na área do planejamento da economia do Estado. Os grupos de técnicos e economistas norte-americanos e brasileiros se reuniram para analisar os fatores que promoviam o desenvolvimento econômico nacional e elaborar projetos que viabilizassem esse processo por meio de investimentos de ordem pública e privada.

O programa, desenvolvido na UFMG ainda na década de 1950, sob a responsabilidade do professor Yvon Pinto, baseava-se na formação de grupos de estudantes de graduação com destacado desempenho acadêmico, que, por meio de recebimento de bolsas de estudos, deveriam dedicar-se aos estudos em tempo integral. Assim, como relatou o professor Yvon,

Cumpria que a Faculdade passasse a diplomar elementos mais capacitados, para serem utilizados pela própria escola, nas atividades didáticas e técnico-científicas, e ainda para atender às necessidades do mercado profissional. Daí a ideia do regime de tempo integral de estudo para alunos, mediante o sistema de bolsas de estudo. O regime desde muito vigorava nas universidades estrangeiras, mas era pouco conhecido no Brasil (PINTO, 1963 *apud* SPAGNOLO; CASTRO; FILHO, 1996, p. 6).

Esse tipo de programa, até então pouco conhecido no país, é comum em instituições estrangeiras. Nas universidades inglesas de Oxford e Cambridge, por exemplo, há os *colleges*, programa de tutoria de tradição secular em que o docente deve acompanhar e estimular os estudantes por meio de atividades complementares do curso. Nos Estados Unidos, há a experiência dos *honours programs*, cuja dinâmica consiste em treinamentos avançados a um grupo seletivo de estudantes com qualificações e aptidões excepcionais (SPAGNOLO; CASTRO; FILHO, 1996).

As experiências apresentadas demonstram que, inicialmente, o PET foi inspirado na perspectiva do mérito, situação que deixa marcas no programa atual, mas que deu origem a ações que favorecem a ampliação de vínculo dos estudantes com a universidade.

Cassiani, Ricci e Souza (1998) apontam que esses programas têm por objetivo desenvolver o pensamento e o conhecimento intelectual por meio da pesquisa. Nesse sentido, as características desses programas assemelham-se muito com as do PET, tais como

Experiência no processo de pesquisa servindo como um início de investigação na pós-graduação, ambiente estimulante e desafiador para a aprendizagem geral e participação em colóquios e cursos multidisciplinares [...] o objetivo de formar profissionais de alto nível para todos os segmentos do mercado de trabalho, com destaque para a carreira universitária e a pós-graduação (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998, p. 64).

No caso brasileiro, segundo Müller (2003), entre as medidas adotadas pelo professor Yvon Pinto, destacam-se a criação de um espaço físico destinado especificamente para os estudantes e docentes que, em regime de estudo integral, desenvolveriam grupos de estudos em esquema de apoio mútuo. Importa destacar que o sistema de bolsas começou a atrair os melhores alunos; assim, eram selecionados em média cinco a seis estudantes de cada turma, que receberiam as bolsas de estudos “de valor equivalente a um salário-mínimo da época” (MELO FILHO, 2019, p. 35).

Visando à formação diferenciada de alunos, selecionavam-se os promissores, que estudavam durante toda graduação em tempo integral, de forma quase autodidata, em grupo e por meio da pesquisa de literatura técnica em Francês e Inglês. Para viabilizar a dedicação aos estudos, a FACE conseguiu bolsas aos alunos com empresários (BARONE, 2016, p. 18).

Melo Filho (2019) afirma que

As bolsas eram financiadas por um fundo de recursos oriundos da própria FEA, de três bancos: Comércio e Indústria; Minas Gerais; Crédito Real e uma indústria, a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. A novidade das bolsas fez sucesso e tornou-se um atrativo para muito alunos, assim como também na atualidade (MELO FILHO, 2019, p. 35).

Percebemos aqui, no entanto, a presença do interesse privado no desenvolvimento das atividades, uma vez que, por meio do financiamento de empresas, as pesquisas passam a se pautar pelos interesses dessas pessoas jurídicas.

Quando Claudio de Moura Castro, ex-bolsista desse programa, assumiu a Direção Geral da Capes¹⁷, “não teve dúvidas que esse empreendimento devia ser ampliado de modo que outras áreas do conhecimento e outras instituições fossem beneficiadas” (SPAGNOLO; CASTRO; FILHO, 1996, p. 7).

Sobre a Capes, criada em 11 de julho de 1951, Sguissardi (2006, p. 280) afirma que o objetivo era de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. O autor ressalta que, desde a sua criação até 1964, a Capes tinha como foco a formação especializada de professores no exterior, por meio de pagamento de bolsas de estudos. A partir de 1965, com o início da

¹⁷ Foi diretor da Capes entre 1979 e 1982.

institucionalização da pós-graduação no país, a Capes passa a exercer o papel central. Assim, “cabe-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à Pós-Graduação. A partir de então, a história da Capes confunde-se com a da Pós-Graduação no país” (SGUISSARDI, 2006, p. 280).

É nesse contexto que Claudio Moura Castro procura implantar o PET, pois,

Ao selecionar os melhores alunos dentro das instituições e oferecer para eles condições excepcionais para desenvolver o seu potencial acadêmico, esta fórmula permite manter o funcionamento do nosso ensino superior e, ao mesmo tempo, criar pequenos grupos onde se praticam níveis de realizações acadêmicas muito superiores à média da instituição como um todo (SPAGNOLO; CASTRO; FILHO, 1996, p. 6).

Assim, o professor Cláudio de Moura Castro implantou, no ano de 1979, o Programa Especial de Treinamento (PET), que visava elevar a qualificação dos estudantes mediante treinamento avançado e intensivo. Segundo Castro (200-)

Diferente do programa original de Minas, criamos a figura do tutor, em mãos de quem estaria o programa. [...] Insisti no tempo integral, no espaço físico reservado e na flexibilidade dentro de cada PET. Ou seja, escolhidos os melhores, bastaria mantê-los o dia inteiro em um grupo de mesma índole. Esperava que a massa fermentasse e desse os resultados esperados. Partia da hipótese de que ajuntando um grupo de jovens brilhantes, motivados e com boas condições de trabalho, o resto iria acontecer sozinho. Esperava que se transformassem em matriz de lideranças intelectuais, em pesquisadores de primeira linha e em profissionais excepcionais. Seriam por excelência, a matéria prima dos programas de pós-graduação. Melhorar a graduação era um produto secundário, algo que viria por si só, sem uma política explícita, como aconteceu no programa mineiro. Acreditávamos que isso seria um sub-produto inevitável, quase automático (CASTRO, 200-, p. 6).

O PET surge, portanto, como um programa destinado a poucos, de caráter meritocrático, com objetivo de formar uma “elite intelectual” dentro das universidades, pois, segundo Spagnolo, Castro e Filho (1996, p. 8), era necessário o desenvolvimento de enclaves de qualidade “que possibilitassem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos preservando e incentivando focos de excelência acadêmica, num contexto que ia se incomodando cada vez menos com a mediocridade”.

Na visão do seu criador, o PET tem uma lógica simples:

Antes de tudo, não é um sistema de voluntariado visando resolver um problema social. Não é para usar os bolsistas como substituto dos professores (os bolsistas não devem virar monitores de tempo completo, essa não é a lógica do programa). Tampouco, a sua dinâmica e sua lógica podem virar uma rotina de quartel. O PET não é um instrumento de equidade, de benemerência ou de justiça social. É concebido para ser a meritocracia mais pura e rude. Ou é bom – e sua sangue – ou está fora. Há outros programas parecidos cujos objetivos centrais são sociais e de equidade e, deveria haver ainda mais. Não obstante, no sistema educativo brasileiro, os ganhos em equidade terão que vir sobretudo ao melhorar a escola básica. O PET é outra coisa. Obviamente, espera-se que os seus graduados, quando se tornarem profissionais importantes, preocupem-se muito com equidade. Mas no PET, trata-se de buscar os melhores candidatos e oferecer-lhe as melhores condições de crescimento intelectual. O PET é para formar as pessoas que vão mudar o Brasil. Nada menos do que isso. Já que não é possível criar Oxfords, com meia dúzia de alunos, o PET deve ser um enclave de superqualidade dentro de universidades de massa. Podemos pensar no seu papel de reforçar áreas problemáticas. Mas no nível individual, é a meritocracia pura. Obviamente, os valores das bolsas podem variar. Pode até haver PET sem bolsa. A remuneração dos tutores é outro assunto pendente. Mas o critério de escolha e permanência tem que ser brutalmente meritocrático (CASTRO, 200-, p. 8, grifos do autor).

O PET, portanto, foi criado tendo como princípio a geração de uma elite intelectual que ocuparia os espaços acadêmicos, atendendo à lógica da meritocracia que representava o contexto histórico da época, dentro dos critérios da universidade funcional (CHAUÍ, 2001).

Segundo Müller (2003), em cada curso em que foi implantado, o PET estruturou-se em grupos de doze estudantes bolsistas que eram orientados por um professor tutor. Os estudantes eram escolhidos por meio de seleção pública e com critérios meritocráticos. As atividades desenvolvidas pelos grupos, de modo interdisciplinar, baseavam-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, objetivos fundamentais do programa.

Müller (2003), ao apresentar a cronologia do Programa Especial de Treinamento, apoiando-se no trabalho de Maria Auxiliadora Dessen (1995), acrescenta uma nova fase às quatro já elaboradas pela autora, compondo então cinco fases do programa, a saber: experimental (1979-1985); institucionalização do programa (1986-1989); expansão desordenada (1990-1992); consolidação do programa (1993-1994); e desestruturação do programa e articulação do movimento (1995-2003). Apoiados no trabalho de Melo Filho (2019), inserimos mais três fases: a fase de institucionalização (2004-2005), a fase de expansão (2005-2010) e a fase de reestruturação (2010-atual) do programa.

A fase experimental, compreendida entre os anos de 1979 e 1985, é a fase em que o programa foi implementado pela Capes. Nesse período, as universidades selecionadas para participar do programa foram aquelas com centros de pesquisa e pós-graduação em pleno desenvolvimento. Assim, em 1979, ano de criação do PET, o programa contava com três universidades participantes, cada uma com um grupo PET, totalizando quinze bolsistas. Já em 1985, ano em que se findou a fase experimental do programa, esse número havia saltado para catorze universidades, com vinte grupos PET e 201 estudantes bolsistas.

Até o ano de 1984, não houve avaliações sistemáticas do programa. A Capes “se restringia à função de repassadora de verbas, uma vez que não havia elaborado qualquer orientação às normativas do programa” (MÜLLER, 2003, p. 25). Nesse sentido, poucos tutores do PET prestavam contas das atividades desenvolvidas à Capes, que, por sua vez, propôs internamente a descontinuidade do programa. Tal fato contribuiu para a primeira avaliação do PET no ano de 1984.

A avaliação ocorreu *in loco* pelos técnicos da Capes, que aplicaram questionários e entrevistas com tutores, bolsistas, ex-bolsistas e professores dos cursos que eram vinculados aos grupos PET. A pesquisa englobou diversos aspectos, entre os quais podemos citar: desempenho, atitude e relacionamento do tutor com os bolsistas, atividades desenvolvidas, desempenho escolar, motivação com o curso, entre outros (MÜLLER, 2003). Os resultados apontaram um aumento do desempenho acadêmico dos alunos petianos. Os egressos dos grupos PET pontuaram que ter pertencido ao grupo foi fator decisivo para a vida acadêmica. Os estudantes afirmaram satisfação em participar do PET por este proporcionar “progresso cultural e intelectual, suprimindo as deficiências da graduação” (MÜLLER, 2003, p. 26). Tais resultados contribuíram para a manutenção e a expansão do programa.

A fase de institucionalização do programa (1986-1989) é caracterizada pela institucionalização do PET na Capes e nas IES. Essa institucionalização foi oficializada no documento “Orientações Básicas do PET – 1987”, no qual definiram-se alguns critérios para a criação e o desenvolvimento do programa, tais como o quantitativo de estudantes bolsistas por grupo, sendo no máximo 12 e no mínimo 8; a obrigatoriedade de elaboração de relatórios semestrais prestando contas das ações desenvolvidas no período; bem como o envio do plano de atividades desenvolvidos pelos grupos à Capes e às pró-reitorias responsáveis.

Assim, em 1986, o PET estava presente em 14 universidades, com 19 grupos e 202 bolsistas. Em 1989, esse número saltou para 33 universidades, 82 grupos e 519 bolsistas. Ainda na fase de institucionalização, a Capes tentou aplicar uma segunda avaliação do programa; todavia, em meio à falta de estrutura humana e de recursos financeiros, a ideia não prosperou. Importante destacar também que, durante aquele período, foram implementadas as coordenações de áreas do PET, “consideradas fundamentais para o processo de acompanhamento e avaliação dos grupos” (MÜLLER, 2003, p. 29).

A fase da expansão desordenada, que compreende os anos de 1990 a 1992, como o próprio nome diz, demarca uma ampliação do número de grupos PET que não correspondeu às condições de infraestrutura humana e material da Capes. Müller (2003) destaca que muitas propostas de novos grupos foram aprovadas sem se considerar a filosofia e a metodologia do programa. Esse crescimento desenfreado dificultou o gerenciamento e a avaliação do PET pela Capes, refletindo também na desativação momentânea das coordenações de área do programa, entre os anos de 1990-91, retornando no ano de 1992. No ano de 1990, o PET estava presente em 31 universidades, com 77 grupos e 594 bolsistas. Em 1992 esse número salta para 49 universidades, com 237 grupos e 1.642 bolsistas.

Nessa fase, a Capes elaborou um novo Manual de Orientações Básicas do PET – 1991/1992, que destoava dos manuais anteriores e das normas do programa ao limitar o período de permanência de dois a quatro anos aos estudantes do grupo; sugerir o limite de 22 anos de idade para futuros estudantes ingressantes no programa; definir que os relatórios de atividades fossem apresentados anualmente à Capes; conceder anualmente uma bolsa de mestrado, por grupo, aos ex-bolsistas com rendimento destacado; entre outros. Destaca-se que nessa fase foi institucionalizado o programa dentro das universidades brasileiras com a criação de setores responsáveis pelo gerenciamento interno do PET, nas pró-reitorias de graduação ou equivalentes.

A fase da consolidação do programa, que compreende os anos de 1993 a 1994, é marcada pela reorganização do PET, o que permitiu a reativação das coordenações de área do programa. Nesse período, houve o crescimento dos grupos PET, que saltaram de 237 para 255, congregando mais 5 universidades e totalizando 2.613 bolsistas. Destaca-se que, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, uma nova direção da Capes foi nomeada. Essa direção, tendo como presidente Abílio Baeta Neves e, como diretor de programas da

agência, Luiz Valcov Loureiro, é responsável por “tentativas de desmantelamento interno do programa” (MÜLLER, 2003, p. 32), reflexo da reorganização das políticas de um Estado que adotou o receituário neoliberal, tendo como expressão a Reforma do Aparelho do Estado, por meio do PDRAE.

No período denominado de desestruturação interna, que compreende os anos de 1995 a 1997, há o lançamento do Manual de Orientações Básicas PET – 1995. Entretanto, o novo diretor de programas da Capes, Luiz Valcov Loureiro, alegou que o documento, por ter sido elaborado por agentes da gestão anterior, não condizia com a nova visão que a atual gestão tinha do PET. Todavia, a Capes anunciou a abertura de novas propostas para a criação de grupos PET nos anos de 1995 e 1996. As novas propostas aprovadas, porém, não foram implementadas, pois a Capes alegava não ter recursos suficientes. Segundo Müller (2003, p. 32), é nesse momento que “a diretoria começou a desmanchar a estrutura extremamente bem organizada do PET”.

Nesse contexto, em 1997, a Capes contratou o Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior, da Universidade de São Paulo (Nupes/USP), sob a coordenação da professora Elizabeth Balbachevsky, para avaliar a eficácia do PET, uma vez que, segundo Müller (2003), a agência acreditava que o PET era um programa caro para o número de estudantes participantes, que não causava impactos nos cursos de graduação, além de ser elitista.

O grupo liderado por Balbachevsky iniciou os trabalhos no segundo semestre de 1997 e, para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou uma amostra de 60 grupos PET, entrevistando os tutores dos grupos, docentes dos cursos vinculados ao PET, estudantes bolsistas e não-bolsistas.

Ao todo foram realizadas 721 entrevistas com alunos de cursos de graduação que contam com grupos PET organizados, dos quais 360 eram bolsistas do PET e 361, não-bolsistas do PET. Dentre esse último grupo, 83 alunos declararam que tinham bolsa de iniciação científica. Entre os professores, foram realizadas no total 298 entrevistas, sendo 593 tutores, 119 professores colaboradores e 120 professores não ligados ao PET (BALBACHEVSKY, 1998, p. 7).

A pesquisa, em linhas gerais, tinha por objetivos mapear a contribuição do PET aos cursos de graduação vinculados, reunir indicadores das atividades desenvolvidas nesses grupos e estabelecer a contribuição do programa para o enriquecimento da vida acadêmica desses alunos. Assim, ao publicar o documento “O Programa Especial de

Treinamento – PET/Capes – e a graduação no ensino superior brasileiro”, em 1998, o estudo apontou que o PET, diferentemente de outras experiências de iniciação científica, em que os objetivos são mais limitados, tinha por objetivo “oferecer uma oportunidade para que o aluno da graduação tenha contato mais duradouro com as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores” (BALBACHEVSKY, 1998, p. 5).

No que diz respeito às experiências acadêmicas dos estudantes, a pesquisa apontou que o perfil dos estudantes bolsistas do PET era mais envolvido com curso de graduação quando comparado com os demais estudantes dos cursos, fossem eles bolsistas de iniciação científica ou estudantes não bolsistas em geral. Nesse sentido, o trabalho evidenciou que “[...] a formação oferecida pelo PET é mais rica e variada, mesmo quando comparada com as oportunidades abertas por uma bolsa de iniciação científica” (BALBACHEVSKY, 1998, p. 8).

O estudo evidenciou também que as atividades extracurriculares desenvolvidas pelos grupos PET nos cursos a que estão vinculados são as mais destacadas pela comunidade acadêmica. Nesse quesito, os resultados apontaram que essas atividades resultaram em melhorias para os cursos.

Müller (2003) pontua que, mesmo com os resultados satisfatórios apontados pelo relatório do Nupes/USP, a Capes ficou insatisfeita com o trabalho e encomendou outra avaliação. Assim, em 1998, uma nova comissão foi formada, dessa vez composta por três professores-tutores pertencentes às comissões de área do PET e três professores sem vínculo com o programa.

Essa comissão visitou dezesseis IES, de forma que todas as regiões do país fossem representadas, e foram avaliados 144 grupos PET, amostra que englobava 45,4% de todos os grupos existentes até aquele momento. Segundo Müller (2003), a pesquisa apontou os seguintes resultados:

[...] destacou como pontos de impacto do programa a melhoria substancial do ensino nos cursos de graduação nos quais se instalou; o incentivo à aproximação dos alunos com a faculdade; o desenvolvimento da interdisciplinaridade; a formação de profissionais melhor preparados para integrar a comunidade científica e o mercado de trabalho em geral; a otimização da estrutura curricular nas instituições, refletindo o espírito da Lei de Diretrizes e Bases; e sua importância para a implantação de ações voltadas para a comunidade, com destaque para atividades exercidas nos ensinos fundamental e médio (MÜLLER, 2003, p. 34).

Mais uma vez, a pesquisa evidenciou a influência positiva do programa na melhoria do ensino de graduação no país, indo ao encontro do relatório do Nupes/USP. No entanto, mesmo diante desses resultados, a Capes reduziu “em 50% o número de bolsistas e as taxas acadêmicas, ao mesmo tempo em que cortava as verbas destinadas ao recurso de professor recorrente¹⁸ e a bolsa anual de mestrado oferecida ao melhor petiano” (MÜLLER, 2003, p. 36).

Iniciava-se naquele momento a fase denominada pela autora de “desestruturação do programa” e articulação do movimento que compreendeu os anos de 1995 a 2003, ano de publicação de sua obra. Esse movimento foi organizado pela articulação dos grupos PET de todo o país contra os cortes dos recursos destinados ao programa e em defesa de sua manutenção. Foi durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, com a troca da diretoria da Capes, que as tentativas de acabar com o programa tiveram início.

Segundo Chauí (1999¹⁹), a alegação da extinção do PET seria o alto custo para a sua manutenção (R\$ 14.504.922,27) e seu caráter elitista; entretanto, a motivação apontada pela autora seria a questão do racionamento de despesas por parte do Estado e o atendimento aos condicionantes impostos pelas agências multinacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que balizava a reforma da educação superior no país com os seguintes objetivos:

1) formação de elites intelectuais com financiamento exclusivo pelos fundos públicos; 2) formação profissional (graduação) com mescla de fundos públicos e privados e com currículos determinados pelo mercado; 3) ensino técnico com cursos superiores de curta duração (dois anos), financiados por empresas privadas e para atender às necessidades imediatas do mercado; 4) "generalista", ou pequenos cursos de graduação de curta duração em que o estudante compõe a grade curricular com a finalidade de "aditar valor" ao seu “curriculum vitae” para a competição no mercado de trabalho (CHAUÍ, 1999, s/p).

Nesse sentido, o PET seria substituído pelo "Programa Especial de Apoio a Projetos Destinados à Modernização e Qualificação Institucional do Ensino Superior Público", um programa que atenderia ao modelo da universidade operacional proposto

¹⁸ Segundo o Manual de Orientações Básicas do PET (2002), professor recorrente é aquele que desenvolve atividades de colaboração junto aos grupos PET, fora da sede de sua instituição de origem. Martin (2005) complementa que tais atividades proporcionariam o fortalecimento da institucionalização do programa dentro das universidades.

¹⁹ Coluna Folha online de 31 de outubro de 1999 (disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_1.htm).

por essas agências. Esse programa atuaria nas instituições públicas de educação superior que apresentassem projetos relevantes, por meio de financiamento no valor máximo de R\$ 150.000,00, desde que estivessem de acordo com as diretrizes constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional do MEC, contemplando a reforma do ensino em curso, que objetiva o modelo de universidade operacional.

Foi a partir da década de 1990, no auge da adoção das políticas neoliberais, que, segundo Dilvo Ristoff, a educação superior brasileira

[...] adquire fineza de definição na vulgarização do sentido de universidade; na privatização do sistema; no desinvestimento programado nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); no crescimento da exclusão no acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas; no desrespeito à Constituição no que se refere à autonomia das universidades e à democracia interna; no crescimento desenfreado de cursos endogênicos de pós-graduação; na privatização do espaço público, por intermédio das fundações de apoio; no desmantelamento do processo de avaliação institucional; no aligeiramento da graduação por meio de cursos sequenciais; nas repetidas tentativas de desmantelamento do Programa Especial de Treinamento (PET); entre outros (RISTOFF *in* MÜLLER, 2003, p. 9).

Todavia, houve grande mobilização dos petianos em defesa da continuidade do programa. As articulações dos estudantes com a sociedade civil e com parlamentares, segundo Dante Augusto Couto Barone, presidente da executiva nacional do movimento, “foi inovador exatamente ao articular a realidade política e educacional, recebendo apoio suprapartidário”. Ao mostrar a força político-acadêmica, o PET garantiu seu espaço no futuro educacional do país (MÜLLER, 2003, p. 149).

Esse período é denominado por Rosin, Gonçalves e Hidalgo (2017) como a fase de pré-institucionalização do PET, pois, apesar de o programa ter sido criado em 1979 e de ter havido toda a mobilização dos petianos pela sua continuidade,

[...] não havia nenhuma legislação específica sobre o seu funcionamento. Sem a definição de políticas públicas norteadoras o Programa oscilava ao sabor dos interesses e das ideologias dos partidos que assumissem o poder. Desta forma, não havia efetividades nas ações de funcionamento do Programa: não havia base legal para o pagamento de bolsas de tutores e petianos, para o pagamento de taxas acadêmicas, não havia uma secretaria que realmente fosse responsável pela estrutura administrativa do Programa, fazendo com que o mesmo estivesse constantemente ameaçado de extinção (ROSIN; GONÇALVES; HIDALGO, 2017, p. 72).

Assim, em 1999 o PET é desvinculado da Capes e fica sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Superior²⁰ (SESu), vinculado ao Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (Depem).

2.2 A reconfiguração: O Programa de Educação Tutorial (PET)

Com a transferência do PET, no ano de 1999, para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), o programa muda de nomenclatura em 2004, tornando-se Programa de Educação Tutorial (BRASIL, 2006).

Segundo Carvalho *et al.* (2018, p. 29), com essa mudança “[...] o Programa amplia seu campo de ação e permite avançar na busca de alternativas que favoreçam o processo de democratização da educação superior na universidade pública brasileira”, característica marcante do governo Lula e decorrente do processo de expansão.

Balau-Roque (2012) pontua que, com a mudança do PET para o MEC, o programa passa por duas fases importantes denominadas institucionalização e consolidação. Esse processo de reestruturação do programa foi importante, pois proporcionou o desenvolvimento das seguintes ações:

[...] dinamização do vínculo acadêmico-administrativo por meio das Pró-Reitorias de Graduação das IES; retomada do diálogo da SESu/MEC com os representantes nacionais do Programa; Criação do Conselho Superior do PET para a gestão e da Comissão de Avaliação, composta por docentes de diferentes IES e áreas de conhecimento, possibilitando maior envolvimento da comunidade universitária. Além disso, ainda em 2005, os grupos alcançaram o número máximo de 12 alunos por grupo, foi feito estudo sobre egressos e ocorreram aumento e atualização das bolsas dos alunos e tutores (BALAU-ROQUE, 2012, p. 23).

A autora destaca ainda que a terceira fase desse processo, denominada expansão, ocorrida em 2006, resultou na ampliação com 77 novos grupos PET, priorizando estados que ainda não tinham o programa em suas instituições. Nesse contexto expansionista, houve a ampliação da área de atuação do programa, com a criação de grupos temáticos

²⁰ A Secretaria de Educação Superior constitui o polo orientador, no âmbito do Ministério da Educação, das políticas, programas e ações relacionadas à educação superior, nos planos público e privado, trabalhando em estreita colaboração com as demais Secretarias, instituições federais de educação superior e demais autarquias, fundações, empresas públicas e órgãos do governo cujas atribuições se conectam com as suas finalidades (BRASIL, 2014, p.15).

relacionados às políticas públicas. Já a quarta fase, denominada inovação, inicia-se no ano de 2007, com o objetivo de aperfeiçoar e definir as estratégias para o atendimento dos princípios norteadores do programa: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento da educação tutorial (BALAU-ROQUE, 2012).

Martins (2007) aponta a importância da educação tutorial na área educacional, pois ela se efetiva

[...] no acompanhamento e orientação sistemática de grupos de alunos, por pessoas experientes nas áreas de formação dos estudantes. Tem-se, assim, que a tutoria é uma ação de mediação pedagógica que evoca o aluno como sujeito central da educação e que assume a formação pessoal e acadêmica do estudante como aspectos diretamente atrelados às funções da instituição escolar (MARTINS, 2007, s/p).

Assim, o Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa do governo federal, que tem como característica principal a formação de grupos de estudantes de graduação, que, sob a tutoria de um docente, desenvolvem suas atividades orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. O Manual de Orientações Básicas do PET (2006) o caracteriza como

[...] um programa de longo prazo que visa realizar, dentro da universidade brasileira, o modelo de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, além de um incentivo à melhoria da graduação, o PET pretende estimular um modelo pedagógico para a universidade, de acordo com os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2006, p. 7).

O PET foi oficialmente instituído pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e regulamentado pelas Portarias MEC nº 3.385, de 29 de setembro de 2005; nº 1.632, de 25 de setembro de 2006; e nº 1.046, de 07 de novembro de 2007. Essa fase, designada como “pós-institucionalização” por Rosin, Gonçalves e Hidalgo (2017), é fundamental para a manutenção do programa, pois lhe dá base legal e estrutural para as ações de funcionamento.

Esse período (2005–2007) coaduna com a continuidade das políticas para ampliação do acesso e da permanência no governo Lula. Mesmo com novos objetivos, como a melhoria da graduação, o PET carrega traços de sua concepção elitista e embasada na meritocracia.

Segundo Martins (2007), a nova legislação do programa é resultado de uma análise crítica

[...] que ratificou as potencialidades do programa e evidenciou a necessidade de superar princípios cristalizados, muitos deles fundados em pressupostos definidos ainda na época da sua criação e em visões endógenas, refratárias às sinalizações de mudanças que se desenhavam para o programa (MARTINS, 2007, s/p).

Nesse sentido, a Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, republicada em 2013²¹, já no mandato da presidenta Dilma Rousseff, dispôs sobre o Programa de Educação Tutorial – PET, ampliando, assim, os objetivos do programa, a saber:

- 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;
- V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior;
- VI - introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)
- VII - contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)
- VIII - contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior - IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013) (BRASIL, 2010*).

A Portaria MEC nº 976/2010, republicada, definiu também em seu artigo 2º, § 2º, que a expansão dos grupos PET deverá “estimular a vinculação dos novos grupos às áreas prioritárias e a políticas públicas e de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades regionais e a interiorização do programa”.

Portanto, observamos uma mudança do programa, ampliando seu alcance, com atenção voltada para as políticas de inclusão, alinhando-se assim, às políticas gestadas nos governos petistas, que, segundo Maciel (2011, p. 46), objetivavam “[...] minimizar os

²¹ A Portaria nº 976/2010 foi republicada em 31 de outubro de 2013 em razão das alterações implementadas pela Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013.

efeitos da desigualdade social, representadas, entre outras, pelas políticas de ações afirmativas, desenvolvidas por meio de programas e de ações nas diferentes políticas sociais, inclusive na Educação Superior”.

Essa ampliação dos objetivos do programa é positiva e procura, em certa medida, desconstruir o caráter elitista atribuído ao PET, destoando da ideia original do programa implantado em 1979, sob a ótica de seu criador, Claudio de Moura Castro.

Assim, com as transformações ocorridas nos objetivos do programa e na ampliação dos grupos, podemos identificar três tipos distintos de grupos PET:

[...] os chamados PET “raiz” ou tradicionais ligados a um único curso de graduação, sem subárea de atuação específica determinada; os PET Temáticos são grupos que abordam temas considerados estratégicos; PET Conexões de Saberes são os com foco no trabalho com comunidades populares urbanas, do campo, quilombola ou indígenas, voltados à diversidade social, constituídos exclusivamente por bolsistas oriundos de comunidades populares (BOSCARELI; TACLA, 2016, p. 13-14).

Como a extensão universitária é uma das vertentes do PET, e dada a importância que o MEC atribui a ela, em 2006 “o Ministério alterou o formato dos grupos PET para permitir grupos de propósitos abrangentes, calcados fortemente em interdisciplinaridade e na extensão, os chamados PET Conexões de Saberes” (BARONE, 2016, p. 20-21).

O Programa “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, instituído pela Portaria MEC nº 1, de 17 de maio de 2006, portanto, um programa distinto do PET, tinha como objetivo apoiar projetos inovadores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) voltados a assegurar a permanência dos estudantes oriundos de espaços populares. O planejamento e a operacionalização do programa ficavam sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e a sua implantação aconteceu em 31 universidades federais, dentre as quais a UFMS.

Segundo Fabi (2010, p. 72), o primeiro *campus* da UFMS a participar do Programa foi o de Corumbá (*Campus do Pantanal*), em 2005. Em 2007, o *Campus* de Aquidauana foi integrado ao Programa, seguido do *Campus* de Coxim, em 2009. A autora destaca que o objetivo norteador do programa era desenvolver nos jovens universitários da classe trabalhadora suas potencialidades para que, por meio delas, tornassem-se protagonistas e pudessem

[...] construir conhecimentos científicos e intervir como protagonistas de ações coletivas em seus territórios de origem, atuando como “conectores” de saberes entre o saber acadêmico e o saber popular. Com isto pretende-se viabilizar a permanência desses jovens de forma qualificada no ensino superior, preparando-os para que atuem junto aos executores das políticas públicas no sentido de assegurar o acesso à Universidade Pública de um número crescente de jovens de origem popular, contribuindo para a democratização da educação brasileira (FABI, 2010, p. 73).

O Programa Conexões de Saberes baseia-se na aprendizagem de natureza coletiva e interdisciplinar, no desenvolvimento de novas tecnologias de ensino, na compreensão crítica da realidade, na necessidade de respostas a demandas sociais e no enfrentamento das desigualdades sociais e regionais (SILVA; SCHMALLER, 2019, p. 36).

Apontes (2021, p. 15) afirma que essa “acomodação” do Programa Conexões de Saberes ao PET resulta em um “programa PET com duas vertentes muito diferentes, tanto de natureza quanto de função, que, um dia não muito longe, terá que ser regularizada de acordo com as normativas de organização das atividades do Programa”.

Portanto, o programa Conexões de Saberes surge no contexto da expansão da educação superior, ocorrida na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, como uma política afirmativa de inclusão. Apontes (2021, p. 17) afirma que esse momento político era propício “para que as demandas populares conseguissem se formalizar através de ações de Estado, como política pública, em vista de uma grande classe e grupos que ficaram distanciados do Ensino Superior no Brasil”.

Nesse contexto, a incorporação do Programa Conexões de Saberes ao PET resultou na ampliação dos objetivos do PET, com vistas a atender as especificidades do primeiro. O PET Conexões de Saberes “diferentemente dos vinculados a um curso de graduação, promovem a participação de discentes de cursos variados, com formações e visões distintas para fortalecer a interdisciplinaridade” (AMARAL, 2016b, p. 33). Segundo informações constantes no site do MEC²², o PET Conexões de Saberes tem por objetivo:

Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17446-programa-pet-conexoes-de-saberes-novo>. Acesso em: 15 ago. 2019.

inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, há uma recuperação do PET, a partir de 2003, e seu fortalecimento, a partir de 2006 (BRASIL, 2014). Assim, em agosto de 2010, a SESu/MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), lançaram o Edital nº 9/2010 – PET 2010 – MEC/SESu/Secad, que teve como objetivo a criação de 300 novos grupos PET. O edital previu a criação de propostas/grupos de caráter interdisciplinar, por área de conhecimento e o Conexões de Saberes.

Desse total de vagas, a metade foi destinada à criação de grupos PET Conexões de Saberes, voltados a estudantes oriundos de comunidades populares. Essa expansão de grupos decorre da republicação da Portaria nº 976/2010, que previu a expansão do programa vinculado a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais e regionais. No Edital nº 9/2010 – PET 2010 – MEC/SESu/Secad, os objetivos do programa são elencados da seguinte forma:

2.3. Em cumprimento à Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010, que prevê a expansão de grupos PET vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais e regionais, serão criados, nas Instituições Federais de Ensino Superior, grupos do PET, que doravante denominar-se-ão PET/Conexões de Saberes, voltados a estudantes oriundos de comunidades populares e orientados também para os seguintes objetivos:

2.3.1. Ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições;

2.3.2. Aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades populares;

2.3.3. Estimular a formação de novas lideranças capazes de articular competência acadêmica com compromisso social.

Borba (2017, p. 53) aponta que “apesar da indicação de formação de grupos com características essenciais do Programa Conexões de Saberes, foi predominante a permanência da estrutura do Programa de Educação Tutorial em termos de objetivos e procedimentos”.

Desse modo, o PET, como um programa governamental que objetiva fomentar ensino, pesquisa e extensão, tem compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e

sociais que se refletem para além da melhoria dos cursos de graduação e da formação global dos estudantes. O programa não visa apenas a proporcionar aos bolsistas e aos alunos do curso uma gama nova e diversificada de conhecimentos acadêmicos, mas assume a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade (BRASIL, 2006, p. 4-5).

2.3 Critérios e orientações gerais para integrar os grupos PET

O PET tem suas orientações definidas no documento “Manual de Orientações Básicas” (MOB), cuja versão mais atual data de 2006²³. Nesse documento constam a concepção filosófica, objetivos e características gerais do programa; sua estrutura e atribuições; as disposições transitórias; os requisitos e procedimentos para ingresso no programa; o planejamento e execução das atividades; o acompanhamento e avaliação do PET; e os benefícios, que se referem ao custeio e à utilização dos recursos destinados ao programa.

Há também uma minuta do Manual de Orientações Básicas do PET, elaborada pela Comissão de Avaliação do programa, no site da Comissão Executiva Nacional do Programa de Educação Tutorial (CenaPET)²⁴. Esse documento serve de parâmetro para a comunidade petiana, mas não é oficializado pelo MEC.

O PET é um programa de natureza acadêmica, que atende alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação das IES públicas e privadas de todo o país. Cada grupo deve contemplar no máximo 12 estudantes bolsistas, podendo contar também com estudantes não bolsistas, desde que não exceda a metade do número de bolsistas por grupo, totalizando, portanto, o máximo de 18 alunos, que são denominados “petianos”.

Os estudantes petianos, sejam bolsistas ou voluntários, devem seguir uma série de requisitos para que sua permanência no grupo seja efetivada. Destacamos que a permanência desses estudantes no grupo pode perdurar durante toda a graduação. No que concerne aos bolsistas, estes recebem mensalmente uma bolsa no valor compatível à da política nacional de iniciação científica, que atualmente é de R\$ 400,00.

Segundo Boscaroli e Tacla (2016),

²³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pets-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192.

²⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eUzdQNrfALUY65LkYWhWRSP4ND0CLkkt/view>.

A renovação dos bolsistas é feita por meio de processo seletivo rigoroso, quando da saída voluntária (a pedidos), ou daqueles que concluem a graduação ou, ainda, que tenham mais que uma reprovação após terem ingressado no Programa (BOSCAROLI; TACLA, 2016, p. 15).

O Manual de Orientações Básicas do PET (2006) elenca uma série de atribuições que devem ser cumpridas para a participação dos estudantes bolsistas nos grupos PET. São elas:

- zelar pela qualidade acadêmica do PET; • participar de todas as atividades programadas pelo professor tutor; • participar, durante a sua permanência no PET, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; • manter bom rendimento no curso de graduação; • apresentar excelente rendimento acadêmico avaliado pelo tutor; • publicar ou apresentar, em evento de natureza científica, um trabalho acadêmico por ano, individualmente ou em grupo. • fazer referência à sua condição de bolsista do PET nas publicações e trabalhos apresentados; • cumprir as exigências estabelecidas no Termo de Compromisso. • dedicar-se, em tempo integral, às atividades do curso de graduação e do Programa de Educação Tutorial, com carga horária mínima de 20 horas semanais; • não receber qualquer outro tipo de bolsa (BRASIL, 2006, p. 15).

As atribuições dos petianos não bolsistas são as mesmas dos estudantes bolsistas e o ingresso nos grupos PET deve ser feito por meio de edital de seleção institucional. Após a permanência por dois anos no programa, esses estudantes recebem um certificado de participação, emitido pelas IES.

Os grupos PET são orientados por um professor tutor que deverá desenvolver as atividades dos grupos regidos pela tríade ensino, pesquisa e extensão, em consonância com o princípio do artigo 207 da Constituição Federal. Segundo o Manual de Orientações Básicas do PET (2006), os tutores devem preencher uma série de requisitos, dentre os quais destacamos: ter título de doutor (aceitando-se em casos excepcionais o título de mestre); ser docente permanente da IES com regime de trabalho em tempo integral e dedicação exclusiva; não acumular qualquer outro tipo de bolsa; comprovar experiência prévia de três anos em atividades de graduação, pesquisa e extensão; dedicar, no mínimo, oito horas semanais às atividades do grupo. O ingresso de tutores nos grupos PET também é feito por meio de edital de seleção institucional e sua permanência na tutoria do grupo tem a duração de três anos, prorrogável por igual período. Os tutores recebem mensalmente uma bolsa no valor de R\$ 2.200,00, se doutores, e R\$ 1.500,00, se mestres.

As bolsas pagas mensalmente aos estudantes e tutores são provenientes de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além do pagamento mensal dessas bolsas, o FNDE, em atendimento ao que determina o § 1º do art. 12 da Lei nº 11.180/2005, repassa semestralmente aos tutores dos PET um valor equivalente a uma bolsa de iniciação científica por aluno participante do grupo, tendo como limite o valor de R\$ 4.800,00, correspondente a doze bolsistas. Esse recurso é denominado “PET custeio” e tem a finalidade de custear as atividades desenvolvidas pelo grupo, tais como compra de materiais, custeio de passagens para participação em eventos, entre outros.

O PET é gerenciado em âmbito nacional pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). O gerenciamento local do programa fica sob a responsabilidade das IES, sob a coordenação das pró-reitorias de graduação ou órgãos equivalentes.

Os grupos PET são selecionados por meio de chamada pública, via edital. Todavia, desde 2012, a SESu/MEC, que é a responsável pelo lançamento de editais de novas propostas de implantação desses grupos, não publica mais editais de seleção. Infelizmente, essa atitude evidencia as contradições presentes nas políticas do governo petista, que tinha como *slogan* a inclusão e o investimento em educação.

Assim, mesmo após um período de franca expansão, consolidação e redefinição dos objetivos, o governo federal apresenta dificuldades na gestão do programa, principalmente na questão orçamentária, que incide nos repasses dos recursos necessários para a manutenção dos grupos. Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2018, p. 41) afirmam serem recorrentes o atraso nas bolsas dos tutores e a dificuldade na disponibilização dos recursos destinados ao custeio anual das atividades dos grupos, “o qual é essencial para a execução de todas as atividades planejadas e para a participação dos discentes nos encontros regionais e nacionais”.

Em complemento, Carvalho *et al.* (2018) atentam para o contexto político e econômico atual do país, que, apesar do entusiasmo assumido com as ações do programa, desnuda a fragilidade na condução das políticas públicas governamentais e seus reflexos nas políticas educacionais, em especial nas da área da educação superior.

O cenário, que já apresentava dificuldades para a manutenção do PET, tornou-se ainda mais incerto diante da crise instaurada a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Segundo Carvalho *et al.* (2018, p. 41), esse cenário de instabilidade política gera incertezas quanto ao futuro do programa, uma vez que “o país enfrenta uma

das crises econômicas e políticas mais graves de sua história e as incertezas sobre os investimentos governamentais são maiores a cada dia”.

O receio é justificado, pois como já apresentado no capítulo anterior, com a ascensão de Michel Temer ao poder, o país deu início a uma série de reformas estruturais no campo das políticas públicas sociais e nos direitos dos trabalhadores. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu novo regime fiscal – o teto dos gastos – é um exemplo disso.

A situação se agravou com a eleição do governo Bolsonaro, uma vez que há uma escalada da onda ultraliberal que norteia as ações governamentais e a intensificação do ajuste fiscal e da agenda contrarreformista. Nesse contexto, a luta pela manutenção do programa é constante: “queremos que ele sobreviva, mas, mantendo as qualidades que lhe permitiram sobreviver ao longo destes anos” (ROSIN; GONÇALVES; HIDALGO, 2017, p. 79). Daí a importância dos eventos do programa, em níveis locais, regionais e nacionais, onde essas questões são debatidas por toda a comunidade petiana.

2.4 Breve histórico da UFMS

O surgimento da UFMS “está entremeado com a política do período, e com a história e desenvolvimento do lugar em que se insere, vinculada às atividades militares do início do século XX” (OLIVEIRA, 2016, p. 68). A autora afirma que a chegada do exército ao município de Campo Grande, por volta dos anos de 1920, o crescimento populacional e o desenvolvimento das atividades econômicas locais impulsionaram a demanda por instalação de escolas na região, uma vez que “comerciantes, fazendeiros, funcionários públicos, dentre outros, não possuíam condições de enviar seus filhos aos internatos dos grandes centros urbanos ou para o exterior” (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Nesse contexto de interiorização, impulsionado pelo governo federal, por meio de política de ocupação e expansão das fronteiras agrícolas, defendida pela ideologia nacionalista, as décadas de 1930 a 1960 demarcam

[...] o tempo da expansão, com larga ocupação territorial, na qual a educação básica e agrícola tinha papel fundamental. O sistema escola fazenda foi amplamente incentivado a partir da década de 1960, quando houve necessidade da formação de profissionais agrícolas, estimulada pelas federalizações das universidades estaduais, ajustando-se às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de

conglomerados agrícolas, voltados ao desenvolvimento de tecnologias (OLIVEIRA, 2016, p. 73).

Assim, a criação do que seria a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) aconteceu no ano de 1962, no então estado de Mato Grosso, com o estabelecimento das Faculdades de Farmácia e Odontologia na cidade de Campo Grande, até então sul do estado de Mato Grosso. No ano de 1966, por meio da Lei Estadual nº 2.620, o Governo do Estado criou o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), instituiu departamentos e criou o curso de Medicina.

Em 1967 foram criados, no município de Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a rede pública estadual de ensino superior. Dessa forma, no ano de 1969, por meio da Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro, o Governo do Estado fundou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), com sede em Campo Grande, passando a incorporar todos esses institutos. No ano de 1970, foram criados e incorporados à UEMT os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados²⁵ (UFMS, 2020).

No ano de 1977, houve a divisão do estado de Mato Grosso e criação do estado de Mato Grosso do Sul²⁶ (MS), tendo Campo Grande como capital. A partir daí, houve a federalização da instituição, que passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A UFMS é uma universidade *multicampi* e está presente na capital, com a “Cidade Universitária”, e em outros dez municípios do estado, a saber: Aquidauana (CPAQ), Bonito (CPBO)²⁷, Chapadão do Sul (CPCS), Corumbá, com o *Campus* do Pantanal

²⁵ De acordo com a Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, o *Campus* de Dourados/MS (CPDO) foi desmembrado da UFMS e transformado na Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), implantada em 1º de janeiro de 2006 (UFMS, 2020, p. 14).

²⁶ Importa salientar que a decisão de desmembrar Mato Grosso e criar Mato Grosso do Sul (então Sul de Mato Grosso) foi tomada em abril de 1977 pelo terceiro presidente do regime militar, Ernesto Geisel, seis meses antes da assinatura da Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro (CUNHA JR., 2021, p. 65). Segundo Oliveira (2016, p. 86), após a revolução de 1964, para consolidar o capitalismo no país e impedir as estratégias comunistas de se firmarem, foi preciso a ocupação territorial de extensas áreas desocupadas, como era o caso de Mato Grosso. Essa ocupação era fundamental. Tratava-se, segundo a estratégia geopolítica, de ocupar, em tempo curto, os espaços vazios do centro-oeste. A preocupação não era somente afastar o “perigo” comunista, mas também questão de segurança nacional, em razão das fronteiras com os países vizinhos.

²⁷ O *Campus* de Bonito foi extinto no ano de 2019, por meio da Resolução COUN nº 50, de 27 de março. O *campus* virou uma base de pesquisa e polo de Educação a Distância, ofertando cursos de graduação e especializações (UFMS, 2020).

(CPAN), Coxim (CPCX), Naviraí (CPNV), Nova Andradina (CPNA), Paranaíba (CPAR), Ponta Porã (CPPP) e Três Lagoas (CPTL).

Segundo Relatório de Autoavaliação Institucional, ano-base 2020, consolidado em março de 2021, a UFMS

[...] promove a disseminação do ensino superior ao atender a Capital e mais 18 cidades do interior do Estado, em seus Campus, sua sede e nos polos de apoio ao ensino, nas modalidades presencial e a distância. Recebe estudantes dos países fronteiriços como Paraguai e Bolívia e demais estudantes oriundos de programas de intercâmbio estudantil, tais como: Projeto Milton Santos de acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) e SANTANDER, entre outros (UFMS, 2020, p. 40).

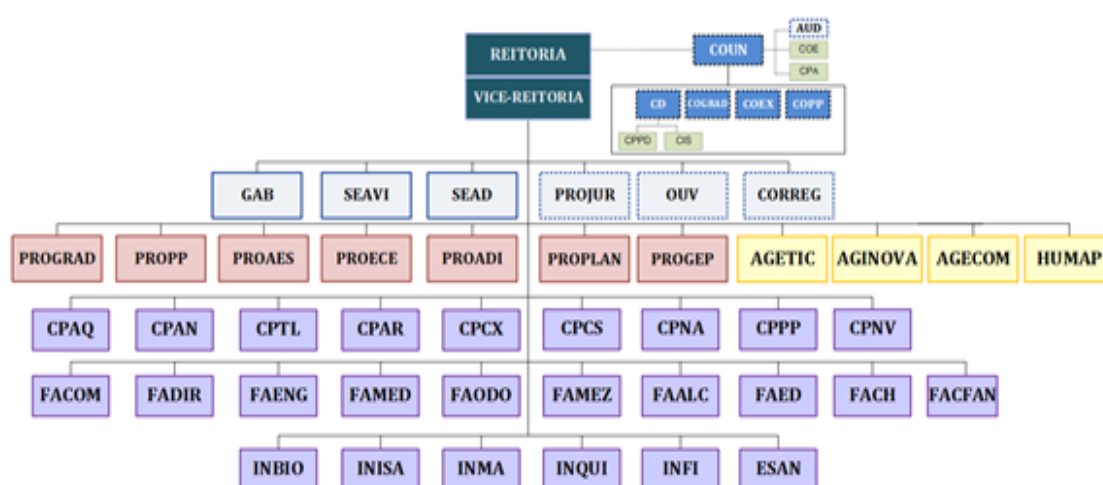
No município de Campo Grande está localizada a sede da UFMS, denominada Cidade Universitária. Nela estão instaladas as Unidades da Administração Setorial (UAS), a saber: a Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (Facfan), Instituto de Biociências (Inbio), Instituto Integrado de Saúde (Inisa), Faculdade de Ciências Humanas (Fach), Faculdade de Educação (Faed), Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), Faculdade de Computação (Facom), Faculdade de Direito (Fadir), Faculdade de Medicina (Famed), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (Famez), Faculdade de Odontologia (Faodo), Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (Faeng), Instituto de Matemática (Inma), Instituto de Química (Inqui) e Instituto de Física (Infi) e Escola de Administração e Negócios (Esan).

A Cidade Universitária também conta com toda a organização administrativa da instituição, denominadas Unidades da Administração Central, a saber: Reitoria, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propp), Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura (Proadi), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece), Secretaria Especial de Educação a Distância (Sead) e Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi).

Estão também na Cidade Universitária as unidades suplementares da administração central: Agência de Comunicação Social e Científica (Agecom), Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Agetic) e Agência de Desenvolvimento, Inovação e Relações Internacionais (Aginova). Integram ainda a estrutura da UFMS

[...] a Base de Estudos do Pantanal e de Bonito, o Hospital Veterinário, a Fazenda Escola, a Pantanal Incubadora Mista de Empresas, o Museu de Arqueologia, a Coleção Zoológica, o Biotério, os Herbários, a Micoteca, as Clínicas-escola de Psicologia, as Farmácias-escola, a Clínica de Odontologia, os Escritórios Modelo de Assistência Judiciária, os complexos culturais e poliesportivos (Estádio Esportivo Pedro Pedrossian, Teatro Glauce Rocha, dentre outros), com a finalidade de apoiar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação e empreendedorismo e comunicação e possibilitar o desenvolvimento de atividades técnica, cultural desportiva e recreativa, além de oferecer laboratórios que servem de suporte ao ensino, pesquisa e extensão (UFMS, 2019, p. 16).

Figura 2 – Estrutura Organizacional da UFMS 2020²⁸



Fonte: UFMS, 2020.

Dados do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFMS, ano-base 2020, apontam que a instituição registrou a oferta, naquele ano, de 114 cursos de graduação na modalidade presencial e 5 cursos na modalidade a distância. Quanto aos cursos de pós-graduação, a instituição possui 67 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo eles 36 cursos em nível de mestrado acadêmico, 21 em nível de doutorado e 10 em nível de mestrado profissional. A instituição conta também com 11 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 27 residências, sendo 21 médicas e 6 residências uniprofissionais/multiprofissionais.

No site da instituição²⁹, a universidade disponibiliza os dados referentes ao primeiro semestre de 2020, trazendo os seguintes números: a UFMS possui 25.020

²⁸ Para mais detalhes, acessar o site da UFMS (disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/07/Organogramas-UFMS-Arquivo-para-o-site-22062020.pdf>).

²⁹ Disponível em: <https://www.ufms.br/ufms-em-numeros/>.

estudantes, sendo 2.707 da pós-graduação e 22.313 da graduação. Do total de estudantes da graduação, 20.435 estão matriculados e 1.878 afastados. A universidade conta com 145 cursos de graduação, sendo 140 presenciais, com 22.000 estudantes, e 5 na modalidade à distância, com 313 estudantes.

No concernente à pós-graduação *stricto sensu*, a UFMS atua em 31 áreas, com 67 cursos, dentre os quais 36 são mestrados acadêmicos, com 1.239 acadêmicos matriculados; 10 mestrados profissionais, com 272 acadêmicos; e 21 cursos de doutorado, com 886 acadêmicos matriculados. Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a UFMS possui 28 cursos, sendo 27 residências médicas e multiprofissionais e 1 especialização, com 276 e 34 estudantes, respectivamente.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (PDI 2020-2024), a UFMS tem como missão “desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país” e, como visão, “ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação” (UFMS, 2020, p. 12).

Em relação às políticas de ensino de graduação da instituição, de acordo com o PDI 2020-2024, estas estão pautadas no ensino público, gratuito e de qualidade, em que o aprendizado deve estar articulado ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado no artigo 207 da nossa Carta Magna.

Assim, a UFMS busca, por meio de projetos e programas institucionais, reafirmar “o olhar da Instituição sobre a aprendizagem como construção social entre os próprios estudantes, e não como uma simples transmissão de conhecimento durante a aula em sala” (UFMS, 2019, p. 34). Como exemplos desses projetos e programas, podemos citar o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa de Monitoria³⁰, o Programa Pró-

³⁰ O Programa de Monitoria consiste na alocação de bolsas para alunos dos cursos de graduação para que eles atuem como auxiliares dos professores das disciplinas, ajudando-os, entre outras atividades, a corrigir exercícios, desenvolver atividades práticas e ofertar plantão tira-dúvidas aos alunos das disciplinas. Para ser monitor, o acadêmico tem de ter sido aprovado na disciplina com bom aproveitamento e ter passado por processo seletivo específico.

Estágio³¹, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)³², Ligas Acadêmicas³³, Residência Pedagógica³⁴, entre outros.

No que diz respeito à permanência dos estudantes, o envolvimento dos discentes nesses programas e projetos contribui para sua permanência, na medida em que desperta neles “um interesse mais consistente pelo curso, principalmente quando eles passam a observar a relação entre a teoria e a prática” (UFMS, 2020, p. 22).

Assim, mesmo com as transformações ocorridas nos últimos anos, estamos longe da massificação e da democratização do ensino superior (ZAGO, 2006), mas é inegável que esse acesso à educação superior ampliou a diversidade no ambiente acadêmico, exigindo das instituições ações que atendam às demandas pedagógicas, sociais, culturais, psicológicas, econômicas, dentre outras.

Dessa forma, enfatizamos a importância de as instituições de educação superior contemplarem, em suas políticas, ações que considerem as especificidades de seus estudantes, visando promover a permanência estudantil.

Destacamos que o direito à educação superior não se materializa apenas no acesso, mas também nas condições para permanência e conclusão do curso, pois como destacam Veloso e Maciel (2015, p. 228), “[...] o conceito de acesso à educação superior envolve três dimensões indissociáveis: o de ingresso, o de permanência e o de qualidade na formação, contrapondo-se, assim a uma visão fragmentada e imediatista”.

Portanto, a permanência, enquanto política institucional, deve se atentar para as questões de ordem socioeconômica de seus estudantes, sem, todavia, ater-se somente a elas. As questões pedagógicas e culturais são igualmente importantes, pois, como definem Cordeiro, Cordeiro e Muller (2016), a questão da permanência na universidade deve ser

[...] um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as

³¹ Um Programa de Estágio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pró-Estágio), para acadêmicos de cursos de graduação presenciais.

³² É um programa da Capes cujo objetivo é melhorar a formação de alunos dos cursos de licenciatura (cursos voltados à formação de professores). A metodologia de trabalho do programa envolve a inserção dos acadêmicos no espaço escolar, participando de atividades ligadas a sua futura ação como docente.

³³ São entidades autônomas cadastradas na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), propostas e organizadas por um grupo de discentes, sob coordenação geral de um docente, para o aprofundamento didático de determinado assunto acadêmico, destinado a enriquecer o processo ensino-aprendizado, possibilitando uma socialização do saber com a comunidade, visando, ainda, a sanar demandas sociais.

³⁴ Uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 134).

É nesse sentido que o Programa de Educação Tutorial pode contribuir para a permanência do estudante, pois, além de colaborar financeiramente por meio de bolsas, favorecendo a permanência, as atividades desenvolvidas nos grupos de modo interdisciplinar e o estímulo à pesquisa podem suscitar a noção de pertencimento do estudante ao ambiente acadêmico, além de contribuir para sua formação global.

2.5 Os grupos PET da UFMS

Na UFMS a coordenação do Programa de Educação Tutorial é atribuída à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), sob a responsabilidade da Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino (CDA)³⁵, desenvolvida pela Divisão de Programas e Projetos Especiais (Dippes/CDA/Prograd).

O PET é disciplinado, no âmbito institucional, pela Instrução Normativa Prograd/UFMS nº 53, de 30 de julho de 2021. Como o programa deve atender às especificidades das universidades às quais está vinculado, na UFMS mais um item passa a compor sua finalidade:

Art. 2º O PET-UFMS tem como finalidade a melhoria dos Cursos de Graduação da UFMS, por meio do incentivo à realização de atividades voltadas para o Ensino, Pesquisa, **Inovação** e Extensão, de forma integrada, estimulando a formação de profissionais técnicos, criativos, críticos e com visão global (UFMS/PROGRAD, 2021, p. 249, grifo nosso).

Segundo a IN Prograd/UFMS nº 53/2021, “o programa é destinado a grupo de estudantes que demonstrem potencial, interesse e habilidades no curso de graduação, trabalhando em equipe sob a orientação de um professor tutor”. O documento define as atribuições de todos os atores do programa na instituição, a saber: a Prograd, o Comitê

³⁵ Segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional, ano-base 2020, a Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino é a unidade responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades de ensino de graduação, tendo como objetivo desenvolver programas acadêmicos (incluindo os grupos do Programa de Educação Tutorial – PET, Programa de Monitoria, Projetos de Ensino de Graduação, Ligas Acadêmicas, etc.) e projetos (Projetos de Ensino de Graduação e Projetos Especiais), dar suporte nas avaliações externas dos cursos da UFMS e dar apoio à melhoria da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação (UFMS, 2020, p. 45).

Local de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Educação Tutorial (CLAA/PET-UFMS), as Unidades da Administração Setorial (UAS) de vínculo do grupo, os tutores e os petianos. Há também a definição de critérios de seleção, desligamento e certificação de participação do programa e dos eventos de integração.

Assim, dentre as atribuições dos tutores, destacamos a elaboração do Planejamento Anual dos Grupos PET-UFMS, que é acompanhada e avaliada pelo CLAA/PET-UFMS e pela Prograd; a coordenação da seleção de estudantes; a dedicação de 10 horas de atividades semanais para a orientação dos petianos, sem prejuízo das suas demais atividades didáticas inerentes ao cargo; e participação obrigatória nos encontros e eventos do PET-UFMS, além dos regionais e locais.

Dentre as atribuições dos estudantes petianos, destacamos o cumprimento de carga-horária mínima semanal de 20 horas e participação em todas as atividades programadas pelo tutor, bem como dos encontros e eventos que envolvam o PET; manutenção do bom rendimento acadêmico, com coeficiente de rendimento acadêmico mínimo de 6,0 (seis); se bolsista do PET, não acumular bolsas, exceto as da assistência estudantil; não acumular duas reprovações após o ingresso no grupo; e contribuir com o processo de formação dos demais estudantes da instituição, de modo a evitar a retenção e a evasão nos cursos.

Conforme a IN Prograd/UFMS nº 53/2021, as Unidades da Administração Setorial (UAS) às quais há grupos PET vinculados, dentre suas atribuições, devem estimular a interação do Grupo PET com o Projeto Pedagógico do Curso, em conjunto com a Coordenação de Curso, a fim de promover a melhoria do curso e da formação profissional, o aumento da taxa de sucesso e a redução da reprovação e da evasão.

Nota-se, portanto, a preocupação institucional com a diminuição dos índices de reprovação e evasão dos cursos de graduação. Desse modo, reafirmamos a contribuição do PET enquanto ação qualificadora de ensino (PRIMÃO, 2015) que pode contribuir para a permanência dos estudantes.

No que se refere aos eventos de integração, a IN dispõe sobre a participação dos grupos PET nos encontros local, regional e nacional, tais como o Encontro Interno dos Grupos PET da UFMS (InterPET), Encontro Centro-Oeste dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (EcoPET) e Encontro Nacional dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (EnaPET). Quanto ao InterPET, o encontro é realizado duas vezes ao ano, no primeiro e segundo semestre letivo, em esquema de rodízio entre os *campi* que possuem grupos PET e um na Cidade Universitária.

Merece destaque, ainda, a participação dos estudantes petianos no evento institucional “Integra”. Conforme Relatório de Autoavaliação Institucional, ano-base 2020,

O PET tem participado do Evento Institucional INTEGRA UFMS, sendo que em 2020 foram apresentados 46 trabalhos, na forma de resumos e apresentação de vídeos, nas grandes áreas de conhecimento: “Ciências Agrárias”, “Ciências da Saúde”, “Ciências Exatas e da Terra”, “Ciências Humanas”, “Engenharias” e “Multidisciplinar”, sendo analisados por pelo menos dois avaliadores (UFMS, 2021, p. 293).

A seleção dos estudantes, bolsistas ou não, envolve as seguintes etapas: prova escrita (caráter eliminatório e classificatório); seminário (caráter eliminatório e classificatório); análise de histórico escolar, incluindo as disciplinas em andamento (caráter eliminatório e classificatório); entrevista (caráter eliminatório e classificatório); e questionário socioeconômico para os grupos PET Conexões de Saberes (com questões que englobam a renda familiar, local de moradia, grau de escolaridade dos pais e o tipo de escola onde o estudante cursou o ensino médio).

Informações constantes no Relatório de Autoavaliação Institucional da UFMS, do ano de 2020, consolidado em março de 2021, apontam que os grupos PET dispõem ao todo de oito laboratórios de ensino, sendo cinco localizados no *Campus* de Três Lagoas e três na Cidade Universitária, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Detalhamento dos laboratórios dos grupos PET da UFMS

Unidade	Denominação do laboratório	Capacidade (alunos)	Aplicação	Cursos atendidos
CPTL	Laboratório Informática PET Geografia	15	Ensino	Geografia – Bacharelado, Geografia – Licenciatura
CPTL	Laboratório Informática PET História	15	Ensino	História
CPTL	Laboratório Informática PET Matemática	15	Ensino	Matemática
CPTL	PET enfermagem	30	Ensino	Enfermagem
CPTL	Programa de Educação Tutorial – PET	15	Ensino	Geografia – Bacharelado, Geografia – Licenciatura
Facom	PET Computação	15	Ensino	Sistema de Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência da Computação, Engenharia de Computação, Engenharia de Software, Redes de Computadores
Facom	PET Sistemas	12	Ensino	Sistema de Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores
Infi	PET Física	10	Ensino	Engenharia Civil, Física - Bacharelado, Física – Licenciatura

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações contidas no Relatório de Autoavaliação Institucional da UFMS (2020).

Segundo informações constantes no Relatório de Autoavaliação Institucional da UFMS do ano de 2020, consolidado em março de 2021, a instituição conta com dezoito grupos PET, que envolvem 23 cursos de graduação. Os grupos estão distribuídos em seis municípios do estado, a saber: Campo Grande, Chapadão do Sul, Corumbá, Naviraí, Ponta Porã e Três Lagoas. Em Campo Grande, os grupos estão presentes em oito Unidades Administrativas Setoriais (UAS), conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Detalhamento dos grupos PET da UFMS

Grupos PET	Cursos envolvidos	Campus/UAS ³⁶	Ano de criação
------------	-------------------	--------------------------	----------------

³⁶ CPAN: *Campus do Pantanal*. CPCS: *Campus de Chapadão do Sul*. CPNV: *Campus de Naviraí*. CPPP: *Campus de Ponta Porã*. CPTL: *Campus de Três Lagoas*. Facfan: Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição. Facom: Faculdade de Computação. Faed: Faculdade de Educação. Faeng: Faculdade

	(B) bacharelado (L) licenciatura (T) tecnológicos		
Agronomia e Engenharia Florestal	Agronomia (B) e Engenharia Florestal (B)	CPCS	2010
Ciência da Computação	Ciência da Computação (B)	Facom	2009
Educação Física	Educação Física (L)	Faed	2006
Enfermagem	Enfermagem (B)	CPTL	2009
Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica (B)	Faeng	1994
Farmácia	Farmácia (B)	Facfan	2007
Materiais	Física (B/L)	Infi	2012
Geografia	Geografia (L)	CPTL	1989
História Conexões de Saberes	História (L)	CPTL	2010
Matemática	Matemática (L)	CPTL	2010
Matemática Conexões de Saberes	Matemática (L)	CPTL	2010
Matemática Conexões de Saberes	Matemática (L)	CPPP	2010
Pedagogia e Ciências Sociais	Pedagogia (L) e Ciências Sociais (L)	CPNV	2010
Pedagogia e Psicologia Conexões de Saberes	Pedagogia (L) e Psicologia (B)	CPAN	2010
Química	Química (B /L)	Inqui	1992
Sistemas	Análise de Sistemas (B), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (T) e Rede de Computadores (T)	Facom	2010
Fronteira	Ciência da Informação (B), Sistemas de Informação (B) e Matemática (L)	CPPP	2010
Zootecnia	Zootecnia (B)	Famez	2010

Fonte: organizado pela autora com base nas informações constantes no site da Prograd/UFMS (disponível em: <https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/>).

Importa destacar que, após consulta em relatórios gerados no Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílio (SISGBA/UFMS)³⁷, utilizando como filtros de busca a modalidade “Bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET)” e situação “ativa”, identificamos mais cursos vinculados ao PET que o descrito no Relatório de Autoavaliação Institucional de 2020, consolidado em março de 2021.

É importante frisar que os grupos PET de Física e Química envolvem estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado e, nesse caso, entendemos que deveriam ser computados dois cursos para o PET de Física e três cursos para o PET Química (Química

Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia. Famez: Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia. Infi: Instituto de Física. Inqui: Instituto de Química.

³⁷ Disponível em: <https://bolsas.ufms.br/consulta-publica>.

Licenciatura, Química Bacharelado em Química Tecnológica e Bacharelado em Engenharia Química), uma vez que a natureza dos cursos é distinta, assim como os códigos dos cursos nos sistemas e-MEC³⁸ e Siscad³⁹. Os grupos PET da Facom possuem estudantes bolsistas dos cursos de Engenharia da Computação e Engenharia de Software, que não constam na relação de cursos dos grupos. Assim, no nosso entendimento, os grupos PET da UFMS englobam 28 cursos de graduação.

Os grupos PET da instituição estão assim divididos: 10 grupos de cursos específicos ou “raiz”, 4 grupos interdisciplinares e 4 grupos Conexões de Saberes. É importante destacar que houve um notável crescimento do número de grupos a partir de 2006, com maior expressão no ano de 2010, quando 55,5% dos cursos foram criados – reflexos das políticas de expansão gestadas nos governos Lula.

Com a formação dos primeiros grupos PET na UFMS, entre os anos de 1989 e 1994, percebemos uma estagnação na criação. Os próximos grupos só seriam formados a partir do ano de 2006, justamente no período da expansão do programa, após a sua vinculação à SESu/MEC. Essa estagnação dos grupos PET nos anos de 1990 é decorrente das políticas neoliberais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, entre os anos de 1995 e 2002.

Sobre esse aspecto “racionalizador” do Estado, Mancebo, Vale e Martins (2015) pontuam que ele ganhou impulso e organicidade a partir de 1995. Segundo as autoras, a reforma do Estado, iniciada no governo FHC, gerenciada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) implementou o ideal neoliberal e a defesa de ajustes fiscais na agenda das políticas públicas sociais, entre as quais estão as políticas de educação superior.

Todavia, com a mudança de governo, houve uma reorientação das políticas públicas. Com a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve o desenvolvimento de “outras estratégias de ação para minimizar os efeitos da desigualdade social, representadas pelas políticas de ações afirmativas. Sob essas disposições, justificase o desenvolvimento de políticas por meio de programas e ações nas diferentes áreas,

³⁸ O Sistema Eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC) é uma plataforma do governo federal que reúne os dados oficiais dos cursos e Instituições de Educação Superior do país. Nesse sistema é possível, por meio de consulta pública, obter informações relativas ao funcionamento e atos regulatórios de cursos e IES do país. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>.

³⁹ O Sistema de Controle Acadêmico e Docente (Siscad) reúne a base de dados dos cursos de graduação da UFMS. É uma plataforma de acesso restrito à comunidade universitária, com dois sistemas distintos: o Siscad Acadêmico (disponível em: <https://siscad.ufms.br/academico>) e o Siscad Administrativo (disponível em: <https://siscad-admin.ufms.br/>).

inclusive na educação” (MACIEL, 2020, p. 61). Nessa perspectiva de expansão, e em consonância com o processo de implementação do Reuni, foram criados 15 dos 18 grupos PET da instituição.

A delimitação do perfil dos estudantes petianos da UFMS possibilita a análise de como esse programa interfere na permanência destes em seus respectivos cursos e será apresentado a seguir, com o intuito de desvelar características desse grupo.

CAPÍTULO III O PERFIL DOS ESTUDANTES PETIANOS DA UFMS

Este capítulo tem por objetivo apresentar o perfil acadêmico e socioeconômico dos estudantes petianos da UFMS, entre os anos de 2010 e 2019. Por meio dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) e pela Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Agetic), criamos categorias de análise e elaboramos tabelas e gráficos para melhor apresentar os resultados.

3.1 Apontamentos sobre os dados coletados

Para traçarmos o perfil dos estudantes petianos da UFMS, solicitamos informações, por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação – Fala.br⁴⁰ –, de dados sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) e da Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Agetic).

À Prograd solicitamos as seguintes informações, para melhor traçar o perfil acadêmico dos estudantes petianos:

- a relação nominal dos estudantes petianos (bolsistas e não bolsistas) vinculados aos grupos PET entre os anos de 2010 e 2019;
- o tempo de permanência desses estudantes nos grupos PET, em semestres;
- informações acadêmicas dos estudantes petianos (bolsistas e não bolsistas), referentes ao ano de ingresso e ano de conclusão dos cursos de graduação; e
- sobre estudantes ainda matriculados nos cursos de graduação, solicitamos a informação do tempo previsto para a conclusão dos cursos.

Solicitamos essas informações por acreditar que elas contribuiriam para traçar o perfil acadêmico dos estudantes e destacamos que os dados fornecidos pela Prograd serviram de base para as solicitações posteriores feitas à Proaes e à Agetic.

⁴⁰ Disponível em:

<https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>, clicando no link acesso à informação.

Assim, ao solicitarmos a relação nominal dos estudantes petianos e sua situação no grupo (se bolsista ou não bolsista), a Prograd disponibilizou os dados numa planilha em Excel, contendo o nome do estudante, a situação – bolsista, não bolsista e não bolsista/bolsista.

Assim, sobre o tempo de permanência dos estudantes nos grupos PET, uma vez que o estudante pode permanecer no grupo durante toda a sua trajetória acadêmica, o objetivo era identificar por quanto tempo, em semestres, os estudantes permaneceram nos grupos, com o intuito de correlacionar o tempo de permanência no programa com a conclusão dos cursos. Solicitamos ainda informações a respeito de os alunos terem ingressado na condição de bolsista ou não bolsista e o tempo de permanência nessas condições, considerando que os acadêmicos não bolsistas podem receber a bolsa no decorrer da permanência no grupo, com a saída (por meio de conclusão do curso de graduação e/ou desistência) dos estudantes bolsistas. A intenção, neste caso, era identificar se o recebimento de bolsas poderia influenciar na permanência ou não dos estudantes no grupo. No entanto, a Prograd não dispunha dessas informações. Desse modo, não foi possível traçar o tempo médio de recebimento de bolsas.

Quanto às informações referentes ao ano de ingresso e ao ano de conclusão dos cursos de graduação, o objetivo era saber se os estudantes petianos concluíram seus cursos. Uma vez que o PET tem, entre seus objetivos, a melhoria do ensino de graduação e a formação acadêmica de excelência, saber se os estudantes concluíram seus cursos é importante.

Sobre o tempo médio para a conclusão dos cursos para os estudantes que ainda estão matriculados, recebemos a resposta de que não seria possível estimar o prazo para a conclusão dos cursos, uma vez que depende de outras variáveis, tais como oferta das disciplinas, percurso do estudante e elaboração e análise do plano de estudos pela Coordenação do Curso.

À Proaes solicitamos as informações de caráter socioeconômico dos acadêmicos, com o intuito de mapear esse perfil. De posse da relação nominal dos estudantes, obtida da Prograd, buscamos saber com a Proaes se eles receberam e/ou ainda recebem algum tipo de bolsa e/ou auxílio da assistência estudantil e, em caso positivo, pedimos que nos informassem qual o tipo de auxílio e por quanto tempo o estudante recebeu. Também solicitamos as informações do questionário socioeconômico desses estudantes. Todavia, obtivemos a resposta de que, por se tratar de uma grande quantidade de informações, tal

solicitação deveria ser encaminhada à Agetic, que é a unidade responsável pelo armazenamento e controle dessas informações.

Assim, encaminhamos a solicitação à Agetic, e esta, por sua vez, disponibilizou uma planilha com os dados referentes aos questionários socioeconômicos dos estudantes petianos, mas sem a identificação nominal. Nessa planilha, as informações pessoais disponibilizadas eram: se o aluno era bolsista ou não bolsista, o sexo e a unidade da administração setorial, sem a identificação dos cursos dos estudantes. Assim, com a limitação das informações, foi possível apenas o mapeamento de informações mais generalistas. Também não foram disponibilizadas as informações referentes ao recebimento ou não de auxílios da assistência estudantil.

3.2 O desempenho acadêmico dos petianos

As informações fornecidas pela Prograd foram apresentadas em uma planilha de Excel, com o recorte temporal dos anos de 2010 a 2019, contendo as seguintes informações: nome do estudante, condição, ano de ingresso, ano de conclusão e unidade de lotação do curso, conforme exemplo a seguir:

Quadro 3 – Modelo de exposição das informações disponibilizadas pela Prograd/UFMS

Nome	Condição	Ano de ingresso	Ano de conclusão	Unidade
Estudante 1	Bolsista	2010.1	2013.1	CPCS
Estudante 2	Não bolsista	2011.1	2014.1	CPCS
Estudante 3	Não bolsista/bolsista	2012.1	Desistente em 2013.2	CPCS
Estudante 4	Bolsista	2013.1	Jubilado em 2018.2	CPCS
Estudante 5	Bolsista	2014.1	Transferido em 2015.1	CPCS
Estudante 6	Bolsista	2016.1	Matriculado	CPCS

A partir dos dados disponibilizados, elaboramos algumas categorias de análise. Para a condição do estudante no grupo, foram organizadas três categorias: “bolsista”, “não bolsista” e “não bolsista/bolsista”⁴¹. Para a organização das informações acerca da conclusão do curso, obtivemos cinco categorias para análise: “concluïntes”, “matriculados”, “desistentes”, “transferidos” e “jubilados”.

⁴¹ A situação “não bolsista/bolsista” refere-se aos estudantes que ingressaram no grupo PET sem receber bolsa, mas que, no decorrer de sua permanência no grupo, foram contemplados com a bolsa. A Pró-Reitoria não soube informar o tempo de permanência do estudante em cada uma dessas situações.

Apresentamos a seguir os dados gerais obtidos para os 18 grupos PET da UFMS. Agrupamos as categorias “bolsistas”, “não bolsistas” e “não bolsistas/bolsistas”, para melhor visualização e análise dos dados. Todas as informações detalhadas encontram-se no Anexo – Situação do aluno ingressante no Programa de Educação Tutorial (PET) na UFMS – 2010 a 2019.

Quadro 4 – Informações acadêmicas dos estudantes petianos - 2010 a 2019

Grupo PET	Total de matriculados	Total de concluintes	Total de desistentes	Total de transferidos	Total de jubilados	Total
Engenharia Florestal e Agronomia CPCS	18	60	6	0	0	84
Ciência da Computação Facom	7	42	6	2	0	57
Educação Física Faed	14	48	12	2	1	77
Enfermagem CPTL	15	41	6	5	0	67
Engenharia Elétrica Faeng	22	56	6	0	0	84
Farmácia Facfan	10	45	2	0	0	57
Física Infi	17	61	19	3	1	101
Geografia CPTL	10	46	11	0	0	67
História Conexões de Saberes CPTL	14	32	9	0	2	57
Matemática CPTL	12	22	11	1	0	46
Conexões de Saberes Matemática CPPP	17	26	11	1	0	55
Matemática Conexões de Saberes CPTL	15	22	17	1	0	55
Pedagogia e Ciências Sociais CPNV	19	33	10	2	0	64
Interdisciplinar Pedagogia e Psicologia CPAN	8	55	4	2	0	69
Química Inqui	25	45	13	2	1	86
Sistemas Facom	29	30	4	3	0	66

Fronteira CPPP	15	31	2	2	0	50
Zootecnia Famez	21	39	3	0	0	63
Total	288	734	152	26	5	1205

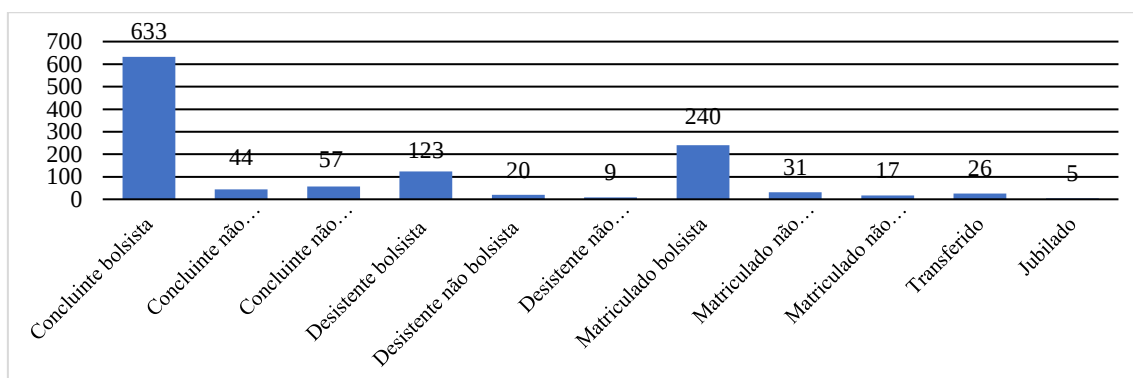
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Prograd/UFMS (2020).

A partir da organização dos dados do Quadro 4, identificamos que, entre os anos de 2010 e 2019, período estabelecido pela pesquisa, 1.205 estudantes participaram dos grupos PET da instituição. Desse total, 734 estudantes concluíram seus cursos, 288 estão matriculados, 152 desistiram dos cursos, 26 foram transferidos e apenas 5 estudantes foram jubilados.

Dentre os 18 grupos PET da instituição, o PET Física se destaca por ter o maior quantitativo de estudantes no período analisado, com 101 estudantes, seguido pelo grupo PET Química, com 86 estudantes, e os grupos PET Engenharia Florestal e Agronomia e o PET Engenharia Elétrica, ambos com 84 estudantes.

O gráfico a seguir apresenta os números detalhados para cada situação do estudante no grupo, no período analisado.

Gráfico 1 – Quantitativo de alunos ingressantes no Programa de Educação Tutorial (PET) na UFMS (2010-2019)



Fonte: organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Prograd/UFMS (2020).

Com a apresentação detalhada das informações constantes no Gráfico 1, podemos observar que os resultados atribuídos às categorias dos estudantes bolsistas, como esperado, são exponencialmente superiores aos resultados das categorias de petianos não bolsistas e não bolsistas/bolsistas.

Assim, dos 734 estudantes petianos que concluíram seus cursos de graduação, 633 eram bolsistas, representando um total de 86,2% do universo pesquisado. Na

condição de estudantes matriculados nos cursos de graduação, do total de 288 alunos, 240 eram bolsistas, o que representa 83,3% dessa categoria. Do mesmo modo, ao analisarmos o quantitativo de alunos que desistiram dos cursos, 123 eram bolsistas, em um total de 152, representando 80,9% dessa categoria. Jubilados e transferidos somaram 31 estudantes, o que representa 2,6% do total de estudantes que integraram os grupos PET no período de 2010 a 2019.

Ao analisarmos o quantitativo de estudantes desistentes do programa, somando-se todas as categorias, temos 152 discentes. Considerando que o total de estudantes, durante o período analisado, é de 1205, a taxa de desistentes dos cursos de graduação é de 12,6% do universo pesquisado. Deste modo, diante dos dados apresentados, podemos afirmar que os estudantes petianos tendem a concluir seus cursos de graduação.

É sabido que o êxito acadêmico dos petianos pode ser atribuído a diversos fatores, tanto de ordem pessoal, tais como capital cultural, situação financeira e questões sociais (BRANCO; NAKAMURA; ARAÚJO, 2017), quanto de ordem didático-pedagógica, dentre as quais podemos citar as ações qualificadoras do ensino (PRIMÃO, 2015), das quais o PET faz parte. Segundo a autora, a participação dos acadêmicos em atividades complementares ao curso é determinante para a sua permanência qualificada, e o PET enquanto um programa que prioriza suas atividades de forma interdisciplinar, sobre a tríade basilar da universidade, contribui para esse sucesso.

Como não foram realizadas entrevistas com os estudantes para saber o grau de importância que eles atribuem ao programa, e o quanto a participação no PET contribuiu para a permanência e a conclusão dos cursos, não podemos “mensurar” a importância do programa para o êxito discente da UFMS. De todo modo, apoiados nos trabalhos de Balau-Roque (2012), Vasconcelos *et al.* (2012), Araújo (2015), Santos (2018) e Morel *et al.* (2020), podemos identificar a importância do PET, em diversas instituições, para a permanência qualificada e a conclusão dos cursos de graduação.

Nesse sentido, o estudo de Balau-Roque (2012) objetivou identificar e analisar os motivos de decisão de ingresso do estudante no PET e as mudanças positivas e negativas percebidas pelos estudantes decorrentes de sua participação no programa, referentes às dimensões acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal. Como resultado, os dados apontaram para a importância da participação dos estudantes em atividades não obrigatórias, a importância do PET para o desenvolvimento de trabalhos em grupo e o desenvolvimento de projetos em diversas áreas do curso e a extensão enquanto um fator de interação e vínculo com a sociedade.

Vasconcelos et al. (2012), ao analisarem as ações desenvolvidas por um grupo PET de uma instituição pública federal, concluíram que as ações do grupo promoveram uma formação global dos estudantes, tanto dos petianos quanto dos demais alunos dos cursos envolvidos. O estudo aponta também para a redução da evasão, em especial dos estudantes petianos bolsistas, pois a bolsa prolonga o prazo para o ingresso no mundo do trabalho.

O estudo de Araújo et al. (2015) procurou levantar informações de cunho socioeconômico que pudessem identificar fatores que influenciariam o desempenho acadêmico de estudantes petianos de uma universidade federal, oriundos da classe popular, que estudaram em escolas públicas ou foram bolsistas em escolas particulares. Os resultados apontam que os estudantes bolsistas advindos de escolas particulares têm desempenho melhor do que os estudantes oriundos de escolas públicas e que, quanto maior a renda *per capita*, melhor o rendimento acadêmico. Tal estudo evidencia que o PET daquela instituição buscava minimizar a influência desses fatores agindo como um instrumento de políticas públicas afirmativas.

A dissertação de Santos (2018) procura discutir a contribuição do PET na formação de estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os principais resultados apontam para a influência positiva do programa em diversas áreas, tanto pessoal, profissional quanto acadêmica, bem como para a própria instituição de ensino. Segundo a autora, o PET tem contribuído para a permanência naquela instituição, assim como a educação tutorial “também pode ser considerada uma estratégia para a permanência, principalmente a simbólica, na qual as dificuldades maiores são em relação ao contexto excludente em que está posto o Ensino Superior” (SANTOS, 2018, p. 53).

Já o estudo de Morel *et al.* (2020) com estudantes egressos do PET do curso de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) apontou para a influência positiva do programa tanto para a vida acadêmica e profissional, quanto para a vivência na pós-graduação, uma vez que apenas 6,8% dos egressos pesquisados não possuem pós-graduação.

Destarte, verificamos que o envolvimento dos estudantes, bolsistas ou não, com a pesquisa, o ensino e a extensão, tríade do programa, possibilita maior aprofundamento teórico e prático das atividades requisitadas pelos seus cursos de graduação, refletindo, consequentemente, no desempenho das futuras carreiras.

Essas atividades contribuem para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, atendendo aos objetivos do programa, quais sejam: formação qualificada para

o mercado de trabalho e para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, no âmbito da pós-graduação.

3.3 O perfil socioeconômico dos petianos

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), realiza pesquisas para mapeamento do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das IFES desde a década de 1990. As pesquisas realizadas nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018 “vieram preencher uma lacuna importante, pois não se conheciam aspectos fundamentais do perfil básico socioeconômico e cultural dos(as) discentes dos cursos de graduação” (FONAPRACE; ANDIFES, 2019, p. 3).

Nesse sentido, mapear o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes é tarefa primordial para o conhecimento do público da educação superior pública quando se tem o intuito de subsidiar a elaboração e implementação de políticas governamentais. No âmbito institucional, conhecer esse perfil possibilita “a proposição de ações internas que favoreçam o acesso, a permanência e a conclusão de seus cursos” (PERFIL-UFMS, 2017, p. 5).

Evangelista (2020) destaca essa importância de conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes, uma vez que os fatores socioeconômicos como renda, trabalho, gênero, condição de moradia, estrutura familiar, raça/cor, entre outras categorias, são determinantes na trajetória educacional dos estudantes, influenciando sobremaneira as questões do acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Na UFMS, os estudantes de graduação preenchem, no ato da matrícula, um questionário de perfil socioeconômico, composto por 24 questões. O questionário é disponibilizado por meio do Sistema de Controle Acadêmico e Docente (Siscad) e, posteriormente, armazenado na Agetic.

Evangelista (2020) pontua que o questionário socioeconômico é um dos requisitos necessários para a realização das matrículas dos estudantes de graduação da UFMS. Todavia, o preenchimento do questionário, até o primeiro semestre de 2015, era feito apenas para os estudantes que ingressavam na universidade por meio do Sisu; no segundo semestre do ano de 2015, o preenchimento passa a ser obrigatório para todos os tipos de ingresso na instituição.

Desse modo, de posse dos questionários preenchidos pelos estudantes do PET, entre os anos de 2010 e 2019, agrupamos e sistematizamos as informações referentes ao sexo, cor/etnia, estado civil, se possui filhos, se possui alguma deficiência, situação de moradia, se trabalha, se necessita de algum programa de assistência ao estudante, quem é o(a) chefe da família, escolaridade do pai, renda mensal familiar, tipo de escola onde cursou o ensino médio ou equivalente, se frequentou curso preparatório e o que pretende fazer após se formar.

Para análise e organização dos resultados obtidos, elaboramos gráficos e tabelas que permitiram identificar o perfil socioeconômico dos estudantes petianos da UFMS e correlacioná-lo ao perfil dos estudantes de outras IFES, por meio dos resultados obtidos pela IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, realizadas em 2014 e 2018, que abrangem, portanto, o recorte temporal desta pesquisa.

- **Identificação quanto ao sexo dos estudantes petianos**

Nesse item do questionário socioeconômico, os estudantes responderam quanto ao sexo, se masculino ou feminino. A tabela a seguir agrupa essas respostas por ano.

Tabela 1 – Sexo dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)

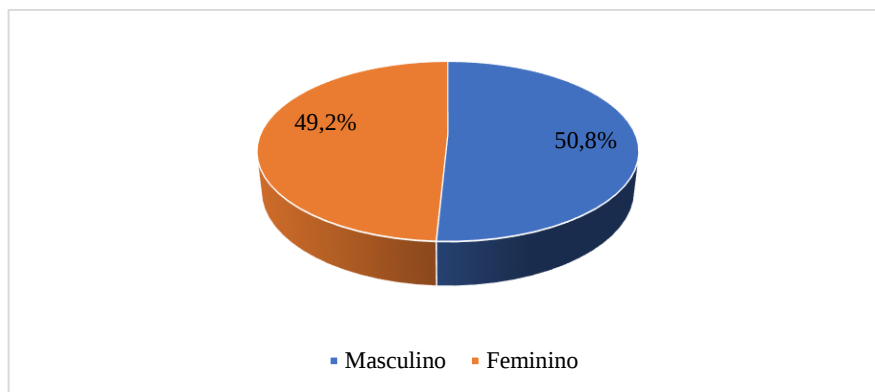
Sexo	Masculino	Feminino
2010	55,0	45,0
2011	54,0	46,0
2012	50,9	49,1
2013	47,2	52,8
2014	51,5	48,5
2015	46,8	53,2
2016	46,4	53,6
2017	49,8	50,2
2018	54,9	45,1
2019	52,7	47,3
Total (%)	50,8	49,2

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

Observamos que, no ano de 2010, o percentual de estudantes do sexo masculino era 10% superior ao do sexo feminino, correspondendo a 55% e 45%, respectivamente.

Entretanto, essa diferença percentual diminuiu ao longo dos anos, e, nos anos de 2013, 2015, 2016 e 2017, o percentual de estudantes do sexo feminino é superior ao do sexo masculino. O gráfico a seguir sintetiza esses dados ao longo de todo o período de análise.

Gráfico 2 – Sexo dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

O gráfico anterior aponta que a média percentual entre os sexos é praticamente equivalente: os estudantes do sexo masculino representam, em média, 50,8%, enquanto as estudantes do sexo feminino, 49,2%, no período analisado.

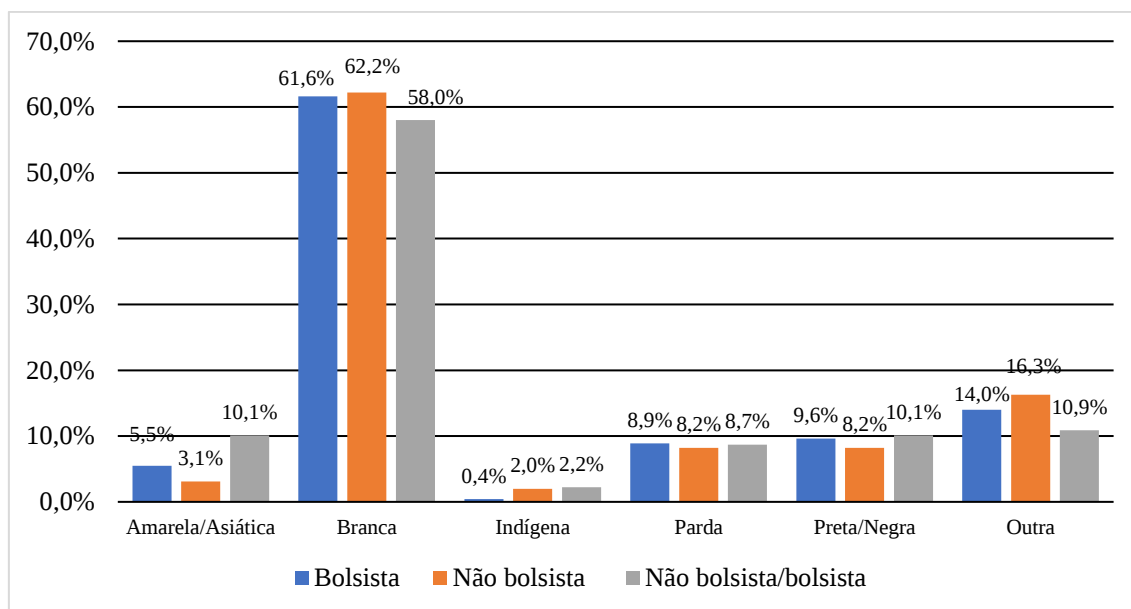
A composição dos grupos PET destoa um pouco dos levantamentos do perfil socioeconômico realizados pelo Fonaprace/Andifes, que em suas duas últimas pesquisas identificaram que a participação feminina nas universidades é superior à masculina. Segundo dados da IV Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico, realizada em 2014, há elevação da participação feminina a cada pesquisa. Assim, o percentual no ano de 1996 era de 51,44%; em 2003, sobe para 53%; em 2010 vai para 53,51%; e, em 2014, apresenta uma pequena queda, ficando em 52,37%.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES destaca o crescimento da participação do sexo feminino em relação à pesquisa anterior. Assim, “estudantes do sexo feminino representam 54,6%; já quem se declarou do sexo masculino representa 45,1% e ainda se observou 0,3% sem declaração” (FONAPRACE; ANDIFES, 2018, p. 42).

- **Identificação quanto à cor/etnia dos estudantes petianos**

Os estudantes responderam como se identificam no quesito cor. A pergunta apresenta seis opções de resposta: “amarela/asiática”, “branca”, “indígena”, “parda”, “preta/negra” e a opção “outra”. Os dados estão sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Cor/etnia dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

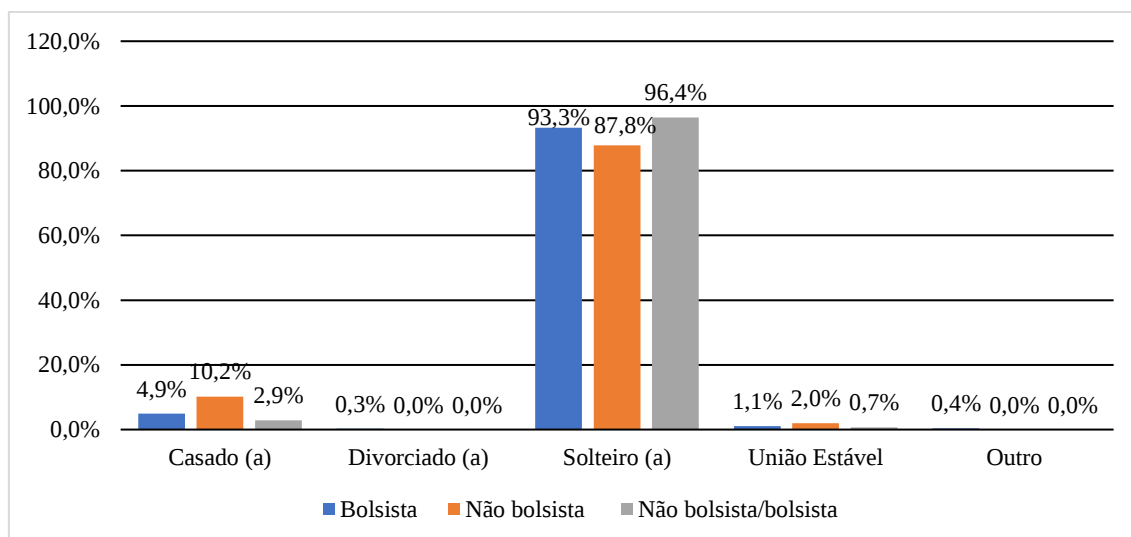
Somando-se os percentuais das categorias – bolsista, não bolsista e não bolsista/bolsista – para obter a média de respostas em cada opção referente à cor/etnia, temos os seguintes resultados: 60,6% dos estudantes petianos se autodeclararam brancos; 14% autodeclararam a opção “outra”; pretos/negros correspondem a 9,3%; pardos, 8,6%; amarelos/asiáticos representam 5,2%; e o menor percentual, 1,5%, representa os estudantes indígenas.

Nesse quesito, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES aponta para a mudança da composição de cor e raça dos estudantes nos últimos 15 anos. Os dados mostram uma diminuição do percentual de estudantes brancos, de 59,4% para 43,3% em 2018, e o aumento do percentual de estudantes pretos e pardos. Esse aumento é atribuído à expansão das IFES por meio do Reuni e também à implementação de ações afirmativas, como a Lei de Cotas, no ano de 2012.

- **Estado civil dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

A questão referente ao estado civil dos estudantes apresenta cinco opções de resposta: “casado(a)”, “divorciado(a)”, “solteiro(a)”, “união estável” e a opção “outro”. Os resultados obtidos para essa pergunta estão sistematizados no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Estado civil dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

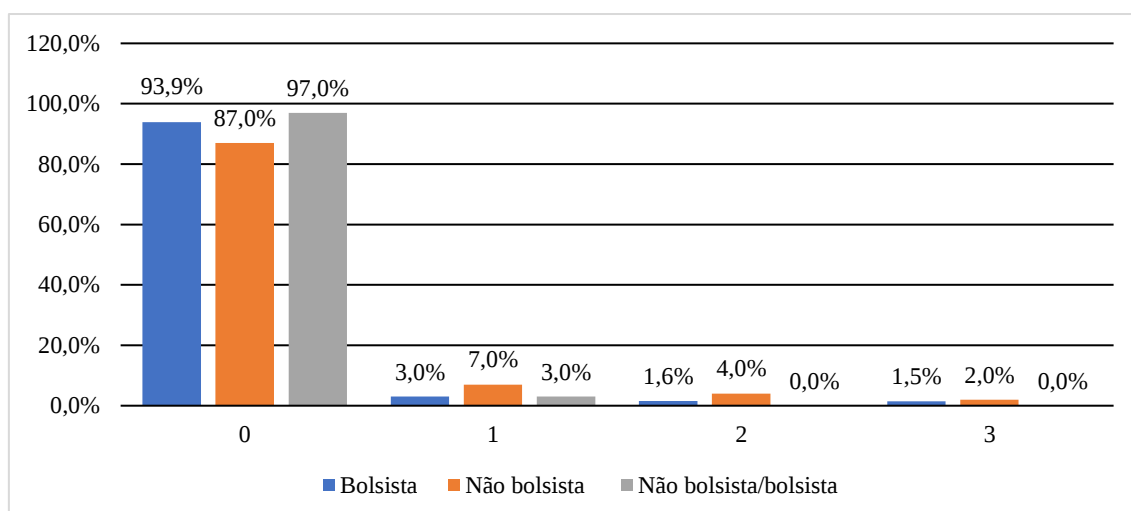
O Gráfico 4 evidencia que a maioria absoluta dos estudantes petianos declarou estar solteira, representando a média de 92,5% do público pesquisado no período. Na sequência, os estudantes casados aparecem com 6%; os que declararam viver em união estável representam 1,2%; a opção “outro” aparece com 0,1%; e os divorciados representam 0,1% do total de estudantes respondentes.

Em comparação aos dados da IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, a proporção de solteiros é de 86% em 2014 e 85,5% em 2018. Casados ou em relação estável representam, respectivamente, 13% e 13,2%.

- **Número de filhos dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

Nesse item, os estudantes responderam se possuíam filhos e, caso possuíssem, deveriam indicar a quantidade. O resultado é apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Número de filhos dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

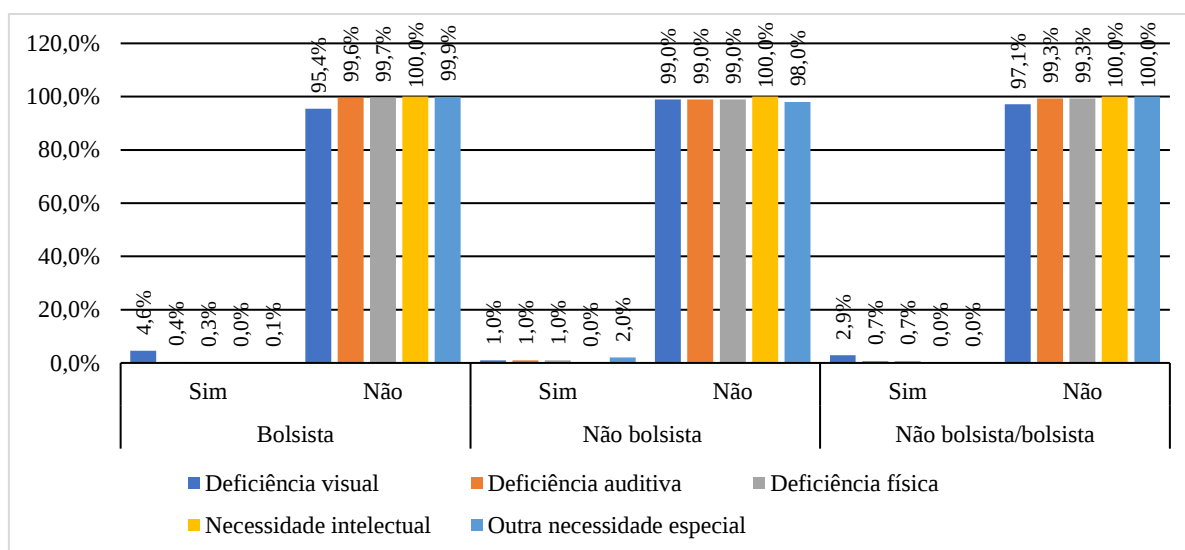
Conforme os dados apresentados no Gráfico 5, a maioria absoluta dos estudantes petianos declarou não possuir filhos, perfazendo uma média percentual de 92,6% do público-alvo da pesquisa. Os estudantes que declararam possuir filhos estão assim distribuídos: 4,3% afirmaram possuir apenas um filho, 1,9% declararam possuir dois filhos e 1,2% dos estudantes declararam ter três filhos.

Ao compararmos com os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, percebemos que a tendência é a mesma, pois a maioria absoluta dos estudantes não possui filhos, e não há significativa mudança em termos percentuais dos dados apresentados em relação à IV pesquisa, do ano de 2014. Segundo aquele levantamento, 88,6% dos estudantes não possuem filhos; 6,4% têm 1 filho; 3,3% têm 2 filhos; 1,2% têm 3 filhos; e 0,5% tem 4 ou mais filhos.

- **Deficiência dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

No formulário do perfil socioeconômico dos estudantes, os alunos declararam se possuíam ou não algum tipo de deficiência. A pergunta apresenta seis alternativas de respostas: “não possuo”, “deficiência visual”, “auditiva”, “física”, “necessidade intelectual” e “outra necessidade especial”.

Gráfico 6 – Deficiência dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

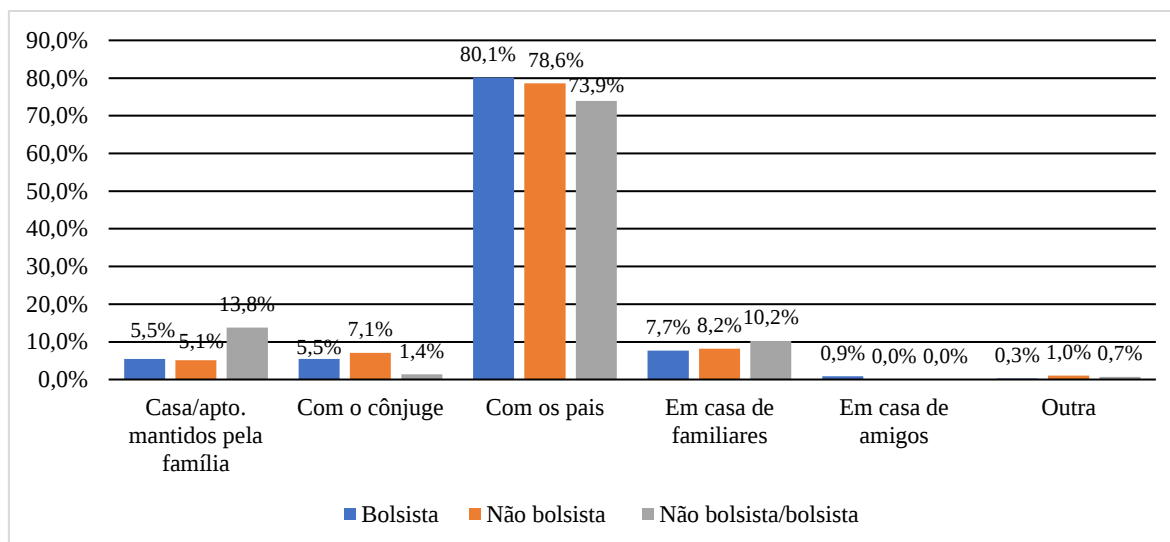
Os dados do Gráfico 6 demonstram que a maioria absoluta dos estudantes petianos declarou não possuir qualquer tipo de deficiência. Dentre as deficiências declaradas pelos estudantes, a deficiência visual é a que tem maior incidência, com 2,8%. Deficiência auditiva, deficiência física e outra necessidade especial aparecem, cada uma, com 0,7% de incidência. Necessidade intelectual não foi apontada por nenhum estudante.

Todavia, é interessante destacar que o levantamento feito pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES apontou um crescimento de 78,8%, em relação à pesquisa de 2014, do número de estudantes que possui algum tipo de deficiência.

- **Situação de moradia dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

No que se refere à situação de moradia, o formulário do perfil socioeconômico possibilita ao estudante seis opções de resposta: “residir em imóvel mantido pela família”, “residir com o cônjuge”, “residir com os pais”, “em casa de familiares”, “em casa de amigos” e a opção “outra”.

Gráfico 7 – Situação de moradia dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

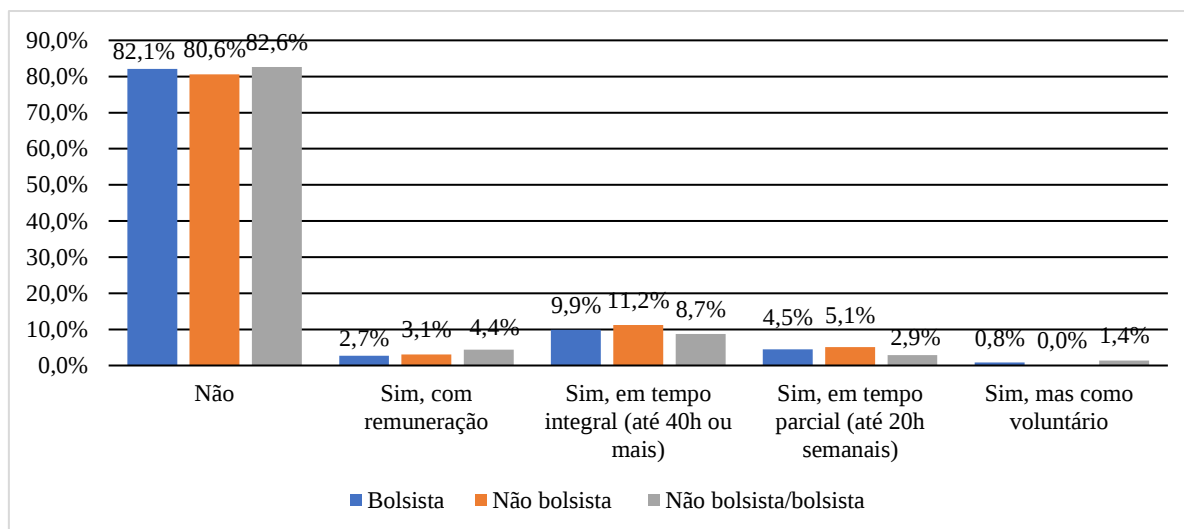
Os dados do Gráfico 7 apontam que a maioria dos estudantes petianos, 77,5%, declarou residir com os pais. Em seguida, com 8,7%, aparecem aqueles que residem em casa de familiares. Os que declararam residir em imóvel mantido pela família totalizam 8,1%. Os estudantes que moram com o cônjuge aparecem com 4,7%, seguidos pelos que afirmaram morar em outra situação, com 0,7%, e em casa de amigos, com 0,3%.

Ao compararmos esses dados com os colhidos pela IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, identificamos similaridades, pois a pesquisas dos anos de 2014 e 2018 apontam respectivamente que 46,78% e 49,00% moram com os pais; 12,6% e 12,7% moram com o cônjuge; 6,4% e 6,3%, em casa de familiares.

- **Situação de trabalho dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

Nesse item os estudantes petianos apontaram sua situação de trabalho. Apresentaram-se como respostas: “sim, com remuneração”, “sim, em tempo integral (até 40h ou mais)”, “sim, em tempo parcial (até 20h semanais)”, “sim, mas como voluntário”, e “não trabalho”. Os dados estão sistematizados no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Situação de trabalho dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

A partir da análise do Gráfico 8, identificamos que 81,7% dos estudantes petianos declararam não trabalhar. Dos que trabalham, 10% informaram trabalhar em tempo integral (até 40h ou mais); 4,2% trabalham em tempo parcial (até 20h semanais). Os que trabalham de forma remunerada, mas não se enquadram nas categorias anteriores somam 3,4% e os que trabalham como voluntário representam 0,7%.

Os dados atribuídos aos estudantes petianos acompanham os apresentados pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, que apontam que a maioria dos estudantes não trabalham. Segundo a pesquisa, os estudantes trabalhadores representavam 35,3% em 2014; em 2018 esse número diminuiu para 29,9%. A pesquisa aponta ainda que mais de 1/3 dos estudantes trabalhadores, 34%, são afetados pela carga horária excessiva de trabalho, e que é este, e não o estudo em si, o evento que mais interfere em suas vidas e no contexto acadêmico.

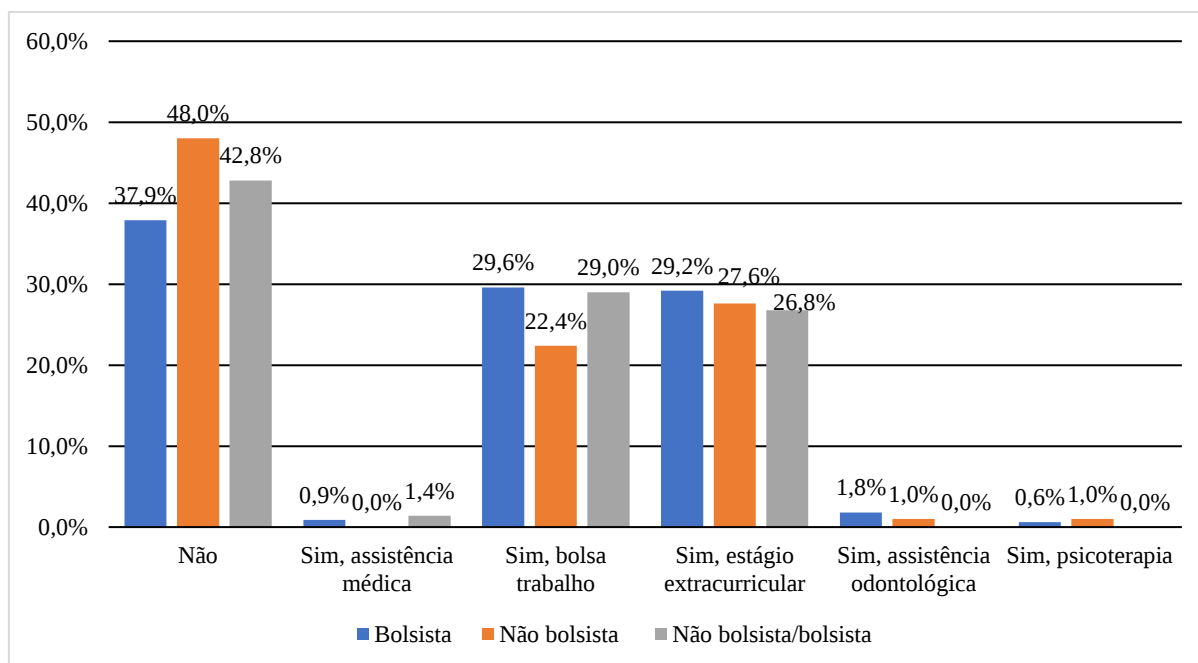
Chama atenção o fato de 10% dos estudantes petianos trabalharem em jornada de tempo integral, uma vez que o PET exige dedicação de ao menos 20 horas semanais para a realização de suas atividades, sem contar a carga horária de atividades exigida pelo curso de graduação.

- **Assistência ao Estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

No formulário do perfil socioeconômico da UFMS, os estudantes respondem se necessitarão de algum programa de assistência ao estudante. Para essa questão, os

estudantes escolhem entre seis opções de resposta: “não necessitam”, “sim, assistência médica”, “sim, bolsa trabalho”*, “sim, estágio extracurricular”, “sim, assistência odontológica” e “sim, psicoterapia”. Os dados estão categorizados no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Assistência aos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

O Gráfico 9 mostra que 42,9% dos estudantes petianos declararam não necessitar de programas da assistência estudantil. Dos que declararam necessitar, o estágio extracurricular, com 27,8%, foi o mais solicitado entre os estudantes, seguido pelo programa Bolsa trabalho⁴², com 27%. A assistência médica foi requisitada por 0,7% dos estudantes, a assistência odontológica por 0,9% e a psicoterapia por 0,5%. Esses resultados permitem-nos indagar se o recebimento da bolsa PET tem influência na opção de parte dos estudantes de não declarar necessitar de auxílios da assistência estudantil.

Em comparação com os dados da IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, merece destaque a queda do percentual de estudantes atendidos pelas ações da assistência estudantil na pesquisa de 2018 em comparação com a de 2014. O relatório da V Pesquisa aponta como causa a

⁴² O Bolsa Trabalho foi um programa do Governo Federal que previa a destinação de bolsas a estudantes de baixa renda com bom desempenho acadêmico. O programa teve vigência na UFMS até o ano de 2007, sendo substituído pelo Bolsa Permanência em 2008. Todavia, pelo menos até o ano de 2019, não houve a atualização/substituição do programa no formulário do perfil socioeconômico da UFMS. Disponível em: <https://proece.ufms.br/preae-esclarece-questes-sobre-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 5 de jul. 2021.

redução dos recursos destinados ao PNAES que, desde sua criação, tinha valores crescentes anualmente, mas que, em 2016 e 2017, anos que antecederam a pesquisa, enfrentaram redução de 4,1% e 3,1%, respectivamente.

Aqui podemos destacar os reflexos do golpe de 2016, que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff e alavancou a onda neoliberal com o governo do presidente Michel Temer. Com o Programa “Uma Ponte para o Futuro” e a defesa de uma agenda de reformas, merece destaque a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que tem comprometido os recursos financeiros investidos nas políticas públicas sociais.

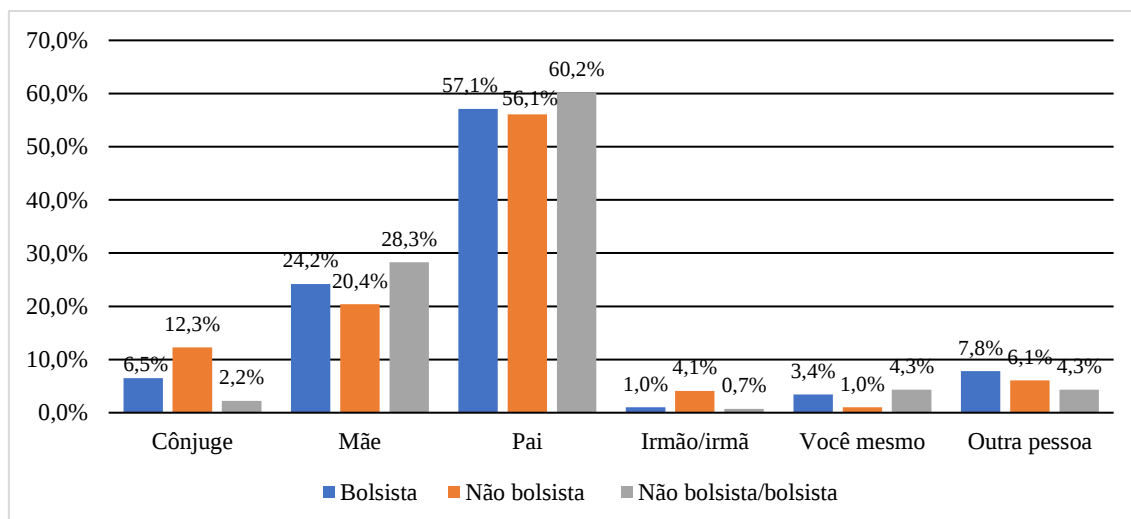
O relatório da V Pesquisa pontua também que a extinção de programas governamentais, como exemplo o Incluir⁴³, que sobrecarregou as políticas de permanência, e a não reposição dos valores da inflação nos repasses dos recursos do PNAES, influenciaram na diminuição de atendimentos da assistência estudantil, conforme demonstrado na pesquisa de 2018. Segundo o relatório, estima-se uma redução real de R\$ 197 milhões de reais nos valores destinados ao PNAES.

- **Chefe da família – 2010 a 2019**

Nesse item os estudantes deviam responder quem desempenha a função de chefe da família. O questionário apresenta seis possibilidades de resposta: “cônjuge”, “mãe”, “pai”, “irmão/irmã”, “o próprio estudante” e “outra pessoa”. Os dados estão detalhados no gráfico a seguir:

⁴³ O Programa INCLUIR se responsabilizava por financiar as políticas de acessibilidade nas IFES e seu orçamento se aproximava de 1,5% do orçamento do PNAES. Uma vez extinto, suas ações foram transferidas para a assistência estudantil, mas sem orçamento (FONAPRCE/ANDIFES, 2018, p. 132).

Gráfico 10 – Chefe da família dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 10, podemos observar que mais da metade dos estudantes, 57,8%, declararam ser o pai o chefe da família. Na sequência, a mãe aparece como a chefe para 24,3% dos estudantes. O cônjuge aparece com 7% desse total, seguido por “outra pessoa”, com 6%, o próprio estudante, com 2,9%, e, por fim, o irmão ou irmã, com 1,9%.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES aponta para a diminuição do percentual, em relação à pesquisa de 2014, de estudantes que são mantidos pelo pai e pela mãe, e aumento do percentual de estudantes que afirmam ser os principais responsáveis por se manterem.

• Escolaridade do pai dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019

Esse item do questionário socioeconômico quer identificar a escolaridade do pai ou da pessoa que exerceu tal papel na criação na vida dos estudantes. Para essa pergunta o questionário apresenta doze opções de resposta, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 – Escolaridade do pai dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)

Escolaridade do pai	Bolsista	Não bolsista	Não bolsista/bolsista
1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – incompleto	8,9	15,3	3,6
1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) – completo	6,1	2,0	3,6
2º segmento do ensino fundamental (5ª a	9,4	8,2	10,9

8ª) – incompleto			
2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) – completo	6,5	4,1	4,3
Ensino Médio (antigo 2º grau) – completo	28,0	28,6	34,1
Ensino Médio (antigo 2º grau) – incompleto	7,4	2,0	9,4
Ensino Superior – completo	16,4	19,4	18,8
Ensino Superior – incompleto	6,2	9,2	6,5
Especialização, Mestrado ou Doutorado – completo	4,5	6,1	3,0
Não teve pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação	1,9	3,1	1,5
Sem instrução, não alfabetizado	2,3	2,0	0,0
Sem instrução, sabe ler e escrever	2,4	0,0	4,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

Conforme os dados sistematizados na tabela anterior, 30,2% dos estudantes declararam que o pai, ou a pessoa que exerceu tal papel na criação, possui o ensino médio completo; na sequência, com 18,2%, aparecem os pais que cursaram o ensino superior completo; 9,5% dos estudantes declararam que os pais possuem o 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª) incompleto; na sequência, com 9,2%, aparecem os pais que cursaram o 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª), incompleto. 7,3% declararam que os pais cursaram o ensino superior incompleto. Aparecem com 5% os pais que cursaram o 2º segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª), completo. Os que possuem especialização, mestrado ou doutorado somam 4,6% do total. Com 3,9% aparecem os pais que cursaram o 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª) completo. Os que declararam que têm pai ou pessoa que exerceu tal papel na criação, 2,2%; sem instrução, não alfabetizado, 1,4% e sem instrução, sabe ler e escrever, 2,2%.

Ao relacionarmos esses dados com os da IV e da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, percebemos que a tendência é a mesma. Há um pequeno aumento da proporção da figura paterna que conclui o Ensino Superior, passando de 22,2%, em 2014, para 23,3% na pesquisa de 2018.

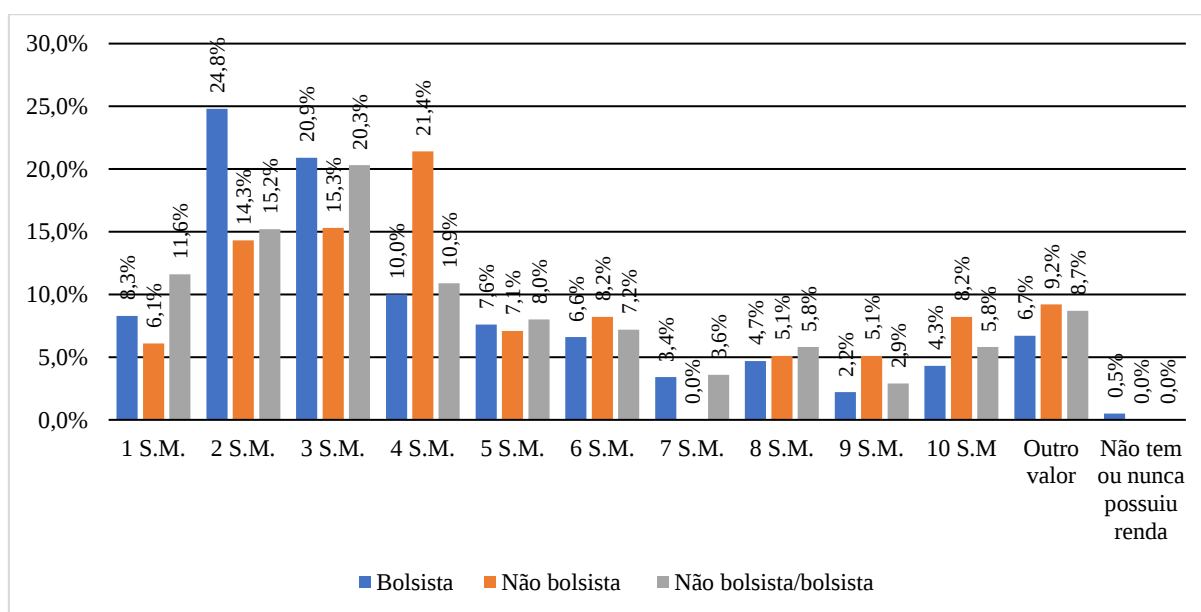
Como já apontado no início deste trabalho, infelizmente, não temos os dados relativos à escolaridade da mãe, ou pessoa que desempenhou esse papel, uma vez que os dados disponibilizados pela Agetic, para essa categoria, estavam codificados por números aleatórios, impossibilitando a análise. Todavia, é interessante destacar que as duas pesquisas nacionais, em 2014 e 2018, apontam que o percentual de estudantes que declararam não ter pai, ou pessoa que exerceu tal papel, é relativamente maior do que os

que não têm mãe. Quanto à escolarização, as pesquisas apontam um índice maior de escolaridade da mãe em relação ao pai.

- **Renda mensal familiar dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

Sobre a renda mensal dos estudantes, o formulário possibilita doze opções de respostas, que vão de 1 salário-mínimo (SM) a 10 salários-mínimos, além das opções “outro valor” e “não tem ou nunca possuiu renda”.

Gráfico 11 – Renda mensal familiar dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

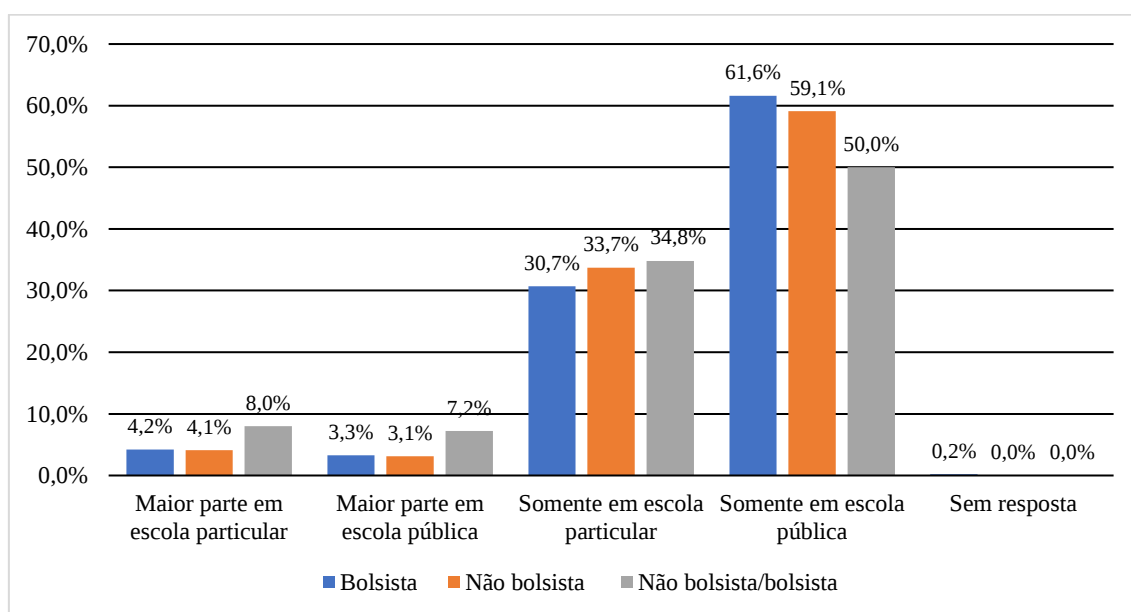
Mais da metade dos estudantes petianos possuem renda mensal familiar entre dois e quatro salários-mínimos. Por ordem decrescente, os percentuais são: 18,9% dos estudantes declararam possuir renda mensal de 3 salários-mínimos; 18,1% declararam possuir renda mensal de 2 salários-mínimos; 14,1% é o total de estudantes com renda mensal de 4 salários-mínimos; 8,7% declararam possuir renda de 1 salário-mínimo; 8,2% declararam possuir outro valor de renda; 7,6% possuem 5 salários-mínimos de renda mensal; 7,3% possuem 6 salários-mínimos de renda mensal; 6,1% declararam possuir uma renda mensal de 10 salários-mínimos; os que possuem a renda média mensal de 8 salários-mínimos somam 5,2%; os que declararam possuir 9 salários-mínimos de renda representam 3,4%; os que declararam os rendimentos de 7 salários-mínimos perfazem 2,3%; e os que declararam não ter ou não possuir renda, 0,1%.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES aponta que os estudantes que estão na faixa de “Mais de 1 a 2 SM”, nas pesquisas de 2010, 2014 e 2018, correspondem respectivamente a 18,1%, 23,4% e 23,5%. O percentual de estudantes que declararam possuir renda média de “Até 3 SM” permaneceu em 50,9% nas pesquisas de 2014 e 2018.

- **Origem escolar dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

Essa questão procura identificar em que tipo de escola, se pública ou particular, os estudantes cursaram o ensino médio.

Gráfico 12 – Origem escolar dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

Conforme os dados apresentados no Gráfico 12, a maior parte dos estudantes, 56,9%, declarou ter frequentado todo o ensino médio em escola pública. Os estudantes que declararam ter frequentado toda essa etapa de ensino em escola particular somam 33,1%. Os que declararam ter cursado a maior parte em escola particular representam 5,4%, e os que declararam ter cursado a maior parte em escola pública, 4,5%. Os que não responderam representam apenas 0,1%.

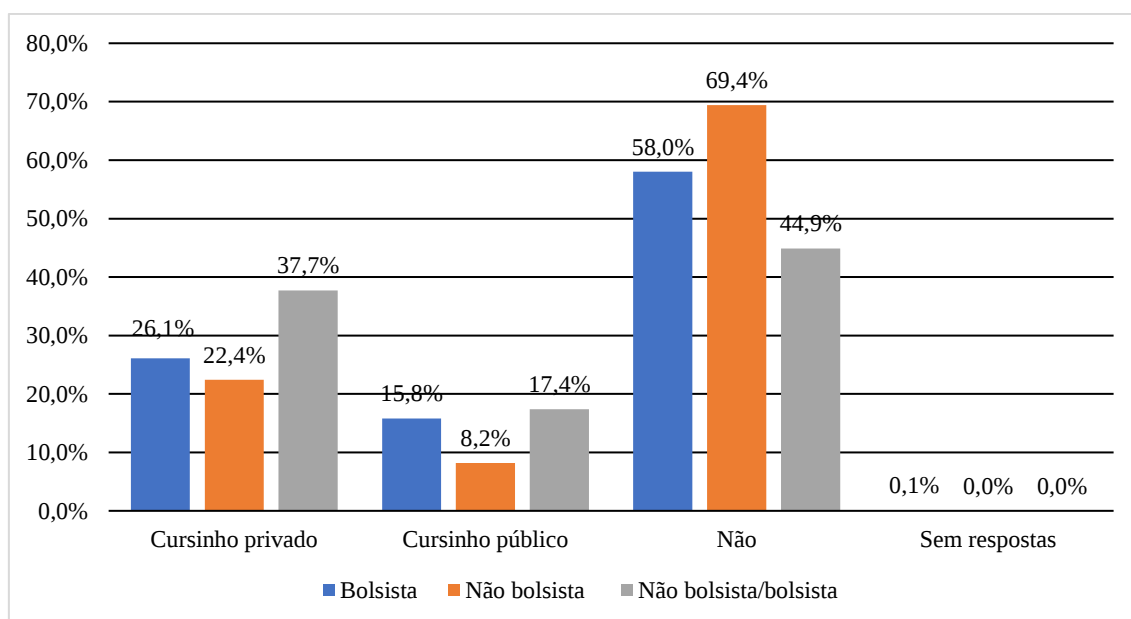
O perfil do estudante petiano da UFMS não destoa do perfil dos estudantes das outras IFES. Segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, quase dois terços dos estudantes cursaram o ensino médio em

escolas públicas. Em 2014, correspondiam a 64% e, em 2018, somam 64,7%. Estudantes que cursaram o ensino médio em escolas particulares somam 35,7%. A pesquisa comprova, portanto, que “finalmente, não se sustenta em dados a ideia segundo a qual a maioria dos (as) estudantes das IFES é proveniente das escolas particulares de Ensino Médio” (FONAPRACE; ANDIFES, 2018, p. 35).

- **Cursinho pré-vestibular – 2010 a 2019**

Nesse item os estudantes declararam se frequentaram ou não algum tipo de cursinho pré-vestibular. As respostas foram: “sim, cursinho público”, “sim, cursinho privado” e “não”. O gráfico a seguir apresenta as informações no período.

Gráfico 13 – Curso preparatório estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

Mais da metade dos estudantes do PET, 57,4%, declararam não ter frequentado cursinho pré-vestibular. Dos que declararam ter frequentado cursinhos preparatórios, 28,73% disseram ter feito cursinho privado, e os que frequentaram cursinho público somam 13,8%. Não responderam 0,1% dos estudantes.

A realidade dos estudantes petianos não destoa da realidade apresentada na IV e V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das

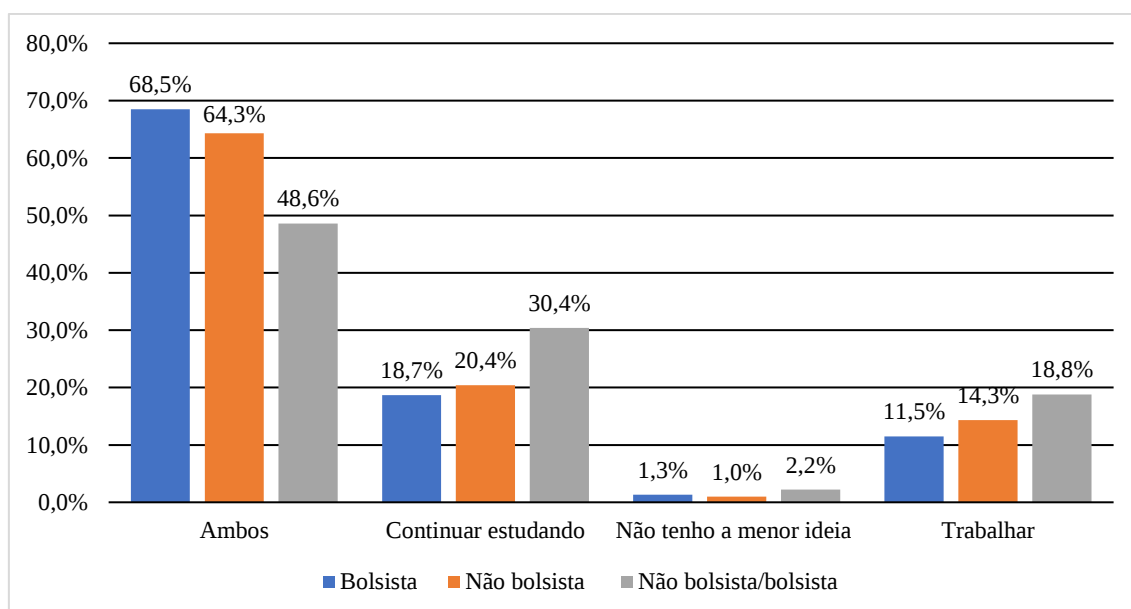
IFES, uma vez que, em 2014, 53% dos estudantes declararam não frequentar cursinho preparatório e, em 2018, esse percentual aumentou, totalizando 55,1%.

- **Pretensões pós-faculdade dos estudantes petianos da UFMS – 2010 a 2019**

O PET tem entre seus objetivos a formação global dos discentes. Assim, por meio das atividades extracurriculares, busca uma formação acadêmica ampla que vise à integração para o mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento pesquisas na pós-graduação.

Esse item do questionário foi analisado com o intuito de verificar se os objetivos do PET estão presentes nas respostas dos estudantes.

Gráfico 14 – Pretensões pós-faculdade dos estudantes petianos da UFMS (2010-2019)



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela AGETIC/UFMS (2020).

Conforme o Gráfico 14, ao serem questionados sobre as pretensões após a conclusão de seus cursos, mais da metade dos estudantes do PET, 60,5%, afirmaram que pretendem conciliar o estudo e o trabalho. Os que declararam que pretendem continuar estudando representavam 23,2%; os que pretendiam trabalhar apareceram com 14,8%; e os que disseram não ter a menor ideia, 1,5%.

Os resultados demonstram que a maioria absoluta dos estudantes petianos pretende continuar com os estudos após se formar. Isso pode ser atribuído às atividades de pesquisa, ensino e extensão proporcionadas pelo programa.

3.4 Notas sobre o perfil dos estudantes petianos

Do levantamento do perfil dos estudantes petianos no período de 2010 a 2019, podemos destacar que os grupos PET foram compostos, de forma quase equivalente, por estudantes do sexo feminino e masculino. Infelizmente, por falta de informações, não foi possível fazer o levantamento detalhado dessa representação para cada um dos dezoito grupos PET da instituição. Tal informação seria interessante para verificarmos como está a representação feminina em grupos PET de cursos tradicionalmente frequentados por estudantes do sexo masculino, nomeadamente os das áreas das ciências exatas e engenharia (PINA; SILVA, 2019).

Quando o quesito é a cor/etnia dos estudantes, a maioria dos estudantes petianos declarou ser branca; no entanto, é interessante notar que há um aumento progressivo dos estudantes que declararam serem pretos/negros e pardos. Essa representatividade pode ser atribuída ao sistema de cotas, implantado pela Lei nº 12.711/2012 nas IFES. Evangelista (2020), ao estudar o perfil socioeconômico dos estudantes negros cotistas da UFMS no período de 2013 a 2018, concluiu que houve alteração do perfil e ampliação do número de estudantes negros cotistas na instituição. A autora conclui que esse grupo representa uma parcela significativa dos estudantes da UFMS, e atribui à Lei de Cotas a democratização desse acesso.

Nos itens que perguntavam qual o estado civil dos estudantes, se possuíam filhos, algum tipo de deficiência, qual a situação de moradia e se trabalhavam, os dados evidenciaram que os grupos PET são compostos, em sua maioria absoluta, por estudantes solteiros, sem filhos, sem deficiência, residentes com os pais e não trabalhadores. Importante destacar que no quesito chefe de família, os pais correspondem a 57,8% do total, enquanto a mãe aparece como a responsável por 24,3% dos estudantes.

Esses dados, por si só, já permitem inferir o motivo do sucesso na conclusão dos cursos de graduação, uma vez que, em tese, a maior responsabilidade desses estudantes deveria ser com os estudos.

Quando analisamos os dados referentes à necessidade de ações e programas de assistência estudantil, encontramos um cenário interessante: 42,9% dos estudantes declararam não necessitar dessas ações e programas. Assim, uma vez que mais da metade dos estudantes petianos possui renda mensal familiar de entre dois e quatro salários-mínimos, seria possível deduzir que a renda familiar, somada ao recebimento da bolsa de

PET, seriam suficientes para manter as necessidades básicas desses estudantes em seus percursos acadêmicos?

Dentre os petianos que declararam necessitar de recursos da assistência estudantil, há paridade no percentual dos que declararam necessitar do Programa Bolsa Trabalho (substituído desde 2007 pelo Programa Bolsa Permanência, ainda que esse termo não tenha sido atualizado no questionário institucional até o ano de 2019) e estágio extracurricular, com 27% e 27,8% respectivamente. É importante observar que o Programa Bolsa Permanência, por ser uma ação da assistência estudantil, não interfere no recebimento da bolsa do PET, ou seja, ao estudante é possível o acúmulo das duas bolsas, o que contribui sobremaneira para a sua permanência na instituição. Já no que diz respeito aos estágios extracurriculares, esses também não impactam no recebimento da bolsa PET; entretanto, é interessante frisar que os estudantes petianos precisam dedicar, pelo menos, 20 horas semanais para o desenvolvimento das atividades do programa. Assim, é necessária uma boa gestão e organização do tempo para conciliar o estágio e as atividades do PET, mais as horas que devem ser dedicadas às demais atividades do curso de graduação.

Quanto à origem escolar dos estudantes petianos, quase 60% dos estudantes declararam ter cursado todo o ensino médio em escola pública e não ter frequentado cursinho preparatório para o ingresso na educação superior. Esses dados não destoam dos dados apresentados pelas IV e V Pesquisas do Perfil Socioeconômico das IFES, realizadas pelo Fonaprace. Nesse sentido, os dados servem também para corroborar com os diagnósticos das duas pesquisas, que desmistificam a ideia de que a universidade é composta em sua maioria pela elite cultural e econômica brasileira.

Segundo o levantamento realizado na V Pesquisa Fonaprace (2018), “as IFES são instituições heterogêneas, plurais e compostas por estudantes oriundos de todas as classes e frações de classe. A rigor, as universidades federais não são, nem devem ser monopolizadas pelos setores econômica ou culturalmente dominantes do país.” Essa heterogeneidade ganhou mais expressão após a instituição das políticas de cotas.

Por fim, quando questionados sobre as pretensões após a conclusão do curso, o resultado é impressionante, pois 83,7% dos estudantes petianos declararam querer prosseguir com os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve o objetivo de analisar a permanência e o êxito acadêmico de estudantes que integram o Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) entre os anos de 2010 e 2019. Para tanto, fez-se necessário apresentarmos o contexto econômico e social do país, desde a criação do programa até os dias atuais, bem como os reflexos da organização do Estado brasileiro nas políticas públicas, em especial nas de educação superior.

Discutimos no primeiro capítulo o conceito e o papel do Estado moderno nos diferentes contextos de reprodução capitalista, com início no período desenvolvimentista até o ultraliberalismo dos dias atuais. Nesse contexto, analisamos a influência desse Estado nas políticas de educação superior, a partir da Reforma Universitária de 1968, e as principais políticas de permanência na educação superior pública federal.

No segundo capítulo tratamos do percurso histórico do PET, programa criado em 1979 com o nome de Programa Especial de Treinamento, e as transformações ocorridas ao longo desses 42 anos de existência. Para tanto, apresentamos a filosofia, objetivos e seus impactos na graduação, e o processo de reestruturação do programa ao longo desse período. Na sequência, desenvolvemos um breve histórico da UFMS, *locus* da pesquisa, apresentamos os grupos PET da universidade e a organização do programa no âmbito institucional.

Já o terceiro capítulo foi dedicado a analisar os dados referentes ao sucesso acadêmico e o perfil socioeconômico dos petianos da UFMS, entre os anos de 2010 e 2019. Por meio dos dados disponibilizados pela Prograd e pela Agetic, elaboramos quadros, gráficos e tabelas com as sistematizações dos dados, seguidos das análises. Assim, foi possível levantar o número de estudantes que integraram o programa no recorte temporal proposto e identificar os percentuais de concluintes, desistentes e matriculados nos cursos de graduação, bem como os jubilados e transferidos. Também identificamos o perfil socioeconômico dos estudantes petianos.

Assim, o PET surgiu em 1979, denominado “Programa Especial de Treinamento”, voltado para o aprimoramento acadêmico, no contexto da universidade funcional (CHAUÍ, 2001), no fim do ciclo do estado desenvolvimentista. Com caráter elitista, o programa espelhou-se nas iniciativas dos *Honours Programs*, selecionando estudantes com ótimo rendimento acadêmico, com o intuito de formar uma elite de intelectuais (MÜLLER, 2003), tendo como meta “estimular a prática de atividades extracurriculares

que favorecessem a formação acadêmica, bem como a inserção do aluno no mercado e em estudos de pós-graduação” (SILVA *et al.* 2010, p. 112).

O programa, que surge no período de expansão das vagas nas Instituições de Educação Superior (IES) em decorrência da Reforma Universitária de 1968, passou por diversas transformações ao longo de sua existência, acompanhando, igualmente, as transformações ocorridas no ambiente universitário, decorrentes do desenvolvimento capitalista que dita as transformações sociais e econômicas do país.

Nesse contexto, o PET passou por diversas avaliações com o objetivo de atestar a sua qualidade e, em todas elas, ficou comprovada a contribuição do programa para a melhoria da qualidade dos cursos a ele vinculados e a excelência acadêmica dos estudantes petianos. Todavia, mesmo diante dos resultados positivos, a possibilidade de sua extinção sempre esteve presente, sendo na gestão FHC que essa possibilidade se tornou mais incisiva, quando sofreu ataques de restrição de orçamento. Naquele contexto, os petianos de todo o país se mobilizaram na defesa do programa e reforçaram, mais uma vez, que o PET contribui para a formação de cidadãos críticos e com consciência social. Após diversos protestos e tratativas com representantes políticos, o programa ganhou mais notoriedade e permaneceu em atividade.

A transferência do programa da Capes para a SESu/MEC, em 1999, marcou o processo de transformação do PET, que em 2004 teve seu nome alterado para “Programa de Educação Tutorial”, adquirindo respaldo legal após a sua institucionalização por meio da Lei nº 11.180/2005 e pelas portarias regulamentadoras. Tais legislações reformularam os objetivos e as orientações do programa com vistas a desenvolver a autonomia e a criticidade dos petianos, rejeitando o caráter tecnicista de treinamento.

Assim, foi na gestão dos governos do PT que o programa passou pelo processo de ampla expansão e se unificou ao Programa Conexões de Saberes, assumindo um caráter mais diversificado tanto em sua composição quanto em suas finalidades. Essa reformulação objetivou atender um novo tipo de universidade, que passa a ser mais heterogênea e inclusiva, uma vez que as políticas de expansão dos governos petistas possibilitaram o acesso à educação superior da classe trabalhadora, sobretudo de jovens negros e de baixa renda (SANTOS, 2018).

Como a marca dos governos petistas está ligada à expansão do acesso e a permanência na educação superior, o PET Conexões de Saberes contribuiu para a democratização do programa, uma vez que é voltado para estudantes de origem popular, “beneficiados por ações afirmativas no âmbito das universidades públicas brasileiras e

colaborando para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em conjuntura de vulnerabilidade social” (SANTOS, 2018, p. 20). Entretanto, como a contradição permeia as relações sociais e todas as formas de governo, foi nos governos do PT que o PET vivenciou o seu momento de grande expansão, reorganização de seus objetivos e o seu processo de estagnação, uma vez que, desde 2012, na gestão Dilma, não são mais abertos editais de seleção de novas propostas de grupos PET.

Na UFMS, *locus* desta pesquisa, dos 18 grupos PET da instituição, 15 foram criados na gestão dos governos petistas. Assim, diante do número expressivo e diversificado de grupos – PET curso, Interdisciplinar e Conexões de Saberes –, buscamos identificar o perfil acadêmico e socioeconômico desses estudantes, a fim de verificar as contribuições do programa para o êxito discente e sua permanência na universidade.

Concordamos com a afirmação de Maciel, Lima e Gimenez (2016), segundo os quais permanecer na educação superior envolve diversos fatores tanto de ordem pessoal, quanto de ordem institucional, tais como estrutura física, recursos financeiros, humanos e didático-pedagógicos. Assim, acreditamos que o PET se enquadre em todos os fatores institucionais que favorecem a permanência, e, portanto, para além dos objetivos a que se propõe, o programa pode ser considerado como uma estratégia para a permanência nos cursos de graduação, uma vez que

[...] as políticas de permanência são identificadas por uma perspectiva que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 761).

Nesse sentido, por meio dos dados institucionais disponibilizados pela Prograd e Agetic, constatamos que a maioria absoluta dos estudantes petianos conclui seus cursos de graduação, confirmando, portanto, a finalidade do programa e sua contribuição para a permanência. Assim, podemos inferir que a metodologia adotada pelo programa PET é benéfica para que os alunos “possam lidar com as dificuldades encontradas no meio acadêmico, principalmente para aqueles que não estão afiliados a universidade. A condição de ter um professor disponível para lhe orientar dentro da universidade, de alguma forma já lhe tira de uma situação de vulnerabilidade social” (SANTOS, 2018, p. 88).

Quanto à composição dos grupos PET, buscamos identificar o perfil socioeconômico dos petianos ao longo do período analisado, com o intuito de correlacionar os perfis acadêmico e socioeconômico com a permanência dos estudantes. Os dados evidenciaram que o perfil socioeconômico dos estudantes petianos não difere dos dados apresentados nas IV e V Pesquisas do Perfil dos Estudantes das IFES, realizadas pelo Fonaprace.

Assim, em linhas gerais, os estudantes que compõem os grupos PET são, em sua maioria absoluta, estudantes brancos, sem deficiência, solteiros, sem filhos, que moram com os pais e que não trabalham. No quesito sexo, a proporção de estudantes dos sexos feminino e masculino é praticamente equivalente.

A maior parte dos petianos é oriunda da escola pública e não frequentou cursos preparatórios para o ingresso na educação superior. Esses estudantes declararam ter renda média familiar entre 2 e 3 salários-mínimos e não necessitar de auxílios da assistência estudantil, o que nos leva a pensar se o fato de receberem a bolsa PET contribui para isso.

Quanto às expectativas futuras, a maioria absoluta dos estudantes declarou querer conciliar trabalho e estudos, reafirmando, dentre os objetivos do PET, a formação para o mercado profissional e para o desenvolvimento de estudos na pós-graduação.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram o que Carvalho *et al.* (2018, p. 38) afirmam sobre o PET: “que na missão de oferecer ensino de qualidade o PET fortalece a trajetória acadêmica de jovens universitários, propiciando-lhes a permanência na universidade, com qualidade e sucesso, a partir do investimento na formação técnica, científica, política, ética e humanística”.

No entanto, é importante destacar que o perfil dos estudantes dos grupos PET da UFMS por si só já contribui para a permanência e o êxito estudantil, mesmo para os grupos PET Conexões de Saberes, em que critérios socioeconômicos devem ser atendidos para o ingresso do programa. É inquestionável, diante das obras consultadas, que o programa contribui para a melhoria dos cursos de graduação aos quais está vinculado, por promover a autonomia discente para os estudos por meio da interdisciplinaridade. Entretanto, precisamos evidenciar que são selecionados para integrarem os grupos PET os estudantes que já apresentam bom desempenho acadêmico, inclusive para o PET Conexões de Saberes.

Assim, cabe-nos um questionamento: o PET é um programa de excelência pelo que ele propõe ou porque já no seu processo de seleção ele escolhe os melhores

estudantes? Se o critério para o ingresso no PET não fosse meritocrático, o programa apresentaria os mesmos resultados?

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: UNIDERP, 2003.

ALVES, Giovanni. Os limites do neodesenvolvimentismo. **Blog da Boitempo**. 2013a. Disponível em: < <https://blogdaboitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/>>. Acesso em: 30 jul. 2021

_____. Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil. **Blog da Boitempo**. 2013b. Disponível em: < <https://blogdaboitempo.com.br/2013/12/02/neodesenvolvimentismo-e-estado-neoliberal-no-brasil/>> Acesso em: 30 jul. 2021

ANDRADE, Mariana Alves de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: **Marx, Mészáros e o Estado**. Maria Cristina Soares Paniago (organizadora); [autores], Edivânia Melo, Mariana Alves de Andrade. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012, 80 p.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. Goiás: **Rbpae**, v. 3, n. 32, 2016a.

AMARAL, Marília Abrahão. Educação tutorial e conexões de saberes, fazeres e quereres. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação**. Ed. 3/2016, p. 32-36.2016b

APONTES, Selmo Azevedo. De “Conexões de Saberes” até PET Conexões de Saberes: um percurso. In: **Trajetórias de estudantes universitários indígenas na Ufac: PET – 10 anos de Conexões de Saberes, Comunidades Indígenas** / Selmo Azevedo Apontes (Org.). – Rio Branco: Edufac, 2021.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; MACEDO, Marconi Neves. Mercantilização da educação superior no Brasil: expansão e regulação. In: **Educação superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos** / Alda Maria Duarte Araújo Castro, Antônio Cabral Neto, Guilherme Mendes Tomaz dos Santos (organizadores). – Curitiba: CRV, 2021. 400 p.

ARAUJO, Juliely Rodrigues de. Uma avaliação de desempenho acadêmico dos bolsistas do Programa Pet- Conexões de Saberes nos campus da Universidade Federal de Pernambuco m Recife, Caruaru (Centro Acadêmico do Agreste – CAA) e Vitória de Santo Antão (Centro Acadêmico de Vitória - CAV). **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária** – CIGU 2015.

BALAU-ROQUE, M. M. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BALBACHEVSKY, Elisabeth. **O Programa Especial de Treinamento – PET/Capes - e a graduação no ensino superior brasileiro**. InfoCapes, 1998, 6(2):6-23.

BARONE, Dante Augusto. Breve histórico do Programa de Educação Tutorial. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação**. Ed. 3/2016, p. 12-16.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanir. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo, Cortez, 2016.

BEHRING, Elaine Rosseti; CISLAGHI, Juliana Fiúza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e fundo público: análise do orçamento das políticas sociais e do ajuste fiscal em tempos de pandemia. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M.F. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BITTAR, Mariluce. **O Estado autoritário e a reforma universitária**. Série Estudos, Campo Grande, n. 12, p. 123-133, jul/dez. 2001.

BORBA, Flávia Paloma Cabral. **Políticas da educação superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) UFPB, João Pessoa, 2017. 129f.

BOSCARIOLI, Clodis; TACLA, Cesar Augusto. Senhoras e senhores, o Programa de educação Tutorial. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação**. Ed. 3/2016, p. 12-16.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo; NAKAMURA, Paulo Hideo; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. Fatores que influenciam na permanência de alunos em instituições superiores: estudo-piloto na UFPB. In: **Seminário Nacional da Rede Universitas, XXV**, 2017, Brasília. Anais... Brasília/DF: Faculdade de Educação, UnB, 2017, p.1-24

BRASIL. Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010(*) Republicada em razão das alterações implementadas pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações Básicas – versão 2006**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul 2019

CARVALHO, Cecília Resende *et al.*. O Programa de Educação (PET) no contexto da crise econômica brasileira. **Revista Extensão em Foco**, nº 15, Jan/ Jul, p. 28 – 45, 2018.

CASSIANI, Silvia Helena Bortoli; RICCI Waleska Zafred; SOUZA Carla Regina de. A experiência do Programa Especial de Treinamento na educação de estudantes de graduação em enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, jan. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n1/13922.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2020.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O PET visto por seu criador**. [S.l.: s.n., 200]. Ensaio. Disponível em: <http://www.petma.ufsc.br/arquivos/artigo.doc>>. Acesso em: julho. 2020.

CORDEIRO, M. J. de J.; CORDEIRO, A. L. A. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. **Anais eletrônicos...** Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015. p. 831-851. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2020.

COSTA, Silvio Luiz da. DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. 320 p

CHAUÍ, Marilena. **Tiros no próprio pé: governo FHC planeja a extinção de um bem-sucedido programa universitário**. Folha online. 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_1.htm . Acesso em: 15 ago. 2021

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, nº 23, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA JR, Mauro. **Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação & Sociedade**., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n.2, p. 333-353, jul./dez. 2014.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, (17), 86-101. 1993.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo **Perspectiva**. [online]. 2004 vol.18, nº 2, pp. 113-118.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Civilização Brasileira, 1979.

FABI, Solange Gattass. **Programa Conexões de Saberes (SECAD/MEC): Implantação e implementação de uma política afirmativa no Campus do Pantanal/UFMS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2010.

FARIA, Denilda Caetano de. **O acesso e a permanência dos estudantes de origem popular à educação superior: uma avaliação do Programa Conexões de Saberes na UFT, Campus de Palmas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2011.

FILIPAK, Silvia T; PACHECO, Eduardo F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília: Fonaprace, 291 p. 2014.

_____. **V Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília: Fonaprace, 316 p. 2018.

FREIRE, Silene de Moraes; CORTES, Thaís Lopes. Políticas de combate à pobreza e a avalanche ultraneoliberal: aportes para reflexão. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M.F. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016

HABERT, Nadine. **A década de 70 apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. Editora Ática, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p.30-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. Moscou: Progresso; Lisboa: Avante, 1985.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 56, p. 26-45, mai2014 – ISSN: 1676-2584

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L., SPAGNOLO, C., GUIDOTTI, V., & DOS SANTOS, P. **Fatores e estratégias para a permanência na produção científica da Conferência Latino Americana para o Abandono**. *Congresos CLABES*. 2016 Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1340>

MACIEL, Carina Elisabeth. **Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e educação superior: ambiguidades de um discurso**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

MACIEL, Carina E; CUNHA JÚNIOR, Mauro; LIMA, Tatiane da S. **A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 45, e198669, 2019.

MACIEL, Carina E; GARCIA, Debora Rogéria N de S.; CORREA, Luciana Lopes F. **Políticas de permanência estudantil na educação superior pública federal**. Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste, volume 4 / Fabiany de Cassia Tavares Silva, Juarez Tuchinski dos Anjos, organizadores. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 759-781, set./dez. 2016

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2015. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40(1), e37669, 2018

MARTINS, Iguatemy Lucena. Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. In: **Brasil. Ministério da Educação. PET - Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação**. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2007. p. 12-21.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social". De um prussiano. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 142-155-; fev. 2011

MELO FILHO, José Fernandes. Programa de Educação Tutorial: trajetória, desafios e articulações. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial- Três Lagoas/MS** - vol. 1, n. 1, Outubro 2019, p. 33-56.

MÉSZÁROS, István, **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Salete Campos de. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 2009

MÜLLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior: a luta em defesa do Programa Especial de Treinamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Entrevista com Lúcia Neves. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011

OLIVEIRA, Márcia Regina Cassanho de. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em seus alicerces: acontecimentos, institucionalidades e discursos (1962-1979)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, MS, 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: **A Educação Superior no Brasil**. IESALC – Unesco – Caracas, 2002, 335 p.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004 (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **Marx, Mézaros e o Estado**. São Paulo, Instituto Lúkács, 2012. 80 p.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. 320 p

PERES, S. M. & BOSCARIOLI, Clodis. **Valorizando o ambiente acadêmico da graduação com o Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação**. In: **Caderno de Resumos - Seminário de Inovações Curriculares**, Unicamp, 2011, p. 536-559.

PERFIL. **Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – anos 2013-2015**. UFMS. Campo Grande/MS, 2017.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**, 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Insituto de Educação, Cuiabá, 2015.

REIS, Roseli Souza dos Nunes. VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação & Fronteiras**, v. 6, n. 16, 2016

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa educacional e o estudo histórico de políticas educacionais. **O guardador de inutensílios**. Campo Grande, v.7, p. 17-30, 2004.

RODRIGUEZ, Margarita V. **Políticas Públicas**/Margarita Victoria Rodriguez. – Campo Grande, MS: UFMS, 2010. Módulo I.

RODRIGUEZ, Margarita V. História da institucionalização dos direitos sociais: princípios e conceitos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 71, p. 230-248, mar. 2017

ROSIN, S. M., Gonçalves, A. C. A., & Hidalgo, M. M. Programa de Educação Tutorial: Lutas e Conquistas. **Revista ComInG - Communications and Innovations Gazette**, v. 2, n. 1, p.70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2448190424495>. Acesso em: 16 de jul. 2019.

SANTOS, Elisângela Santana. **O que é que o Pet tem? Escrita sobre as experiências de tutores e petianos integrantes dos grupos de Educação Tutorial da UFRB**. p. il. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) –

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2013.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente no ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais** (v. 3, n..4), 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos ao modelo de ocasião? In: **A universidade no Brasil: concepções e modelos** / Marília Morosini, organizadora. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 297 p.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios par a regulação e a formação universitária **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008

_____. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015

SILVA, Leandro Ribeiro. **Os Ciclos desenvolvimentistas brasileiro (1930-2010): do nacional desenvolvimentismo ao novo desenvolvimentismo**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SILVA, M. das G. M. da; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Revista Educação em Foco**. Ano 18- n. 26 - dezembro 2015 - p. 43-68

SILVA, Maria das Graças; SHMALLER, Valdirene Pereira V. O papel do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes – na formação acadêmica e profissional: breves apontamentos. In: **Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal de Pernambuco: trajetórias e diversidades** / organizadores : Vera Lúcia Dutra Facundes... [et al..]. – Recife : Ed.UFPE, 2019. 217 p

SPAGNOLO, Fernando.; CASTRO, Claudio de Moura; PAULO FILHO, Walter. Enclaves de qualidade em universidades de massa? O Programa Especial de Treinamento (PET), da Capes. **Revista Ensaio: Av. de Pol. Púb. Educ.**, v. 4, n. 10, jan/mar 1996.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/05/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2020-2024-UFMS.pdf> . Acesso em: 15 ago 2020

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-Reitoria de Graduação. **Instrução Normativa nº 53, de 30 de julho de 2021.** Aprova as Normas do Programa de Educação Tutorial no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Boletim Oficial, Campo Grande, MS, 2 de agosto de 2021, nº 7597. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=431588> . Acesso em: 10 ago 2021

_____. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Relatório de Autoavaliação Institucional, ano base 2019.** 2020b Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nwi-iwk6rZ5kUgENeN-IEFF8qeJAgbbl/view> . Acesso em: ago/2020

SWEEZY, Paul M. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista: princípios de Economia Política Marxista.** Tradução de Waltensir Dutra. 4ª ed. Zahar Editores, 1976.

VALE, Andréa Araujo do. Marxismo, concepção e método. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 101-105, jun. 2016.

VALE, Andréa Araujo do. Trabalho docente no setor privado da educação superior e a reforma trabalhista: Destruição de direitos e precarização da vida. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(10). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4935>, 2020

VASCONCELOS, Ana Lúcia F. de S. el al. O Programa de Educação Tutorial – PET/Conexões Gestão Política-Pedagógica como instrumento das políticas públicas. **XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria.** 2012

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

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

ZAGO, Luís Henrique. O método dialético e a análise do real. **kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124

[illegible]

Total	19	7	6	0	4	13	4	6	3	5	67
Situação do aluno	9. Grupo PET História Conexões de Saberes/CPTL										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluinte bolsista	–	–	10	0	6	2	9	2	1	1	31
Concluinte não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Concluinte não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente bolsista	–	–	2	0	0	6	0	1	0	0	9
Desistente não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	–	0	0	0	1	0	4	3	3	11
Matriculado não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Matriculado não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Transferido	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jubilado	–	–	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Total	–	–	13	0	7	9	9	7	6	6	57
Situação do aluno	10. Grupo PET Matemática/CPTL										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluinte bolsista	–	4	5	0	4	5	1	3	0	0	22
Concluinte não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concluinte não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente bolsista	–	1	0	0	1	5	3	1	0	0	11
Desistente não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	0	0	0	0	1	2	2	1	5	11
Matriculado não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Matriculado não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transferido	–	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Jubilado	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	5	6	0	5	11	6	6	2	5	46

Situação do aluno	11. Grupo PET Conexões de Saberes Matemática/CPPP										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	–	6	1	7	8	3	0	1	0	26
Concluente não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concluente não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente bolsista	–	–	2	1	2	2	1	2	1	0	11
Desistente não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	–	0	0	0	2	2	2	6	5	17
Matriculado não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transferido	–	–	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Jubilado	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	–	8	2	9	12	6	4	9	5	55
Situação do aluno	12. Grupo PET Matemática Conexões de Saberes/CPTL										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	–	6	0	2	8	1	2	1	0	20
Concluente não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concluente não bolsista/bolsista	–	–	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Desistente bolsista	–	–	5	0	4	3	2	0	0	0	14
Desistente não bolsista	–	–	1	0	0	2	0	0	0	0	3
Desistente não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	–	0	0	0	0	1	5	3	5	14
Matriculado não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Matriculado não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transferido	–	–	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Jubilado	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	–	14	0	6	13	4	8	4	6	55
Situação do aluno	13. Grupo PET Pedagogia e Ciências Sociais/CPNV										Total

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	4	4	2	7	11	2	2	0	0	28
Concluente não bolsista	–	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concluente não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente bolsista	–	0	2	2	1	0	0	2	0	1	8
Desistente não bolsista	–	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	0	0	0	0	0	0	9	6	4	19
Matriculado não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transferido	–	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Jubilado	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	7	6	4	8	11	2	14	6	6	57
Situação do aluno	14. Grupo PET Interdisciplinar Pedagogia e Psicologia/CPAN										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	–	11	3	6	8	9	1	1	0	39
Concluente não bolsista	–	–	2	4	1	0	3	0	2	0	12
Concluente não bolsista/bolsista	–	–	1	0	0	0	0	0	3	0	4
Desistente bolsista	–	–	0	1	1	1	0	0	0	0	3
Desistente não bolsista	–	–	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Desistente não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	–	0	0	0	0	0	2	0	2	4
Matriculado não bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Matriculado não bolsista/bolsista	–	–	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Transferido	–	–	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Jubilado	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	–	14	8	8	10	13	3	11	2	69
Situação do aluno	15. Grupo PET Química/Inqui										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	

Concluente bolsista	8	2	3	3	2	8	2	4	0	0	32
Concluente não bolsista	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Concluente não bolsista/bolsista	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Desistente bolsista	2	0	0	1	0	2	1	1	1	0	8
Desistente não bolsista	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3
Desistente não bolsista/bolsista	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Matriculado bolsista	0	0	0	0	0	2	3	3	4	9	21
Matriculado não bolsista	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Matriculado não bolsista/bolsista	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Transferido	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Jubilado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	19	9	4	6	2	13	8	8	8	9	86
Situação do aluno	16. Grupo PET Sistemas/Facom										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	4	7	0	6	9	1	1	0	0	28
Concluente não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concluente não bolsista/bolsista	–	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Desistente bolsista	–	0	1	0	0	3	0	0	0	0	4
Desistente não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	0	0	0	0	0	4	6	9	6	25
Matriculado não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Matriculado não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Transferido	–	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3
Jubilado	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	6	8	0	6	12	7	8	13	6	66
Situação do aluno	17. Grupo PET Fronteira/CPPP										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	4	4	4	6	4	4	2	0	0	28

Concluente não bolsista	–	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Concluente não bolsista/bolsista	–	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Desistente bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Desistente não bolsista	–	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Desistente não bolsista/bolsista	–	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Matriculado bolsista	–	0	0	0	0	0	0	2	6	0	8
Matriculado não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	5	2	7
Matriculado não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transferido	–	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Jubilado	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	6	4	4	6	5	7	5	11	2	50
Situação do aluno	18. Grupo PET Zootecnia/Famez										Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Concluente bolsista	–	12	3	3	1	13	4	1	0	0	37
Concluente não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Concluente não bolsista/bolsista	–	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Desistente bolsista	–	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Desistente não bolsista	–	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Desistente não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matriculado bolsista	–	0	0	0	2	2	0	3	6	3	16
Matriculado não bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Matriculado não bolsista/bolsista	–	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Transferido	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jubilado	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	–	12	5	4	4	15	4	4	12	3	63
Total geral	160	101	134	52	105	199	108	122	136	88	1.205