



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E  
QUALIDADE DE VIDA**

**SUSANE MARINHO LAGES**

**PERCURSO ACADÊMICO DE DISCENTES DO INSTITUTO DE BIODIVERSIDADE  
E FLORESTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**

**SANTARÉM-PA  
2024**

**SUSANE MARINHO LAGES**

**PERCURSO ACADÊMICO DE DISCENTES DO INSTITUTO DE BIODIVERSIDADE  
E FLORESTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), na linha de pesquisa de Políticas Públicas, Diversidade e Desenvolvimento Amazônico, como requisito para obtenção do título de Mestra em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helionora da Silva Alves  
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Rode.

**SANTARÉM-PA  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- L174p Lages, Susane Marinho  
Percurso acadêmico de discentes do Instituto de Biodiversidade e Florestas da  
Universidade Federal do Oeste do Pará. / Susane Marinho Lages. – Santarém, 2024.  
154 p. : il.  
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Helionora da Silva Alves.  
Coorientador: Rafael Rode.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Forma-  
ção Interdisciplinar e Intercultural, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente  
e Qualidade de Vida.
1. Ensino Superior. 2. Perfil Acadêmico. 3. Ciências Agrárias. 4. Interiorização das  
Universidades. 5. Amazônia. I. Alves, Helionora da Silva, *orient.* II. Rode, Rafael,  
*coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 378.4

---


Bibliotecária - Documentalista: Giselle Oliveira – CRB/2 596




UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO


No vigésimo quinto dia do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas e trinta minutos, por meio remoto pelo seguinte link: <https://meet.google.com/tyy-zeph-jzk>, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado da discente Susane Marinho Lages. A banca examinadora foi composta pelos professores Dra. Helionora da Silva Alves, Presidente e orientadora, Dr. Rafael Rode, coorientador, Dr. Thiago Almeida Vieira, examinador Interno, Dra. Geany Cleide Carvalho Martins, examinadora externa ao programa, Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, examinadora externa à instituição e Dra. Joana D'Arc de Vasconcelos Neves, examinadora externa à instituição. Deu-se início a abertura dos trabalhos por parte da professora Helionora da Silva Alves, presidente da banca, que após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, solicitou a discente que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada “**Percurso acadêmico de discentes do Instituto de Biodiversidade e Florestas da Universidade Federal do Oeste do Pará**”, marcando um tempo de quarenta minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Helionora da Silva Alves, passou a palavra aos examinadores para arguir a discente. Terminadas as arguições, o presidente da banca solicitou aos presentes que se retirassem da sala, para a realização do julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua **APROVAÇÃO**, conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo máximo de sessenta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora. Conforme o Artigo 57 do Regimento Interno do Programa, a discente não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Documento assinado digitalmente  
 **HELIONORA DA SILVA ALVES**  
Data: 28/10/2024 11:17:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Helionora da Silva Alves  
(UFOPA - Presidente) - Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **RAFAEL RODE**  
Data: 29/10/2024 10:35:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Rafael Rode  
(UFOPA – Coorientador)

Documento assinado digitalmente  
 **THIAGO ALMEIDA VIEIRA**  
Data: 29/10/2024 09:35:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Thiago Almeida Vieira  
(UFOPA - Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente  
 **GEANY CLEIDE CARVALHO MARTINS**  
Data: 29/10/2024 11:06:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Geany Cleide Carvalho Martins  
(UFOPA - Examinadora Externa ao Programa)

Documento assinado digitalmente  
 **JOANA DARC DE VASCONCELOS NEVES**  
Data: 31/10/2024 08:53:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Joana D'Arc de Vasconcelos Neves  
(UFPA - Examinadora Externa à Instituição)

Documento assinado digitalmente  
 **VALDECI BATISTA DE MELO OLIVEIRA**  
Data: 31/10/2024 18:20:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Valdeci Batista de Melo Oliveira  
(UNIOESTE - Examinadora Externa à Instituição)

Documento assinado digitalmente  
 **SUSANE MARINHO LAGES**  
Data: 31/10/2024 22:10:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Susane Marinho Lages  
Mestranda

À minha filha Odara, por você existir e  
tornar meu mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me permitiu chegar até aqui.

A meus pais, Nadir e Riomar, que me incentivaram em todos os momentos.

Aos meus irmãos Eleyson, Wendell, Gary e Riomar e minhas irmãs Mary Ann e Nadia.

Aos sobrinhos e sobrinhas: Carol, Eliabe, Fernanda, Gabriel, Gary Filho, Isabela, Isaac, Jonas, Juliana, Maria, Thaiane, Thaise, Thamires e Vitória.

Aos meus netos Benício, Bento e Benjamin, que me ensinaram a maravilha que é ser vó. Amo vocês.

À minha neta Cecília. Vovó já te ama muito e te espera nesse mundo.

A você, Odara, que é meu mundo. Sempre eu, sempre tu, sempre nós. Amo você mais que tudo.

Aos queridos Hilberth, Jordany e Nassim.

Às cunhadas Lecyane e Zilmara.

Aos cunhados Aldo e Jaster.

À professora Helionora, minha orientadora. Obrigada por tudo.

Ao professor Rafael Rode, meu coorientador. Gratidão por todo o apoio e orientações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida (PPGSAQ).

Ao Ibef, por me proporcionar espaço para realizar esta pesquisa.

Aos discentes do Ibef que se fazem presente em todas as palavras escritas neste trabalho.

Às minhas amigas Aurélia e Luciana, por verem em mim o que eu não vejo.

Ao meu amigo Gilson: gratidão por todo o apoio e orientações.

À amiga Patrícia Guimarães: obrigada por tudo.

Aos companheiros e companheiras dessa intensa, tensa e maravilhosa jornada chamada mestrado, em especial as amigas Albetiza, Eriana e Naína e aos amigos Luciandro e Weligton. Ninguém solta a mão de ninguém.

## RESUMO

A educação superior se caracteriza pela crescente demanda e diversificação de cursos e instituições que promovam o desenvolvimento cultural, social e econômico. No Brasil, o processo de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) propiciaram a democratização do acesso a esse nível educacional, aumento de mão-de-obra qualificada, maior investimento em pesquisa, aumento na geração de empregos formais e informais, oferta de serviços públicos e privados, etc. No contexto de expansão e interiorização das universidades federais no país, em 2009 foi criada a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), primeira Ifes localizada no interior da Amazônia, no estado do Pará. É composta por sete unidades acadêmicas e o estudo aqui apresentado foi desenvolvido no Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef), que oferta os cursos de bacharelados em Agronomia, Biotecnologia, Interdisciplinar em Ciências Agrárias, Engenharia Florestal e Zootecnia. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o percurso acadêmico vivenciado pelos discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, ingressantes no período de 2011 a 2017, e os objetivos específicos foram: i) descrever o perfil dos discentes do IBEF; e ii) identificar o percurso acadêmico dos discentes dos cursos do Ibef. Os dados foram coletados em fontes bibliográficas, documentais e aplicação de pesquisa de opinião por meio de um questionário semiestruturado. As variáveis analisadas foram: forma de ingresso, sexo, status no semestre letivo 2022.2, reprovações e tempo para integralização do curso. Os dados quantitativos foram organizados em quadros, figuras e gráficos, dispostos em frequência percentual (estatística descritiva), utilizando-se o Excel. Os resultados obtidos apontaram que entre os anos de 2011 a 2017 houve o ingresso de 1.195 alunos no Ibef/Ufopa, destes, 58% são do sexo feminino e 42% do sexo masculino. O percentual de cancelamento nos cursos do Ibef dos discentes que ingressaram nesse período corresponde a 35%. No que se refere à conclusão do curso, identificou-se que 53% concluíram os cursos. A pesquisa de opinião foi respondida por 99 discentes com status ativo no semestre letivo 2024.1, que corresponde a 10% do total de discentes ativos no período acadêmico citado. A maioria dos respondentes foram mulheres, a faixa etária predominante foi de 20-24 anos, a renda familiar de até um salário-mínimo, são procedentes de famílias que já possuem outros membros com formação superior, optaram pelos cursos por afinidade e ao longo do percurso acadêmico possuem histórico de reprovações em até cinco disciplinas, ao que atribuem como principais motivos a metodologia de ensino dos docentes e a dificuldade em organizar a rotina de estudos. A partir dos resultados obtidos, conclui-se que o percurso acadêmico dos discentes do Ibef é permeado por diferentes aspectos que interferem no sucesso acadêmico, na permanência e conclusão do curso. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar institucional mais aprofundado e a adoção de ações que possibilitem o sucesso acadêmico dos discentes, para que seja possível alinhamento ao quarto Objetivo do Desenvolvimento Sustentável - assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, e assim, de fato formar pessoas, sobretudo amazônidas, aptos a atuarem na área das ciências agrárias e biotecnologia no contexto mundial, nacional e regional, além de serem capazes de promover mudanças a partir da transformação da realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Perfil Acadêmico. Ciências Agrárias. Interiorização das Universidades. Amazônia.

## ABSTRACT

Higher education is characterized by the growing demand and diversification of courses and institutions that promote cultural, social and economic development. In Brazil, the process of expansion and internalization of Federal Higher Education Institutions led to the democratization of access to this educational level, an increase in qualified labor, greater investment in research, an increase in the generation of formal and informal jobs, the provision of public and private services, among others. In the context of expansion and internalization of federal universities in the country, in 2009 the Federal University of Western Pará (Ufopa) was created, the first Ifes located in the interior of the Amazon, in the state of Pará. It is made up of seven academic units and the study presented here was developed at the Institute of Biodiversity and Forests (Ibef), which offers bachelor's degrees in Agronomy, Biotechnology, Interdisciplinary Agricultural Sciences, Forestry Engineering and Zootecnics. The general objective of the research was to analyze the academic journey experienced by students on Ibef/Ufopa courses, entering from 2011 to 2017, and the specific objectives were: i) describe the profile of IBEF students; and ii) identify the academic trajectory of students on Ibef courses. Data were collected from bibliographic and documentary sources and from opinion research using a semi-structured questionnaire. The variables analyzed were: entry method, gender, status in the 2022.2 academic semester, failures and time to complete the course. Quantitative data were organized into tables, figures and graphs, arranged in percentage frequency (descriptive statistics), using Excel. The results obtained showed that between 2011 and 2017, 1,195 students entered Ibef/Ufopa, of which 58% were female and 42% male. The percentage of cancellations in Ibef courses for students who entered during this period corresponds to 35%. Regarding course completion, it was identified that 53% completed the courses. The opinion survey was answered by 99 students with active status in the 2024.1 academic semester, which corresponds to 10% of the total number of active students in the aforementioned academic period. The majority of respondents were women, the predominant age group was 20-24 years old, the family income was up to one minimum wage, they came from families that already have other members with higher education, they opted for affinity courses and throughout the academic career have a history of failures in up to five subjects, which they attribute as the main reasons for the teachers' teaching methodology and the difficulty in organizing their study routine. From the results obtained, it is concluded that the academic path of Ibef students is permeated by different aspects that interfere with academic success, retention and completion of the course. In this sense, it is necessary to take a deeper institutional look and adopt actions that enable the academic success of students, so that it is possible to align with the fourth Sustainable Development Goal - ensuring inclusive, equitable and quality education, and promoting opportunities of lifelong learning for everyone, and thus, in fact, train people, especially Amazonians, capable of working in the area of agricultural sciences and biotechnology in the global, national and regional context, in addition to being capable of promoting changes based on the transformation of reality.

**KEYWORDS:** Higher education. Academic Profile. Agricultural Sciences. Internalization of Universities. Amazon.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Interpretação das dimensões da evasão .....	88
<b>Figura 2</b> - Macro-visão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras .....	92
<b>Figura 3</b> – Organograma da Proges .....	97
<b>Figura 4</b> - Percentual de discentes respondentes à pesquisa de opinião por curso de graduação do Ibef.....	109
<b>Figura 5</b> – Renda familiar de discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	110
<b>Figura 6</b> – Motivos para escolha do curso de discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	110
<b>Figura 7</b> – Faixa etária de discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	111
<b>Figura 8</b> – Percentual de ingresso de discentes por sexo e curso no Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017.....	111
<b>Figura 9</b> – Percentual de ingresso de discentes aos cursos do Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017, por tipo de acesso: PSR/AC, PSR/Cotas. PSEI, PSEQ, PA e outros.....	112
<b>Figura 10</b> – Percentual de trancamentos de disciplinas de discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	113
<b>Figura 11</b> – Fatores que influenciam no trancamento de disciplina segundo os discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	113
<b>Figura 12</b> – Percentual de reprovações em disciplinas de discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	114
<b>Figura 13</b> – Fatores que influenciam nas reprovações segundo os discentes respondentes à pesquisa de opinião.....	114
<b>Figura 14</b> – Média de evolução de AP, RP, TR, CA e MFA nos componentes curriculares ofertados pelo Ibef/Ufopa durante os semestres letivos de 2011.2 a 2021.2.....	117
<b>Figura 15</b> – Média de evolução da Média Final de Aprovação (MFA) nos componentes curriculares ofertados pelo Ibef/Ufopa durante os semestres letivos de 2011.2 a 2021.2.....	118
<b>Figura 16</b> – Percentual de cancelamento de vínculo institucional de discentes por sexo e curso no Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017.....	119

<b>Figura 17</b> – Percentual de cancelamento de vínculo institucional de discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017, por tipo de acesso: PSR/AC, PSR/Cotas, PSEI, PSEQ, PA e outros.....	119
<b>Figura 18</b> – Percentual de conclusão da graduação de discentes por sexo e curso no Ibef/Ufopa, entre ingressantes nos anos de 2011 a 2017 .....	120
<b>Figura 19</b> – Percentual de conclusão da graduação de discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, entre ingressantes nos anos de 2011 a 2017, por tipo de acesso: PSR/AC, PSR/Cotas, PSEI, PSEQ, PA e outros.....	121
<b>Figura 20</b> - Percentual de integralização do curso de discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, entre ingressantes nos anos de 2011 a 2017, por tempo para integralização.....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil Império.....	26
<b>Quadro 2</b> - Universidades criadas no período de 1911 a 1930.....	29
<b>Quadro 3</b> – Universidades federais criadas na Segunda República .....	35
<b>Quadro 4</b> – Universidades federais criadas no período militar .....	42
<b>Quadro 5</b> – Universidades federais criadas a partir de 1985.....	55
<b>Quadro 6</b> – Universidade federais criadas no Brasil .....	56
<b>Quadro 7</b> – Universidades federais na Amazônia Legal, por Região e Estado .....	59
<b>Quadro 8</b> – Número de ingressantes por ano na Ufopa .....	65
<b>Quadro 9</b> – Estrutura física e organizacional do Ibef .....	67
<b>Quadro 10</b> – Reprovações no ano comum – Semestre letivo 2011.2 a 2017.2.....	115
<b>Quadro 11</b> – Percentual de reprovação por disciplina e curso - Semestre letivo 2011.2 a 2021.2.....	116

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – 1995/2003 .....	48
<b>Tabela 2</b> – Matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa – 1995/2003 .....	48
<b>Tabela 3</b> – Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – 2003/2011 .....	54
<b>Tabela 4</b> - Critérios de participação na fase de coleta de dados da pesquisa .....	106
<b>Tabela 5</b> - Quantidade total de acadêmicos por curso – 2011 a 2017 .....	107
<b>Tabela 6</b> – Percentuais de AP, RP, TR, CA e MA - Semestre letivo 2011.2 a 2021.2 .....	117

## LISTA DE SIGLAS

AC	Ampla concorrência
AI	Ato Institucional
AP	Aprovado
ARENA	Aliança Renovadora
AI	Ato Institucional
BCA	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BP	Bacharelado Profissional
CA	Cancelado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CEL	Coordenação de Esporte e Lazer
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CIA	Central Intelligence Agency
CPUAN	Coordenação de Políticas Universitárias de Alimentação e Nutrição
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
EAD	Educação à Distância
E-MEC	Sistema Eletrônico do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FBI	Formação Básica Indígena
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FURG	Universidade Federal do Rio Grande

GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Florestas
IEG	Instituto de Engenharia e Geociências
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
IDA	Índice de Desempenho Acadêmico
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFII	Instituto de Formação Intercultural e Interdisciplinar
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo e Assexuais
MA	Matriculado
MEC	Ministério da Educação
MFA	Média Final de Aprovação
MOBEX	Mobilidade Acadêmica Externa
MOBIN	Mobilidade Acadêmica Interna
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NAPES	Núcleos de Acompanhamento e Apoio Pedagógico
NUGEPE	Núcleo de Gestão Pedagógica
NUPSI	Núcleo de Psicologia
NUSES	Núcleo de Serviço Social
PA	Progressão Acadêmica
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PcD	Pessoa com Deficiência
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista

PL	Projeto de Lei
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Projeto Norte de Interiorização
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPGBIO	Programa de Pós-Graduação em Biociências
PPGSND	Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento
PROPLAN	Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROGES	Pró- Reitoria de Gestão Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSEI	Processo Seletivo Especial Indígena
PSEQ	Processo Seletivo Especial Quilombola
PSR	Processo Seletivo Regular
PT	Partido dos Trabalhadores
RP	Reprovado
RU	Restaurante Universitário
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISBP	Cadastro no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência
SUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
SUDAM	Superintendência da Amazônia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TR	Trancado
UA	Unidade Acadêmica
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFDFPar	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal de Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 O Início da Educação no Brasil Colônia .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 O Ensino Superior no Brasil Republicano .....</b>	<b>27</b>
2.2.1 Ensino superior na Primeira República e a criação das universidades no Brasil (1889 a 1930).....	27
2.2.2 Ensino superior na era Vargas (1930 a 1945).....	30
2.2.3 Ensino Superior na Segunda República e a federalização das universidades (1945 a 1964).....	32
<b>2.3 Ensino Superior no período Militar (1964 a 1985).....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Ensino superior após a redemocratização política .....</b>	<b>43</b>
2.4.1 Ensino Superior no Governo FHC (1995 a 2003).....	44
2.4.2 Ensino superior durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) .....	49
<b>2.5 A Expansão e Interiorização das Universidades Federais.....</b>	<b>54</b>
2.5.1 A Ufopa no contexto de expansão e interiorização do ensino superior na Amazônia Legal.....	58
<b>2.6 O Instituto de Biodiversidade e Florestas.....</b>	<b>65</b>
2.6.1 Os cursos agrários do Ibef .....	67
2.6.1.1 Bacharelado em Agronomia.....	69
2.6.1.2 Bacharelado em Biotecnologia.....	73
2.6.1.3 Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias.....	76
2.6.1.4 Bacharelado em Engenharia Florestal.....	80
2.6.1.5 Bacharelado em Zootecnia.....	83
<b>2.7 Acesso, permanência, evasão e assistência estudantil: dimensões da expansão universitária.....</b>	<b>85</b>
2.7.1 A assistência estudantil na Ufopa.....	95
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>105</b>
<b>3.1 Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>105</b>

<b>3.2 Área de Estudo</b> .....	<b>105</b>
<b>3.3 Aspectos Éticos</b> .....	<b>106</b>
<b>3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão</b> .....	<b>106</b>
<b>3.5 Coleta e Análise de Dados</b> .....	<b>107</b>
<b>4 RESULTADO E DISCUSSÃO</b> .....	<b>109</b>
<b>4.1 Resultados</b> .....	<b>109</b>
4.1.1 Perfil dos discentes.....	<b>109</b>
4.1.2 O percurso acadêmico.....	<b>113</b>
<b>4.2 Discussão</b> .....	<b>122</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>155</b>
Apêndice A – Comprovante de solicitação de informações.....	155
Apêndice B – Questionário da pesquisa de opinião .....	156
Apêndice C - Percentual de reprovação por disciplina no curso de agronomia – semestres letivos 2011.2 a 2021.2 .....	159
Apêndice D - Percentual de reprovação por disciplina no curso de biotecnologia – semestres letivos 2011.2 a 2021.2 .....	161
Apêndice E - Percentual de reprovação por disciplina no BCA – semestres letivos 2011.2 a 2021.2.....	163
Apêndice F - Percentual de reprovação por disciplina no curso de engenharia florestal –                    semestres                    letivos                    2011.2                    a 2021.2.....	166
Apêndice G - Percentual de reprovação por disciplina no curso de zootecnia – semestres letivos 2011.2 a 2021.2 .....	1681

## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior, nas últimas décadas, foi marcada por uma crescente demanda e diversificação de cursos e instituições de educação superior, como resultado do reconhecimento da importância deste nível de ensino para o desenvolvimento cultural, social e econômico, tanto a nível individual/pessoal, quanto para o desenvolvimento de um país (UNESCO, 1998).

A expansão do ensino superior no Brasil durante o início do século XX, impulsionado pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, resultou na criação de 14 universidades federais e 151 campi no interior do país (GONÇALVES, 2023). O processo de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) propiciaram a democratização do acesso ao ensino superior àqueles que antes não tinham condições de acessá-lo.

Casqueiro, Irffi e Silva (2020) afirmaram que, para além da democratização do acesso à educação superior, a expansão e a interiorização das Ifes impactam a curto, médio e longo prazo na economia dos municípios: à curto prazo, os impactos provêm das despesas e investimentos diretos da universidade, do salário dos servidores e despesa dos estudantes; em médio prazo, com a consolidação da estrutura e funcionamento dos cursos, surge o aumento da demanda por serviços; à longo prazo, há também efeitos de conhecimento referentes basicamente ao lado da oferta, ou seja, relativos ao aumento do capital humano via nível de escolaridade e qualificação da mão de obra, maior investimento no setor de pesquisa, criação de novas empresas e atração de capital e mão-de-obra mais qualificada para a região.

Os autores citados destacam que, com a instalação das universidades, há aumento na geração de empregos formais e informais voltados, principalmente, para a oferta de serviços públicos e privados. Dessa forma, as populações locais se beneficiam com a ampliação e melhoria na infraestrutura de serviços ofertados pelo e nos municípios como, por exemplo, lazer, educação escolar, saúde e transporte.

No contexto de expansão e interiorização das universidades federais, no ano de 2009 foi criada a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), primeira Ifes localizada no interior da Amazônia, e sua criação foi motivada por vários fatores, entre os quais, destacam-se:

(...) a relevância do acesso ao ensino superior, a inclusão social e o aumento dos investimentos em ciência, tecnologia e inovações. Fatores necessários para garantir a formação de recursos humanos de alto nível e profissionais qualificados e capazes de contribuir para a solução dos grandes desafios colocados ao país em relação à Amazônia, em defesa da diversidade étnico-racial e dos seus recursos naturais (UFOPA, 2019, p.15).

Desde sua criação, a Ufopa tem sido uma instituição que contribui para o desenvolvimento da região. Ramalho (2020), ao discorrer sobre o impacto socioeconômico do orçamento da Ufopa em Santarém, destacou que durante os anos de 2010 a 2019, o orçamento da instituição foi de, aproximadamente, R\$ 1,2 bilhão, ficando atrás somente da Prefeitura Municipal de Santarém.

Segundo o autor supracitado, a Ufopa, na região, tornou-se referência na formação e atração de mão-de-obra qualificada. A atração de mão-de obra para a região de abrangência da universidade se caracteriza, principalmente, pelo processo migratório de servidores (técnicos e docentes) que passaram a compor o quadro funcional da instituição.

Com sede em Santarém, no ano de 2019 a Ufopa disponibilizou vagas em 44 cursos de graduação (10 cursos de licenciatura e 34 bacharelados)<sup>1</sup> e em programas de pós-graduação, sendo 18 cursos de mestrado (sete em rede) e cinco de doutorado, dois ofertado pela Ufopa e três em rede<sup>2</sup>. Os cursos de graduação, em Santarém, são ofertados em sete Institutos e para além da sede, há oferta de cursos nos campi regionais localizados nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (UFOPA, 2019).

Os institutos presentes na estrutura organizacional do Campus Santarém, conforme previsto no Estatuto da Ufopa são unidades acadêmicas interdisciplinares que possuem autonomia administrativa e acadêmica e são “[...]responsáveis pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma ou mais áreas de conhecimento[...].” (UFOPA, 2013, p. 17).

A estrutura física da sede da Ufopa é composta pelas Unidade Rondon e Unidade Tapajós, que abrigam laboratórios, salas de aula e espaços administrativos. Além desta, a sede possui o Restaurante Universitário e o Núcleo Tecnológico de

---

<sup>1</sup> Informação disponível em <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/ensino/cursos-de-graduacao-2/>

<sup>2</sup> Informação disponível em <https://www.ufopa.edu.br/proppit/programas/>

Laboratórios<sup>3</sup>, bem como a Unidade Santana, que conta com laboratório na área de aquicultura, e o Viveiro de Mudanças.

O Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef), localizado na Unidade Tapajós, é a Unidade Acadêmica (UA) responsável, na sede, pela oferta de cursos na área das ciências agrárias e de biotecnologia, a saber: os bacharelados em Agronomia, Biotecnologia, Interdisciplinar em Ciências Agrárias, Engenharia Florestal e Zootecnia. O instituto executa três programas de pós-graduação, são eles: mestrados, através dos Programas de Pós-Graduação em Biociências (PPGBio) e em Ciência Animal (PPGCA) e doutorado, por meio do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND), que se destaca como primeiro programa de doutorado ofertado fora de Belém, capital do Estado. Recentemente foi aprovado o terceiro curso de mestrado, em Ciência, Tecnologia e Inovação Florestal<sup>4</sup>.

O Ibef tem como missão institucional “propor alternativas de crescimento socioeconômico para a agricultura familiar e propor modelos sustentáveis de manejo e comercialização de produtos florestais madeireiros e não madeireiros para a Amazônia, buscando alternativas que garantam viabilidade econômica, conservação do ambiente, o respeito social e a inovação tecnológica”<sup>5</sup>.

De acordo com Pereira (2021, p. 42),

O ensino das Ciências Agrárias na/para Amazônia reflete uma série de necessidades e conflitos, dentre quais o de ensinar para produzir; produzir para atender à sociedade, e produzir e manter o meio ambiente. Em regra, o processo formativo deve(ria) cooperar com a superação do quadro contemporâneo de degradação da natureza.

Nesse sentido, a formação acadêmica proporcionada nos cursos de graduação ofertados pelo Ibef tem como objetivo a formação de recursos humanos para desenvolver inovação, prospectando oportunidades para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, em parceria com o setor produtivo local e a sociedade em geral. Os profissionais formados deverão ter uma sólida formação ética e humanística

---

<sup>3</sup> Informação disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao/>

<sup>4</sup> Informação disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/26092024\\_Planilha\\_2465742\\_Pauta\\_232\\_APCN\\_1\\_analise\\_WEB\\_final.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/26092024_Planilha_2465742_Pauta_232_APCN_1_analise_WEB_final.pdf)

<sup>5</sup> Conheça o Ibef. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ibef/institucional-1/conheca-o-ibef/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

e serão tecnicamente aptos para diagnosticar, solucionar os problemas gerenciais, tecnológicos e organizacionais em suas respectivas áreas de atuação tecnológica<sup>6</sup>.

O percurso acadêmico, representado pelo conjunto dos componentes referentes ao ensino, pesquisa e extensão a serem cumpridos pelo discente para obtenção do diploma de graduação (UFOPA, 2022), se configura como um dos princípios filosóficos adotados pela instituição. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2024/2031 (UFOPA/PDI, 2024, p. 26), a formação acadêmica deve ser vinculada à formação para o desenvolvimento humano sustentável e contribuir, “por meio dos seus cursos e percursos formativos, para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento integral da sociedade, buscando atender às necessidades da população e dos setores públicos e privados”.

A importância dessa pesquisa reside na necessidade de compreender quem são os discentes do Ibef e os desafios enfrentados por eles ao longo do seu percurso acadêmico. A identificação das dificuldades vivenciadas durante o percurso acadêmico é essencial e necessária para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e personalizadas, que possam mitigar os possíveis obstáculos e promover um ambiente que garanta o alcance das propostas educacionais e formativas almejadas pelos cursos do instituto.

Ademais, a elaboração do perfil acadêmico dos discentes proporcionará um panorama abrangente das características, desempenho e trajetória acadêmicas desses estudantes. Isso permitirá uma compreensão mais holística das necessidades educacionais, bem como a identificação de possíveis padrões ou tendências que possam influenciar no desempenho, retenção e evasão dos alunos.

Diante desse contexto, a pesquisa realizada teve por objetivo analisar o percurso acadêmico vivenciado pelos discentes dos cursos de bacharelado em Agronomia, Interdisciplinar em Ciências Agrárias, Biotecnologia, Engenharia Florestal e Zootecnia, ingressantes no período de 2011 a 2017. Para tanto, os objetivos específicos foram: i) descrever o perfil dos discentes do Ibef; e ii) identificar o percurso acadêmico dos discentes dos cursos do Ibef no período de ingresso analisado.

Além da introdução, a presente dissertação está estruturada em quatro seções, na primeira consta o referencial teórico, no qual são abordados: a) o

---

<sup>6</sup> Conheça o Ibef. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/ibef/institucional-1/conheca-o-ibef/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

surgimento do ensino superior no Brasil e o surgimento das universidades federais; b) o processo de expansão e interiorização do ensino superior; c) a criação da Ufopa; d) O Ibef e os cursos de bacharelado ofertados; e) acesso, permanência, evasão e assistência estudantil. A seção dois apresenta os aspectos teóricos-metodológicos, partindo da explicação de cada uma das etapas da pesquisa. A seção três destina-se a apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa e, por fim, a seção quatro apresenta as considerações finais e as recomendações propostas a partir dos resultados obtidos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção apresentaremos uma revisão da literatura sobre o surgimento das universidades federais no Brasil e do processo de expansão e interiorização do ensino superior, que possibilitaram a criação da Ufopa. Além disso, serão demonstradas informações sobre o Ibef e os cursos agrários ofertados pelo instituto e, por fim, uma revisão da literatura sobre acesso, permanência, evasão e assistência estudantil no ensino superior.

### 2.1 O Início da Educação no Brasil Colônia

O Ensino Superior no Brasil iniciou entre o período de 1550 e 1553, sob a responsabilidade da Ordem religiosa da Companhia de Jesus, com a criação do Colégio dos Meninos de Jesus, em Salvador, na Bahia, então capital do Brasil. Ao todo foram criados 17 colégios jesuíticos que, além das primeiras letras e do ensino secundário, ofertavam os cursos superiores de Humanidades, Artes, Teologia e, posteriormente, Filosofia (CUNHA, 2016; GONÇALVES, 2023).

No entanto, a criação das primeiras universidades no Brasil teve um início tardio. Segundo Cunha (2016) e Olive (2009), a coroa portuguesa, diferentemente da Espanha, não priorizou a criação de universidades em suas colônias, inclusive proibindo a sua criação e somente a partir do século XIX, cerca de três séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil, é que as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) foram criadas.

A Companhia de Jesus atuou na educação brasileira por 210 anos, e durante esse período, os cursos superiores foram ofertados nos colégios localizados na Bahia, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, Maranhão, Pará, São Paulo de Paranatinga, Santos e em Mariana, esta última no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte (CUNHA, 2007a).

Gonçalves (2023) afirmou que a educação jesuítica atendeu a dois propósitos: de um lado, catequizar os indígenas e garantir a sua dominação, de outro lado, educar os filhos da elite que se formavam na colônia. Para estes, o ensino era ministrado nos colégios e tinha como objetivos preparar novos sacerdotes, preparar os futuros novos senhores para assumirem os negócios da família ou garantir-lhes o prosseguimento nos estudos, especialmente na Europa, na Faculdade de Coimbra, nas áreas de Medicina, Cânones e Direito.

Em 1759, sob o reinado de D. José I, a ordem religiosa foi expulsa de Portugal e de suas colônias, entre as quais o Brasil, devido as reformas pombalinas realizadas pelo ministro português João José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. As reformas pombalinas baseavam-se nos ideais iluministas e impactaram na organização educacional portuguesa. Na educação superior, a nova organização tinha o objetivo de:

(...) promover uma modernização da Universidade de Coimbra e para isso era necessário romper com o antigo modelo, assim, partindo da concepção iluminista, Pombal reduz o poder da Igreja sobre a Universidade e reformula as disciplinas de humanidades e ciências naturais (GONÇALVES, 2023, p. 78).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação entrou em um período de desorganização, uma vez que o sistema educacional consolidado pela ordem religiosa por mais de dois séculos não foi imediatamente substituído por uma nova organização escolar. Esta situação começou a mudar a partir de 1808, com a mudança da família real portuguesa para o Brasil (CUNHA, 2016).

Na primeira década do século XIX, Portugal estava enfrentando uma grande crise política e financeira, agravada pela ameaça de invasão pelo exército francês, sob o comando de Napoleão Bonaparte. Diante dessa ameaça, D. João VI, então regente português, deixa Lisboa e chega ao Brasil, acompanhado da família real e de membros da corte portuguesa. Inicialmente, ficaram em Salvador e, após dois meses em terras brasileiras, estabeleceu-se nesse período, a capital do país no Rio de Janeiro (CUNHA, 2016).

A instalação da corte portuguesa em terras coloniais trouxe, além de impactos políticos, econômicos e administrativos, uma nova política de civilidade, que tinha como objetivo o desenvolvimento intelectual e social da nova sede, o que resultou na criação de instituições como o periódico Gazeta do Rio de Janeiro em 1808, a Biblioteca Pública e o Jardim Botânico em 1810, a revista O Patriota em 1813, e, o Museu Nacional, em 1818 (OLIVEIRA, s.d).

No campo político, em 1815, o Brasil eleva-se a categoria de reino, passando a fazer parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve. No campo econômico, as primeiras ações governamentais permitiram, em 1808, através da Carta Régia, a abertura dos portos brasileiros para o comércio exterior e o estabelecimento de fábricas manufatureiras, por meio do Alvará 01 (OLIVEIRA, s.d.), além do estímulo ao comércio e à agricultura.

Entretanto, o estabelecimento da família real em terras brasileiras não trouxe, inicialmente, mudanças significativas no campo educacional do ensino superior, especialmente por não haver a criação de universidades, apesar das solicitações feitas pela elite local. Segundo Gonçalves (2023, p. 89), apesar da França ser uma ameaça à liberdade portuguesa, o modelo adotado na organização do ensino superior adotou o modelo francês napoleônico, em que o “curso ou área do conhecimento estavam separados fisicamente, pois se acreditavam que isso garantiria uma maior profissionalização a cada segmento tais como a Medicina, Direito e as Engenharias”.

Durante o período joanino, compreendido entre o estabelecimento da família real portuguesa no Brasil e a proclamação da Independência (1808-1821), além da manutenção dos cursos superiores já existentes, foram criados, a partir de 1808, “cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 2007a, p.63).

Criou-se as escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808, e o ensino de Engenharia na Real Academia Militar do Rio de Janeiro, em 1810. Importante destacar que o curso de engenharia, vinculado às instituições militares, não se restringia a atividades bélicas, formando, também, oficiais de artilharia, engenharia e ainda oficiais de classe de engenheiro, geógrafo e topógrafo, sendo que o ofício desses últimos era utilizado com frequência em atividades civis (GONÇALVES, 2023).

No ano de 1820, eclodiu, em Portugal, a Revolução Liberal do Porto, que reivindicava o retorno da família real para a sede do reino. Diante dessa exigência e para garantir a continuidade de seu reinado, D. Pedro I retorna para Portugal, em 26 de abril de 1821, deixando o Brasil sob a regência de seu filho Pedro que, em 1822, proclamou independência do Brasil, tornando-se, assim, o primeiro imperador do país (FAUSTO, 2006).

Sob o comando de Pedro II, o Brasil vivenciou entre os anos de 1831 a 1840, o Período Regencial, no qual o país foi governado por figuras políticas que representavam o imperador, até que este atingisse a maioridade. Estes 11 anos, segundo Fausto (2006), foram marcados por reformas institucionais e por revoltas provinciais, como a Cabanagem e a Farroupilha. Em 1840, D. Pedro II assume o trono de imperador, governando até 1889, quando é proclamada a república.

Durante o período imperial, o Brasil vivenciou diversos avanços, entre os quais, destaca-se: a promulgação da Constituição, em 1824; a divisão administrativa do país em províncias, o surgimento dos partidos políticos Moderados e Liberais, a edição do Código de Processo Civil. No setor econômico, vivenciou-se o crescimento da exportação do café, que se tornou o principal produto de exportação do país. Este período foi marcado pela proibição do tráfico de escravos e pela promulgação da Lei Áurea que, em 1888, aboliu a escravidão no país, o que colaborou para o início do ciclo imigratório brasileiro (FAUSTO, 2006).

No campo educacional, no que tange ao ensino superior, não houve a criação de universidades. Houve, porém, a implantação de novos cursos e a criação das primeiras faculdades brasileiras. Abaixo, no Quadro 1, apresentam-se os principais eventos relacionados ao ensino superior durante o período imperial no Brasil:

**Quadro 1** – Desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil Império

Ano	Evento
1827	Criação das escolas de Direito em Olinda e no Rio de Janeiro.
1832	Criação da Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, a partir das Escolas de Cirurgia e Anatomia das respectivas províncias. Inclusão dos cursos de Farmácia e de Obstetrícia.
1874	Criação da Escola Politécnica, que passou a ministrar os cursos de engenharia, antes vinculados à Real Academia Militar. Os cursos formavam: engenheiro civil, engenheiro de minas, engenheiro geógrafo e engenheiro industrial.
1875	Criação da Escola de Minas, em Ouro Preto, com a oferta do curso de Estudos Mineralógicos.
1875	Criação da Escola Superior de Agricultura, na Bahia.
1883	Criação da Escola Superior de Agricultura, no Rio Grande do Sul,
1884	Implantação do curso de Odontologia, vinculado às Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.

Fonte: Adaptado de CUNHA (2007a), elaborado pela autora, 2023.

Os cursos superiores ofertados durante o período imperial consistiam em cursos isolados que reproduziam o modelo universitário francês. Segundo Gonçalves (2023, p. 89):

A institucionalização do ensino superior no Brasil cumpriu, dentre tantos outros, o papel de formar um grupo seleto de pessoas, cujo grau de bacharel, independente do curso, lhe atribuía um *status* pessoal muito elevado na sociedade, criando uma representação notória de autoridade pública na figura dos homens letrados, nesse sentido, os cursos superiores dos institutos isolados no Brasil foram fundamentais tanto na formação de uma classe de

homens letrados de grande prestígio social, como também, e principalmente, no processo de formação do Estado nacional, não apenas na composição dos quadros técnicos da burocracia estatal, mas também dos quadros políticos.

Ainda que não tenham sido criadas universidades no Brasil imperial, a implantação de novos cursos superiores e das primeiras faculdades brasileiras, atenderam às demandas sociais, políticas e econômicas do período.

## **2.2 O Ensino Superior no Brasil Republicano**

A História do Brasil República tem início em 15 de novembro de 1889, quando Marechal Deodoro da Fonseca proclama a República e assume o governo provisório do país. Com o novo regime de governo, é instituída, em 1891, a segunda constituição brasileira, inspirada no modelo constitucional vigente nos Estados Unidos (FAUSTO, 2006).

A nova carta magna estabeleceu o federalismo como forma de administração e o presidencialismo como governo brasileiro; as províncias foram transformadas em Estados que, por sua vez, passaram a ter suas próprias constituições; criou-se os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; no que se refere ao Legislativo, este continuou a ser dividido em Câmara e Senado, com a diferença de que os senadores deixaram de ser vitalícios e os deputados passaram a ser eleitos em seus Estados, através de voto direto e universal, em número proporcional ao de habitantes; o presidente seria eleito pelo voto indireto do Congresso; no que se refere à educação, o ensino tornou-se laico, marcando, em definitivo, a separação entre Estado e Igreja (FAUSTO, 2006; CUNHA, 2007a).

### **2.2.1 Ensino superior na Primeira República e a criação das universidades no Brasil (1889 a 1930)**

No primeiro período do Brasil República (1889 a 1930), a educação brasileira tem com um dos pontos principais de destaque a desvinculação entre Estado e Igreja, o processo de expansão do ensino superior, especialmente o privado, assim como a busca por conter esse processo e, por fim, a criação das primeiras universidades no país (CUNHA, 2007a).

Em relação ao ensino superior, durante as primeiras décadas da República, foram criadas diversas legislações federais específicas, que permitiram a expansão

do ensino superior, a citar: o decreto nº 1.232-G, de 1891, que criou o Conselho de Instrução Superior; decreto nº 1.582, de 1892, que estabeleceu o Código das Disposições Comuns às Instituições de Ensino Superior e o decreto nº 3.390, de 1901, que instituiu o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior (CUNHA, 2007a).

A expansão do ensino superior foi fortemente influenciada pela organização política e administrativa que se tornava necessária à administração da República. Segundo Cunha (2016, p. 157):

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da educação [...] superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhes eram próprias. Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou 'doutores', não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida.

Neste primeiro período de expansão do ensino superior, foi criada a primeira universidade brasileira, no ano de 1909, no interior da Amazônia, em Manaus, durante o período áureo da extração da borracha. A Escola Universitária Livre de Manaus, denominada Universidade Livre de Manaus, em 1913, foi fundada a partir da iniciativa de grupos privados e ofertou os cursos de Formação de Oficiais das Três Armas, Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias e outras especialidades; Ciências Jurídicas e Sociais; Medicina, Farmácia e Odontologia. Em 1926, devido à crise da extração da borracha na Amazônia, a universidade encerra suas atividades, permanecendo em atividade somente a Faculdade de Direito, incorporada, em 1962, à Universidade Federal do Amazonas (CUNHA, 2007a; CUNHA, 2016; GONÇALVES, 2023).

Entre os anos de 1891 a 1910, existia no Brasil uma universidade e 27 escolas superiores, que ofertavam cursos de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, Direito, Engenharia, Economia e Agronomia. Essa expansão surge como resultado da facilitação do acesso ao ensino superior, bem como resultado das transformações econômicas e sociais vivenciadas nos primeiros anos da República e do fortalecimento do pensamento liberal e positivista, que postulavam um "ensino livre", ou seja, sem a interferência do Estado (CUNHA, 2007a; CUNHA, 2016).

Após 1911, o processo de expansão do ensino superior e facilitação do acesso a este nível de ensino passou a ser alvo de críticas e de tomada de decisões

legais que visavam conter sua expansão. Segundo Cunha (2007a), a partir desse período, os movimentos políticos que pregavam a “desoficialização” do ensino, transferindo sua responsabilidade para os governos estaduais e para associações particulares, ganha força no governo, manifestando-se nas legislações educacionais decretadas durante o período de 1911 a 1930. As legislações federais, de abrangência nacional, visavam conter o processo de expansão do ensino superior e o acesso a este pelas camadas populares. Segundo Cunha (2007a, p. 239):

O movimento contendedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório.

No entanto, ao contrário do que se objetivava, houve uma grande expansão de cursos e IES no Brasil. Nesse período, foram criadas nove escolas de ensino superior e quatro universidades. No Quadro 2 é apresentada a relação das universidades criadas entre os anos de 1911 a 1930 e os respectivos cursos ofertados:

**Quadro 2** - Universidades criadas no período de 1909 a 1930

Ano	Universidade	Cursos
1909	Escola Universitária Livre de Manaus	Formação de Oficiais das Três Armas, Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias e outras especialidades; Ciências Jurídicas e Sociais; Medicina, Farmácia e Odontologia
1911	Universidade Livre de São Paulo	Belas Artes, Comércio, Direito Farmácia, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Odontologia.
1912	Universidade Livre do Paraná	Direito, Engenharia, Farmácia, Medicina e Odontologia.
1913	Universidade Livre de Manaus (antiga Escola Universitária Livre de Manaus)	Formação de Oficiais das Três Armas, Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias e outras especialidades; Ciências Jurídicas e Sociais; Medicina, Farmácia e Odontologia
1920	Universidade do Rio de Janeiro	Direito, Engenharia e Medicina.
1927	Universidade de Minas Gerais	Direito. Engenharia, Farmácia, Medicina e Odontologia.

Fonte: CUNHA, 2007a. Elaborado pela autora (2023).

Dentre as universidades fundadas nesse período, destacam-se as Universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que foram criadas por iniciativa governamental. A primeira foi criada por iniciativa de Epitácio Pessoa, então presidente do Brasil. A universidade criada na capital do país resultou da junção dos

cursos já ofertados pela Escola Politécnica, pela Escola de Medicina e por uma Faculdade de Direito. A Universidade de Minas Gerais, criada pelo governador do Estado, resultou da aglutinação dos cursos das faculdades de Direito, Engenharia, Farmácia, Medicina e Odontologia, já existentes em Belo Horizonte (CUNHA, 2007a).

### 2.2.2 Ensino superior na era Vargas (1930 a 1945)

Em outubro de 1930, o então presidente da República, Washington Luiz, foi destituído por um golpe militar, que ficou conhecido como a Revolução de 30. O gaúcho Getúlio Vargas, governador do Rio Grande do Sul, ligado à Aliança Libertadora, assume o governo provisório do país (FAUSTO, 2006; ROMANELLI, 2012,).

Getúlio Vargas governou o Brasil durante os anos de 1930 a 1945. Seu governo está dividido em três períodos, a saber: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937), regido pela Constituição de 1934 e Estado Novo (1937-1945). Este último período, implantado através de um Golpe de Estado, configura-se como um período ditatorial, em que houve fechamento do Congresso, intervenção militar nos Estados, controle estatal dos movimentos sindicais e sobre a imprensa, resultando na centralização do poder no governo federal, além da promulgação, em 1937, da quarta Constituição do Brasil, imposta por Getúlio Vargas (FAUSTO, 2006).

Segundo Cunha (2007b), os primeiros anos do governo Vargas foram marcados por conflitos entre as classes dominantes, Estado, classe média e os trabalhadores. No campo da educação formal, os conflitos existentes propiciaram o surgimento de duas correntes educacionais. De um lado, àqueles que defendiam uma tendência mais liberal e, de outro, o Estado, que defendia uma educação mais autoritária, que prevaleceu especialmente a partir de 1937.

Os defensores da política educacional liberal postulavam uma educação independente diante dos interesses particulares, de classe, religiosos e políticos. Nesse sentido, a educação teria a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade, conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos (CUNHA, 2007b).

O período Vargas, no que se refere à educação, foi marcado pela reforma educacional realizada por Francisco Campos, ministro do Ministério da Educação e

Saúde (criado em 1930) e pelo movimento de renovação da educação proposto por diversos educadores brasileiros (CUNHA, 2007a; 2007b).

Sobre o movimento pela renovação educacional, em 1931, um grupo de educadores, a pedido do governo, que solicitou ao grupo reunido na IV Conferência Nacional de Educação a elaboração de princípios orientadores para a educação no novo governo, elaborou um documento, denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CUNHA, 2007a; ROMANELLI, 2012). Divulgado em 1932, o Manifesto apontava a necessidade de uma renovação educacional no Brasil.

Inspirados no Movimento Escola Nova, especialmente nos pensamentos do filósofo norte-americano John Dewey, o documento abordou a educação como um problema social e reivindicou uma escola pública, obrigatória e leiga, sendo um direito individual a ser assegurado a todos os indivíduos, independentemente de sua classe ou situação econômica (ROMANELLI, 2012).

No que se refere ao ensino superior, o Manifesto (PEDAGOGIA EM FOCO, 1932, p. 10-11) afirma que:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos.

[...] A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

As reformas educacionais implementadas pelo então ministro da Educação e Saúde, denominadas Reforma Francisco Campos, no que diz respeito ao ensino superior, tinham cunho autoritário e foram marcadas por ações que tinham como objetivo organizar esse nível de ensino. Para garantir o alcance desse objetivo, foi divulgado, em 1931, o Decreto 19.851, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário (ROMANELLI, 2012).

De acordo com o decreto, também denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, o ensino superior deveria, preferencialmente, adotar o sistema universitário, podendo ser ministrado em institutos isolados e teria como finalidade:

(...) elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, n.p).

Pelo estatuto, as universidades poderiam ser oficiais ou livres. As primeiras seriam mantidas pelo governo federal ou estadual, enquanto as segundas por fundações ou associações particulares. Para configurar-se universidade, além de dispor de capacidade didática e de recursos financeiros, deveria, obrigatoriamente, ofertar, três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras (BRASIL, 1931).

Durante a era Vargas foram extintas e criadas universidades oficiais, a saber: Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, extinta dois anos depois, para criação da Universidade de Porto Alegre; Universidade de São Paulo, em 1834; Universidade do Distrito Federal, em 1935 e, em 1937, a Universidade do Brasil, após extinção da Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2007a).

Sobre a criação de IES na era Vargas, é importante destacar que nesse período houve o surgimento de faculdades e institutos católicos voltados a esse nível de ensino. Esse movimento se iniciou no Rio de Janeiro, com a criação de faculdades católicas e se estendeu para São Paulo. Em relação ao ensino superior ministrado em instituições privadas, em 1945, havia 391 instituições, com 19.668 alunos matriculados (BARREYRO, 2008).

Em 1945, Getúlio Vargas é deposto através de um golpe militar. Após esse período, o Brasil viveu uma época de democracia, que se estende entre os anos de 1945 a 1964.

### 2.2.3 Ensino Superior na Segunda República e a federalização das universidades (1945 a 1964)

Após a destituição do governo Getúlio Vargas, em 1945, José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, assumiu o governo transitório do país. Em dezembro do mesmo ano foi realizada eleição para presidente, sendo eleito Eurico

Gaspar Dutra, que contou com o apoio público de Getúlio Vargas. Seu governo deu início à Segunda República, que se estende até 1964, quando se instala o regime militar (FAUSTO, 2006).

Em 1946, é promulgada a quinta Constituição do Brasil. De acordo com a nova Carta Magna, a educação é direito de todos, a ser dada no lar e, à União, cabe organizar as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os seus níveis (BRASIL, 1946). Diante da competência assumida, o então ministro da educação, Clemente Mariani, reuniu um grupo de educadores com o objetivo de elaborar as normas legais para reforma e organização educacional brasileira (CUNHA, 2007b; ROMANELLI, 2012).

Em 1961, foi editada a Lei 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Com o novo regramento legal, a educação ficou sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação (CFE). A nova legislação ratificou pontos já previstos constitucionalmente, a saber: i) a concepção de educação como direito de todos, a ser dada no lar e na escola; ii) o dever do Estado em garantir esse direito; iii) o ensino, em todos os níveis, livre à iniciativa privada, desde que devidamente autorizado pelo poder público (BRASIL, 1961).

Durante o período da Segunda República, o ensino superior manteve-se regido pelo Estatuto das Universidades, que vigorou até 1968, quando foi editada a Lei 5.540, que fixou normas para organização e funcionamento do ensino superior (CUNHA, 2007b).

Em relação ao ensino superior, a LDB atribuiu ao CFE a responsabilidade de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares, decidir sobre o reconhecimento das universidades e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (BRASIL, 1961).

O ensino superior, segundo a norma legal, teria por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário, devendo ser ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

Os estabelecimentos poderiam ofertar, além dos cursos de graduação, cursos de pós-graduação e de especialização, aperfeiçoamento e extensão. A

frequência de docentes e alunos passou a ser obrigatória, assim como a elaboração de calendário escolar e o cumprimento de, no mínimo, 180 dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1961).

A LDB de 1961 abordou, em seu Capítulo II, especificamente sobre as universidades. A legislação estabeleceu que (BRASIL, 1961, n.p.).

Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior vetado.

[...]

§ 2º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... VETADO ... de aplicação e treinamento profissional.

[...]

Art. 80. As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

Durante o período da Segunda República houve o processo de expansão e federalização do ensino superior. Por meio da federalização, o governo federal assumiu a responsabilidade pela organização do ensino superior no país. Segundo Gonçalves (2023), a política desenvolvimentista adotada pelo Brasil, no qual se centraliza no governo central o planejamento e a atuação na economia, levou ao uso econômico e político das ciências, com o objetivo de criar as condições necessárias para o desenvolvimento capitalista. Nesse sentido:

É justamente dentro deste novo contexto de expansão do capital centrado na ciência e tecnologia que se dá início a política de criação e expansão das universidades federais no Brasil. Esse movimento é entendido aqui, do ponto de vista do planejamento estatal, como uma das medidas que o Estado brasileiro adotou para fomentar a produção científica e tecnológica no país como parte das condições necessárias para o desenvolvimento do capital. O planejamento estatal age na criação das universidades federais, num primeiro momento, a partir da política de federalização de algumas faculdades e escolas superiores já existentes. Em outras palavras, a rede de universidades federais que vai se formando no território brasileiro é resultado de um processo de ampliação e reformulação de algumas instituições já presentes no território nacional fruto de outra organização social e das formas econômicas do passado, em que o Estado impõe uma nova finalidade a fim de adequá-las às novas determinações sociais existentes. (GONÇALVES, 2023, p.120-121).

O quadro 3 apresenta a relação das universidades federais criadas no período de 1945 a 1964, que destaca que entre as universidades federais implantadas no período em questão, somente a UFJF, UFSM, UFF, Ufes, Ufal e UnB não foram criadas a partir de instituições preexistentes. Ressalta-se, também, que durante o governo presidencial de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve a criação de 10 universidades federais

**Quadro 3** – Universidades federais criadas na Segunda República

<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
1947	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
1950	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
1950	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
1950	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
1954	Universidade Federal do Ceará (UFC)
1955	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
1960	Universidade Federal de Goiás (UFG)
1960	Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)
1960	Universidade Federal do Pará (UFPA)
1960	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
1960	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
1960	Universidade Federal Fluminense (UFF)
1960	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
1960	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
1961	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
1961	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
1962	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)
1962	Universidade de Brasília (UnB)
1963	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

**Fonte:** Adaptado de CUNHA (2007a); GONÇALVES (2023); Elaborado pela autora (2023).

Entre o período de 1945 a 1964, além da criação e expansão das universidades federais, houve o surgimento e crescimento de universidades confessionais, principalmente católicas (CUNHA, 2007b). Em 1946, através de decreto governamental, as faculdades católicas são elevadas à categoria de universidades; no mesmo ano é criada a Universidade Católica do Rio de Janeiro e de São Paulo. No ano seguinte, foram elevadas à categoria de pontifícias universidades católicas (CUNHA, 2007b). Ao fim de 1964, havia no Brasil 564 instituições privadas de ensino superior, que atendia a 38,7% das matrículas (BARREYRO, 2008).

Durante a Segunda República, o Brasil vivenciou um período econômico de crescimento, principalmente no setor industrial, o que contribuiu para a migração de populações do campo para os grandes centros urbanos (CUNHA, 2007b; FAUSTO,

2006). No que se refere ao ensino superior, este período foi marcado, especialmente pela federalização deste nível de ensino, o que possibilitou o aumento do número de estudantes universitários no país. Segundo Cunha (2007b, n.p.):

A conjugação dos processos geradores da demanda e da oferta do ensino superior levou a um intenso crescimento das matrículas. De 27.253 estudantes, em 1945, passou-se a 142.386, em 1964, ou seja, um crescimento anual linear de 12,5%. Foi a ampliação das matrículas nas escolas públicas existentes e a criação de novas que responderam pela maior parte dessa expansão.

No ano de 1964 encerra-se o período da Segunda República, com o golpe militar. Marcado por governos ditadores, os períodos de governos militares estenderam-se até 1985 e foram caracterizados pela supressão de direitos civis, sociais e políticos, que impactaram o ensino superior no país (CUNHA, 2007c; GONÇALVES, 2023).

### **2.3 Ensino Superior no período Militar (1964 a 1985)**

Em 31 de março de 1964 iniciou no Brasil um dos períodos mais sombrios e truculentos de sua história, marcado pela supressão violenta de direitos políticos e sociais. Segundo Fausto (2006) e Gonçalves (2023), o golpe militar teve como principais elementos desencadeadores, fatores internos e externos ao país.

Entre os primeiros, os autores destacam: a crise econômica e o aumento da inflação, que se intensificaram após a renúncia de Jânio Quadros; a crise política entre governo e a elite brasileira, como reação às reformas de base propostas pelo presidente João Goulart, principalmente no que se referia à reforma agrária.

A nível externo, a Guerra Fria entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), colaborou para a implementação do golpe militar. Segundo Gonçalves (2023, p. 148), a Guerra Fria se:

[...] caracterizou por um período que foi marcado por tensão geopolítica decorrente da disputa pela hegemonia político-econômica do mundo entre capitalistas e socialistas. Nesse sentido, a propaganda anticomunista e outras políticas difundidas pelos EUA, visando a contenção dos avanços da influência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pelo mundo, encontrou no cenário brasileiro um ambiente propício para a sua atuação. Assim, [...] entendemos que o suporte norte-americano nas questões ideológicas, bem como no conjunto de práticas econômicas e administrativas, foram fundamentais para a instalação e a sustentação do regime autoritário.

Gonçalves (2023) destaca que no contexto de combate ao comunismo, surgiu nos EUA a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), com a finalidade de orientar,

por intermédio da *Central Intelligence Agency* (CIA), os países não comunistas, especialmente da América Latina, a conter o avanço do comunismo. O autor destaca que a DSN se tornou a base teórica que orientou a política adotada durante o regime militar, especialmente no que se refere às repressões aos movimentos oposicionistas.

Durante os anos de ditadura militar, o governo do país ficou sob o comando de militares das forças armadas que, governaram por meio de um instrumento normativo chamado Ato Institucional (AI), totalizando 17 normas durante o período militar (FAUSTO, 2016).

O primeiro AI foi estabelecido em abril de 1964 e previsto para vigorar até 1966, manteve o Congresso em funcionamento, porém, com restrições nas suas decisões e competências. O AI-1 suspendeu a imunidade parlamentar, autorizou a cassação de mandatos em todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal), suspendeu direitos políticos por 10 anos e, por seis meses, a vitaliciedade de magistrados e a estabilidade dos servidores públicos (FAUSTO, 2006).

Além da instituição do AI-1 nos primeiros dias de ditadura, houve violenta perseguição a estudantes e professores, com a invasão e incêndio à sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro e das intervenções na UnB, que resultaram na interdição de departamentos e bibliotecas, apreensão de livros considerados subversivos, demissão da reitoria e vice-reitoria e de todo o Conselho da Universidade, além das prisões de professores e estudantes. No mesmo ano, foram destituídos os reitores e vice-reitores das Universidades Federais de Pernambuco, e do Rio de Janeiro, sendo nomeados reitores *pro tempore* (CUNHA, 2007c).

No ano de 1966 foram emitidos os AI-2, AI-3 e AI-4, sob o governo de Castelo Branco, primeiro presidente do período militar. O AI-2 extinguiu os partidos políticos existentes e instalou o bipartidarismo no país, representados pela Aliança Renovadora (Arena), partido do governo e, como oposição, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O AI-2 determinou que as eleições para presidente e vice-presidente seriam através de voto público. O AI-3 estabeleceu que as eleições para governador e vice-governador seriam através do voto indireto, a ser realizado pelas assembleias estaduais. O AI-4 convocou o Congresso para elaboração da próxima Constituição Federal, que seria promulgada em 1967 (FAUSTO, 2016).

De acordo com Fausto (2006) e Cunha (2007c), para conter a crescente onda de protestos em prol da democracia e contra a crescente onda de violência

imposta pelo regime, em dezembro de 1968 o então presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva, decretou o AI-5, considerado o mais violento entre as normas editadas durante o regime militar.

De acordo com o AI-5 (BRASIL, 1968; FAUSTO, 2006), o presidente passou a ter poderes para decretar: i) fechamento do Congresso; ii), cassação de mandatos de governadores e prefeitos e nomeação de interventores; iii) suspensão de direitos políticos por 10 anos; iv) demissão remoção, aposentadoria ou disponibilidade de servidores públicos; v) decretar estado de sítio. Além dessas prerrogativas, suspendeu o direito ao *habeas corpus* a acusados de crimes e infrações contra a ordem econômica e social e contra a economia popular e as garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade de magistrados. Para garantir a legalidade das ações que resultariam do cumprimento das restrições previstas no AI, exclui de apreciação judicial os atos praticados de acordo com a normativa.

Em 15 de março de 1967, sob a presidência de Castelo Branco, passou a vigorar a sexta Carta Magna do Brasil, posteriormente alterada através da Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969, durante o governo da Junta Militar e sob a predominância do AI-5 (CUNHA, 2007c).

A educação, na nova Constituição (BRASIL, 1967), é estabelecida como direito de todos e dever do Estado, sob os princípios da unidade nacional e dos ideais de liberdade e solidariedade humana, sendo garantidas a liberdade de ensino e a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os poderes públicos são responsáveis por garantir a educação em todos os seus níveis, sendo livre à iniciativa privada, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. O ensino primário será gratuito e obrigatório, ao passo que:

III - o ensino oficial ulterior [ensino médio e ensino superior] ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. (BRASIL, 1967, n.p.).

Cabe destacar que a gratuidade, a partir da Emenda Constitucional de 1969, estendeu-se ao ensino médio e superior. A nova redação do texto constitucional, estabeleceu que:

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará. (BRASIL, 1969, n.p.).

Segundo Romanelli (2012), no que se refere ao ensino superior, a Carta constitucional fez referências a esta modalidade de ensino somente no trecho acima transcrito. No entanto, a educação superior foi tratada em legislações específicas, que culminaram na Reforma Universitária realizada em 1968.

É importante frisar, no contexto educacional, a influência dos EUA na reorganização educacional brasileira, através dos convênios firmados entre o MEC e *United States Agency for International Development* (Usaid), que envolviam assistência financeira e assessoria técnica junto a órgãos, autoridades e instituições educacionais (ROMANELLI, 2012, p.217). Durante o período de 1964 a 1968 foram firmados 12 acordos. Segundo Cunha e Góes (2002, p. 32):

Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis; o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional.

Segundo Romanelli (2012), no que se refere ao ensino superior, em 1966, foi firmado o acordo que tinha como objetivo a assessoria técnica para modernização da administração universitária. Essa assessoria resultou na elaboração, ainda em 1966, do decreto nº 53, que estabeleceu os princípios e normas para organização das universidades federais. Posteriormente, em 1967, o decreto nº 252 estabeleceu normas complementares ao editado no ano anterior.

O decreto nº 53 de 1966 determinou que as universidades deveriam se organizar com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, destacando-se que o ensino e a pesquisa ficarão sob a supervisão de um órgão central, ou seja, de um órgão centralizador que definirá as normas didáticas e de pesquisa na universidade (BRASIL, 1966; ROMANELLI, 2012).

O decreto nº 252, publicado em 1967, estabeleceu a departamentalização das universidades, ao determinar que estas deveriam se organizar departamentos que representassem a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de

organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal e deverá agregar disciplinas afins e congregar professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa (BRASIL, 1967; ROMANELLI, 2012).

Romanelli (2012) destaca que os decretos citados foram as bases para a elaboração da Lei 5.540 de 1968, conhecida por Lei da Reforma Universitária, realizada durante a presidência de Costa e Silva. De acordo com a mesma autora, o governo nomeou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, para realizar um estudo que subsidiasse a reforma. Em relatório emitido pelo grupo de trabalho, aduziu-se que a reforma teria caráter urgente e:

(...) tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas económicos. Para tanto, impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente académica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira. (BRASIL, 1972, p. 20).

Após a apresentação do relatório final do grupo de trabalho, a reforma universitária foi oficializada. Através dela, fixou-se as normas para o funcionamento e organização do ensino superior, bem como sua articulação com a escola média. Segundo a lei nº 5.540:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.  
Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (BRASIL, 1968).  
Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Romanelli (2012) descreve os pontos principais da reforma universitária realizada pelo governo militar em três eixos, a saber:

a) Organização: o ensino superior deve ser ministrado, preferencialmente, em universidade e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados; criação dos distritos geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes e, por último, a estruturação em departamentos reunidos ou não em unidades mais ampla;

b) Administração: além do reitor e vice-reitor, a administração será exercida por um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa, um Conselho de Curadores, quando se tratar de instituição mantida pela União. As unidades terão

um diretor, um Conselho Departamental e um Colegiado, que será responsável pela coordenação didática dos cursos;

c) Cursos: as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão ofertar cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Segundo a mesma autora, a reforma universitária tinha como objetivo:

(...) agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas, politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria universidade pelos órgãos de administração federal de ensino. (ROMANELLI, 2012, p. 242).

Conforme Gonçalves (2023), a reforma universitária realizada durante o regime militar demonstra a preocupação do governo com o ensino superior, especialmente o ministrado nas universidades públicas gerenciadas pela União. O autor destaca ainda a preocupação em relação às universidades se desdobrarem em dois aspectos que se coadunam com o binômio segurança nacional e desenvolvimento adotado durante a ditadura: de um lado, as universidades se tornaram espaços de contestação ao regime ditatorial vigente, especialmente através dos movimentos estudantis e das manifestações de professores e intelectuais que se opunham ao regime; de outro lado, os militares reconhecem a importância das universidades para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Durante o período de 1964 a 1985, ocorreu a centralização do ensino superior federal, especialmente após a lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que versou sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais, determinando que as universidades e as escolas técnicas da União, sediadas nas capitais dos Estados passariam a ser denominadas de federais e passariam a ter a denominação do Estado em que estivessem situadas (BRASIL, 1965).

Ao longo da ditadura militar, foram criadas 16 universidades federais, principalmente nas regiões Nordeste e Sudeste do país. O Quadro 4 apresenta as universidades federais criadas no período de 1964 a 1985.

**Quadro 4** – Universidades federais criadas no período militar

<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
1965	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
1965	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
1966	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
1967	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
1968	Universidade Federal de Piauí (UFPI)
1968	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
1969	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
1969	Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)
1969	Universidade Federal do Rio Grande (Furg)
1969	Universidade Federal de Pelotas (Ufpel)
1969	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
1970	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
1974	Universidade Federal do Acre (Ufac)
1979	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
1979	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
1982	Universidade Federal de Rondônia (Unir)

**Fonte:** Adaptado de Gonalves (2023); elaborado pela autora (2023).

Paralelo   criao de universidades federais, houve a expanso da rede privada de ensino superior. Segundo Barreyro (2008), ao fim do perodo militar, em 1985, havia 859 instituies, das quais 233 eram públicas, com 556.680 alunos, enquanto a rede privada contava com 626 instituies, atendendo a 810.929 alunos em cursos presenciais.

De acordo com Fausto (2006), a partir de 1974, durante o governo do General Ernesto Geisel, teve início o processo de abertura política. Entre os motivos que influenciaram na decisao pela transio, o autor destaca: i) a oposio passou a ter mais representatividade política e, conseqentemente, mais espao para reivindicaes; ii) os constantes embates entre a Igreja Católica causavam desgastes ao governo; iii) as Foras Armadas sentiam-se ameaadas em sua hierarquia pelos  rgoos repressivos do Estado; iv) os movimentos sindicais voltaram a se mobilizar e a exigir melhorias salariais e de qualidade de vida.

O autor supracitado destaca que após as eleies de 1978, o General João Batista Figueiredo assumiu o comando do Executivo Federal como último presidente do regime militar, dando prosseguimento ao processo de abertura política  

democracia. E relata que Figueiredo estabeleceu a nova Lei Orgânica dos Partidos, na qual extinguiu os partidos políticos existentes e determinou que as filiações partidárias criadas a partir da nova legislação adotassem o termo “partido” a sua nomenclatura. Com isso, os partidos existentes MDB e Arena, tornaram-se, respectivamente, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Democrático Social (PDS). Com o fim do bipartidarismo, surgiram novas organizações político-partidárias, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Durante seu governo, João Figueiredo decretou a anistia política, ao sancionar a lei nº 6.683, de agosto de 1979, através da qual foi:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. (BRASIL, 1979, n.p.).

Em janeiro de 1986, por meio de eleições indiretas, são eleitos Tancredo Neves e José Sarney, respectivamente, para presidente e vice-presidente do Brasil. No entanto, em abril do mesmo ano, Tancredo Neves falece e, diante disso, José Sarney assume a titularidade da presidência, governando até 1990, tornando-se o primeiro presidente do país após o fim do regime militar e retomada da democracia (FAUSTO, 2006).

#### **2.4. Ensino superior após a redemocratização política**

Conforme Fausto (2022), a partir do ano de 1985 o Brasil vivenciou a reabertura política à democracia, após o período ditatorial vivenciado durante os anos de ditadura militar. O autor destaca ainda, que os últimos 15 anos do Século XX ficaram marcados na História brasileira pela promulgação da sétima Constituição do país, em 1988, conhecida como a “Constituição cidadã”, pela primeira eleição realizada através do voto direto para todos os cargos políticos do executivo e do legislativo federal, estadual e municipal e, por fim, pelo *impeachment* do primeiro presidente eleito através do voto direto.

O autor supracitado destaca que a Constituição, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte em 5 de outubro de 1988, representa um marco

histórico que extingue as normativas legais do regime militar e reflete os anseios e avanços ocorridos na sociedade em questões relacionadas a direitos individuais, políticos e sociais dos cidadãos.

De acordo com a nova Carta Magna (BRASIL, 1988), a educação configura-se como um direito social, direito de todos e dever do Estado (União, Estados e Municípios) e da família, devendo garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino, segundo a principal norma legal brasileira, fundamenta-se sob os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a coexistência de instituições públicas e privadas, a gratuidade e gestão democrática do ensino público. Em relação às universidades, o texto constitucional garantiu a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a permissão para a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros.

Conforme Carvalho (2011), após a promulgação da Constituição, deu-se início as discussões para a elaboração da nova LDB, sancionada durante o governo de FHC, em 1996 e vigente até os dias atuais. O autor enfatiza que também sob a presidência deste, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001.

Durante o período em análise, destacam-se as normativas legais estabelecidas durante os governos de FHC (1995-2003), e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), que impactaram tanto na expansão das universidades federais quanto no acesso a estas (GONÇALVES, 2023; MOROSINI, 2021a).

#### 2.4.1 Ensino Superior no Governo FHC (1995 a 2003)

FHC, em novembro de 1995 deu início às mudanças legislativas no campo educacional, com a aprovação da lei nº 9.131/1995, através da qual extinguiu-se o CFE e criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento (MOROSINI, 2021a).

À Câmara de Educação Superior, entre outras atribuições, caberia analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior e deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de IES, inclusive de universidades (BRASIL, 1995). A normativa estabeleceu, também, a avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, por meio da

aplicação anual de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso (BRASIL, 1995).

A avaliação anual prevista foi formalmente instituída no ano seguinte, por meio da Portaria MEC nº 249/1996, que estabeleceu a sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos (ENC), como um dos elementos necessários para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação e a sua realização, pelo estudante, como obrigatória para a obtenção do diploma (BRASIL, 1996a).

Durante o governo FHC foi sancionada a LDB, sob a lei nº 9.394, em 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), através da lei nº 10.172, em janeiro de 2001, ambas durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza (MOROSINI, 2021a).

A LDB de 1996, ainda vigente, reestruturou a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades (CARVALHO, 2011). A principal legislação educacional do país apresenta, em seu primeiro artigo, a concepção de educação como ação humana que se desenvolve em todos os espaços sociais, ao afirmar que esta abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ao disciplinar a educação escolar ministrada nas instituições de ensino, vinculou a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996b).

A educação superior na norma legal é abordada mais especificamente no Capítulo IV, do artigo 43 ao 57, que foram alterados ao longo dos anos (BRASIL, 1996b). As finalidades elencadas no artigo 43 entrelaçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao estabelecer que o ensino superior deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; estimular o conhecimento dos problemas do mundo, em particular os nacionais e regionais; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996b).

O ensino superior será desenvolvido através da oferta de cursos e programas sequenciais por campo de saber; de graduação; de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado; cursos de especialização, aperfeiçoamento e cursos de extensão. Assim como em outros níveis e modalidades de ensino, a oferta de educação superior é livre à iniciativa privada (BRASIL, 1996b).

Quanto à organização acadêmica prevista na LDB (1996), as IES poderão ser organizadas em faculdades, centros universitários e universidades. Cabe destacar que as instituições privadas serão, originalmente, credenciadas como faculdades, sendo-lhes facultado solicitar o credenciamento como centro universitário ou universidade, desde que atendam aos critérios estabelecidos no decreto nº 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017).

As universidades concebidas na LDB (1996) como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, gozam de autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira e patrimonial.

De acordo com a norma legal, as universidades são responsáveis pela produção intelectual e científica institucionalizada e devem ser compostas por um corpo docente de, no mínimo, um terço com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço em regime de tempo integral (BRASIL, 1996b).

As universidades possuem autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas, assim como estabelecer a quantidade de vagas, além de fixar os currículos destes (BRASIL, 1996b). A normativa legal faculta a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Cinco anos após a sanção da LDB, o governo FHC aprovou o PNE, lei nº 10172, para o decênio 2001-2010 (MOROSINI, 2021a). O documento, composto por objetivos, diretrizes e metas para todos os níveis e modalidades de educação, tem como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001a).

De acordo com o PNE, no que se refere à educação superior, foi estabelecido a meta de alcançar, até 2010, o percentual de, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, cursando ou tendo cursado o ensino superior.

Entre os objetivos estabelecidos, o PNE propõe que a União, Distrito Federal/DF, Estados e Municípios: estabeleçam um amplo sistema interativo de educação a distância; diversifiquem o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação; diversifiquem a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares; criação de políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior (BRASIL, 2001a).

Morosini (2021a) destaca entre as legislações editadas durante o governo FHC, voltadas ao ensino superior, a lei nº 10.168, de 2000, que instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, com o objetivo de estimular as parcerias entre universidades, centro de pesquisa e setor privado e, em 2001, a lei nº 10.260, que criou o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies) que concedeu bolsas de estudos a estudantes matriculados em cursos superiores, presenciais ou à distância, em IES privadas que tenham obtido avaliação positiva do MEC nos processos conduzidos por este. Segundo a autora, o repasse de verbas públicas às IES privadas proporcionadas pelo Fies, proporcionou uma expansão de IES privadas no país.

A autora supracitada enfatiza também a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído por meio da portaria nº 438/1998, do MEC, sob a gestão do Ministro Paulo Renato Souza. E informa que através do exame, aplicado ao mesmo dia nas capitais e principais cidades dos Estados, alunos do ensino médio são avaliados em diferentes áreas do conhecimento, através de provas objetivas e de redação.

Os resultados do Enem passaram a ser utilizados como critério para o ingresso em cursos superiores (CARVALHO, 2011). Segundo Cunha (2003), o Enem impactou na expansão do acesso ao ensino superior, principalmente em IES privadas, que passaram a utilizá-lo como forma de acesso a seus cursos, um processo que demorou a ser aceito por IES públicas.

De acordo com Carvalho (2011) e Morosini (2021a), o governo de FHC adotou e implantou no Brasil um modelo de gestão política em que o Estado coordena e financia as políticas públicas, mas não as executa. Morosini (2021, p. 196) apontou que:

Educação Superior no país foi fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, à medida em que passou a conviver com a lógica do mercado para a qual a ciência e a função social desse nível educacional foram encaradas, sob diferentes ângulos, como fatores de produção.

A expansão de instituições privadas de ensino superior durante o governo de FHC fica evidenciado na Tabela 1, que demonstra o crescimento deste tipo de instituição ao longo de oito anos.

**Tabela 1** – Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – 1995/2003

<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Ano</b>	
	<b>1995</b>	<b>2003</b>
Pública	210	207
Privada	684	1.652
<b>Total Geral</b>	<b>894</b>	<b>1.859</b>

Fonte: Inep<sup>7</sup>/MEC (1996; 2004).

Durante o período de 1995 a 2003, o aumento do número de alunos matriculados no ensino superior foi proporcional ao crescimento de IES, especialmente na rede privada, estimulado pelo FIES e pela oferta de cursos noturnos (CUNHA, 2003). A Tabela 2 apresenta o crescimento do número de matrículas ocorridas no primeiro e no último ano do governo de FHC.

**Tabela 2** – Matrículas no Ensino Superior por categoria administrativa – 1995/2003

<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Ano</b>	
	<b>1995</b>	<b>2003</b>
Pública	700.540	1.136.370
Privada	1.059.163	2.750.652
<b>Total Geral</b>	<b>1.759.703</b>	<b>3.887.022</b>

Fonte: Inep/MEC (1996; 2004).

Pode-se perceber, a partir das informações nas tabelas anteriores, a disparidade entre a oferta de educação superior em instituições públicas e privadas ocorrida durante o governo FHC. Morosini (2021a) destaca que durante esse período as universidades federais vivenciaram sucateamento, cortes de verbas e a não

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

realização de concursos públicos para docentes e técnicos-administrativo. Em oito anos de governo FHC foram criadas apenas seis universidades federais, enquanto no setor privado houve a expansão do ensino superior. Isso, por si só, demonstra descaso com o ensino superior público (INEP/MEC, 1996; 2004).

#### 2.4.2 Ensino superior durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011)

Em janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) assume a presidência do Brasil. Poucos meses após assumir o governo, Lula publicou o decreto de 20 de outubro de 2003, no qual instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar e propor propostas de reformulação do ensino superior (MOROSINI, 2021a; 2021b).

Ao GTI coube a responsabilidade de analisar a situação atual e apresentar, em sessenta dias, um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Ifes (BRASIL, 2003a). O relatório apresentado pelo GTI, em 2003, afirma que:

A última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas. Como em todo o setor público, o quadro geral das universidades brasileiras é de crise.

De um lado, as universidades governamentais sofreram a crise fiscal do Estado que incide sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% (das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas). Essas duas faces de uma mesma realidade demandam soluções estruturais, possíveis somente se houver: (i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (ii) uma reforma universitária mais profunda. (BRASIL, 2003b, n.p.).

O documento apresentado pelo GTI foi dividido em quatro partes, a saber: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária (BRASIL, 2003b; MOROSINI, 2021a). Entre as ações emergenciais propostas no documento, destacam-se: i) a necessidade de ampliar o quadro docente e técnico-administrativo das Ifes; ii) a proposta de criação de um Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo, no qual o governo pagaria à IES um valor mensal por aluno, a título de taxa escolar, ao longo do período correspondente à sua formação, e um valor adicional no

momento em que concluir o curso e iii) implantação da Educação à Distância (EAD) nas universidades (BRASIL, 2003b).

O relatório apresentado mostrou-se um documento sem profundidade e embasamento, com propostas ambíguas que não indicavam soluções ou caminhos a seguir (MOROSINI, 2021a; 2021b). Em 2005, Tarso Genro, então Ministro da Educação, apresentou o anteprojeto para a reforma da educação superior (CARVALHO, 2011). Na exposição de motivos, o Ministro destaca que a reforma proposta tem como um dos seus objetivos centrais criar condições para a expansão com qualidade e equidade (BRASIL, 2005). Nesse sentido, o documento destaca que:

As instituições de ensino superior, e as universidades em particular, portanto, devem ser pensadas em conexão com os grandes impasses e dilemas que deverão ser superados pelo Brasil nas próximas décadas, entre os quais se sobressaem a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental. As instituições de ensino superior são chamadas a interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade. Os recursos instalados pelas universidades e, particularmente, os conhecimentos que ali são gerados, constituem um patrimônio de todos os brasileiros e uma das razões de nosso orgulho como nação. (Idem, n.p.).

Encaminhada à Câmara dos Deputados para apreciação e votação, a proposta de reforma universitária encontra-se, desde 2006, em tramitação, como Projeto de Lei (PL) Nº 7.200, que visa estabelecer normas gerais da educação superior, regular a educação superior no sistema federal de ensino, alterar as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências (BRASIL, 2006a).

Apesar da não realização da reforma universitária, ao longo do governo Lula, houve a publicação de diversos normativos legais que impactaram na expansão e interiorização das IES no país, especialmente as Ifes (MOROSINI, 2021a; 2021b). No que se refere ao ensino superior, seu governo foi marcado por um processo de ruptura e continuidade das políticas educacionais realizadas por FHC (CARVALHO, 2011; GONÇALVES, 2023). Esses autores destacaram como ruptura a retomada de investimentos nas universidades públicas e pelo processo de expansão e interiorização das universidades federais. Por outro lado, a continuidade ocorre através da instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2005.

Durante o segundo ano de governo, Lula instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), por meio da lei nº 10.861 de 2004, com o

objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, visando a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES (CARVALHO, 2011). As avaliações previstas seriam coordenadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) (BRASIL, 2004a).

A lei nº 10.861 (BRASIL, 2004a) estabelece que a avaliação institucional interna e externa das IES tem por objetivos identificar o perfil destas e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais e identificar as condições de ensino, principalmente as relacionadas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. De acordo com a normativa, a partir da avaliação institucional, será atribuído uma nota de valor máximo cinco (BRASIL, 2004a).

Em relação à avaliação dos estudantes, o Sinaes (BRASIL, 2004a) estabelece que: i) a avaliação deverá ocorrer com a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em substituição ao ENC; ii) o Enade se vinculou ao histórico do aluno como componente obrigatório dos cursos de graduação; iii) o exame deverá ser aplicado ao fim do primeiro e último ano do curso. De acordo com o documento, o objetivo da avaliação é de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Ainda no ano de 2004, o governo Lula decretou a Medida Provisória (MP) nº 213, posteriormente convertida na lei nº 11.096, em 2005 (CARVALHO, 2011). A lei editada instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni) e regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O Prouni representou um incremento à atuação e expansão das IES privadas, através da concessão de isenção de impostos e contribuições sociais, o que, de certo modo, assemelha-se ao modelo de expansão do ensino superior implementado por FHC através do Fies

(CARVALHO, 2011). Conforme Saviani (2019), a criação do Prouni, embora constitua uma inovação, não se opõe à orientação anterior. Ao contrário, segundo o autor, a reforça, pois, uma das diretrizes básicas do Governo FHC era exatamente ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas para reduzir o déficit de estudantes de nível superior no Brasil.

De acordo com a lei nº 11.096 (BRASIL, 2005), as bolsas concedidas pelo Prouni consideram critérios de renda e podem ser integrais ou parciais de 50%. As bolsas integrais são destinadas a estudantes com renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio), enquanto as de 50% àqueles com renda familiar *per capita* de até três salários-mínimos. As bolsas concedidas pelo programa destinam-se a estudantes não portadores de diploma de graduação que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em escolas privadas (neste caso, na condição de bolsista integral), a estudantes portador de deficiência e a professores da rede pública de ensino (neste caso, em cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia e sem considerar critérios de renda). Para concorrerem as bolsas concedidas, os candidatos são pré-selecionados através dos resultados do Enem (BRASIL, 2005). As IES que adiram ao Prouni devem, obrigatoriamente, ofertar bolsas de estudos em todos os cursos, turnos e unidades e um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior a candidatos portadores de deficiência, autodeclarados indígenas, pardos ou pretos e a estudantes egressos ou acolhidos em serviços de acolhimento institucional e familiar (BRASIL, 2005).

Durante o primeiro mandato do governo Lula, no contexto de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do decreto nº 5.800 de junho de 2006, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006b). Coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a UAB foi desenvolvida através de convênios entre o MEC, entes federativos e Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), que ofertavam cursos de graduação à distância voltados, principalmente, aos profissionais da educação básica. A seguir objetivos da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

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

No segundo mandato do governo de Lula foi dado prosseguimento ao processo de expansão das Ifes iniciado em 2003, por meio do Programa de Expansão e Interiorização – Fase I, que compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal (BRASIL, 2012). Com a criação, em 2007, do decreto nº 6.096, que estabeleceu o Reuni, que:

(...) tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos câmpus para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades. (BRASIL, 2012, p.11).

O Reuni tinha como meta alcançar a taxa de 90% de conclusão dos cursos de graduação, após cinco anos de sua edição, ou seja, até 2008 (BRASIL, 2007, n.p.).

As diretrizes previstas no documento preveem a:

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

O Reuni possibilitou o aumento do número de vagas e matrículas na educação superior, bem como a expansão de universidades federais e campi em todos o território brasileiro (BRASIL, 2012; GONÇALVES, 2023). Entre o período do governo Lula (2003-2011), segundo dados do MEC (BRASIL, 2012), as vagas ofertadas em universidades federais tiveram, durante esse período, um crescimento de 111%, passando de 109.184 para 231.530. As matrículas se elevaram tanto nos

curso presenciais quanto na EAD, com o crescimento percentual de, respectivamente, 60% e 520%. O crescimento das matrículas em cursos EAD foi impulsionado, principalmente, pela criação das UAB (BRASIL, 2012).

Durante o governo Lula houve crescimento do número de IES públicas, especialmente de universidades federais, que ao fim de sua gestão, totalizavam 59, distribuídas em todo o território nacional (BRASIL, 2012). A Tabela 3 demonstra o crescimento das IES públicas ocorridas durante o octênio da presidência do governo Lula.

**Tabela 3** – Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – 2003/2011

Categoria Administrativa	Ano	
	2003	2011
Pública	207	284
Privada	1.652	2.081
<b>Total Geral</b>	<b>1.859</b>	<b>2.365</b>

Fonte: Inep/MEC (2004;2013).

É importante destacar que durante a gestão do governo Lula, a edição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que tinha como objetivo ampliar a permanência de estudantes das Ifes (BRASIL, 2012). Vigente até os dias atuais, o programa prevê ações de assistência estudantil em diferentes áreas, como alimentação, saúde, transporte e acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2010a). Carvalho (2011) destaca a importância deste instrumento normativo no processo de democratização do acesso ao ensino superior público ofertados em Ifes, bem como à garantia de permanência e no combate à evasão do ensino superior.

## 2.5 A Expansão e Interiorização das Universidades Federais

As universidades surgiram no Brasil no início do Século XX, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 (CUNHA, 2007a). Somente a partir da Segunda República (1945-1964), ocorreu o processo de federalização das IES, ou seja, o governo federal assumiu a responsabilidade pelo ensino superior ofertado nas universidades criadas e mantidas por este ente da federação (CUNHA, 2007a). Sobre a expansão do ensino superior mantido pelo governo federal, após a restauração da democracia ocorrida em 1985, apresentamos no Quadro 5 a relação das universidades federais criadas a partir desse período.

**Quadro 5** – Universidades federais criadas a partir de 1985

<b>Ano</b>	<b>Universidade</b>
1985	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
1986	Universidade Federal do Amapá (Unifap)
1994	Universidade Federal de Lavras (Ufla)
1994	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
2000	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
2002	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)
2002	Universidade Federal Rural do Amazonas (Ufra)
2002	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)
2002	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
2002	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)
2005	Universidade Federal de Alfenas (Unifal)
2005	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
2005	Universidade Federal Triângulo Mineiro (UFTM)
2005	Universidade Federal Rural do Semi Árido (Ufersa)
2005	Universidade Federal Técnica do Paraná (UFTPR)
2005	Universidade Federal do ABC (UFABC)
2005	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
2006	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)
2008	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
2009	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
2009	Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)
2010	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)
2010	Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)
2013	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)
2013	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
2013	Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob)
2013	Universidade Federal do Cariri (UFCA)
2018	Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)
2018	Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
2018	Universidade Federal de Jataí (UFJ)
2018	Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
2018	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape)
2019	Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

O processo de expansão das Ifes ocorreu, principalmente em três períodos da história brasileira, a saber: no governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), que governou o país durante a Segunda República; de ditadura militar (1964 a 1985) e do governo Lula (2003 a 2011), após a reabertura política do país (GONÇALVES, 2023). O Quadro 6 apresenta a quantidade de Ifes criadas após o período de 1920, quando foi criada a primeira universidade no Brasil.

**Quadro 6** – Universidade federais criadas no Brasil

<b>Período</b>	<b>Governo</b>	<b>Quantidade</b>
1919-1922	Epitácio Pessoa	1
1930-1937	Getúlio Vargas	1
1937-1947	Getúlio Vargas	1
1945-1951	Gaspar Dutra	4
1951-1956	Café Filho	1
1956-1961	Juscelino Kubitschek	10
1961-1964	João Goulart	2
1964-1985	Ditadura Militar	16
1985-1990	José Sarney	2
1992-1995	Itamar Franco	2
1995-2003	Fernando Henrique Cardoso	6
2003-2011	Luiz Inácio Lula da Silva	14
2011-2016	Dilma Rousseff	2
2016-2018	Michel Temer	4
2018-2022	Jair Bolsonaro	1
<b>Total</b>		<b>67</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Segundo Gonçalves (2023), as Ifes estão presentes em todo o país, e essa presença se deu, principalmente, por meio do processo de interiorização. Esse processo que ocorreu através da criação de campi universitários em territórios que até então não tinham Ifes, representa uma vertente do processo de expansão.

De acordo com o mesmo autor, nos três períodos de maior criação de Ifes, o maior número de criação de campi ocorreu durante o governo Lula, impulsionado pelo Reuni. Ainda conforme Gonçalves (2023), no governo Juscelino Kubitschek, foram criados 12 campi, principalmente nas capitais, sendo apenas uma na Região Norte, em Belém.

Durante o período militar, foram implantados 54 campi, porém, em cidades fora das capitais, sendo que na Região Norte, instalou-se campi nos Estados do Acre, Rondônia e Pará, no município de Castanhal. Ao longo da gestão de Lula, 151 campi foram criados, principalmente em cidades de pequeno e médio porte, no qual, deste

total, 63 foram instalados em municípios das Regiões Norte e Nordeste, no total de 19 e 44 campi, respectivamente (GONÇALVES, 2023).

Apesar do presente trabalho abordar a expansão do ensino superior desenvolvidos em universidades federais, é importante destacar a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), por meio do qual Escolas Técnicas Federais existentes no país foram elevadas.

[...] ao nível de instituições de educação superior, passando a oferecer, além dos cursos técnicos, a graduação, pós-graduação e pesquisas na área tecnológica. A finalidade da lei que criou os CEFETs foi a verticalização para promover a intercomplementaridade e continuidade do Ensino Técnico no Ensino Superior.

A transformação das escolas técnicas federais em CEFETs representava uma saída para oferecer Ensino Superior sem pesquisa, direcionada às demandas do mercado. Ao mesmo tempo, atenderia o segmento da formação docente por licenciaturas, plena e curta, visando à qualificação de professores para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p.7).

Em 2008, por meio da lei nº 11.892, os CEFETs, as unidades descentralizadas de ensino e as escolas agrotécnicas e técnicas mantidas pelo governo federal são extintas e dão origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BOANAFINA; OTRANTO, 2022). Por meio da lei citada, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

De acordo com o normativo legal, os institutos federais recém-criados seriam “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (Ibid, 2008, n.p.). À nível de ensino superior, os institutos poderiam ministrar: cursos de tecnologia; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, destinados à formação de professores para a educação básica, principalmente para as áreas de ciências e matemática e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e, também, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008).

A expansão e a interiorização das Ifes, além de ampliarem o acesso à educação superior àqueles que antes não tinham condições de cursá-lo, trazem impactos positivos para a economia e desenvolvimento social das comunidades onde são instaladas (BIZERRIL, 2020) e, ao mesmo tempo, impactou na composição do

corpo discente das Ifes, que passou a ser constituído por uma maior diversidade cultural, social e econômica (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020).

Além de propiciar as condições para que a comunidade universitária fortaleça seu envolvimento com o projeto de universidade como bem público, e avance em seus modelos institucionais e de avaliação da qualidade, favorecendo, sobretudo, a interdisciplinaridade, a sustentabilidade e o diálogo do meio acadêmico com a realidade das comunidades (BIZERRIL, 2020, p.10).

### 2.5.1 A Ufopa no contexto de expansão e interiorização do ensino superior na Amazônia Legal

A Região da Amazônia Legal brasileira é formada por nove Estados, de três regiões do país, a saber: Mato Grosso, na Região Centro Oeste; Maranhão, na Região Nordeste e, na Região Norte, os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, sendo que 772 municípios compõem essa região, que ocupa 5.015,18 Km<sup>2</sup> do território brasileiro, o que corresponde a 58,9% do Brasil (IBGE, 2021).

O município de Santarém, sede da Ufopa, localiza-se na Região Oeste do Pará, na Mesorregião do Baixo Amazonas, juntamente com os municípios de Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Placas, Porto de Moz, Prainha e Terra Santa. Esses municípios estão inseridos na Região da Amazônia Legal brasileira. Santarém tem uma população estimada de 306.480 mil habitantes, o que o coloca como o terceiro e oitavo município mais populoso do Estado do Pará e da Região Norte, respectivamente (IBGE, 2021). Ocupa uma área territorial de 17.898,389 km<sup>2</sup> (FAPESPA, 2022; IBGE, 2021).

Importante destacar que foi na Amazônia Legal que surgiu a primeira universidade brasileira, em Manaus, no ano de 1909. Criada como Escola Universitária Livre de Manaus e, posteriormente, Universidade Livre de Manaus, que encerrou suas atividades em 1926 (CUNHA, 2016, 2007a, GONÇALVES, 2023).

No entanto, a criação de universidades federais na região iniciou a partir da década de 1960, com a criação da UFPA, em Belém (GONÇALVES, 2023). Atualmente, na Amazônia Legal, existem 14 universidades federais. O Quadro 7 relaciona as universidades federais existentes na região.

**Quadro 7** – Universidades federais na Amazônia Legal, por Região e Estado

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>
Norte	Acre	Unir
Norte	Amapá	Unifap
Nordeste	Amazonas	Ufam
Norte	Maranhão	UFMA
Centro Oeste	Mato Grosso	UFMT
Centro Oeste	Mato Grosso	UFR
Norte	Pará	Ufopa
Norte	Pará	UFPA
Norte	Pará	Ufra
Norte	Pará	Unifesspa
Norte	Rondônia	Unir
Norte	Roraima	UFRR
Norte	Tocantins	UFT
Norte	Tocantins	UFNT

**Fonte:** Adaptado de ANDIFES; elaborado pela autora (2023).

Essas Ifes atendem, segundo o censo do ensino superior de 2022, a 198.596 estudantes, que equivalem a 17,92% de alunos matriculados em universidades federais no Brasil (INEP, 2023).

Em Santarém, a educação superior ofertada por uma universidade federal teve início em 1971, com a execução do Plano de Interiorização da UFPA (SOUSA, 2019). Como parte do plano, foi instalado o Núcleo de Educação da UFPA, com a oferta de licenciatura curta com habilitação em Administração Escolar, no período de 1971 a 1973, em etapas ofertadas nos períodos de férias escolares, voltada à formação de professores da rede pública (SOUSA, 2019).

No entanto, em 1973, sem que o curso fosse concluído, as atividades do Núcleo foram encerradas, por falta de estrutura física e de recursos financeiros, só retornando em 1980 (SOUSA, 2019). Cabe destacar que esse primeiro momento de interiorização não contou com recursos do governo federal, somente com o orçamento da própria UFPA (FIGUEIREDO, 2020) e com apoio logístico dos municípios, que cediam espaços para as aulas e hospedagem aos professores (CARVALHO, 2014).

De acordo com Carvalho (2014) e Sousa (2019), durante os anos de 1971 a 1985, a UFSC instalou em Santarém um Campus Avançado, onde eram executadas as ações desenvolvidas pelo Projeto Rondon. Nesse período, o projeto desenvolveu ações de capacitação e formação nas áreas de educação, saúde, agropecuária, além de apoio técnico e logístico em diversas áreas da administração pública (SOUSA,

2019). Com o encerramento das atividades do Projeto Rondon no município, o prédio em que o mesmo funcionava foi transferido para a UFPA (CARVALHO, 2014).

Segundo Sousa (2019), em 1981, a UFPA retoma as atividades em Santarém, para conclusão dos cursos anteriormente interrompido e, em 1983, realiza o primeiro vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Magistério, primeiro curso ofertado fora da capital paraense. De acordo com a autora, o funcionamento do curso se deu por meio de um convênio firmado entre a UFPA, Superintendência da Amazônia (Sudam) e a Prefeitura Municipal de Santarém, que cedeu a Escola Municipal Dr. Everaldo de Sousa Martins para funcionamento UFPA no município.

Após a instalação do Campus da UFPA no município, o leque de cursos foi ampliado, com a oferta de vagas para as licenciaturas em Letras, História, Biologia e Matemática e bacharelados em Direito e em Sistema de Informação, iniciados em 1995 (FIGUEIREDO, 2020).

De acordo com Carvalho (2014), em 1997, a UFPA passou a ofertar, em Santarém, os cursos de Física, Química, Ciências Sociais, História, Geografia e Letras com habilitação em Língua Inglesa. Conforme o autor, no mesmo ano, o Campus de Santarém estendeu suas atividades para os municípios de Óbidos, com a Licenciatura em Pedagogia e em Itaituba, Monte Alegre e Oriximiná, com a abertura de turmas no curso de Licenciatura em Letras.

No contexto de expansão da oferta de ensino superior público em Santarém, em 1998, foi instalado o Campus XXII da Universidade Estadual do Pará (Uepa), com a oferta de vagas para o curso de Educação Física (CARVALHO, 2014). A partir do ano 2000, foram implantados os cursos de Música, Enfermagem, Fisioterapia e Medicina<sup>8</sup>.

A oferta de ensino superior público em Santarém ampliou-se em 2003, quando a Ufra instalou a Unidade Descentralizada do Tapajós, com o curso de Engenharia Florestal, no espaço onde funciona, atualmente, a Unidade Tapajós da Ufopa (CARVALHO, 2014). De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Engenharia Florestal, o bacharelado funcionou, inicialmente, como extensão do curso ofertado em Belém, o Bacharelado em Engenharia Florestal ministrado em

---

<sup>8</sup> Informação disponível em <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/centros-e-campi>

Santarém só foi legalmente autorizado em 2008 (PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

De acordo com Sousa (2019), o processo de interiorização executado pela UFPA tornou-se referência no Brasil. Figueiredo (2020) ressalta que o projeto inicial de interiorização da UFPA foi absorvido pelos Projetos Norte de Interiorização (PNI), que contou com a participação de universidades federais dos Estados que compõem a Amazônia Legal. Desenvolvido durante os anos de 1985 a 2001, o PNI foi organizado por meio de três grandes projetos: o I PNI (1986-1989); II PNI (1994-1997) e o III (1998- 2001) (FIGUEIREDO, 2020). Segundo Gomes (2011, p. 71):

Todos esses projetos visavam alcançar o desenvolvimento regional através da interação direta com o conjunto da sociedade amazônica, com o apoio inicial do governo federal, que deu suporte às Universidades da Amazônia, a enfrentarem um grande desafio, ou seja, possibilitar conhecimento ao homem amazônico para que assumisse papel de destaque no contexto de desenvolvimento socioeconômico da região, no sentido de promover mudanças a partir da transformação da realidade, com base nas competências existentes nos diversos municípios.

No contexto de expansão do ensino superior no interior da Amazônia, surgem os debates sobre a escolha da sede da futura nova instituição (SOUSA, 2019). Após um período de discussões e análises, Santarém foi escolhida para sediar a nova universidade. A escolha justificou-se, segundo Gomes (2011, p. 78), em quatro pontos:

1) todo o processo histórico e de crescimento universitário da UFPA em Santarém; 2) o fato de o Município expandir-se no cenário econômico paraense com grande desenvolvimento da indústria e da tecnologia; 3) a sua distância à capital; e, 4) o anseio da população que aspirava por uma universidade própria, diversificada, ampla e sólida.

Com a escolha do município para sediar a futura universidade, a UFPA ficou responsável pela elaboração do projeto de criação da nova instituição que, após concluído, foi encaminhado ao MEC e, em 2008, foi transformado no PL Nº 2.879 (CARVALHO, 2014). Segundo o PL, a criação da nova universidade no interior da Amazônia iria propiciar:

(...) a formação de uma mão de obra local altamente especializada e em quantidade suficiente para alavancar o desenvolvimento de toda essa região, de forma a gerar prosperidade e bem-estar à aproximadamente um milhão de pessoas, que ali vivem, além de contribuir de forma estratégica para a defesa e a exploração racional e sustentável da biodiversidade da Amazônia Legal. (CÂMARA DO DEPUTADOS, PL n. 2.879, 2008, p. 03).

No ano de 2009 é criada a Ufopa, por meio lei nº 12.085/2009, resultado do decreto nº 6.096/2007, por desmembramento e integração dos campi da UFPA e da Ufra, como parte do Reuni, tendo como objetivo, ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária (UFOPA, 2019).

Primeira universidade federal criada no interior da Amazônia, a Ufopa constituiu-se como uma universidade multicampi, com sede na cidade de Santarém (UFOPA, 2019). A estrutura acadêmica foi organizada na sede, em sete unidades temáticas e, fora da sede, em campi regionais localizados nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. A Ufopa, em suas ações, teve em sua criação e ainda têm como foco:

(...) na interdisciplinaridade, nas potencialidades regionais (entre as quais destacamos a biodiversidade florestal e aquática, potencial mineral e diversidade social) e na formação de professores para a educação básica, ofertando cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e extensão universitária. (UFOPA, 2019).

Foi definido como missão institucional a produção e socialização de conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia, adotando como visão tornar-se referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e interdisciplinar para contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de cidadãos (UFOPA, 2019).

Atualmente, a Ufopa é composta por sete Institutos, localizados na sede da instituição, em Santarém-PA, sendo eles: Instituto de Formação Intercultural e Interdisciplinar (IFII), criado através da Resolução Nº 298, de 07 de dezembro de 2022; Instituto de Saúde Coletiva (Isco); Instituto de Ciências da Sociedade (ICS); Instituto de Engenharia e Geociências (IEG); Instituto de Ciências da Educação (Iced); Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA) e o Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef) (UFOPA, 2019).

O primeiro vestibular para ingresso na Ufopa foi realizado pela UFPA, no ano de 2009, com a disponibilização de 340 vagas, distribuídas entre os cursos de graduação: Ciências Biológicas, Direito, Física Ambiental, Geografia, Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Sistemas de Informação, e mais 30 vagas ofertadas pela Ufra no curso de Engenharia Florestal (UFOPA, 2019).

No ano seguinte, a Ufopa realizou seu primeiro Processo Seletivo Regular (PSR), no qual foram disponibilizadas 1.200 vagas, com reserva de 50 vagas para candidatos indígenas, sendo que essas vagas ofertadas foram distribuídas entre os 33 cursos de graduação, vinculados ao Iced, ICS, ICTA, Ibef e IEG (UFOPA, 2010).

Ainda em 2010, a Ufopa aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), onde por meio desse convênio firmado, a universidade ofertou vagas para as licenciaturas integrada em História e Geografia, Matemática e Física, Biologia e Química, Letras Português e Inglês e Licenciatura em Pedagogia (UFOPA, 2019). As turmas do Parfor ocorriam de forma presencial e intervalar, em Santarém, nos campi de Itaituba, Oriximiná, Óbidos, Juruti, Monte Alegre e Alenquer e em um núcleo na cidade de Almeirim (MULLER; DEL PINO, 2021).

Visando garantir a inclusão, a partir do processo seletivo de 2011, a Ufopa realizou o primeiro Processo Seletivo Especial Indígena (Psei), com a oferta de 50 vagas (UFOPA, 2011c). De acordo com o PDI da universidade, em 2015, a instituição realizou o primeiro Processo Seletivo Especial Quilombola (Pseq), com a oferta de 65 vagas e, no mesmo ano, o PSR passou a disponibilizar reserva de vagas para Pessoa com Deficiência (PcD), conforme previsto na Lei de Cotas (UFOPA, 2019).

A partir de 2017, após autorização emitida pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), por meio da portaria nº 974/2017, a Ufopa iniciou o funcionamento de seis cursos nos Campis fora de sede (PEREIRA, 2021). Os cursos ofertados foram: Administração, em Alenquer; Engenharia Civil, no município de Itaituba; Agronomia e Engenharia de Minas, em Juruti; Engenharia de Aquicultura, no Campus de Monte Alegre; Sistema de Informação e Ciências Biológicas e Conservação, em Oriximiná (UFOPA, 2016). Com a criação dos campi, a Ufopa torna-se, efetivamente, uma universidade multicampi.

No ano de 2020, a Ufopa aderiu ao Programa Forma Pará (Lei 9.324/2021) (PEREIRA, 2021). Com isso, passou-se a ofertar turmas de Administração (Oriximiná), Agronomia (Rurópolis), Ciências Biológicas (Trairão), Direito (Alenquer, Almeirim e Novo Progresso), Engenharia Civil (Juruti), Engenharia Florestal (Mojuí dos Campos), Engenharia Sanitária e Ambiental (Novo Progresso), Geografia (Oriximiná),

Gestão Pública e Desenvolvimento Regional (Alenquer), História (Óbidos), Matemática e Física (Faro) e Pedagogia (Trairão).<sup>9</sup>

O ingresso nos cursos ofertados pela Ufopa se dá por meio do PSR, que utiliza as notas obtidas no Enem (UFOPA, 2019; UFOPA/CONSEPE, 2020a), Psei e Pseq. Além do ingresso via processo seletivo, o Regimento de Graduação, instituído pela Resolução Nº 331, de 28 de setembro de 2020, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), prevê outras formas de acesso, a saber: Progressão Acadêmica (PA); Mobilidade Acadêmica Interna (Mobin); Mobilidade Acadêmica Externa (Mobex); transferência *ex officio*; programas governamentais específicos e outras formas de ingresso, desde que aprovadas pelo Consepe (UFOPA/CONSEPE, 2020a).

Sobre a PA, é importante destacar que é

“[...] o ingresso no Bacharelado Profissional (BP) pelo discente que integralizar o Bacharelado Interdisciplinar (BI), [...] devendo a Progressão Acadêmica realizar-se por meio de processo seletivo interno no âmbito de cada Unidade Acadêmica. (UFOPA/CONSEPE, 2020a).

Atualmente, os seguintes cursos de BI são ofertados: BI em Ciências Agrárias, vinculado ao Ibef; BI em Ciências Biológicas, sob a responsabilidade do ICTA; BI em Ciências Ambientais, ofertado pelo IFII e BI em Saúde, ministrado pelo Isco (UFOPA/CONSEPE, 2020a).

A implantação da Ufopa possibilitou o acesso ao ensino superior àqueles que não tinham condições de acessá-lo, tanto por meio da implementação de políticas afirmativas, quanto pela ampliação de vagas e de cursos (UFOPA, 2016). O Quadro 8 apresenta o total de alunos ingressantes desde a criação da instituição até o ano de 2022. Segundo Gomes (2011), durante o período de 2002 a 2008, havia 2.443 estudantes matriculados nos cursos oferecido no Campus da UFPA em Santarém. O quadro acima demonstra que nos primeiros anos de funcionamento da Ufopa, o número de ingressantes foi acima de 50% do total de alunos vinculados durante os anos de 2002 a 2008. Esse crescimento demonstra a importância da instalação de uma universidade no interior da Amazônia no processo de expansão e democratização do ensino superior na região.

---

<sup>9</sup> Informação disponível em: <https://ufopa.edu.br/proen/cursos-de-graduacao/programa-forma-para/>

**Quadro 8 – Número de ingressantes por ano na Ufopa**

<b>Ano</b>	<b>N ° de ingressantes</b>
2009	176
2010	1.804
2011	1.978
2012	2.189
2013	1.888
2014	1.025
2015	1.288
2016	1.355
2017	1.667
2018	1.918
2019	1.761
2020	1.661
2021	1.628
2022	1.908

Fonte: UFOPA/Sigaa, 2023

## 2.6 O Instituto de Biodiversidade e Florestas

A Ufopa, em sua atuação, abrange vinte municípios do Pará, com população total estimada de 1.000.618 habitantes, o que corresponde a 12,8% da população do Estado do Pará (UFOPA, 2019). Santarém, sede da instituição, localiza-se em uma região cuja economia, na atualidade:

(...) está assentada nos setores de comércio e serviços, no ecoturismo, nas indústrias leves e de beneficiamento (madeireiras, movelarias, olarias, panificadoras, agroindústrias, de arroz e castanha, casas de farinha, beneficiamento do pescado, torrefações, fábricas de gelo e sabão, marcenarias, pequenas unidades artesanais, vestuário etc.) e, principalmente, no setor agropecuário, fazendo parte do Arco Norte como um dos corredores para escoamento de grãos. (COSTA, 2022, p. 21).

Considerando o potencial agropecuário da região, desde a sua criação, a universidade oferta bacharelados na área de Ciências Agrárias, sendo que, atualmente, quatro cursos agrários e de biotecnologia são disponibilizados, vinculados ao Ibef, a citar: Agronomia, Biotecnologia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias, Engenharia Florestal e Zootecnia (PEREIRA, 2021).

Além disso, são vinculados ao Ibef os cursos de Agronomia e de Engenharia Florestal ofertados por meio do Programa Forma Pará (PEREIRA, 2021).

O Ibef é uma unidade acadêmica que faz parte da estrutura da Ufopa, e se caracteriza como:

Um órgão interdisciplinar que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia administrativa e acadêmica, oferecendo cursos regulares de graduação e/ou de pós-graduação que resultem na concessão de diplomas ou certificados acadêmicos. (UFOPA, 2013a, p.18).

Criado em 2009, o Ibef incorporou a estrutura física da Unidade Descentralizada Tapajós, da Ufra. O instituto tem como missão institucional:

Propor alternativas de crescimento socioeconômico para a agricultura familiar e propor modelos sustentáveis de manejo e comercialização de produtos florestais madeireiros e não madeireiros para a Amazônia, buscando alternativas que garantam viabilidade econômica, conservação do ambiente e respeito social. (UFOPA, 2019, p. 80).

Ao longo do curso, os discentes do Ibef recebem formação acadêmica que privilegia o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de “alto nível para a inovação, prospectando oportunidades para o desenvolvimento humano sustentável da Amazônia, em parceria com o setor produtivo local e a sociedade” (UFOPA, 2019, p. 80).

A aprendizagem proposta é dinâmica, problematizadora, transdisciplinar e multidisciplinar, visando uma sólida formação ética e humanística ao longo do percurso acadêmico do discente (UFOPA, 2019).

Durante os processos seletivos para ingresso nos cursos do Ibef, nos anos de 2011 e 2012, foram disponibilizadas 200 vagas, distribuídas entre os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Farmácia e Zootecnia, e este quantitativo se repetiu em 2012 (UFOPA, 2011a, 2011b).

A partir de 2013, com a edição da Resolução nº 46, do Conselho Universitário (Consun), foi criado o Instituto de Saúde Coletiva (Isco) e o curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva que foi incorporado a esse instituto, assim como também o curso de Farmácia que anteriormente era vinculado ao Ibef (UFOPA, 2013b).

No mesmo ano foi autorizado a criação e oferta do Bacharelado Interdisciplinar em Biodiversidade e Florestas, por meio da portaria da Reitoria nº 1.284, porém, em 2015, o nome do curso foi alterado, passando a denominar-se Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias (BCA) (PPC/BCA, 2015).

Os cursos do Ibef ofertam, atualmente, 184 vagas, assim distribuídas: 140 são destinadas ao PSR, das quais 50% são reservadas para as cotas sociais; 10 para o Psei; 10 para o Pseq e 24 vagas dos BPs para a PA dos alunos egressos do BCA (UFOPA, 2023a; 2023b; 2023c).

Em relação à pós-graduação, o Ibef, em 2011, ofertou os cursos de especialização em Agroecologia na Amazônia e em Manejo de Florestas Tropicais,

sendo estes destinados a profissionais de instituições federais ou estaduais que exerçam atividades relacionadas à gestão, uso e/ou regulação de recursos naturais, destaca-se que ambos ofertaram apenas uma turma (UFOPA, 2011d, 2011e). Atualmente, o instituto oferta pós-graduação em mestrados, através do PPGBio e do PPGCA, e doutorado, por meio do PPGSND.

Localizado na Unidade Tapajós, o Ibef possui estrutura física e organizacional descrita no Quadro 9.

**Quadro 9** – Estrutura física e organizacional do Ibef em dezembro de 2024

<b>SEGMENTO</b>	<b>TOTAL</b>
Cursos de graduação	5
Curso de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado	2
Cursos de Pós-graduação stricto sensu – Doutorado	1
Servidores Docentes	66
Servidores Técnicos-administrativos	34
Secretaria Administrativa	1
Secretaria Acadêmica	1
Secretaria Executiva	1
Coordenação Técnica	1
Laboratórios	26
Fazenda Experimental	1
Viveiro	1
Bosque Fátima Meckdece	1
Unidade Santana	1

Fonte: PROPLAN/UFOPA, 2023<sup>10</sup>, IBEF/UFOPA<sup>11</sup>.

### 2.6.1 Os cursos agrários do Ibef

O ensino superior em Ciências Agrárias, no Brasil, tem início no ano de 1877, com o Curso de Agronomia da Imperial Escola de Agronomia da Bahia (CAPDEVILLE, 1991). De acordo com o autor, apesar de ser previsto na lei de criação que a Escola ofereceria, também, os cursos de Silvicultura, de Veterinária e Engenharia Agrícola, isto não chegou a se concretizar. Somente em 1913 e, posteriormente em 1914, respectivamente, foram instalados os primeiros cursos de Medicina Veterinária, na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e na Escola de Veterinária do Exército, ambas no Rio de Janeiro.

O mesmo autor ressalta que o curso de Engenharia Florestal só seria criado na segunda metade do século XX, em 1960, a ser ministrado na Escola Nacional de Florestas, em Viçosa, Minas Gerais. Segundo ele, em 1966, foi criado o curso de

<sup>10</sup> Informações disponíveis em: <https://www.ufopa.edu.br/proplan/analisa/paineis/>

<sup>11</sup> Informações disponíveis em: <https://www.ufopa.edu.br/ibef/>

Zootecnia no Brasil, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, na cidade de Uruguaiana.

Em 1910, foi instituído pelo presidente Nilo Peçanha o decreto n. 8.319, por meio do qual se criou o Ensino Agrônômico no Brasil, esse decreto estabeleceu que:

O ensino agrônômico instituído no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de acordo com o presente regulamento, tem por fim a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreende o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais. (BRASIL, 1910, n.p.).

O ensino superior destinava-se a formação de engenheiros agrônomos e médicos veterinários, e tinha como objetivos:

O ensino ministrado no curso de engenheiros agrônomos tem por fim promover o desenvolvimento científico da agricultura pela preparação técnica de profissionais aptos para o alto ensino agrônômico, para os cargos superiores do Ministério, e para a direção dos serviços inerentes à exploração racional da grande propriedade agrícola e das indústrias rurais.

O ensino do curso de médicos veterinários é destinado a constituir um corpo de profissionais para o exercício da medicina veterinária e do magistério, nos cursos da referida especialidade e para as funções oficiais que com ela se relacionarem. (BRASIL, 1910, n.p.).

A partir da edição desta normativa, houve a expansão do ensino agrícola no Brasil, sendo que em 1950, esse processo se ampliou, com a promulgação da lei nº 1.055/1950, durante o governo de Getúlio Vargas, que federalizou as Escolas de Agronomia e Veterinária nos Estados do Paraná, Ceará, Rio de Janeiro e Bahia Reforma Universitária e, posteriormente, através da lei nº 5.540/1968 (PEREIRA, 2021).

Segundo Capdeville (1991), durante o período de 1877 a 1989, 68 cursos de Engenharia Agrônômica funcionaram no Brasil e, no mesmo período, foram ofertados 42 cursos de Medicina Veterinária. Entre os cursos criados nesse período, na Região Norte do Brasil, foram criados apenas seis cursos de Engenharia Agrônômica, nos Estados do Acre, Pará e Amazonas e dois cursos de Medicina Veterinária, no Estado do Pará.

Pereira (2021, p. 56) destaca que a reforma implementada fomentou a consolidação do ensino superior agrário e a expansão das universidades. Porém, “o movimento refletiu na concentração das instituições em determinadas regiões em detrimento de outras, em virtude dos incentivos políticos e econômicos”.

A educação superior no Século XXI tem apresentado uma grande diversificação de cursos e uma demanda crescente por ela, bem como maior

consciência sobre a sua grande importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideias (UNESCO, 1998).

À universidade, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, atribui-se a função de educar, formar e qualificar pessoas; constituir-se como um espaço permanente e democrático de aprendizagem; promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa; estender, por meio da extensão, o conhecimento produzido em seu interior; contribuir para a compreensão, preservação, fomento e difusão da cultura; contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade; contribuir para o desenvolvimento da educação em todos os níveis (UNESCO, 1998).

Pereira (2021, p. 38) destaca que à universidade apresenta-se o desafio de formar profissionais que compreendam que sua atuação deve estar em consonância com as demandas sociais presentes em seus espaços de atuação. Nesse sentido, torna-se imperativo “reformular a estrutura da formação do profissional, no sentido de avançar para solidificação do conhecimento teórico-prático em uma visão sistêmica e comprometida”.

A mesma autora destaca que, na Amazônia Legal, a formação de profissionais na área de Ciências Agrária se realiza em 285 cursos ofertados em 277 IES, que enfrentam o desafio de pensar a Amazônia para além de suas características biológicas e ambientais, como forma de compreender os aspectos da população.

Pereira (2021) ressalta que os cursos ofertados pelo instituto receberam a nota 4 nas avaliações dos cursos realizadas pelo MEC. As notas variam de 1 a 5 (BRASIL, 2004a). Os resultados alcançados pelos bacharelados demonstram o compromisso assumido pelo Ibef na oferta de ensino superior e nos esforços empreendidos na formação dos estudantes.

Nos subtópicos a seguir apresentaremos os bacharelados vinculados ao Ibef, destacando, à luz dos PPCs, os motivos que justificaram a criação do curso, os objetivos almejados para a formação de egressos e a estrutura curricular dos cursos.

#### 2.6.1.1 Bacharelado em Agronomia

Pereira (2021) relata que a primeira escola de Agronomia no Brasil surgiu em 1859, com a criação da Imperial Escola de Agronomia da Bahia, durante o período

imperial. A regulamentação da profissão, no entanto, só ocorreu 74 anos depois, por meio do decreto nº 23.196, de 1933.

O decreto regulamentou o exercício da profissão do agrônomo ou engenheiro agrônomo, a quem caberia a organização, direção e execução dos serviços técnicos oficiais, federais, estaduais e municipais, concernentes às matérias e atividades voltadas ao ensino agrícola, em seus diferentes graus, experimentações racionais e científicas referentes à agricultura, propaganda e difusão de mecânica agrícola, de processos de adubação, de métodos aperfeiçoados de colheita e de beneficiamento dos produtos agrícolas, estudos econômicos relativos à agricultura e indústrias correlatas, genética agrícola, produção de sementes, melhoramento das plantas cultivadas e fiscalização do comércio de sementes, plantas vivas e partes vivas de plantas, fitopatologia, entomologia e microbiologia agrícolas, química e tecnologia agrícolas, reflorestamento, conservação, defesa, exploração e industrialização de matas, administração de colônias agrícolas, ecologia e meteorologia agrícolas e agrologia (BRASIL, 1933).

Os cursos de graduação em Agronomia são orientados pela Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituída através da Resolução Nº 1/2006, da Câmara de Educação Superior (CES). A Resolução estabeleceu que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos devem considerar tanto o aspecto do progresso social, quanto da competência científica e tecnológica, elementos essenciais para a atuação profissional ética, humanística, crítica e criativa na identificação e resolução de problemas e no atendimento às demandas sociais, considerando os fatores políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2006).

Nesse sentido, devem assegurar a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de conservar o equilíbrio do ambiente (CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2006).

Segundo dados disponíveis na Plataforma E-Mec<sup>12</sup>, existem atualmente 397 cursos de Agronomia ativos, vinculados a 190 IES pública e 233 IES privadas. Deste total, 23 cursos são ofertados no Estado do Pará (E-MEC, 2024a).

A oferta do Curso de Agronomia vinculado ao Ibef foi iniciada no ano de 2011, sendo disponibilizado 50 vagas, destaca-se que a criação foi oficializada em 19 de maio de 2013, por meio da portaria nº 130 e o reconhecimento do curso foi concedido pela Portaria nº 294/2016- Seres/MEC (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016).

A criação do curso justifica-se, principalmente, em aspectos da economia em Santarém, sendo que, o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) do curso destaca como justificativas: abrangência da diversidade biológica da floresta amazônica (água, solo, minérios); Santarém ser considerada o centro polarizador da Região Oeste do Pará, o que o torna um dos principais canais de transporte de mercadorias; a economia do município se baseia nos setores de comércio e serviços, ecoturismo, indústria de beneficiamento (madeireiras, movelarias, olarias, panificadoras, agroindústrias, beneficiadoras de peixe) e agropecuário; a produção elevada de soja na região; Santarém tem necessidade de formação profissional, para elevar produtividade e a produção de alimentos na região (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016).

As justificativas apresentadas acima embasam a formação de agrônomos pretendida pelo curso, que é de formação de profissionais aptos a:

(...) atender as exigências regionais e nacionais, principalmente em fertilidade do solo, manejo do solo, piscicultura, avicultura, caprinocultura, ovinocultura, suinocultura, fitossanidade dos alimentos, tecnologia de processamentos de produtos agrícolas e meliponicultura, entre outras, com preocupação voltada para a agricultura familiar com bases agroecológicas, objetivando alcançar maior produtividade, com menor custo e melhor qualidade, de maneira sustentáveis. (Ibidem, p.11).

O curso funciona em regime integral e presencial, com a oferta de 40 vagas, sendo 30 destinadas ao PSR, duas para o Psei, duas para o Pseq e seis para a PA de alunos oriundos do BCA (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016).

Ao estabelecer seu objetivo principal, o curso de Agronomia busca uma formação integral de profissionais que exercerão suas atividades com

---

<sup>12</sup> A Plataforma E-Mec, vinculada ao MEC, é a base de dados oficial dos cursos e IES. (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>).

responsabilidade social e respeito ao meio ambiente. Nesse contexto, o PPC estabelece como objetivo:

(...) formação de agrônomos com capacidade técnico-científica e responsabilidade social, aptos a promover, orientar e administrar a utilização e a otimização dos diversos fatores que compõem os sistemas de produção, transformação e comercialização, em consonância com os preceitos de proteção ambiental, além de planejar, pesquisar e aplicar técnicas, métodos e processos adequados à solução de problemas e à promoção do desenvolvimento sustentável; inclusive na agricultura familiar, modelo regional predominante, sendo capazes de orientar e solucionar problemas levando em consideração o interesse econômico-social-ambiental, também no contexto amazônico, onde a sustentabilidade do sistema de produção deverá ser prioritária. (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016, p.12).

O perfil dos egressos do Curso de Agronomia deve refletir um profissional capaz de interagir com a questão socioeconômica e ambiental, em virtude das características peculiares da Região Amazônica, apto a interagir com diferentes grupos sociais, respeitando as diferenças etnoculturais e capaz de atuar com espírito empreendedor, potencializando a geração e aplicação de novas técnicas, produtos e serviços, e respeitando os preceitos de conservação ambiental com vistas ao desenvolvimento socioeconômico.

No segundo semestre letivo de 2022, 150 encontravam-se ativos, ou seja, matriculados nas disciplinas ofertadas (UFOPA, 2023f). Quanto ao número de docentes, segundo o PPC (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016), há 40 docentes vinculados, que atuam em regime de dedicação exclusiva, dos quais 85% são doutores e 15% mestres.

No entanto, de acordo com o Painel de Informações Docentes, Cursos e Disciplinas, divulgado pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), apenas 16 docentes encontram-se vinculados ao curso de Agronomia (UFOPA, 2023e).

A estrutura curricular apresentada no PPC do Curso está dividida em Formação Interdisciplinar I e Formação Interdisciplinar II, que contempla as disciplinas comuns aos cursos do Ibec e que são ministradas no primeiro e segundo semestre dos cursos (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016). A Formação Específica (FE) agrega as disciplinas específicas do curso de Agronomia. A carga horária do curso é de 4.490 horas, assim distribuídas: 3.900 horas de disciplinas obrigatórias; 180 horas de disciplinas optativas; 200 horas de Atividades Complementares e 180 horas de Estágio Supervisionado (UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016).

Em janeiro de 2023, a Coordenação do Curso divulgou o Relatório de Gestão referente ao período 2022-2023, onde foi apresentada informações relativas a ofertas de disciplinas durante o ano letivo de 2022, matrículas, trancamentos e conclusão de curso, além disso, o relatório cita a execução de 30 projetos de pesquisa e quatro projetos de extensão, a produção de quatro E-Books, a publicação de dois capítulos de livros e sete artigos científicos produzidos por docentes e discentes do curso (COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA, 2023).

#### 2.6.1.2 Bacharelado em Biotecnologia

Oliveira, Ramos e Silva (2016) afirmam que a partir de 1950 as Ciências Biológicas alcançaram grandes avanços na produção de conhecimento, como por exemplo, o relato da estrutura do DNA, apresentado por Watson e Crick em 1953, sendo então estabelecido o código genético (1960-1970), a clonagem da ovelha Dolly, em 1997, e o sequenciamento completo do genoma humano, em 2003, foram marcos históricos da biologia, agora incorporados à biotecnologia. Estes fatores impulsionaram:

[...] o início de um ciclo contínuo de investigações nesse tema, que transformaram a face da biologia, permitindo uma transição de seu caráter de ciência básica para ciência aplicada, envolvendo novos campos de estudos e de aplicações. (OLIVEIRA; RAMOS, 2016, p.18).

Nesse cenário, a Biotecnologia apresenta-se como uma área que utiliza os conhecimentos da biologia para fins tecnológicos e comerciais. É a utilização de organismos vivos para a geração de novos produtos, processos ou serviços visando agregar valor, renda e bem-estar da população (OLIVEIRA; RAMOS, 2016).

Os conhecimentos desenvolvidos na Biotecnologia passam então a ser utilizados em diferentes setores, como saúde humana, saúde animal, agropecuária, meio ambiente, indústria e prestação de serviços, sendo assim, esse amplo leque de possibilidades de atuação demonstram o caráter multidisciplinar da Biotecnologia:

A biotecnologia é uma ciência diversa, cujas atividades permeiam várias outras áreas do conhecimento que tenham alguma relação com a biologia. A biotecnologia é, por essência, multidisciplinar. Assim, podemos encontrar biólogos, médicos, agrônomos, engenheiros de alimentos, farmacêuticos, químicos e tantos outros profissionais, assim graduados, inseridos na cadeia produtiva da biotecnologia. (Ibid, 2016, p. 22).

A inter e multidisciplinaridade impacta no perfil do egresso do curso de Biotecnologia. O biotecnologista deve ser capaz de:

(...) coordenar e atuar inter e multidisciplinarmente em equipes de trabalho, sempre que exigido, embasando seus julgamentos e decisões técnico-científica-administrativa em critérios de rigor científico, como em referenciais éticos e legais; a manter-se atualizado, desenvolvendo ideias inovadoras e ações capazes de ampliar e aperfeiçoar seu campo de atuação. (UFPEl/PPC-BIOTECNOLOGIA, 2021).

Profissional multidisciplinar, generalista e empreendedor, com sólida formação básica, científica e tecnológica em diferentes áreas de Biotecnologia, com conhecimento aprofundado em bioquímica e biologia molecular, que lhe permita gerar produtos e/ou desenvolver processos a partir da matéria viva, utilizando técnicas e conhecimentos que garantam maior economia, eficácia, competitividade e adaptabilidade para seu uso social final, especialmente nos setores da agropecuária, saúde, indústria e meio ambiente. (UFC/PPC-BIOTECNOLOGIA, 2021).

No Brasil, há 60 cursos de Biotecnologia ativos, dos quais 52 são ofertados por IES públicas e oito por instituições privadas. No Estado do Pará, os cursos são ofertados pela Ufopa e pela UFPA (E-MEC, 2024b).

O curso de Graduação em Biotecnologia do Ibef foi criado em 2013, por meio da portaria nº 134, de 19 de fevereiro e, em 2015, a autorização do curso foi formalizada pela Portaria nº 820 - Seres/MEC (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019). Entre os anos de 2011 a 2013, os discentes ingressavam nos cursos da Ufopa e, somente após a conclusão da formação inicial, ingressavam nos cursos específicos.

Ofertado de forma semestral e presencial, o curso forma bacharéis em Biotecnologia e anualmente são ofertadas 30 vagas para o PSR, duas vagas para o Psei, duas vagas para o Pseq e seis vagas para a PA de alunos oriundo do BCA.

Durante o segundo semestre letivo de 2022, 111 alunos estavam ativos no curso (UFOPA/SIGAA, 2022). O quadro docente é composto de 40 servidores (18% mestres e 82% doutores), em regime de dedicação exclusiva. No entanto, segundo o Painel de Informações Docentes, Cursos e Disciplinas, somente 10 docentes encontram-se vinculados ao curso (UFOPA, 2023e).

A justificativa apresentada no PPC para a criação do curso enfatiza o crescimento da área de atuação profissional de biotecnologistas, que engloba:

[...] o desenvolvimento de trabalho técnico ou de pesquisa em biotecnologia ambiental, produção de alimentos, engenharia genética e de tecidos, nanotecnologia, clonagem, inseminação artificial, terapia gênica, transferência de embriões, biomateriais, desenvolvimento de fármacos e produtos terapêuticos, análise de genomas e proteomas, biomecânica e biodisponibilidade, bioeletricidade, bioinformática, redes neurais e construção de equipamentos biomédicos e polímeros biodegradáveis. (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019, p.13).

A justificativa destaca, também, a biodiversidade da Amazônia, que cria oportunidades para um desenvolvimento econômico que valoriza as especificidades locais, capaz de estruturar arranjos produtivos sustentáveis baseados em aplicações biotecnológicas (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019).

Como objetivo do curso, o Bacharelado em Biotecnologia propõe-se a habilitar profissionais capazes de introduzir, desenvolver e realizar pesquisas para geração de processos e produtos biotecnológicos com objetivo de “agregar valores econômicos e sociais em diferentes setores das ciências agrárias e afins” (Ibid., 2019, p.17). Nesse contexto, o egresso do curso deve estar preparado para interagir com questões socioeconômicas e ambientais singulares da Região Amazônica.

O percurso formativo do estudante é feito ao longo de cinco anos (tempo mínimo para integralização do curso; o máximo é de sete anos e meio). A carga horária do curso é de 4000 horas, sendo 2.955 horas de componentes curriculares obrigatórios, 180 horas de disciplinas optativas, 300 horas de estágio supervisionado, 45 horas de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 120 horas de atividades complementares e 400 horas de práticas integradoras de formação (400) (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019).

A estrutura curricular prevista no PPC é formada por três eixos curriculares que devem ser cursados sequencialmente: Eixo Interdisciplinar, Eixo Específico e o Eixo Integrador.

De acordo com o PPC, O Eixo Interdisciplinar corresponde ao Eixo Comum do Ibef, ofertado no primeiro e segundo semestre de todos os cursos do instituto e tem como objetivo propiciar aos acadêmicos espaços e momentos de discussão e reflexão sobre o bioma da Amazônia, garantindo a aquisição de competências e habilidades que possibilitem a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural, provendo condições para uma ação mais eficiente e lúcida nestas realidades, ao mesmo tempo em que possibilita o embasamento teórico necessário à aprendizagem ao longo do Curso (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019).

O Eixo Específico é formado pelos componentes curriculares obrigatórios e optativos do curso, que possibilitam ao estudante a aquisição das competências e habilidades necessárias à formação profissional (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019).

O Eixo Integrador é composto pelas Atividades Complementares e as Práticas Integradoras de Formação, que devem ser cumpridas no decorrer do curso

e, também, por Estágio Supervisionado e Seminário de TCC, que serão realizados no último semestre do curso (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019). Este eixo tem como finalidade garantir que o discente seja capaz de, a partir da reflexão sobre o curso de forma integral e não fragmentada, gerar conhecimento inovador com potencial para o aproveitamento sustentável dos recursos naturais (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019).

O Bacharelado em Biotecnologia ofertado pela Ufopa garantiu a formação de 70 biotecnologistas (UFOPA/SIGAA, 2024). Espera-se desses profissionais uma atuação ética, competente e comprometida diante das peculiaridades da Região Amazônica (UFOPA/PPC/BIOTECNOLOGIA, 2019).

### 2.6.1.3 Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias

O Reuni proporcionou condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica necessárias a atender à crescente demanda por formação superior (BARROSO; FERREIRA; DE OLIVEIRA, 2021).

Nas diretrizes do Reuni foi estabelecido a necessidade de que as universidades realizassem uma revisão na estrutura acadêmica, orientando a reorganização dos cursos de graduação e a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada (BRASIL, 2007).

Diante dessas diretrizes, em 2010, o governo federal estabeleceu os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares (TREVIZAN; TORRES, 2023). O documento justificou a criação de uma nova organização curricular na diversificação dos perfis dos estudantes universitários proporcionada pelo aumento do número de matrículas na educação superior, conforme a seguir:

(...) o perfil estudantil sofreu uma mudança qualitativa que impactou sensivelmente as demandas de formações de graduação, a estrutura curricular, as práticas educativas e de avaliação[...]. Diante disso, o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo (BRASIL, 2010b, p. 2).

De acordo o documento, os Bacharelados Interdisciplinares (BI) são ofertados em nível de graduação, com formação de natureza geral e conferem ao

graduado diplomação nas grandes áreas do conhecimento, que poderá ser vinculada a campos de saberes e práticas definidos, na forma de ênfase, opção ou área de concentração (BRASIL, 2010b).

A formação por meio do BI pode ocorrer vinculada às Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes (TREVIZAN; TORRES, 2023).

Os Referenciais Orientadores apresentam, para os BIs, uma proposta de formação superior em três ciclos, independentes entre si, sendo que, no primeiro ciclo é ofertado uma formação geral da área de conhecimento em que o BI está inserido; o segundo ciclo, denominado Específico, é opcional e será destinado à formação em áreas específicas do conhecimento; o terceiro ciclo, também opcional, corresponde aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2007). A progressão entre o primeiro e o segundo ciclo, caso prevista, deve ser realizada por meio de seleção, com critérios estabelecidos pela Ifes (BRASIL, 2007).

Os BIs devem proporcionar uma formação geral e, para isso, as estruturas curriculares dos cursos devem ser flexíveis, diversificadas e “priorizar arranjos interdisciplinares, considerando as correlações com a realidade sociocultural e ambiental” (BRASIL, 2010b, p. 6).

No Brasil, as primeiras experiências com BI surgiram na UFABC, com a criação do BI em Ciência e Tecnologia (BARROSO; FERREIRA; DE OLIVEIRA, 2021). Segundo dados do E-MEC (2024f), atualmente, encontram-se ativos 149 cursos, ofertados por IES públicas e privadas, tanto na modalidade presencial (135), quanto EAD (14). No Pará, são oferecidos 11 cursos, sendo apenas um na modalidade EAD (E-MEC, 2024f).

Quanto aos BIs em Ciências Agrárias, encontram-se ativos 19 cursos, ofertados por IES das quais cinco são universidade estaduais, nove universidades federais e cinco institutos federais (E-MEC, 2024c). Ainda de acordo com o E-MEC (2024), no que se refere à modalidade de ensino, dois cursos são na forma EAD e 17 presenciais. Entre os cursos ofertados, somente um localiza-se no Estado do Pará, ofertado pelo Ibef, em Santarém, o BI em Ciências Agrárias (E-MEC, 2024c).

O BCA foi criado em 2013, por meio da Portaria n. 1.283/2012-UFOPA, com a denominação de Bacharelado Interdisciplinar em Biodiversidade e Florestas e, em 2015, seu reconhecimento foi oficializado por meio da portaria nº 876/2015-

Seres/MEC (UFOPA/PPC/BCA, 2022). No mesmo ano, o nome do curso foi alterado, passando a ser intitulado Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias (UFOPA/PPC/BCA, 2022).

De acordo com o PPC do Curso (UFOPA/PPC/BCA, 2022), a criação do BCA em Santarém foi justificada por questões de ordem social e econômica. A questão social ampara-se na crescente expansão do ensino superior no país que ampliou o aumento do acesso à educação superior e, conseqüentemente, aumento da demanda por vagas, especialmente em Santarém, que cresceu com a criação da Ufopa (UFOPA; PPC/BCA, 2022). Nesse sentido, o curso atenderia a região com a oferta de novas vagas e a ampliação dos cursos oferecidos pela Ufopa (UFOPA/PPC/BCA, 2015).

Na perspectiva econômica, o PPC destaca que a formação interdisciplinar proporcionada pelo curso permitirá a formação de profissionais aptos para atuarem nas “áreas de recursos florestais, vegetais, zootécnicos e biotecnológicos, contribuindo para que Santarém e região se concretizem em suas expectativas de desenvolvimento econômico e social” (UFOPA/PPC/BCA, 2015, p. 12).

A formação destes profissionais seria efetivada por meio do ensino, pesquisa e extensão, a serem desenvolvidas a partir de cinco eixos temáticos adotados pelo curso: recursos florestais, produção vegetal, produção animal, bioquímica e produtos naturais (UFOPA/PPC/BCA, 2022).

A formação profissional pretendida pelo BCA coaduna-se ao previsto nos Referenciais Orientadores para os BIs, ao afirmar o caráter generalista da formação profissional ofertada:

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias visa promover a formação de um profissional generalista e de cidadãos com visão crítica e reflexiva para o mercado de trabalho, visando colaborar na interpretação e solução de problemas pertinentes nas áreas relacionadas à biodiversidade, em especial ao bioma amazônico (UFOPA/PPC/BCA, 2022, p.17-18).

No ano de 2011, o BCA ofereceu vagas para formação de sua primeira turma, na qual os alunos ingressavam no curso com a ênfase de estudo definida, a partir da qual seria realizado seu percurso formativo e, após a conclusão do BI, o aluno poderia ingressar no BP<sup>13</sup> correspondente à ênfase cursada (UFOPA, 2011b).

---

<sup>13</sup> Os BPs do Ibef são os bacharelados em Agronomia, Biotecnologia, Engenharia Florestal e Zootecnia.

As ênfases até aquele momento eram: Produção Animal, Produtos Florestais, Produção Vegetal e Recursos Florestais, que possibilitavam a progressão, respectivamente, aos cursos de Zootecnia, Biotecnologia, Agronomia e Engenharia Florestal (UFOPA/PPC/BCA, 2022). Importante mencionar que, em 2015, o acesso aos cursos ofertados pelo Ibef ocorreu unicamente por meio do BCA (UFOPA, 2014).

O quadro docente do curso, segundo o PPC, é composto, em sua maioria, “por praticamente todos os docentes do IBEF, pois, uma grande parte do curso, é construída com disciplinas optativas, que são disciplinas obrigatórias nos cursos de zootecnia, engenharia florestal, biotecnologia e agronomia” (UFOPA/PPC/BCA, 2022, p. 68).

O curso oferta 20 vagas para o PSR, duas vagas para o Psei e duas vagas para o Pseq (UFOPA, 2023a; 2023b; 2023c). De acordo com o PPC, o curso funciona em regime semestral, na modalidade presencial, devendo ser integralizado em três anos (seis semestres) e, no máximo, em quatro anos e meio (nove semestres) (UFOPA/PPC/BCA, 2022).

A estrutura curricular do curso prevê para o primeiro ano letivo a oferta de disciplinas comuns e obrigatórias aos bacharelados vinculados ao Ibef (UFOPA/PPC/BCA, 2022). Previsto no PPC, a carga horária total do curso é de 2.500 horas, divididas entre componentes optativos (825 horas), disciplinas obrigatórias (1.275 horas), Atividades Complementares (120 horas), Seminário de TCC (30 horas), Atividades Integrativas de Formação (250 horas).

Os BIs foram criados no Brasil com o objetivo de se tornarem referência na organização e oferta de cursos, bem como de formação de profissionais (BRASIL, 2007). O BCA propôs-se, enquanto curso, tornar-se referência na oferta de “estudos de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar” (UFOPA/PPC/BCA, 2022, p.15) e na formação de profissionais.

#### 2.6.1.4 Bacharelado em Engenharia Florestal

De acordo com Capdeville (1991), o primeiro curso de Engenharia Florestal foi implantado no Brasil em 1960, com a criação da Escola Nacional de Florestas, em Viçosa, Minas Gerais que, em 1964, foi transferida para Curitiba, no Paraná. O autor destaca que no mesmo ano foi criada a Escola Superior de Florestas, na atual UFV.

No Brasil, de acordo com a Plataforma E-MEC (2024d), há 74 cursos de Engenharia Florestal ativos, ofertados de forma presencial em IES públicas e

privadas. Conforme dados da plataforma, entre os cursos ativos, 11 são ofertados por IES públicas localizadas no Estado do Pará: Uepa, com turmas nos municípios de Belém, Castanhal, Marabá e Paragominas; Ufopa, em Santarém; UFPA, na cidade de Altamira; Ufra, em *campi* localizados em Belém, Capitão Poço, Paragominas e Parauapebas; e Unifesspa, em São Félix do Xingu.

De acordo com o PPC, em 2009, foram ofertadas 30 vagas para o curso, porém, posteriormente, esse quantitativo subiu para 100 vagas, distribuídas em duas turmas que funcionavam nos turnos matutino e vespertino (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

No entanto, devido às dificuldades de logística, infraestrutura e suporte financeiro, as vagas foram reduzidas para 80, quantitativo que se manteve entre os anos de 2011 a 2015 e, a partir do ano de 2016, o curso passou a ofertar 40 vagas, em regime integral, número mantido nos dias atuais (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

Atualmente, as vagas ofertadas são distribuídas em 30 vagas para o PSR, duas vagas para o Psei, duas vagas para o Pseq e seis vagas para a PA de alunos oriundo do BCA (UFOPA, 2023a; 2023b; 2023c).

A criação do curso de Engenharia Florestal ofertado pela Ufopa justifica-se na existência de vocação florestal na Região Oeste do Pará, na qual existem empresas florestais que atuam, principalmente, na produção de madeira e, também, empresas e comunidades que extraem e comercializam resina, óleos e outros produtos florestais não madeireiros (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

A formação profissional pretendida pelo bacharelado coaduna-se com os motivos que justificam a sua criação. Nesse sentido, o curso tem como objetivo:

Formar profissionais com sólida base de conhecimentos científicos, dotado de consciência ética, com visão crítica e global da conjuntura econômica, social, política e cultural da região, visando o uso sustentável dos recursos florestais. O profissional formado deverá estar apto a compreender as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, utilizando racionalmente os recursos disponíveis e conservando o equilíbrio ambiental. (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022, p.11).

Os egressos do curso têm um amplo campo de atuação profissional, tanto na esfera pública, em organizações sociais, quanto na esfera privada. Independentemente do campo de atuação, espera-se que estes atuem com

competência científica e tecnológica, crítica e criativa, pautadas em uma postura ética e humanística, que consideram o contexto político, econômico, social, cultural e ambiental, presentes nos seus espaços de atuação (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

De acordo com o PPC, há 32 docentes vinculados ao curso, todos com dedicação exclusiva, sendo aproximadamente 85% doutores e 15% mestres (Em nível de bacharelado, o curso funciona em regime semestral, de forma integral e presencial (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022). No entanto, segundo o Painel de Informações Docentes, Cursos e Disciplinas, há 15 docentes vinculados ao curso (UFOPA, 2023e).

Em nível de bacharelado, o curso funciona, conforme previsto no PPC (2022), em regime semestral, de forma integral e presencial. O curso tem um período mínimo de cinco anos (10 semestres) e máximo de sete anos e meio (14 semestres) para conclusão da graduação (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

Conforme previsto no PPC (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022), para integralização do curso, é necessário o cumprimento da carga horária de 4.335 horas previstas na estrutura curricular. A carga horária apresentada no PPC é distribuída em: 3.270 horas para disciplinas obrigatórias, 225 horas para disciplinas optativas, 210 horas para Práticas Integradoras de Extensão, 235 horas para atividades de extensão, 240 horas para Estágio Supervisionado, 240 horas de Atividades Complementares e 15 horas para Seminário de TCC (elaboração).

A estrutura curricular está dividida em três eixos de formação: Eixo de Formação Comum, Eixo de Formação Específica e Eixo de Formação Integradora (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022). Os eixos de formação estabelecidos no PPC estão sequencialmente interligados por meio dos componentes curriculares obrigatórios, optativos, práticas integradoras de extensão, atividades complementares, atividades de extensão, estágio supervisionado e elaboração de TCC.

O Eixo de Formação Comum ocorre durante o primeiro ano letivo e compreende a oferta de disciplinas obrigatórias e comuns a todos os cursos do Ibef (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022). O Eixo de Formação Específica inicia a partir do terceiro semestre e tem como objetivo proporcionar a “aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento no campo do saber

(teórico-prático e profissional) necessários” (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022, p.19) à atuação do engenheiro florestal.

O Eixo de Formação Integradora é composto das atividades complementares, estágio curricular supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades de extensão, e tem como objetivo demonstrar ao aluno a responsabilidade social inerente ao curso (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022).

As Prática Integradoras de Extensão inseridas na estrutura curricular da Engenharia Florestal atendem à curricularização da extensão prevista na Resolução 301/2019 – Consepe/Ufopa. O PPC do curso enfatiza que estas práticas se:

Constituem ações de extensão que devem contemplar o processo educativo, cultural, científico e tecnológico articulado ao ensino e à pesquisa, de modo indissociável, promovendo a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações acadêmicas que visem tanto a qualificação prática e a formação cidadã do discente, quanto a melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022, p. 20).

A iniciação científica é uma constante na formação acadêmica propiciada pelo curso, sendo que é por meio dela, que é possível interligar o discente aos contextos produtivos, de proteção e conservação ambiental e sociais em que estão inseridos e nos quais atuarão profissionalmente (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022). Cabe destacar que em 2020 foi solicitado o primeiro registro de patente do curso e do Ibef, por um docente do curso de Engenharia Florestal (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022), o que demonstra o compromisso do curso com a pesquisa, um dos pilares fundamentais sob os quais as universidades se alicerçam (BRASIL, 1996b).

#### 2.6.1.5 Bacharelado em Zootecnia

Segundo dados disponibilizados na Plataforma E-MEC (2024e), atualmente há 142 cursos ativos de Zootecnia, ofertados por IES públicas e privadas, nas modalidades presencial (136) e EAD (seis cursos). Ainda de acordo com a plataforma, no Pará, seis cursos são ofertados em quatro IES, das quais três são universidades federais e uma faculdade privada. Os cursos das universidades federais são ofertados na: Ufra, nos municípios de Belém, Paragominas e Parauapebas; Ufopa, em Santarém e Unifesspa, no Campus Xinguara.

Em Santarém, o curso de Zootecnia do Ibef iniciou em 2011 e, no ano seguinte, sua criação e oferta foi oficializada pela portaria nº 575/2012-Reitoria/Ufopa.

Posteriormente, em 2016, seu reconhecimento foi validado pela portaria nº 294/2016 - Seres/MEC (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016).

A justificativa para criação do curso na Região Oeste do Pará ampara-se em questões de ordem social e econômica, uma vez que o município apresenta forte vocação agropecuária, com a presença de rebanhos de bovinos, bubalinos, ovinos, equinos, suínos e caprinos, além de aves, peixes e agricultura familiar (PEREIRA, 2021). Nesse contexto, o curso de Zootecnia é criado para atender a formação de mão de obra especializada e apta “a interagir com a questão socioeconômica e ambiental, em virtude das características peculiares da Região Amazônica (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016, p.15).

Para isso, o curso oferta uma formação inter e multidisciplinar que visa propiciar aos seus egressos as competências e habilidades que lhes permitam a compreensão das “necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como a utilizar racionalmente os recursos disponíveis” (Ibid, 2016, p.19). Desta forma, o curso estabelece como objetivos:

Formar profissionais Zootecnistas com habilitação e capacitação técnicas para atuar nas mais diversas áreas da produção pecuária, inclusive na agricultura familiar, sendo capazes de orientar e solucionar problemas levando em consideração o interesse econômico, sem esquecer a importância de sua atuação no contexto amazônico, onde a sustentabilidade do sistema de criação deverá ser prioritária (Ibid, 2016, p.20).

Com prazo de cinco anos (10 semestres) para conclusão, podendo ser estendido para até sete anos e meio (15 semestres), o curso é ofertado de forma semestral e presencial (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016). Assim como nos demais BPs do Ibef, as vagas são distribuídas entre PSR (30), Psei (2), Pseq (2) e PA de egressos do BCA (6) (UFOPA, 2023a; 2023b; 2023c).

No segundo semestre do ano letivo de 2022, 98 discentes encontram-se ativos, ou seja, matriculados nas disciplinas ofertadas pelo Ibef (UFOPA/SIGAA, 2024). Segundo consta no PPC, há 34 docentes vinculados ao Curso de Zootecnia, dos quais 88% são doutores e 12% mestres, atuando em regime de dedicação exclusiva (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016).

No entanto, assim como nos demais bacharelados ofertados pelo Ibef, o curso de Zootecnia está com seu quadro docente defasado. De acordo com o Painel

de Informações Docentes, Cursos e Disciplinas, somente 12 docentes encontram-se vinculados ao curso (UFOPA, 2023e).

Pereira (2021, p. 67) destaca que em 2016 o curso reformulou sua matriz curricular. A partir dessa reformulação, o “[...]curso enfatizou o direcionamento à situação e à inserção dos discentes às discussões sobre o bioma amazônico, além de consolidar os conhecimentos focais da profissão”.

A carga horária total do curso prevista na estrutura curricular é de 4.460 horas, distribuídas entre componentes curriculares obrigatórios (3.750 horas), componentes curriculares optativos (180 horas), Atividades Complementares (200 horas), Estágio Supervisionado (300 horas) e TCC (30 horas).

A estrutura curricular está dividida em Eixo Básico, Eixo Específico e Eixo de Sedimentação (UFOPA/PPC/BCA, 2022). Previsto no PPC, o primeiro eixo é composto pelas Formações Interdisciplinares I e II, que agregam as disciplinas comuns e obrigatórias aos bacharelados do instituto e são ofertados no primeiro ano das graduações.

O Eixo Específico engloba as disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas que contemplam “os campos de saber destinados à caracterização da identidade do Bacharel em Zootecnia, atuais com a realidade rural brasileira e regional” (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016, p. 29). O Eixo de Sedimentação abrange as atividades de estágio supervisionado, atividades complementares e TCC (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016).

Para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o curso de Zootecnia conta com o espaço da Fazenda Experimental da Ufopa, localizada às margens da Rodovia Santarém - Curuá-Una (PA-370) (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016). O espaço tem como finalidade principal oferecer suporte didático e técnico às atividades de ensino, pesquisa e extensão relativas aos cursos de graduação e pós-graduação do IBEF e de outros institutos da Ufopa (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016).

O curso de Zootecnia ainda não realizou a curricularização da extensão, que é desenvolvida vinculada ao ensino e a pesquisa por meio da participação dos discentes em diversas atividades que visam a contextualização dos conhecimentos frente às diferentes realidades socioculturais existentes na região (UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016).

## **2.7 Acesso, permanência, evasão e assistência estudantil: dimensões da expansão universitária**

A expansão do ensino superior nas primeiras décadas do Século XXI proporcionou o crescimento de matrículas em universidades federais, que de 471.989 alunos matriculados no ano de 2000, passou para 1.344.835 em 2022 (INEP, 2001; 2023). Ainda de acordo com dados do Inep, nos períodos citados, na Região Norte, o número de matrículas praticamente triplicou, passando de 55.964, em 2000, para 161.343 em 2022.

A ampliação do acesso ao ensino superior, conforme proposto no PNE-2014/2024 elencado nas metas 12 e 13, deve até o final do decênio, elevar a taxa bruta de matrícula e de conclusão na educação superior (BRASIL, 2014). A primeira meta prevê a elevação da taxa bruta de matrícula<sup>14</sup> na educação superior para 50% e a taxa líquida de escolarização<sup>15</sup> para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Para garantir o alcance da meta 12, estabeleceu-se 20 estratégias. Entre elas, destacam-se (BRASIL, 2014):

- i) otimização da infraestrutura física e de recursos humanos das IES públicas;
- ii) ampliação das ofertas de vagas nas Ifes, elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% nas IES públicas;
- iii) ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do FIES;
- iv) expansão do Fies;
- v) ampliar o acesso a grupos historicamente excluídos;
- vi) assegurar condições de acessibilidade;
- vii) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas.

A meta 13 prevê elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício na educação superior para 75%, sendo do total, no mínimo, 35% doutores. Entre as oito estratégias

---

<sup>14</sup> Proporção de pessoas que frequentam o Ensino Superior em relação à população de 18 a 24 anos.

<sup>15</sup> Proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o Ensino Superior em relação à população dessa faixa etária

propostas para a consecução do proposto, destaca-se o estabelecimento da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas de 90% e, nas instituições privadas, 75% em 2020 (BRASIL, 2014).

Em relação aos percentuais de taxa bruta e taxa líquida previstos na meta 12 (50% e 33%, respectivamente), de acordo com dados disponibilizados no Painel de Monitoramento do PNE<sup>16</sup>, do Inep, o Brasil ainda não alcançou os objetivos propostos. Segundo os dados disponíveis, em 2023, os percentuais de taxa bruta são de 40,5% e de taxa líquida de 25,9. É importante destacar que nenhuma das regiões do país alcançaram os percentuais estabelecidos em ambas as taxas.

No que se refere à participação de 40% do segmento público na expansão das matrículas de graduação durante o decênio de abrangência do PNE, os dados apresentados no Painel de Monitoramento demonstram que o Brasil está distante de alcançar o proposto, uma vez que em 2022 o percentual atingido foi de apenas 7,9%.

Silva e Passos (2024) e Carvalho e Oliveira (2022) apontaram como fatores que influenciaram no baixo resultado alcançado o crescimento de IES privadas e de cursos na modalidade EAD, assim como a estagnação da oferta de vagas em IES públicas estaduais e na redução de vagas em IES municipais.

O acesso ao ensino superior se desdobra em dois aspectos que estão interligados e sobre os quais é necessário refletir: de um lado, sobre permanência dos discentes no curso e, de outro lado, sobre a evasão neste nível de ensino. Santos (2020) enfatiza que o acesso ao ensino superior só será realmente válido quando se garantir condições de permanência e de conclusão do curso.

A permanência, segundo o Inep (2017), refere-se aos estudantes com vínculo ativo no curso, ainda que a matrícula esteja trancada. Cola (2022) e Honorato e Borges (2023), ao abordarem a questão da permanência estudantil no ensino superior, a partir das contribuições do teórico Vincent Tinto, destacam que permanência se caracteriza como a persistência do estudante diante das adversidades e dificuldades enfrentadas durante a vivência acadêmica.

Segundo os autores, a permanência é um processo longitudinal, ou seja, que ocorre ao longo da vida acadêmica e não deve representar apenas estar ou não vinculado a uma IES, mas garantir aos estudantes condições significativas de

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 07 de jul.2024.

aprendizagem, ou seja, uma permanência eficaz. De acordo com Cola (2022, p. 21), por permanência eficaz compreende-se que:

(...) permanecer não significa apenas ficar na instituição, mas persistir ao longo do tempo e das dificuldades em direção à realização nos estudos, pois o objeto da permanência deve ser a educação do estudante, visando sempre ao seu desenvolvimento intelectual e social.

Santos (2020) destaca cinco fatores como essenciais à permanência, a saber:

- i) a expectativa do discente em relação ao curso e seu posterior sucesso profissional a partir da conclusão deste;
- ii) o aconselhamento, ou seja, informações claras e precisas sobre o curso e a instituição;
- iii) o acompanhamento e apoio pessoal e social na instituição, especialmente durante o primeiro ano de ingresso;
- iv) a participação e interação no ambiente acadêmico; e
- v) a aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno.

A não permanência dos estudantes tem sido comumente abordada como a desistência, abandono ou evasão dos estudos. No entanto, a literatura não apresenta um consenso sobre o conceito do fenômeno e sobre as condições que o caracterizam (TINTO, 1989; SILVA, 2021). Segundo Tinto (1989, p.1),

El campo de la investigación del abandono escolar se presenta desordenado, fundamentalmente, porque hemos sido incapaces de convenir los tipos de comportamientos que merecen, en sentido estricto, la denominación de deserción. Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas del abandono de la educación superior.

Silva (2021) e Santos (2020) apresentam a evasão como um fenômeno complexo e multivariado, que implica no desligamento do curso sem a conclusão deste. Para o Inep (2017, p. 9), a evasão, representa a “saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso”. Para Silva, Cabral e Pacheco (2020, p. 6), “o aluno evadido é aquele cujo status final de matrícula é qualquer outro que não concluinte ou status equivalente”. Neste trabalho será adotado esta definição, uma vez que o Sigaa não adota o status “evadido” e sim “cancelado<sup>17</sup>”

---

<sup>17</sup> **CANCELADO:** É a situação do discente que teve seu vínculo finalizado "negativamente", ou seja, por desistência, insuficiência de rendimento acadêmico, decurso de prazo máximo. Disponível em: <https://wiki.ufopa.edu.br/artigo/90/definicao-de-status-de-discentes-no-sigaa>.

para indicar a situação de desvinculação do aluno do curso ou da instituição, independentemente do motivo que gerou o desligamento, exceto falecimento.

Silva, Cabral e Pacheco (2020) e Silva (2021) destacam que ao se analisar a questão da evasão, é necessário considerar as dimensões que esta acontece, pois estas se relacionam ao conceito adotado e as análises e avaliações que as IES fazem institucionalmente, afetando diretamente os objetivos e metas que se propõem alcançar. Segundo os autores, a evasão pode ocorrer em cinco dimensões, apresentadas na Figura 1.

**Figura 1.** Interpretação das dimensões da evasão



Fonte: SILVA, CABRAL e PACHECO (2020, p. 7)

A evasão, independentemente da conceituação a ela atribuída ou da dimensão que ocorre, é um fenômeno resultado de múltiplos fatores, que devem ser analisados a partir de diferentes enfoques. Santos (2020) relatou a necessidade de se abordar o fenômeno a partir de fatores psicológico, sociológico, econômico, organizacional e interacionista.

Para Tinto (1989, p. 9),

El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones.

A natureza dos diversos olhares necessários ao se abordar a evasão no ensino superior resulta do fato de que esta é um fenômeno de natureza multicausal

(SANTOS, 2020), ou seja, resultado da convergência de diversos fatores. De acordo com relatório de estudos apresentado pela Comissão Especial para Estudos Sobre Evasão, que tinha entre seus objetivos conceituar o termo evasão, três grupos de fatores influenciam para que os estudantes se evadam dos estudos (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1996):

- i) fatores relativos às características individuais dos alunos;
- ii) fatores internos à instituição;
- iii) fatores externos à instituição.

Entre os fatores relacionados às características individuais dos alunos, o estudo apontou (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1996):

- i) a habilidade em organizar a nova rotina de estudos;
- ii) a formação escolar anterior;
- iii) a escolha precoce da profissão e, conseqüentemente, do curso;
- iv) dificuldades pessoais de adaptação entre vida acadêmica e trabalho;
- v) dificuldades de aprendizagem, que resultam em reprovações, trancamentos e baixa frequência às aulas;
- vi) desinformações sobre o curso;
- vii) interesse por outro curso, o que leva a realização da troca de graduação;
- viii) mudanças socioculturais, como, por exemplo, a troca de cidade distanciamento dos familiares e amigos após o ingresso na universidade.

O estudo destaca entre os fatores internos relacionados à instituição (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1996):

- i) questões acadêmicas, currículos desatualizados, pré-requisitos rígidos, falta de clareza sobre o PPC;
- ii) questões didático-pedagógicas;
- iii) formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
- iv) ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante;
- v) decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação, como laboratórios de ensino e equipamentos de informática.

Como fatores externos à universidade, o relatório apresentado elenca como pontos (ANDIFES; ABRUEM; SESU/MEC, 1996):

- i) questões relacionadas ao mercado de trabalho em relação a formação, como, por exemplo, remuneração;
- ii) reconhecimento social da carreira escolhida;

- iii) conjunturas econômicas específicas;
- iv) desvalorização da profissão;
- v) dificuldades financeiras do estudante;
- vi) dificuldades de a universidade atualizar-se frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;
- vii) ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

Em 2012, o Projeto Alfa-Guia, desenvolvido pela RedGuia, que reúne pesquisadores, docentes e IES da América Latina com o objetivo de investigar a evasão na educação superior, publicou o Marco Conceptual sobre El Abandono. No estudo, os fatores determinantes para a evasão foram divididos em cinco grupos, que interagem entre si, sendo eles fatores de ordem individual, acadêmica, social, econômica, cultural e institucional. De acordo com o estudo:

El **individual** remiten a la edad, el sexo, estado civil, carrera, escolaridad de adultos referentes, cantidad de hermanos, con quién vive, participación en grupos sociales, comunidad o grupo étnico, procedencia, tipo de institución de educación secundaria, año de finalización de educación secundaria, periodos académicos previos al iniciar la educación superior, rendimiento académico, pruebas de estado, orientación académica vocacional, necesidades educativas especiales, condiciones de salud, eventos significativos, competencias académicas, motivación académica, satisfacción académica, relaciones interpersonales, embarazo durante la vida universitaria. En el orden **académico** se incluyen hábitos de estudio, estudios superiores previos, abandono de estudios de educación media y superior previos, créditos no aprobados, carga académica en el periodo vigente, cursos aprobados, tipo de estudio, metodología de enseñanzaaprendizaje. Respecto al orden **institucional**, se retoman variables como infraestructura, dotación, normativa, programas de apoyo y acompañamiento, ambiente social, ambiente político, seguridad y orden público. Comparte del factor **económico** se exploran el ingreso económico, la dependencia económica, el apoyo y el retorno económico. En el factor **cultural** se consideran variables como creencias, costumbres y tradiciones (ALFA-GUIA, 2012, grifos nossos).

Cislaghi (2008), em sua tese de doutorado, desenvolveu estudos voltados à construção de um modelo de sistema de gestão do conhecimento baseado num *framework* desenvolvido para a promoção da permanência de estudantes no ensino de graduação em IES brasileiras. Em seu trabalho, o autor apresentou causas da evasão na educação superior brasileira, agrupando-as em oito dimensões, a saber:

**i) desempenho acadêmico**, que engloba dificuldade para acompanhar o curso, desempenho insatisfatório, carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos, clima de pressão;

**ii) didático-pedagógicas**, nas quais se destacam as deficiências didático-

pedagógica dos docentes, precariedade na formação na educação básica (redação, leitura e interpretação, matemática), falta de motivação dos docentes e falta de respeito/atendimento dos docentes para com os estudantes;

**iii) ambiente sócio-acadêmico**, que envolve as dificuldades de adaptação ao ambiente universitários e as dificuldades enfrentadas no estabelecimento de relações entre estudantes e estudantes/docentes, falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário;

**iv) currículo**, considerado longo, descontextualizado da realidade do mercado profissional, exigências de pré-requisitos e falta de integração entre disciplinas;

**v) cursos**, que exigem dedicação exclusiva do discente, possuem infraestrutura precária, falta de integração prática entre o curso e o mercado de trabalho, coordenações de cursos não acessíveis e que não ofertam orientações;

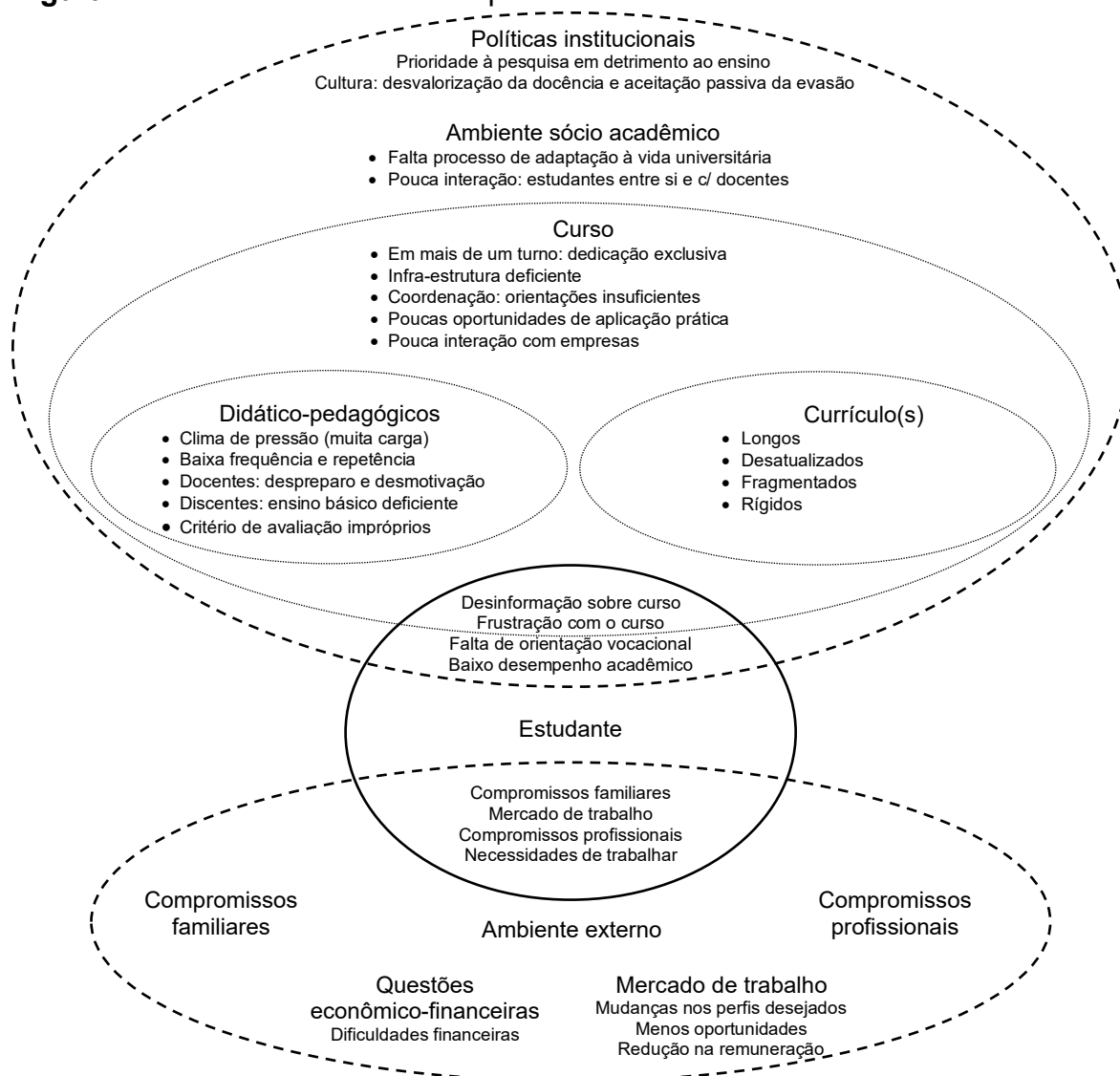
**vi) interesses pessoais**, nos quais se destacam frustração das expectativas em relação ao curso, motivos que levaram a escolha do curso (imposição familiar, influência da família ou de amigos), interesse por outro curso de graduação, perda do prestígio social da profissão, falta de conhecimento prévio sobre o curso, insatisfação com o curso;

**vii) características institucionais**, que dizem respeito à instituição priorizar a pesquisa em detrimento do ensino, cultura institucional de desvalorização da docência e ausência de ações institucionais para evitar a evasão;

**viii) condições pessoais (familiares, profissionais e financeiras)**, entre as quais se destacam as dificuldades em conciliar estudo e trabalho, casamento, nascimento de filhos, problemas de saúde, mudança de cidade e falta de apoio no ambiente de trabalho.

As causas identificadas em cada uma das dimensões citadas por Cislighi (2008), resultado de uma minuciosa revisão sistemática realizada pelo autor, foram sintetizadas por ele na Figura 2, que apresenta a macrovisão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras.

**Figura 2.** Macrovisão das causas que levam à evasão nas IES brasileiras



**Fonte:** CISLAGHI (2008, p. 34).

Cislaghi (2008) e Silva (2021) ressaltam que a evasão implica perdas de ordem socioeconômica, pessoal e institucional: para o aluno, seu desenvolvimento pessoal é prejudicado, além das perdas dos recursos financeiros investidos por ele e/ou sua família durante o período que permaneceu no curso; para as instituições, representa um rompimento na oferta de seus serviços, que gera perda de recursos financeiros e aumento do número de vagas ociosas. Santos (2020) e Silva (2021) destacam que a evasão pode apresentar um lado positivo para o aluno, quando a escolha por não concluir o curso é resultado, por exemplo, dele optar por fazer uma outra graduação, tanto na mesma instituição quanto em outra. Estas situações, no

entanto, podem não ser contabilizadas como algo positivo para as IES se estas não tiverem claro o conceito que atribuem a evasão.

Com a ampliação do acesso ao ensino superior, tornou-se necessário a implantação de políticas de assistência estudantil que garantissem tanto o acesso, quanto a permanência do estudante na graduação. Nesse sentido, as políticas de assistência estudantil configuram-se na oferta e execução conjunta de práticas e políticas institucionais para garantir o acesso, permanência, e conclusão da graduação, reduzir taxas de retenção e evasão, além de contribuir para diminuir as desigualdades sociais e regionais e colaborar para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a).

A assistência estudantil deve, assim, possibilitar que discentes, especialmente os provenientes dos grupos sociais mais vulneráveis, tenham condições para a permanência na universidade, realizem a formação acadêmica e desta forma efetivem o alcance do direito à educação superior (FONAPRACE<sup>18</sup>, 2012; PANTOJA, 2020). Entre as políticas governamentais voltadas a garantir esses objetivos, destacam-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), de 19 de julho de 2010, por meio do Decreto Nº 7.234/2010, a Lei nº 12.711, mais conhecida como Lei de Cotas, sancionada em 29 de agosto de 2012 e o Programa de Bolsa Permanência (PBP), do MEC, instituído por meio da Portaria nº 389, em 9 de maio de 2013.

O Pnaes se configura como um programa de alcance nacional cuja finalidade é ampliar as condições de permanência de estudantes matriculados na rede federal de ensino superior, que prevê a execução de ações voltadas à assistência estudantil que garantam a igualdade de oportunidades, contribuam para a melhoria do desempenho acadêmico e possam agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Os recursos financeiros do Pnaes devem atender ações de assistência estudantil nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

---

<sup>18</sup> Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Ainda no contexto de expansão das universidades federais, o acesso ao ensino superior a grupos historicamente excluídos encontra amparo na Lei de Cotas, que determinou às instituições federais de educação superior, vinculadas ao MEC, a obrigatoriedade de reserva de vagas em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um inteiro e cinco décimos), que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012). Posteriormente, em 2016, por meio da Lei nº 13.409, foram incluídas pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Em 2023, a Lei de Cotas foi novamente modificada, através da Lei nº 14.723, de 13 de novembro. Após a alteração, a renda *per capita* familiar exigida passou a ser igual ou inferior a um salário-mínimo. A nova redação determinou, também, a inclusão de quilombolas entre os grupos beneficiados. A partir da alteração, os grupos beneficiados são de candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação. A nova redação da legislação estipulou que os candidatos inscritos às vagas ofertadas por meio de cotas concorrerão, primeiramente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência (AC) e, caso não alcancem a nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas a candidatos cotistas (BRASIL, 2023).

O PBP estabelece a concessão de auxílio financeiro aos estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente alunos indígenas e quilombolas, visando, dessa forma, diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais. Por meio das bolsas concedidas, o Programa objetiva viabilizar a permanência estudantil e reduzir a evasão, reduzindo os custos com vagas ociosas e, assim, como as demais políticas de assistência estudantil, promover a democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2013). Quando se trata da questão do acesso ao ensino superior, o crescimento do número de ingressantes em cursos de graduação por meio da reserva de vagas, é possível identificar a importância dessa política: em 2010, somente 10% dos ingressantes se enquadravam nos critérios estabelecidos na Lei de Cotas, percentual que se elevou para, aproximadamente, 40% em 2019 (UFRJ, 2022).

De acordo com dados do Inep/MEC (2023), referentes ao Censo da Educação Superior de 2022, houve 231.132 alunos que ingressaram nos cursos de

graduação por meio de reserva de vaga. Ainda de acordo com o Inep (2023), no período de 10 anos, houve um aumento de 167% de alunos que ingressaram no ensino superior federal por meio de ações afirmativas, crescimento impulsionado, principalmente, pela Lei de Cotas. É inegável a importância das políticas de assistência estudantil no contexto de expansão do ensino superior e na garantia do acesso e permanência nos cursos, principalmente por conta da renda *per capita* das famílias brasileiras ser, segundo dados do IBGE (2024), de R\$ 1.893,00. Importante destacar que nas regiões Norte e Nordeste esse valor diminui, sendo de R\$ 1.314,00 e de R\$ 1.155,00, respectivamente.

### 2.7.1 A assistência estudantil na Ufopa

No que se refere a políticas de acesso, em consonância com a legislação federal, a Ufopa atende ao previsto na Lei de Cotas, garantindo a reserva de 50% das vagas ofertadas em seus cursos de graduação aos candidatos que se enquadrem nos critérios estabelecidos na norma legal. Além do acesso por meio das cotas reservadas no PSR, a universidade realiza os processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas (PSEI e PSEQ).

O processo seletivo para ingresso via PSEI e PSEQ se dá de forma diferenciada do PSR, sendo que para o primeiro, o candidato deve realizar uma redação escrita em Língua Portuguesa e, se classificado, participar de entrevista realizada pela Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos Especiais (UFOPA, 2023b). Em relação ao PSEQ, o candidato deve responder às questões objetivas e discursivas baseadas nos textos indicados no edital que rege o seletivo (UFOPA, 2023c). Em 2017, por meio da Resolução nº 210 – Ufopa/Consepe, foi aprovada a Política de Assistência Estudantil da Ufopa. De acordo com a resolução, a política de assistência estudantil da universidade tem como objetivo principal a execução de serviços e ações que possibilitem a permanência e a integralização do curso de graduação e de pós-graduação. Para a execução da assistência estudantil, são adotados quatro eixos estratégicos, a saber:

- I - Permanência: moradia, alimentação, saúde (física e mental), transporte, creche, condições básicas para atender as necessidades de pessoas com deficiência
- II - Desempenho Acadêmico: bolsas-auxílio estudantil para eventos acadêmicos, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica; acompanhamento social e psicopedagógico, a ser realizado por uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos;

III – Cultura, Lazer e Esporte: ações de educação esportiva, recreativa e de lazer, artística e cultural, bem como o acesso à informação e difusão de suas manifestações;

IV - Temáticas gerais para os estudantes: Orientação Profissional sobre o mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade, dependência química e tecnológica, entre outros temas de interesse da comunidade discente.

É importante destacar que a Ufopa, por meio da Resolução n 314, de dezembro de 2019, instituiu a Política de Ações Afirmativas para os cursos de pós-graduação da instituição. A Resolução estabeleceu que, no mínimo, 20% das vagas ofertadas devem ser destinadas para inclusão de negros (pretos e pardos), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu ofertados na universidade.

No que se refere à assistência estudantil dos alunos de graduação, ela é regulamentada pela Resolução n° 386, do CONSEPE, de 22 de setembro de 2022. Conforme previsto na Resolução, as ações de assistência estudantil são financiadas com recursos financeiros do PBP e do PNAES, este repassado diretamente às instituições e, suplementarmente, com recursos financeiros da Ufopa. A assistência estudantil está sob a gestão da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGES), a quem cabe a execução de políticas e ações afirmativas, de forma articulada com as demais pró-reitorias, unidades administrativas e acadêmicas, Conselhos Superiores da Universidade, as entidades estudantis e o Fórum Integrado de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da Ufopa (UFOPA-PDI 2019-2023,2019; UFOPA-PDI 2024-2031,2024). As políticas estudantis e de ações afirmativas da Ufopa se efetivam por meio de:

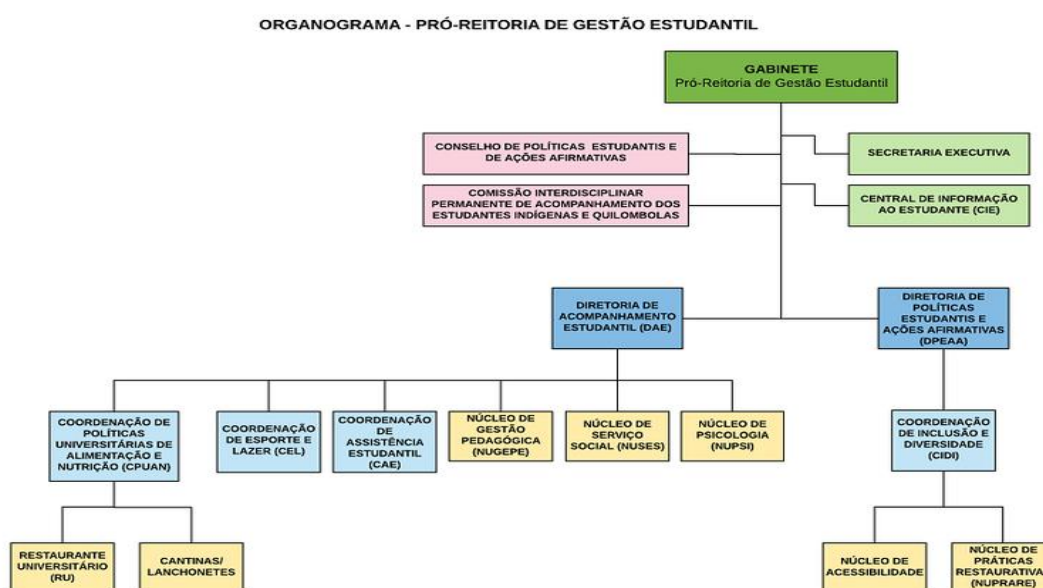
planos, programas, projetos, ações, serviços, auxílios financeiros e acompanhamento acadêmico do estudante, ancorada no tripé acesso, permanência e diplomação, devendo ser implementada de forma plena e transversal, articulando os 3 (três) eixos fundamentais da universidade: ensino, pesquisa e extensão (UFOPA/CONSEPE, 2022, n.p).

Conforme previsto na Resolução 386/2022, as políticas da instituição coadunam-se com os quatro eixos basilares da política de assistência estudantil da Ufopa. As principais ações e serviços compreendem: acompanhamento pedagógico, assistência social, acompanhamento psicológico, esporte e lazer, inclusão e acessibilidade, práticas restaurativas e auxílio financeiro para inserção acadêmica (UFOPA/CONSEPE, 2022). O público prioritário são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, prioritariamente estudantes negros/as, indígenas,

quilombolas, com deficiência, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo e Assexuais (LGBTQIA+), refugiados, bem como demais discentes oriundos de populações tradicionais, regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial, prioritariamente oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até 1,5 (um e meio) salário mínimo, que não tenham ultrapassado o tempo regulamentar do curso e que apresentem desempenho acadêmico satisfatório, sem prejuízo dos demais requisitos fixados pela Ufopa (UFOPA/CONSEPE, 2022).

Os programas de assistência estudantil desenvolvidos pela Ufopa previstos na Resolução do Consepe são: Atenção à Saúde e à Qualidade de Vida; Alimentação e Nutrição; Apoio a Estudantes Mães e Pais; Apoio Pedagógico; Combate ao Racismo, à Opressão e à Violência; Esporte e Lazer; Incentivo à Cultura; Permanência Estudantil; Programa de Moradia Estudantil; Programa de Transporte; Programa Proges Itinerante; Atendimento a Situações Emergenciais; Inclusão Digital. Os auxílios elencados na Resolução são: auxílio atenção à saúde e qualidade de vida; auxílio alimentação; auxílio transporte; auxílio esporte; auxílio educação infantil; auxílio material didático; auxílio moradia; auxílio permanência regular; auxílio permanência especial para estudantes indígenas e estudantes quilombolas; auxílio inclusão digital; auxílio situações emergenciais. Atualmente, a Proges é constituída pelos setores apresentados na Figura 3:

**Figura 3.** Organograma da Proges



Fonte: PROGES (2023).

De acordo com o Relatório de Gestão-2023 da Proges, a pró-reitoria conta com 33 servidores, dos quais dois encontram-se afastados. Entre o quadro de servidores ativos, há um docente, que está com Pró-reitor, 14 assistentes em administração, um administrador, um técnico em assuntos educacionais, três nutricionistas, dois pedagogos, dois psicólogos, três assistentes sociais, quatro tradutores intérpretes de libras e uma técnica em enfermagem. Diante dos serviços executados pela Proges, percebe-se que o número de servidores é bastante reduzido.

Pantoja (2020), ao abordar a execução das políticas de assistência estudantil no âmbito da Ufopa, apontou a necessidade de fortalecer e ampliar a equipe de servidores do setor, especialmente por conta da abrangência e importância das ações que desenvolvem, que ficam mais centralizadas na sede e, ainda assim, não alcançam a todos os discentes.

Entre os serviços e programas desenvolvidos pela Proges, sob a responsabilidade das coordenações e núcleos vinculados a DAE, constam no site institucional os abaixo descritos:

- Sob a responsabilidade da CPUAN, o Restaurante Universitário (RU), regulamentado pela Portaria Normativa Nº 6/GR/UFOPA, de 23 de agosto de 2022, o RU fornece refeições (almoço e jantar) aos estudantes da graduação, pós-graduação regularmente matriculados e a servidores ativos da Ufopa, além de atender, também, servidores das empresas terceirizadas e de outras instituições públicas de ensino superior e outros colaboradores eventuais de outras instituições, a serviço da Ufopa. As refeições destinadas aos alunos da graduação custam R\$ 3,00 (três reais) para estudantes e são subsidiadas com recursos do PNAES. Para os demais usuários, o valor atual da refeição é de R\$ 10,39. De acordo com o Relatório de Gestão-2023, foram servidas 127.794 refeições, que beneficiaram 1.068 estudantes e 85 servidores.

É importante destacar que durante o período de suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de Covid-19<sup>19</sup>, a Proges concedeu 400 auxílios alimentação aos estudantes da graduação e da pós-graduação regularmente matriculados e aos seus dependentes de até 18 anos. Os auxílios, custeados com recursos do Pnaes, foram concedidos por meio de editais e permitiam aos discentes

---

<sup>19</sup> As atividades presenciais da Ufopa foram suspensas durante os anos letivos de 2020 e 2021, sendo retomadas somente em 1º de agosto de 2022, conforme previsto na Decisão Consejo nº 36, de 7 de junho de 2022.

beneficiados receber almoço (marmitas) que deveriam ser retirados no RU. A vigência do auxílio foi de abril de 2020 a dezembro de 2021.

A CPUAN também oferece orientação e avaliação nutricional aos estudantes. Para solicitar a atendimento, o discente deve solicitar via formulário on-line disponível no site da Proges<sup>20</sup>.

- Quanto aos programas de concessão de bolsas e auxílios financeiros, de acordo com o Relatório de Gestão-2023, estes são gerenciados pela CAE e visam garantir benefícios e/ou auxílios financeiros a discentes, prioritariamente, oriundo da rede pública de ensino e com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo (PROGES, 2023).

Ainda de acordo com o Relatório (PROGES, 2023), a concessão de recursos financeiros, vinculada ao Pnaes, é realizada por meio de editais específicos e de avaliação socioeconômica prévia e tem como objetivos garantir a equidade de oportunidades e a melhoria das condições socioeconômicas dos estudantes, com vistas a garantir sua permanência no curso. Estes auxílios, de acordo com a Proges (2023) se configuram no repasse para o aluno de recursos financeiros que variam de R\$ 100,00 a R\$ 1.200,00.

Entre os diferentes auxílios e benefícios concedidos, destaca-se o Programa Bolsa Permanência. Em 2019, a Ufopa, por meio da Instrução Normativa Nº 01/CIPAEIQ/UFOPA<sup>21</sup>, de 11 de outubro de 2019, regulamentou os critérios e procedimentos para a concessão do auxílio financeiro previsto no PBP. Como critérios cumulativos definidos na norma institucional, foi estabelecido:

- a) a obrigatoriedade de matrícula;
- b) aluno está cursando a primeira graduação, exceto aquele que progrediu do BP para o BI;
- c) discente está devidamente cadastrado no Cadastro no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP) e ter anexado todos os documentos exigidos;
- d) ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente autorizado pelo Gestor do PBP na Ufopa no âmbito do SISBP.

---

<sup>20</sup> Informação disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/proges/servicos-4/coordenacao-de-politicas-universitarias-de-alimentacao-e-nutricao/solicitar-atendimento-nutricional/>

<sup>21</sup> Instrução Normativa publicada no Boletim de Serviços- Ano XX, da Ufopa Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2019/975813ce72bc33bde280ba9eb688ed6e.pdf>

Conforme apresentado no Relatório de Gestão-2023, da Proges (2023), o valor da bolsa permanência é de R\$ 1.400,00 e, no ano de referência do relatório, foram realizados 201 novos cadastros para recebimento da bolsa. Em 2024, por meio da Portaria Normativa nº 3 /2024 – Proges<sup>22</sup>, 145 discente indígenas e quilombolas tiveram seus cadastros autorizados para recebimento da bolsa.

A Ufopa concede duas modalidades de auxílio bolsa permanência, a saber: auxílio permanência geral, destinados aos discentes com ingresso pelo PSR e auxílio permanência especial, destinados aos alunos com ingresso pelos processos seletivos especiais PSEI e PSEQ. Além do PBP, a Pró-Reitoria concede outros auxílios e benefícios, como: concessão de ajuda de custos, auxílio de inclusão digital para acesso à Internet e concessão de alimentação no RU.

De acordo com dados divulgados no Relatório Anual de Atividades – 2022, da Proges, o valor utilizado para pagamento de benefícios e auxílios alcançou o montante de R\$ 6.935.925,00, sendo aproximadamente 55% destinado aos ingressantes pelo PSR, 22% para ingressantes através dos processos seletivos especiais (PSEI e PSEQ) e o restante, 23%, para pagamento de demais auxílios e bolsas.

Em 2023, o valor total dos recursos das bolsas e auxílios foi de R\$ 6.313.200,00, uma queda de praticamente 9% em relação ao ano anterior, que impacta na oferta de auxílios e bolsas. Deste total, 60% foram destinados aos alunos ingressantes via PSR, 24% para discentes vinculados aos processos seletivos especiais e 16% para demais auxílios e bolsas (UFOPA/PROGES, 2023). Percebe-se, a partir disso, um aumento em relação à concessão de bolsas e auxílios que apresentam como critério de seleção o ingresso via PSR, PSEI e PSEQ, enquanto houve queda na oferta de auxílios e bolsas que não estabelecem como critério a forma de ingresso.

- Além dos serviços acima citados, a Proges, por meio do Nugepe, oferta atendimento pedagógico aos estudantes. Este serviço destina-se aos estudantes da graduação e da pós-graduação. A oferta deste serviço pode ser por demanda espontânea, via encaminhamento de docentes e coordenadores de cursos ou, ainda, em caso de convocação, se pertencente ao programa de auxílios estudantis. Os

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2024/b8cfdc3ce7f155868ed5cc51e69a073c.pdf>.

atendimentos podem ser individuais ou em grupo (UFOPA/PROGES, 2023). A política de acompanhamento pedagógico e o funcionamento do Nugepe estão regulamentados através da Resolução Nº 338/CONSEPE-UFOPA<sup>23</sup>, de 14 de dezembro de 2020.

A Resolução citada instituiu os Núcleos de Acompanhamento e Apoio Pedagógico – Napes, que são setores de atendimento e acompanhamento pedagógico vinculados às UA e ligados diretamente ao Nugepe. Por meio dos Napes, os serviços devem ser prestados diretamente pelos institutos, prioritariamente aos estudantes que recebam auxílios estudantis no âmbito do Pnaes e, entre seus objetivos, devem executar ações e serviços que garantam a permanência e a conclusão do curso (UFOPA/CONSEPE, 2020b). É importante destacar que apesar da regulamentação dos Napes, estes ainda não estão em funcionamento, o que implica na concentração da demanda por acompanhamento pedagógico se concentre no Nugepe.

Segundo o Relatório Anual de Atividades de 2022 (UFOPA/PROGES, 2022a), o Nugepe realizou 43 atendimentos individuais aos estudantes. Ainda segundo o relatório, em 2022, realizou-se a convocação dos alunos indígenas e quilombolas cadastrados no PBP, para acompanhamento pedagógico. Em 2023, foram realizados 101 atendimentos individuais aos discentes (UFOPA/PROGES, 2023).

Por conta da pandemia da Covid-19, em março de 2020, as aulas dos cursos de graduação da Ufopa foram suspensas, sendo retomadas em novembro do mesmo ano, de forma remota. Diante desse cenário, o Nugepe elaborou e divulgou uma cartilha com orientações de estudo durante o período de suspensão das aulas presenciais<sup>24</sup>.

O baixo número de atendimentos demonstra a fragilidade e insuficiência do alcance das ações pedagógicas que deveriam ser executadas pelo Nugepe, especialmente após a retomada das aulas presenciais a partir de agosto de 2022. Por outro lado, é indicativo de desconhecimento dos estudantes sobre a oferta de serviços de acompanhamento pedagógico, conforme estudo apresentado por Pantoja (2020).

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/0a3271aa05ed4664848da7a454e14b47.pdf>.

<sup>24</sup> Documento disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2022/de3f4fa16fb75ba9ee5dc616a2bb36.pdf>

- Além dos serviços já citados, a Proges, por meio do Nuses, executa ações e atendimentos sociais de forma contínua. O núcleo tem entre seus objetivos: identificar as demandas presentes no cotidiano dos estudantes, formular ações que contribuam para a permanência destes no ambiente educacional e para o fortalecimento das ações afirmativas na Ufopa; viabilizar ações que possibilitem aos estudantes o acesso aos auxílios estudantis; realizar avaliação socioeconômica dos estudantes (UFOPA/PROGES, 2020a).

Em 2022, ainda durante o período de suspensão das atividades presenciais, foi regulamentado por meio da Portaria Nº 1/2022<sup>25</sup> – UFOPA/PROGES, o atendimento social do Nuses por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto da pandemia da Covid-19. Conforme a portaria, o atendimento social poderia ser realizado por meio de videoconferência ou por e-mail.

Sobre a avaliação socioeconômica, a partir de 2022, com a edição da Instrução Normativa 1/2022-Ufopa/Proges, foi regulamentado o processo de avaliação socioeconômica no âmbito da Ufopa, sob responsabilidade do Nuses. A avaliação tem como objetivo avaliar a situação socioeconômica do aluno e de sua família para o acesso às ações de assistência estudantil que utilizam como critério a vulnerabilidade socioeconômica. Importante destacar que a avaliação socioeconômica estabelecida na Instrução Normativa ocorreu somente em 2023, com a Avaliação Socioeconômica de 1.793 estudantes (UFOPA/PROGES, 2023).

Conforme estabelecido na Instrução Normativa, o discente deve solicitar a avaliação socioeconômica por meio do Sigaa, onde deverá preencher o formulário de Cadastro Único da Ufopa, de preenchimento obrigatório ao aluno que pretende acessar bolsas e auxílios custeados com recursos do Pnaes (UFOPA/PROGES, 2022b). Em 2023, por meio da Instrução Normativa 2/2023 – Ufopa/Proges<sup>26</sup>, foi regulamentado os procedimentos para o Cadastro Único de novos alunos e revalidação dos cadastros feitos anteriormente. A avaliação dos cadastros feitos nesse ano ocorreu em 2024, com a avaliação socioeconômica de 936 estudantes<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Documento disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2022/de3f4fa16fbeb75ba9ee5dc616a2bb36.pdf>

<sup>26</sup> Documento disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2023/58d3c4b676bd4cd38f35990c733cf4d0.pdf>

<sup>27</sup> Informação disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2024/c046c239643e025a2468f61705447cb3.pdf>

A partir da publicação da norma institucional, o Nuses atendeu, em 2022, a 780 alunos, com orientações individuais para o preenchimento corretos dos cadastros (UFOPA/PROGES, 2022a). No mesmo ano publicou o Guia para Adesão ao Cadastro Único da Ufopa<sup>28</sup>, que além de esclarecer sobre a documentação exigida, apresentou os passos a serem seguidos durante o preenchimento do formulário do cadastro no Sigaa. Em 2023, houve 790 atendimentos individualizados para orientações sobre o preenchimento do cadastro (UFOPA/PROGES, 2023). Em ambos os anos, o Nuses realizou reuniões abertas aos alunos para prestar esclarecimentos e orientações sobre o Cadastro Único (UFOPA/PROGES, 2022a; 2023).

Quanto aos atendimentos sociais, em 2022 e em 2023, foram realizados 21 atendimentos aos discentes. Sobre o baixo número de alunos atendidos pelo Nuses, em uma primeira análise, indica desconhecimento dos alunos sobre os serviços ofertados, que vão além de orientações sobre o preenchimento do Cadastro Único (que está intrinsecamente ligado a concessão de bolsas e/ou auxílios financeiros). Pantoja (2020), em sua pesquisa com 100 alunos da Ufopa, identificou que apenas 1% conhece os serviços ofertados pelo Nuses, o que é um quantitativo muito baixo diante da importância das atividades desenvolvidas pelo núcleo.

- As ações e serviços de psicologia da Ufopa foram regulamentados em 2020, através da Portaria Nº 6 /2020 – Ufopa/Proges. A oferta e execução desses serviços são desenvolvidas pelas psicólogas do Nupsi, que realizam acolhimentos individual em psicologia escolar/educacional e, também, por meio de projetos/ações de psicologia em grupo (terapêuticas ou psicoeducativas) aos estudantes dos cursos de graduação regularmente matriculados, prioritariamente os que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que são atendidos pelo Pnaes (UFOPA/PROGES, 2020b).

De acordo com a normativa institucional que regulamentou o Nupsi, as ações em psicologia escolar/educacional, coletivas e individuais, têm, entre outros, os objetivos de acolher, orientar e mediar as demandas acadêmicas, como forma de subsidiar no processo educativo e contribuir para a permanência e diplomação do estudante (UFOPA/PROGES, 2020b).

---

<sup>28</sup> Documento disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2022/774bc7cab64032ba6ee923401586c414.pdf>

As ações de acolhimento em grupo são realizadas através do Projeto Círculo Acolhedor. Em funcionamento desde 2018, tem como objetivos a:

partilha de saberes, o acolhimento, a integração, o fortalecimento das relações interpessoais e vínculos afetivos, a empatia e escuta respeitosa do outro, com vistas a tornar o grupo um espaço de crescimento pessoal e coletivo contribuindo para a construção do bem viver na Universidade, para a diminuição de evasão dos estudantes e conclusão de curso. (UFOPA/PROGES, 2024).

É importante destacar que durante os anos de 2020 e 2021, por conta da suspensão das atividades presenciais, as atividades do Círculo Acolhedor, bem como os acolhimentos individuais, foram adaptadas para o formato remoto (UFOPA/PROGES, 2020, 2021).

Em 2022, foram realizados 274 acolhimentos individuais, sendo alguns ainda no formato remoto e o acolhimento a 317 discentes por meio do Círculo Acolhedor (UFOPA/PROGES, 2022a). Em 2013, 217 estudantes receberam acolhimento individual e, por meio da ação em grupo, 352 alunos foram acolhidos (UFOPA/PROGES, 2023).

O quantitativo de discentes atendidos pelo Nupsi, em relação aos ofertados pelo Nugepe e pelo Nuses apresenta um aumento. Pantoja (2020) descreve que 19% dos alunos abordados em seu trabalho utilizam o serviço de acolhimento individual, enquanto 13% participam do Círculo Acolhedor.

As políticas de assistência estudantil da Ufopa oferecem serviços em diferentes áreas, que buscam proporcionar ao aluno a permanência no curso e sua conclusão. Pantoja (2020) demonstra que estas são percebidas pelos discentes, em grande parte, pelo viés da concessão de bolsas e/ou auxílios financeiros, que são os mais conhecidos e acessados pelos alunos, o que encontra justificativa no fato de que 93% dos entrevistados em sua pesquisa buscam a assistência estudantil por conta de questões socioeconômicas.

A baixa procura pelos serviços ofertados pelo Nugepe, Nupsi e Nuses, tanto por parte dos discentes, quanto de docentes e coordenações de cursos, indica desconhecimento e a necessidade de a Ufopa/Proges realizarem um trabalho efetivo de divulgação dos serviços de assistência estudantil existentes na instituição, tanto na sede, quanto nos campi. No entanto, é necessário garantir recursos humanos, físicos e financeiros para atender as demandas e poder, desta forma, alcançar o que a Ufopa se propõe no que se refere às políticas de assistência estudantil.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

#### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Para o alcance dos resultados, a pesquisa será descritiva com abordagem quantitativa. Para o desenvolvimento da pesquisa, serão analisadas as informações referentes ao percurso acadêmico e o perfil de discentes dos cursos de Agronomia, Biotecnologia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias, Engenharia Florestal e Zootecnia do Ibef, UA vinculada à Ufopa. Para Cervo e Brevian (2002), os estudos descritivos baseiam-se no registro e análise da realidade. De acordo com Boaventura (2004), a abordagem quali quantitativa decorre do trabalho com a subjetividade humana e a organização das informações em métodos estatísticos.

#### **3.2 Local de Pesquisa**

Santarém é a terceira cidade mais populosa do Estado do Pará e, segundo o IBGE (2020), possui uma população estimada em 306.480 pessoas. Na esfera educacional, o Plano Municipal de Educação 2015-2025, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (Semed), revelou que a cidade se transformou em um polo universitário, firmando-se como o segundo município com maior número de Instituição de Ensino Superior (IES) no Estado.

Segundo dados do E-Mec de 2024, o município possui cinco IES cadastradas, das quais uma é pública federal, duas são privadas sem fins lucrativos e duas com fins lucrativos. As instituições privadas ofertam cursos tanto na modalidade presencial quanto EAD. O ensino superior público é, também, garantido por meio do Campus da Uepa e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). De acordo com Sousa (2019), há em Santarém polos de ensino de diversas instituições privadas que ofertam cursos de graduação nas modalidades EAD e presencial. Em 2024, segundo informações disponíveis na Plataforma E-Mec (2024g), há 1.250 cursos de graduação em atividade no município.

A universidade pública com maior abrangência na cidade e na região Oeste do Pará é a Ufopa, que está dividida em sete Campi (UFOPA, 2019). Na Sede, há sete unidades acadêmicas, sendo que, dentre essas Unidades, destaca-se o Instituto de Biodiversidade e Florestas (Ibef), que reúne os cursos agrários e biotecnológico ofertados pela Ufopa em Santarém, a citar: Agronomia, Biotecnologia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias, Engenharia Florestal e Zootecnia.

### 3.3 Aspectos Éticos

Para a obtenção de informações de acesso restrito relacionadas ao percurso acadêmico dos discentes foi solicitado à Ufopa os dados necessários à execução da pesquisa, via Plataforma Fala Brasil<sup>29</sup> (<https://falabr.cgu.gov.br/web/home>).

### 3.4 Critérios de Inclusão e Exclusão

Na consideração do amplo universo amostral, foram utilizados os seguintes critérios (Tabela 4):

**Tabela 4** - Critérios de participação na fase de coleta de dados da pesquisa

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Grupo</b>	<b>Critérios de Inclusão</b>	<b>Critérios de Exclusão</b>
Pesquisa documental	Estudantes	Alunos ingressantes nos anos de 2011 a 2017, com status <sup>30</sup> de matrícula cancelado e concluído e trancado <sup>31</sup> .	Alunos ingressantes após o ano de 2017. Discentes com o status ativo, formado e formando.
Pesquisa de opinião	Estudantes	Alunos com status ativo	Discentes com o status cancelado, concluído, formado e formando.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

<sup>29</sup> O comprovante de solicitação de informações feita à Ufopa por meio da Plataforma Fala Brasil consta no Apêndice A.

<sup>30</sup> O status indica a situação do vínculo institucional entre o discente e a instituição. De acordo com as conceituações adotadas pelo Sigaa, o status “ativo” representa que o aluno está vinculado à instituição e não se encontra trancado, formando ou formado. O status “cancelado” indica que o discente foi desligado da universidade. O status “trancado” refere-se ao aluno que realizou a suspensão do programa. O status “formando” refere-se à situação em que o aluno está matriculado nos últimos componentes necessários para a integralização do curso e, caso aprovado, passará para o status “formado”, que indica que integralizou o curso e está apto a receber o grau acadêmico. O status “concluído” indica que o discente já outorgou o curso. Disponível em: <https://wiki.ufopa.edu.br/artigo/90/definicao-de-status-de-discentes-no-sigaa>. Acesso em: 21 ago. 2024.

<sup>31</sup> De acordo com o Regimento de Graduação da Ufopa, há dois tipos de trancamento: o primeiro refere-se ao trancamento de componentes curriculares durante determinado semestre letivo; o segundo corresponde ao “trancamento de curso”, situação na qual o discente interrompe as atividades acadêmicas durante determinado período letivo, ou seja, ele não solicita matrícula em nenhuma disciplina (UFOPA/CONSEPE, 2020a).

O universo de discentes ingressantes no período de 2011 a 2017 consta na Tabela 5.

**Tabela 5** - Quantidade total de acadêmicos por curso – 2011 a 2017.

Ano de ingresso	Curso					Total
	Agronomia	Biotecnologia	BCA	Engenharia Florestal	Zootecnia	
2011	38	12	23	62	15	150
2012	26	25	23	57	12	143
2013	38	16	49	56	6	165
2014	6	4	126	16	5	157
2015			186			186
2016	37	31	41	44	36	189
2017	47	37	39	42	40	205
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>125</b>	<b>487</b>	<b>277</b>	<b>114</b>	<b>1.195</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A escolha deste período temporal se justifica no prazo para integralização (conclusão) dos cursos. Nesse sentido, os discentes ingressantes no período abordado na pesquisa deveriam ter concluído os cursos no prazo mínimo ou máximo previsto nos PPC.

### 3.5 Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos: o primeiro compreendeu a solicitação de informações à Ufopa, por meio da Plataforma Fala Brasil, de informações não públicas referentes aos discentes ingressantes no período de 2011 a 2017. Nesta etapa da execução realizou-se, também, pesquisa documental nos sites institucionais da Ufopa e do Ibef, com o objetivo de coletar as informações de caráter público referentes aos sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados, nessa etapa, foram consideradas as seguintes variáveis: forma de ingresso, sexo, status do discente no semestre letivo 2022.2, reprovações entre os semestres letivos de 2011.2 a 2022.2 e tempo para a conclusão do curso.

Ressalta-se que em relação à variável “reprovações”, foram considerados os tipos indicados nos relatórios de turmas, a saber: RP: reprovados; RN: reprovados

por nota; RF: reprovados por falta; RNF: reprovado por falta nota; REPMF: reprovado por média e por falta.

A segunda etapa da coleta de dados consistiu na aplicação de uma pesquisa de opinião com discentes do Ibef, realizada por meio de questionário semiestruturado<sup>32</sup>, via *Google Forms*®, encaminhado aos alunos através do Sigaa, independentemente do ano de ingresso. A pesquisa, disponibilizada durante o período de 24 de junho a 23 de julho de 2024, foi respondida por 99 discentes dos cinco cursos. Em termos percentuais, o total de respondentes corresponde a, aproximadamente, 10% dos alunos ativos no Ibef durante o semestre letivo 2024.1. Através da pesquisa realizada foi possível obter informações dos discentes referentes a faixa etária, renda familiar, formação escolar das famílias, motivos que influenciaram na escolha do curso, retenções e reprovações e quais fatores são considerados motivadores destes fatores.

A utilização deste instrumento de coleta de dados, conforme citado por Oliveira (2020, p.13), possibilitou esclarecer que por meio da pesquisa de opinião é possível “conhecer informações sobre um contexto, fenômeno, comportamento, pensamentos ou sentimentos de um determinado público”, neste caso, os discentes do Ibef. Segundo o autor, este tipo de coleta de dados possibilita ao pesquisador “descrever uma população, identificar características de um grupo, descrever atributos e características de um tópico de pesquisa e explicar um fenômeno e a relação entre suas variáveis” (OLIVEIRA, 2020, p. 24).

Em relação à utilização deste tipo de pesquisa, é importante destacar que, conforme previsto na Resolução Nº 510, de 2016, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde, prescinde de submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa. Ainda de acordo com a Resolução, pesquisa de opinião caracteriza-se por ser:

consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante (BRASIL, 2016, n.p.).

Os dados quantitativos obtidos em ambas as etapas da coleta de dados foram organizados em quadros, figuras e gráficos, dispostos em frequência percentual (estatística descritiva), utilizando-se o editor *Excel for Windows*®.

---

<sup>32</sup> O questionário aplicado consta no Apêndice B

## 4 RESULTADO E DISCUSSÃO

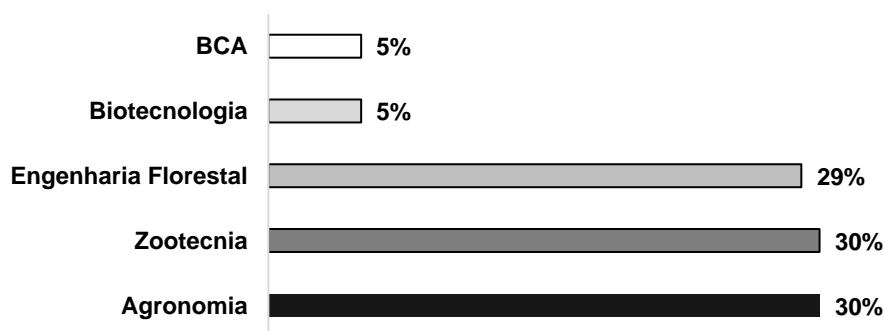
Nesta seção são abordados os resultados da pesquisa e discussão a respeito destes, à luz do objetivo geral e dos objetivos específicos. Os dados obtidos foram organizados e apresentados em dois momentos, a saber: i) o primeiro apresenta os resultados referente à caracterização do perfil dos discentes dos cursos do Ibef e a descrição do percurso acadêmico vivenciado pelos acadêmicos ingressantes no período de 2011 a 2017; ii) o segundo momento discorre sobre a discussão dos dados apresentados.

### 4.1 Resultados

#### 4.1.1 Perfil dos discentes

O percentual de discentes que responderam à pesquisa de opinião pode ser observado na Figura 4, que apresenta o quantitativo de discentes por curso. Observa-se que os menores percentuais de respostas foram do BCA e Biotecnologia.

**Figura 4.** Percentual de discentes respondentes à pesquisa de opinião por curso de graduação do Ibef



**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

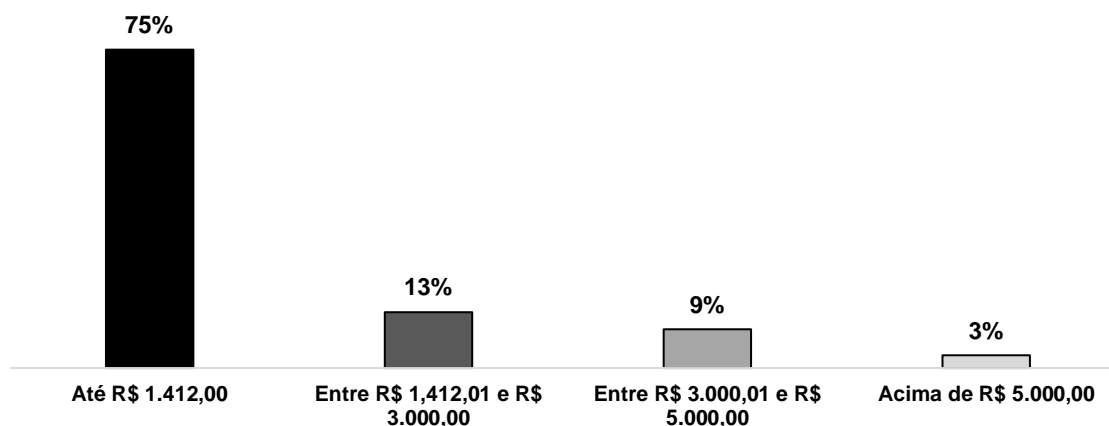
Quanto ao gênero dos respondentes, a maioria é de mulheres (65%) e 35% homens. É importante destacar que o questionário apresentou as opções “prefiro não dizer” e “outros”, porém nenhum dos discentes escolheram essas respostas.

No que se refere à escolarização, a partir dos resultados obtidos através da pesquisa, foi possível identificar que os discentes do Ibef provêm de famílias em que outros membros já cursaram o ensino superior (62%), enquanto 38% informaram ser o primeiro da família a cursar uma graduação.

Em relação à renda familiar dos discentes, identificada na Figura 5, é possível inferir que 75% dos discentes possuem renda familiar de até um salário-

mínimo (R\$ 1.412,00) e apenas 3% têm uma renda familiar acima de R\$ 5.000,00 (3,54 salários-mínimos).

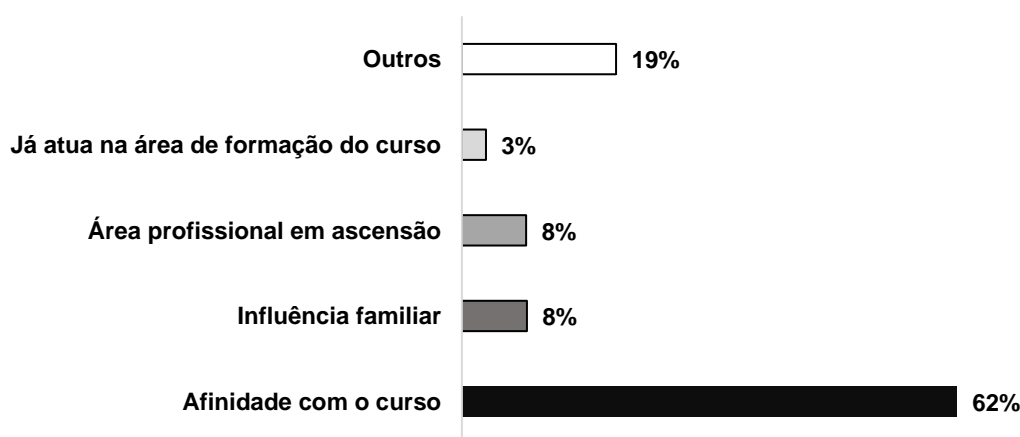
**Figura 5.** Renda familiar de discentes respondentes à pesquisa de opinião



**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

Quanto aos motivos que levaram à escolha do curso, 62% dos respondentes afirmam ter afinidade com a área de formação garantida pelo curso e 8% atribuem à influência familiar e à área profissional de formação do curso em ascensão no mercado de trabalho como fatores que influenciaram na escolha da graduação (Figura 6). Em relação à faixa etária, a Figura 7 demonstra que 80% dos discentes são jovens<sup>33</sup>, com prevalência na faixa etária entre 20-24 anos.

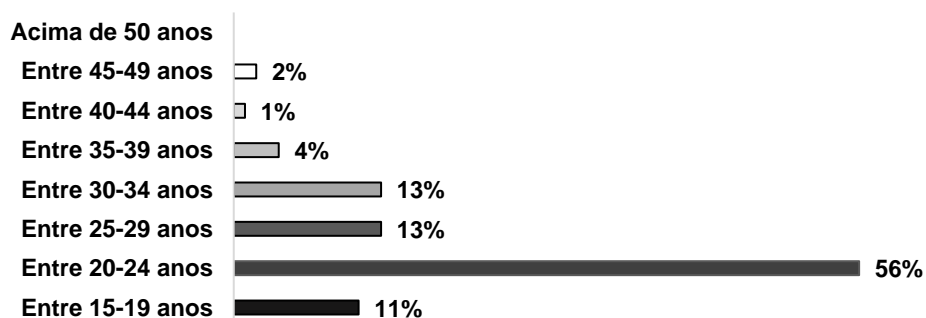
**Figura 6.** Motivos para escolha do curso de discentes respondentes à pesquisa de opinião



**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

<sup>33</sup> De acordo com o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), são considerados jovens pessoas com idade entre 15 a 29 anos. Legislação disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

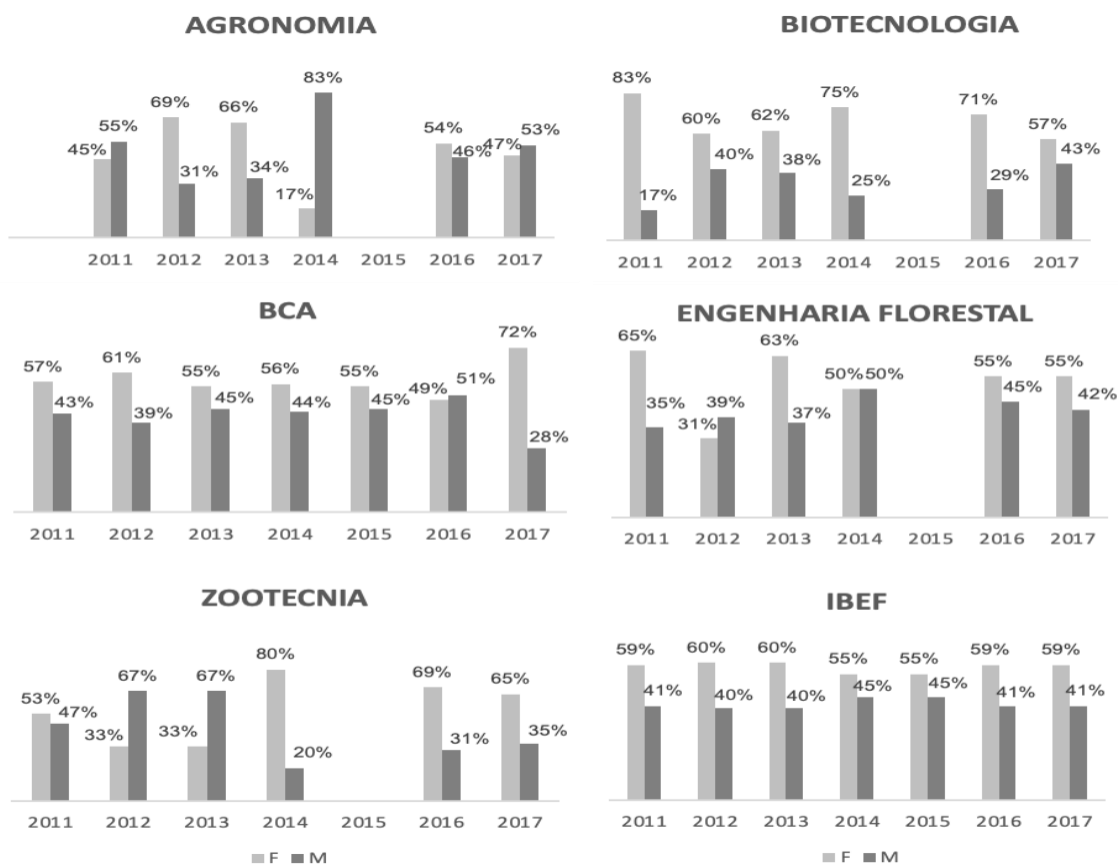
**Figura 7.** Faixa etária de discentes do Ibef/ Ufopa que responderam a pesquisa de opinião



**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

No que se refere ao ingresso por sexo<sup>34</sup>, é possível identificar (Figura 8) que o maior número de ingresso de mulheres nos cursos ofertados no Ibef, em todos os bacharelados entre os anos de 2011 a 2017. Entre os 1.195 ingressantes no período citado, 58% são mulheres e 42% são homens.

**Figura 8** – Percentual de ingresso de discentes por sexo e curso no Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017



**Fonte:** SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

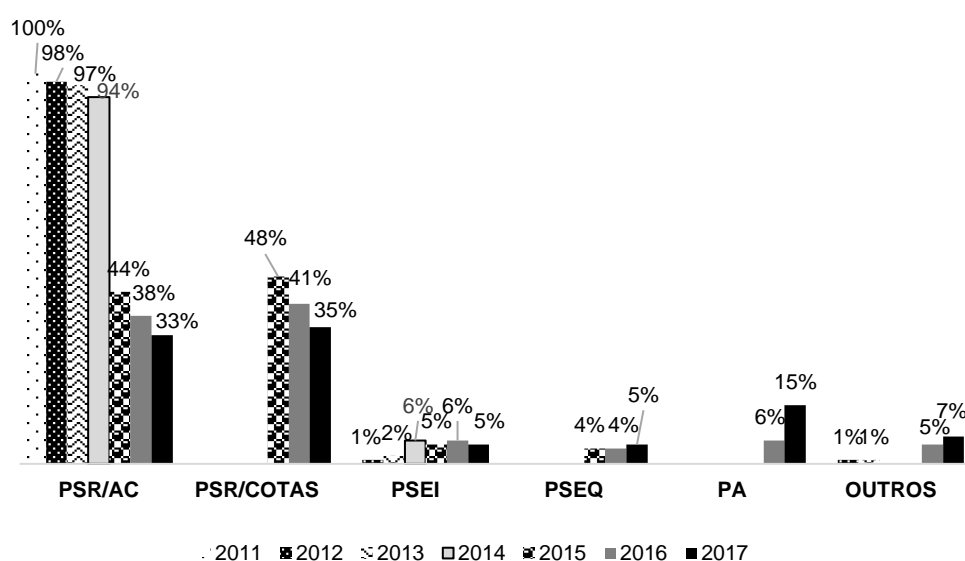
<sup>34</sup> Adota-se neste trabalho o termo “sexo”, pois esta é a nomenclatura utilizada no Sigaa.

Os percentuais de mulheres e homens ingressantes no espaço temporal abordado na pesquisa, por curso, são os seguintes: Agronomia apresentou o percentual de 54% mulheres e 46% homens; Biotecnologia, os percentuais de 65% mulheres e 35% homens; no BCA houve o ingresso de 56% de mulheres e 44% de homens; no bacharelado em Engenharia Florestal, do total de ingressantes, 60% foram mulheres e 40% homens; a graduação em Zootecnia apresenta os quantitativos de 61% mulheres e 39% de homens.

Quanto à forma de acesso, é possível identificar, a partir do gráfico 7, que a maioria dos discentes ingressou por meio do PSR/AC e PSR/Cotas, nos respectivos percentuais de 68% e 20%. No entanto, é necessário esclarecer que apesar de a Ufopa ofertar reserva de vagas desde o ano de 2013, somente a partir de 2015, os editais de convocação dos aprovados passaram a indicar a relação de alunos aprovados na reserva de vagas para cotistas. Nesse sentido, os dados referentes ao ingresso por meio do PSR/AC e PSR/Cotas, podem não refletir o real quantitativo de alunos ingressantes através da AC e cotas no período analisado neste estudo.

No que diz respeito aos PSE indígenas e quilombolas, os respectivos percentuais de ingresso no Ibef durante os anos de 2011 a 2017 foram de 4% e 2%, o que representa um quantitativo baixo, especialmente o PSEI, que é realizado desde 2011.

**Figura 9.** Percentual de ingresso de discentes nos cursos do Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017, por tipo de acesso: PSR/AC, PSR/Cotas, PSEI, PSEQ, PA e outros

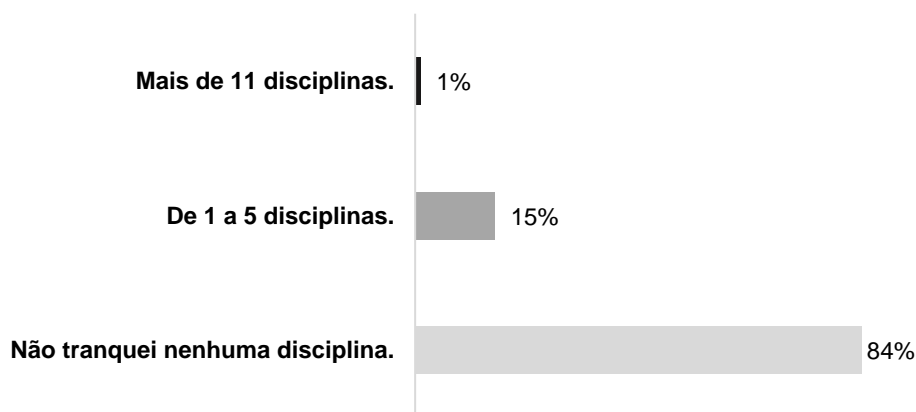


Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

#### 4.1.2 O percurso acadêmico

Ao longo do percurso acadêmico, é permitido ao discente solicitar trancamento de disciplinas<sup>35</sup>. A Figura 10 demonstra que 84% dos respondentes não trancaram nenhuma disciplina ao longo do curso, enquanto 15% afirmaram ter cancelado entre um a cinco componentes curriculares.

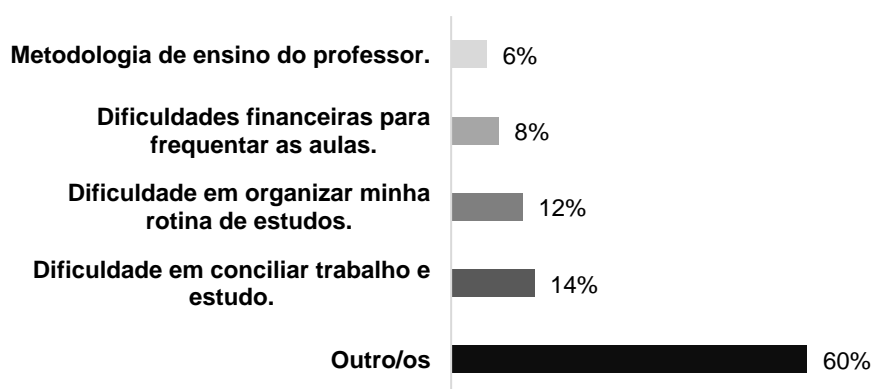
**Figura 10** – Percentual de trancamentos de disciplinas de discentes respondentes à pesquisa de opinião



**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

Para 14% dos discentes que responderam à pesquisa, o trancamento se deu por conta das dificuldades em conciliar trabalho e estudo e 12% atribuem às dificuldades em organizar a rotina de estudos (Figura 11). No que se refere a opção “outros”, não é possível identificar quais fatores se agrupam nesta opção.

**Figura 11** – Fatores que influenciam no trancamento de disciplina segundo os discentes respondentes à pesquisa de opinião

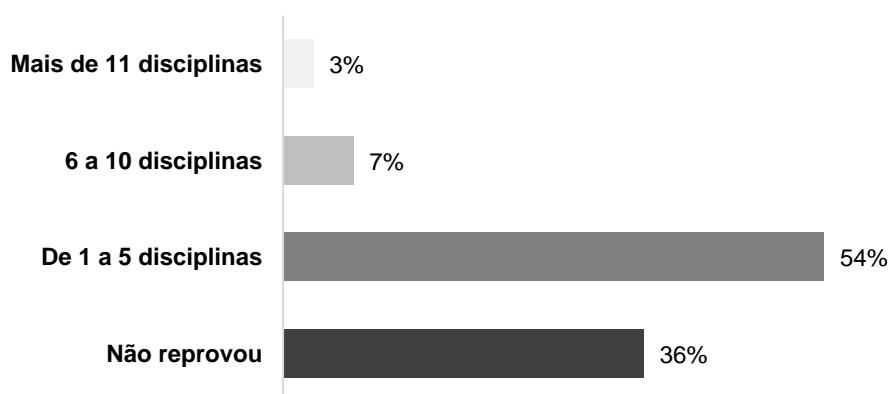


**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

<sup>35</sup> A solicitação de trancamento de disciplina é feita pelo discente, via Sigaa, em período estabelecido no calendário acadêmico. É permitido o trancamento de matrícula uma única vez no mesmo componente curricular, em períodos letivos consecutivos ou não (UFOPA/CONSEPE, 2020a).

De acordo com os dados apresentado na Figura 12, ao longo do percurso acadêmico, 64% dos discentes que responderam à pesquisa de opinião afirmam ter reprovado em algum componente curricular, sendo que 54% afirmam ter reprovado entre uma a cinco disciplinas. Dos respondentes, 36% afirmaram que não reprovaram em nenhuma das disciplinas cursadas.

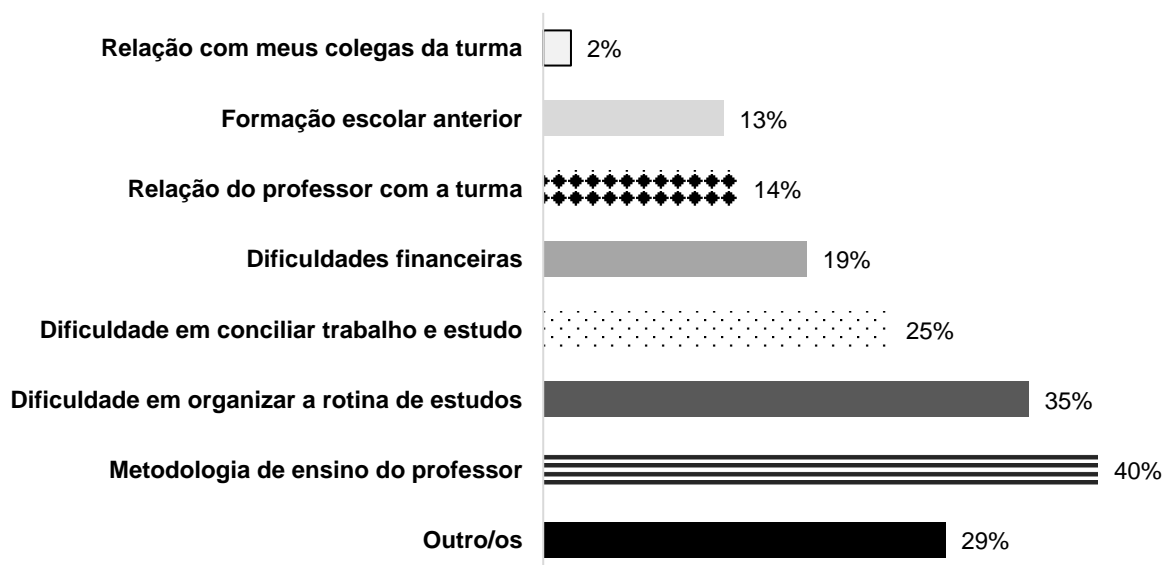
**Figura 12** – Percentual de reprovações em disciplinas de discentes respondentes à pesquisa de opinião



**Fonte:** Dados da pesquisa de opinião realizada para esta dissertação, elaborado pela autora (2024).

As reprovações, segundo os discentes, estão relacionadas, principalmente, à metodologia de ensino utilizada pelos docentes (40%) e às dificuldades em organizar a rotina de estudos ao longo da vida universitária (35%) (Figura 13).

**Figura 13** – Fatores que influenciam nas reprovações segundo os discentes respondentes à pesquisa de opinião



**Fonte:** Pesquisa de opinião, 2024.

De acordo com a análise realizada a partir dos relatórios de turmas dos semestres letivos regulares de 2011.2 a 2017.2 as 14 disciplinas ofertadas no primeiro ano dos cursos do Ibef, que são comuns a todas as graduações do instituto, apresentam elevados percentuais de reprovação (Quadro 10). Cabe destacar que entre as disciplinas ofertadas no ano comum, os componentes curriculares Português Instrumental, Cálculo I e Química Orgânica passaram a ser ofertados a partir do semestre letivo 2016.1, sendo que os dois últimos substituíram, respectivamente, as disciplinas Cálculo e Química Orgânica I. A disciplina Metodologia da Pesquisa passou a ser ofertada a partir do semestre letivo 2013.1.

**Quadro 10** – Reprovações no ano comum – Semestre letivo 2011.2 a 2017.2

<b>1º NÍVEL<sup>36</sup>/DISCIPLINA</b>	<b>MÉDIA DE REPROVAÇÃO</b>	<b>2º NÍVEL/ DISCIPLINA</b>	<b>MÉDIA DE REPROVAÇÃO</b>
Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	33%	Biologia Celular	31%
Ecologia	35%	Zoologia	24%
Cálculo I	60%	Estudos Integrativos da Amazônia	14%
Química Geral	50%	Química Orgânica	57%
Microbiologia Geral	29%	Física	20%
Português Instrumental	23%	Estatística Básica	37%
Botânica	29%	Metodologia da Pesquisa	27%

**Fonte:** SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Os relatórios de turmas referentes aos semestres letivos regulares de 2011.2 a 2021.2 indicam que nesse período foram ofertadas 2.740 turmas<sup>37</sup> para discentes do Ibef. Ao se analisar os dados referentes às reprovações, identificou-se que 59% das turmas apresentaram percentuais de reprovação igual ou superior a 5%.

A partir do 3º nível, quando passam a ser ofertadas disciplinas específicas dos cursos, os maiores percentuais de reprovação por curso são apresentados no Quadro 11. Destaca-se que são apresentadas no quadro abaixo tanto as disciplinas obrigatórias quanto optativas que integram as estruturas curriculares dos cursos.

<sup>36</sup> O nível corresponde ao semestre letivo. Deste modo, os níveis 1 e 2 correspondem, respectivamente, ao primeiro e segundo semestre do curso.

<sup>37</sup> Não se considerou as turmas ofertadas para o curso de Farmácia e turmas que foram interrompidas.

**Quadro 11** – Percentual de reprovação por disciplina por curso do Ibef/Ufopa - Semestre letivo 2011.2 a 2021.2

<b>CURSO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>%</b>
Agronomia	Gênese e Morfologia do Solo	55%
	Sementes e Viveiros Florestais	50%
	Nutrição Mineral de Plantas	47%
	Etnobiologia e Etnoecologia	57%
	Fertilidade do Solo	43%
Biotecnologia	Química Analítica I	49%
	Físico-Química	45%
	Genética	54%
	Estatística Experimental	42%
	Imunologia	41%
BCA	Mensuração Florestal	83%
	Fertilidade do Solo	81%
	Inventário Florestal	79%
	Propriedades e Classificação de Solos	76%
Engenharia Florestal	Economia Ambiental	49%
	Fertilidade do Solo	55%
	Propriedades Químicas da Madeira e Fitoenergia	46%
	Entomologia Florestal	53%
	Inventário Florestal	58%
Zootecnia	Bromatologia	44%
	Estatística Experimental	42%
	Economia e Administração	59%
	Fertilidade do Solo	68%
	Higiene e Profilaxia Zootécnica	53%

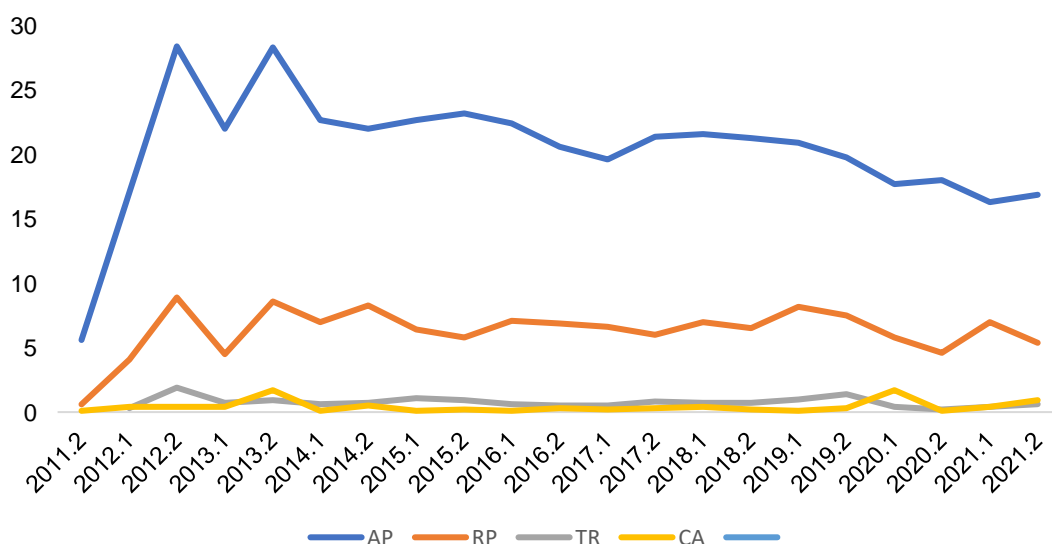
Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Nos apêndices C, D, E, F e G estão os dados referentes aos percentuais de reprovação por disciplina nos cursos do IBEF durante os semestres letivos de 2011.1 a 2021.2. Quanto aos dados de aprovação (AP), reprovação (RP), trancados (TR), cancelados (CA) e matriculados (MA) (Tabela 6) observa-se que as taxas de AP são, em média de 74% e de RP de 22%. A Figura 14 apresenta as taxas de evolução de AP, RP, TR e CA ao longo do período acadêmico de 2011.2 a 2021.2. É possível observar que durante os anos letivos de 2020 a 2021, quando as aulas ocorreram no formato remoto, os índices de AP apresentaram queda, ao passo que o de RP teve um aumento durante o semestre letivo 2021.1.

**Tabela 6** – Percentuais de AP, RP, TR, CA e MA - Semestre letivo 2011.2 a 2021.2

SEMESTRE	AP	RP	TR	CA	MA
2011.2	89%	10%		9%	213
2012.1	77%	19%	15%	2%	597
2012.2	71%	22%	5%	1%	1.468
2013.1	79%	16%	2%	1%	2.025
2013.2	72%	22%	2%	4%	3.873
2014.1	75%	23%	2%	0%	3.374
2014.2	70%	26%	2%	1%	5.007
2015.1	75%	21%	4%	0%	4.382
2015.2	77%	19%	3%	1%	4.930
2016.1	73%	25%	2%	0%	5.050
2016.2	73%	24%	2%	1%	4.527
2017.1	73%	25%	2%	1%	5.040
2017.2	75%	21%	3%	1%	4.487
2018.1	72%	24%	2%	1%	4.707
2018.2	75%	23%	2%	1%	4.224
2019.1	80%	27%	3%	0%	4.400
2019.2	69%	26%	5%	1%	4.250
2020.1	69%	23%	1%	7%	4.012
2020.2	78%	20%	2%	1%	3.178
2021.1	68%	29%	2%	2%	4.144
2021.2	71%	23%	0%	4%	3.283

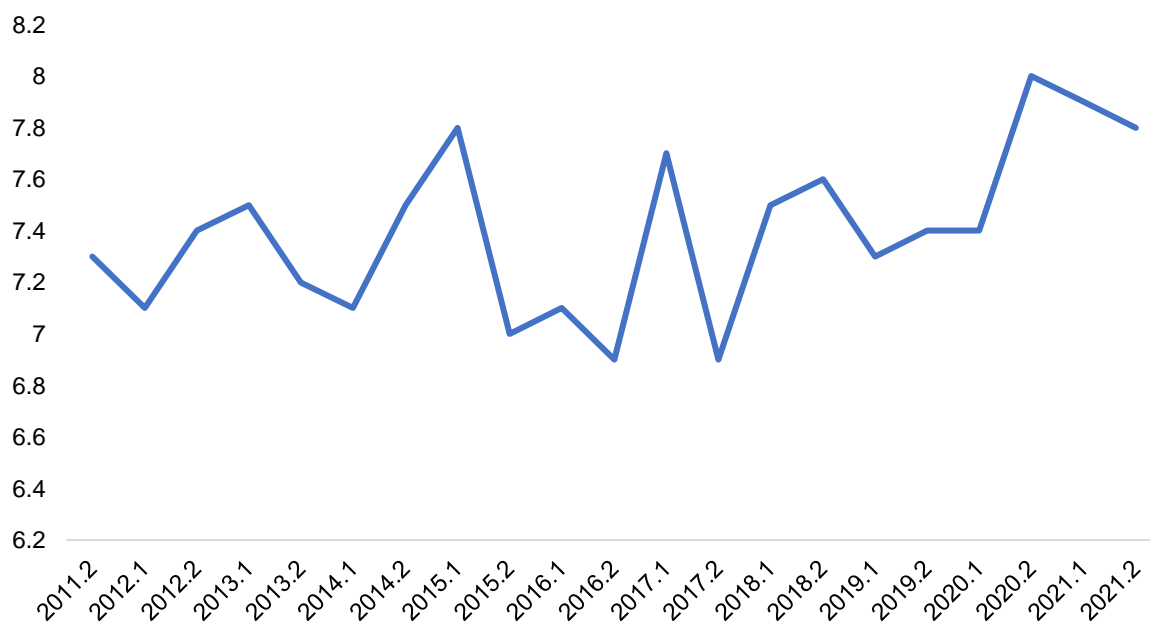
Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

**Figura 14** – Média de evolução de AP, RP, TR e CA nos componentes curriculares ofertados pelo Ibef/Ufopa durante os semestres letivos de 2011.2 a 2021.2

Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos dados apresentados na Figura 15, é possível identificar a Média Final de Aprovação (MFA) durante os semestres letivos de 2011.2 a 2021.2. Destaca-se que a média final de aprovação, conforme previsto no Regimento de Graduação da Ufopa (UFOPA/CONSEPE, 2020a) é seis.

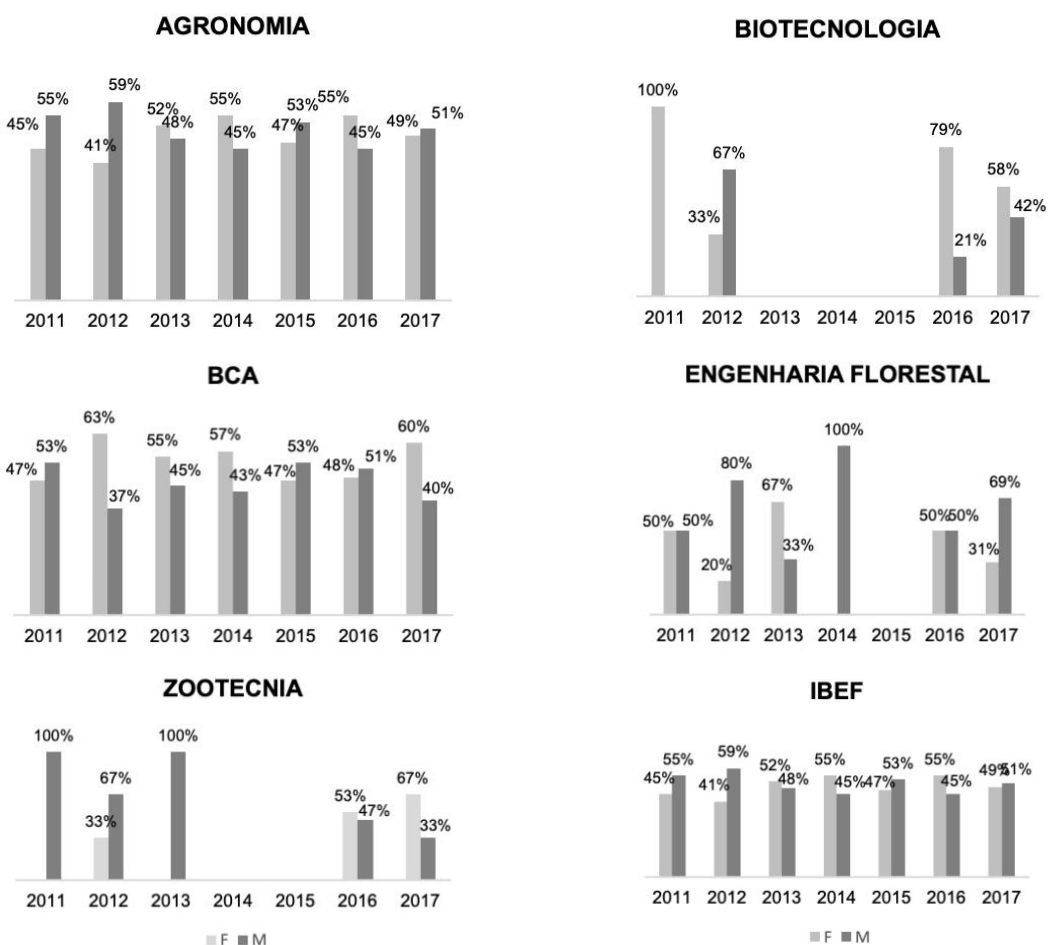
**Figura 15** – Média de evolução da Média Final de Aprovação (MFA) nos componentes curriculares ofertados pelo Ibef/Ufopa durante os semestres letivos de 2011.2 a 2021.2



**Fonte:** SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

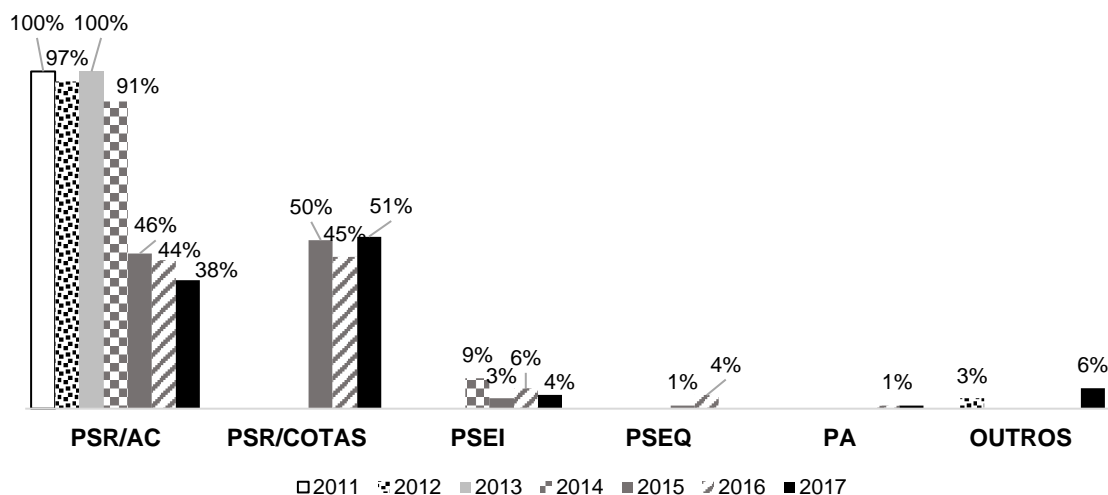
Ao longo do período de 2011 a 2017, houve um total de 423 cancelamentos, o que corresponde a 35% dos alunos ingressantes nesse período. Na Figura 16 é possível identificar os percentuais de cancelamento por sexo e curso ocorridos no Ibef. No que diz respeito ao cancelamento por forma de ingresso, a Figura 17 indica que há disparidade entre ingressantes através do PSR/AC e PSR/Cotas, que correspondem, respectivamente, a 65% e 28%. Já os ingressantes por meios dos processos seletivos especiais indígenas e quilombolas totalizam, na devida ordem, 5% e 1%.

**Figura 16** – Percentual de cancelamento de vínculo institucional de discentes por sexo e curso no Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017.



Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024

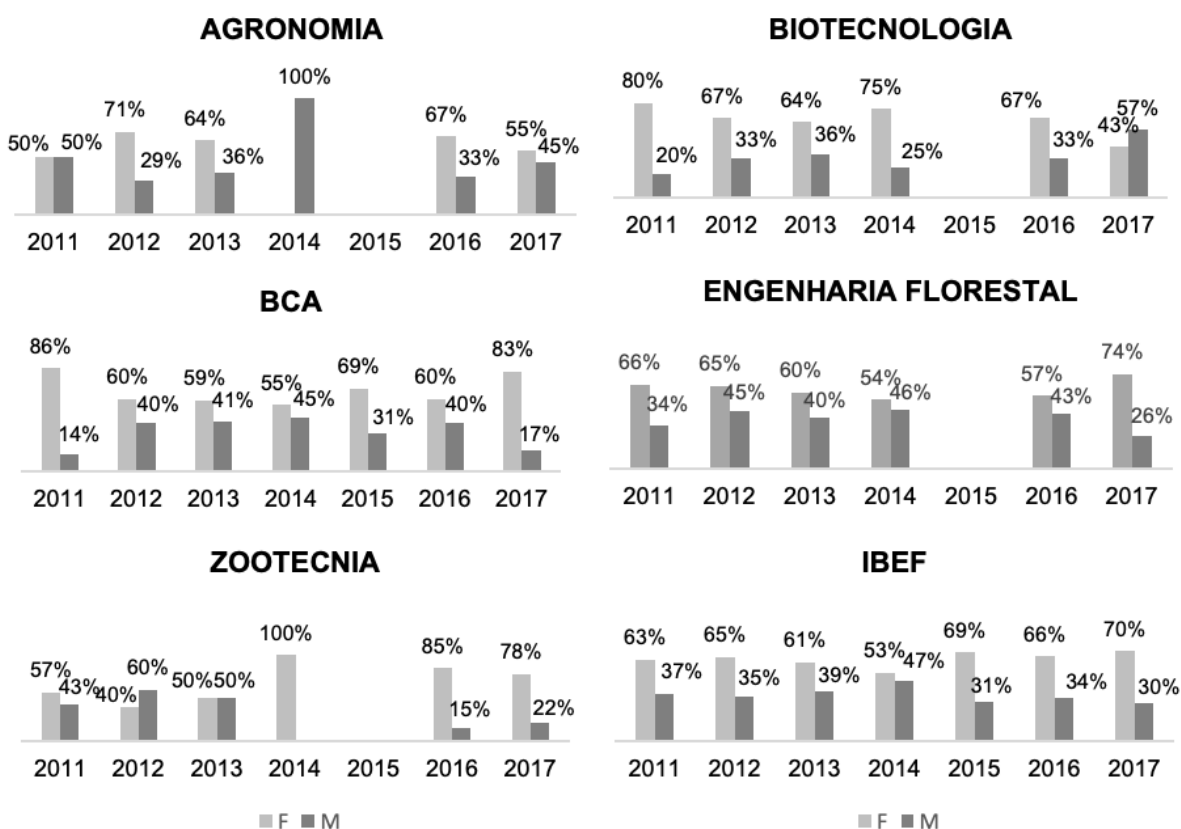
**Figura 17** – Percentual de cancelamento de vínculo institucional de discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017, por tipo de acesso: PSR/AC, PSR/Cotas, PSEI, PSEQ, PA e outros



Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Entre os ingressantes nos anos de 2011 a 2017, o total de concluintes foi de 629 discentes, o que corresponde a 53% de alunos que acessaram os cursos do Ibef durante o período citado. Na Figura 18, é possível identificar que mais mulheres concluem os cursos: do universo de concluintes, 64% são mulheres e 36% homens. Os cursos com os maiores percentuais de conclusão são o BCA (29%) e Engenharia Florestal (32%), o que pode se justificar no fato de que em relação ao primeiro, em 2015, foi o único curso a ofertar vagas no Ibef. Em relação ao bacharelado em Engenharia Florestal, em 2010, este ofertou 100 vagas e, de 2011 a 2015, 80 vagas.

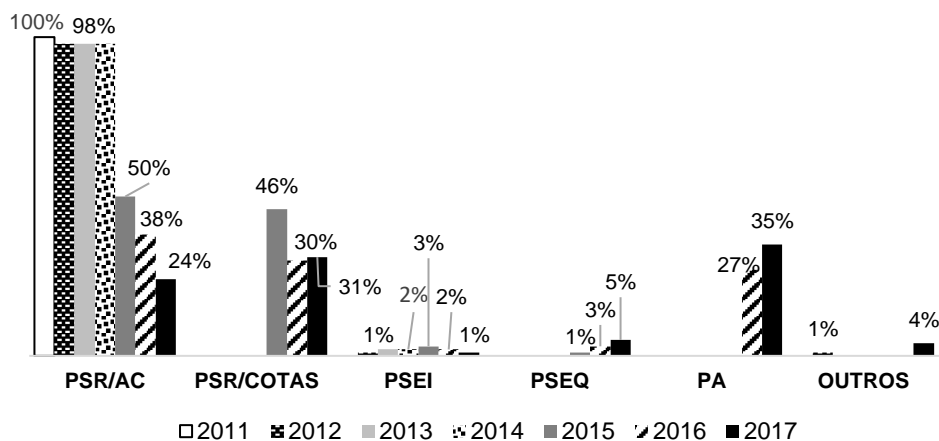
**Figura 18** – Percentual de conclusão da graduação de discentes por sexo e curso no Ibef/Ufopa, entre ingressantes nos anos de 2011 a 2017



Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Em relação à conclusão por forma de ingresso, a Figura 19 demonstra que alunos ingressantes por meio do PSR/AC são a maioria dos discentes que concluem o curso, apresentando percentual de 76%, enquanto aqueles que ingressam por meio de cotas representam 12% do total. É necessário lembrar, em relação a esta questão, que somente a partir de 2015 os editais de convocação do PSR da Ufopa passaram a indicar os candidatos cotistas aprovados.

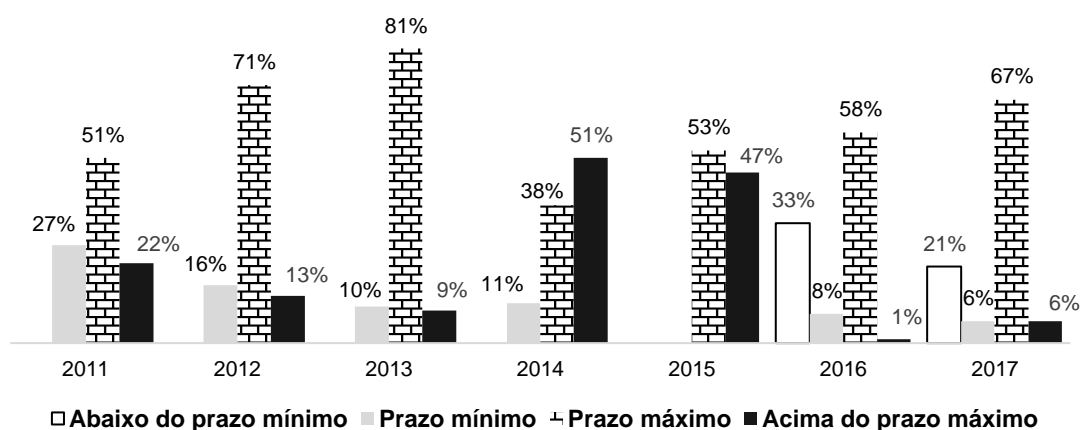
**Figura 19** – Percentual de conclusão da graduação de discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, ingressantes nos anos de 2011 a 2017, por tipo de acesso - PSR/AC, PSR/Cotas, Psei, Pseq, PA e outros



Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Para integralização (conclusão) dos bacharelados, é previsto um prazo mínimo e máximo nos PPCs dos cursos. A Figura 20 demonstra que, no Ibef, os discentes ingressantes entre os anos de 2011 a 2015 integralizaram o curso durante o período do prazo máximo ou acima deste, correspondendo a 62% e 19%, respectivamente. Destaca-se que os alunos que integralizam os cursos em período inferior ao prazo mínimo estabelecido são discentes que ingressaram nos bacharelados profissionais por meio de progressão acadêmica, após concluírem o BCA.

**Figura 20** - Percentual de integralização do curso de discentes dos cursos do Ibef/Ufopa, entre ingressantes nos anos de 2011 a 2017, por tempo para integralização



Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

## 4.2 Discussão

O perfil dos discentes do Ibef, a partir dos resultados obtidos na pesquisa de opinião, indicam que a faixa etária dos universitários é predominantemente jovem, com idade entre 15 a 29 anos, estando a maioria na faixa etária entre 20-24 anos. O perfil etário com maior percentual identificado na pesquisa coaduna-se com dados do Fonaprace (1997, 2004, 2011, 2014, 2019) e do Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023), que indicam que esta tem sido a faixa etária média dos estudantes universitários brasileiros das Ifes em todas as regiões do país.

Alexandrino et al. (2022), ao analisarem o perfil sociodemográfico de estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, Enfermagem, Nutrição e Farmácia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), apresentaram dados que corroboram os resultados do Fonaprace e do Inep, assim como os obtidos na pesquisa junto aos alunos do Ibef. De acordo com o estudo apresentado pelo autor, 67,9% dos alunos entrevistados têm idade entre 20-29 anos. Dados similares foram apresentados por Reis *et al.* (2021), em pesquisa realizada com discentes ingressantes do curso de Zootecnia do Campus da Ufra em Parauapebas, que identificaram média de idade dos alunos do referido curso em torno de 20 anos.

Saudades, Kirsten e Oliveira (2017), em estudo realizado com discentes das áreas Biológica, Naturais e Agrária da UFRGS, demonstraram que 82% dos entrevistados possuíam idade entre 18 a 28 anos, o que indica que ingressaram na educação superior logo após concluírem o Ensino Médio.

É importante destacar que a faixa etária citada está contemplada na Meta 12 do PNE, com a previsão de aumento das taxas bruta de matrícula para 50% e líquida de escolarização para 33% (BRASIL, 2014), percentuais que até então não foram alcançados (INEP, 2024; SILVA; PASSOS, 2024; CARVALHO; OLIVEIRA, 2022). Ainda segundo o Inep (2024), as regiões Norte e Nordeste, ao longo do período de vigência do PNE, apresentam os menores percentuais do país em ambas as taxas, o que demonstra que as desigualdades regionais têm persistido no que se refere ao acesso à educação superior.

A partir da pesquisa realizada com os discentes do instituto foi possível identificar que 75% são de famílias cuja renda familiar é de até um salário mínimo (R\$ 1.142,00). De acordo com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (2024), são consideradas família de baixa renda aquelas

que vivem com até meio salário-mínimo (R\$ 706,00) por pessoa. Logo, é possível inferir que são discentes que apresentam alta possibilidade de se encontrarem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Por outro lado, o elevado percentual pode e deve ser analisado de forma positiva, uma vez que demonstra que pessoas de baixa renda estão tendo acesso ao ensino superior, situação que tem sido identificada nas pesquisas sobre o perfil dos graduandos das Ifes realizadas pelo Fonaprace (1997, 2004, 2011, 2014, 2019) e do Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023).

Estudo realizado por Alexandrino *et al.* (2022) identificou que a média da renda familiar dos estudantes é de dois salários-mínimos. Locatelli e Pereira (2019), ao analisarem o perfil de estudantes das licenciaturas em Pedagogia, História, Matemática, Educação Física e Biologia do Brasil, com base nos dados informados nos questionários socioeconômicos do Enade no período de 2014 a 2017, concluíram que os estudantes das licenciaturas pesquisadas apresentam renda familiar entre 1,5 a três salários-mínimos.

Ao longo do período de 2011 a 2017, foi possível identificar que mais mulheres ingressaram nos cinco cursos ofertados pelo Ibef, correspondendo a 58% dos ingressantes nesse período. Os resultados desta pesquisa vão ao encontro das auferidas nos estudos do Fonaprace (1997, 2004, 2011, 2014, 2019) e do Censo da Educação Superior (INEP 2013, 2014, 2016, 2018, 2019).

Estudos realizados por Reis *et al.* (2021) e Santos e Costa (2021) corroboram os resultados das pesquisas realizadas pelo Fonaprace e pelo Inep. Barreto (2022), ao abordar a escolarização de mulheres no Brasil, destaca que, nas últimas décadas, as mulheres têm alcançado níveis maiores de conclusão da Educação Básica em relação aos homens. Segundo Santos e Costa (2021, p. 2), o crescimento da presença de mulheres em todos os níveis educacionais:

(...) foi resultado da implicação de diferentes fatores e forças, como a mudança dos papéis sociais femininos, a articulação e fortalecimento de movimentos de mulheres comprometidos com as demandas femininas, a participação e atuação na elaboração de políticas nacionais de acordo com recomendações de organizações internacionais e a ampliação de políticas de alfabetização e expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) no país.

Souza (2021) reflete sobre o ingresso de mulheres na educação superior, observando que com a ampliação da presença feminina na graduação, a exclusão deixou de se dar no nível de acesso, mas na escolha do curso. Segundo a autora,

isso se dá pelo processo de formação de “guetos” profissionais, que atribuem à mulher a formação em graduações consideradas mais “femininas”, como as ciências humanas e em alguns cursos da área da saúde, em detrimento daquelas consideradas mais “masculinas”, como as ciências exatas e as tecnológicas.

Ao longo dos últimos anos, a presença de mulheres na educação superior tem sido acima do quantitativo de homens, tanto no que se refere ao ingresso, quanto à conclusão dos cursos (INEP, 2023). Os resultados obtidos sobre a presença de mulheres nas graduações ofertadas no Ibef corroboram os resultados apresentados no censo da educação superior. Estudos realizados por Mendes et al. (2021), Santos e Costa (2021), e por Carvalhaes e Ribeiro (2019) descrevem que apesar da expressiva e crescente presença feminina na educação superior, há uma forte segregação de mulheres em determinados cursos, especialmente nos relacionados às relações humanas, docência, saúde e assistência social.

A presença de um maior número de mulheres no curso de Agronomia do Ibef se difere dos resultados apresentados por Souza (2021), que identificou maior presença masculina no curso de Agronomia do Campus Urutaí do Instituto Federal Goiano, durante o período de 2014 a 2020. Canever, Cotrim e Müller (2018) apontaram maior presença de homens no curso de Agronomia e maior presença de mulheres no bacharelado em Zootecnia da UFPEL. Gomes, França e Calbino (2020) afirmam que o aumento da presença de mulheres em cursos agrários, historicamente considerados “curso de homem” indica uma ruptura de divisões de papéis segregados em masculino e feminino. A principal forma de acesso aos cursos de graduação da Ufopa e, conseqüentemente, do Ibef, se dá por meio dos processos seletivos regulares que utilizam a nota do Enem e nos quais se garante a reserva de vagas de 50% para alunos que atendem aos requisitos estabelecidos na Lei de Cotas. No entanto, é necessário esclarecer que apesar de a Ufopa ofertar reserva de vagas desde o ano de 2013, somente a partir de 2015 os editais de convocação dos aprovados passaram a indicar a relação de alunos aprovados na reserva de vagas para cotistas. Nesse sentido, os dados referentes às variáveis ingresso, cancelamento e conclusão de discentes ingressantes por meio do PSR/AC e PSR/Cotas, podem não refletir o real quantitativo das variáveis citadas, uma vez que não foi possível identificar os alunos cotistas ingressantes no período de 2011 a 2014.

Trevisol, Bello e Nierotka (2023) e Bello (2022) demonstram em seus estudos que a Lei de Cotas possibilitou o acesso à educação superior de grupos

historicamente privados desse nível de formação, que, ao ingressarem nas universidades, tornaram-nas espaços formados por uma maior heterogeneidade étnico-racial.

De acordo com dados do Fonaprace (2019) e Jesus e Meireles (2021), quanto ao sexo, há um maior percentual de mulheres cotistas na educação superior. Os resultados apontados por ambos condizem com os identificados no Ibef, que apresentou entre os ingressantes no período de 2015 a 2017 maior percentual de mulheres entre os discentes do PSR/Cotas.

Jesus e Meireles (2021) demonstraram que a partir dos critérios étnico-raciais estabelecidos na Lei de Cotas, estudantes pretos, pardos e indígenas, com renda até 1,5 SM, representam 32,4% do total de cotistas que ingressaram em Ifes. Destes, 44,4% encontram-se na Região Norte; 40,5% no Nordeste; 30,5% no Centro-oeste; 29,7% no Sudeste; e 14,6% no Sul do país,

Os processos seletivos especiais indígenas e quilombolas compõem as políticas de ações afirmativas adotadas pela Ufopa, implementadas na instituição em 2011, com a realização do primeiro Psei e, em 2015, com o Pseq (UFOPA-PDI 2019-2023, 2019). Na Ufopa, entre os anos de 2011 a 2017, houve o ingresso de 325 estudantes indígenas (LIMA; QUARESMA; LAGO, 2023) e entre o período de 2015 a 2017, por meio do Pseq, 148 estudantes ingressaram na instituição (SIGAA, 2022). Por meio do Psei e Pseq, nos períodos citados, ingressaram no Ibef, respectivamente, 45 e 24 discentes.

Segundo Pereira e Brasileiro (2020), até 2013, os editais do Psei não previam vagas para os estudantes indígenas diretamente nos cursos ofertados. Conforme explicado pelas autoras, eles eram matriculados na Formação Interdisciplinar I, no antigo Centro de Formação Interdisciplinar (CFI, hoje IFII) e, a depender do seu Índice de Desempenho Acadêmico (IDA), ingressariam no instituto escolhido, onde cursariam a Formação Interdisciplinar II. Após essa formação, os alunos concorreriam as vagas dos cursos pretendidos. Conforme assinalam as autoras, nos processos seletivos internos para ingresso nos institutos e cursos pretendidos, os discentes indígenas concorriam com os alunos ingressantes nas diferentes formas de acesso à Ufopa.

De acordo com as autoras, a partir de 2014, como fruto das reivindicações feitas pelo Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns, que criticava o modelo de percurso acadêmico adotado pela Ufopa, uma vez que não considerava as diferenças e

peculiaridades da formação escolar dos discentes indígenas para o ingresso nos institutos e cursos, a Ufopa passou a disponibilizar duas vagas para candidatos indígenas em cada um dos cursos. Após essa mudança, os candidatos indígenas passaram a concorrer entre si pelas vagas ofertadas na instituição.

França (2021), ao discorrer sobre o perfil de discentes quilombolas da Ufopa, a partir de uma pesquisa realizadas com 158 estudantes quilombolas matriculados no período de 2015 a 2018, identificou os seguintes aspectos:

- i) a maioria do corpo discente é formado por mulheres;
- ii) a faixa etária dos estudantes é, em média, de 25,4 anos, o que indica que acessam à educação superior mais tardiamente;
- iii) 94% dos discentes se autodeclararam “preto”, o que vai ao encontro dos resultados apresentados pelo Fonaprace (2019), que indicava maior presença de estudantes pretos nas Ifes;
- iv) são estudantes solteiros e sem filhos;
- v) não possuem vínculo empregatício e possuem renda de até um salário-mínimo;
- vi) a escolarização dos pais é de Ensino Fundamental incompleto ou não estudaram;
- vii) cursaram o Ensino Médio em escolas públicas fora da comunidade;
- viii) a maioria é oriunda de comunidades do município de Santarém.

Os PSEs são formas de acesso adotadas por diversas Ifes brasileiras. De acordo com Pimentel (2023, p. 37), ao implantar essa forma de acesso, a Ufopa:

(...) demonstra a relevância da instituição (...), sendo o diferencial entre outras instituições federais de ensino superior, a Universidade se origina com uma proposta inclusiva e multicampi. A efetivação dessa política afirmativa é uma realidade das lutas, reivindicações e dos direitos dos povos indígenas e quilombolas nos espaços educacionais por intermédio de procedimentos diferenciadas de promoção ao Ensino Superior.

Após a entrada na universidade, os discentes dão início ao seu percurso acadêmico. No caso dos estudantes do Ibef, é possível identificar dois percursos: um que é voltado aos discentes indígenas ingressantes através do Psei, que iniciam o primeiro ano na Formação Básica Indígena (FBI) e, posteriormente, a partir do segundo ano na universidade, iniciam efetivamente os cursos para os quais foram aprovados; o segundo é seguido por ingressantes por meio do PSR e do Pseq, que já iniciam a graduação no próprio curso.

Atualmente, o percurso acadêmico inicial dos discentes indígenas ingressantes na Ufopa por meio do Psei é diferenciado. Conforme assinalam Colares

e Carneiro (2021) e Lima, Quaresma e Lago (2023), a partir de 2017 foi implantado a FBI, elaborada com a participação de lideranças de povos indígenas existentes na região Oeste do Pará, servidores (docentes e técnicos) e estudantes indígenas da Ufopa. Conforme citam os autores, a FBI surgiu do reconhecimento do crescente número de estudantes indígenas na instituição e da existência de múltiplos fatores que impactam na permanência destes na universidade, como os altos índices de reprovações.

A FBI, que passou a ser ofertada a partir do segundo semestre letivo regular de 2016, tem como objetivos, entre outros, reduzir problemas de permanência e “promover a integração e melhores condições para a permanência dos(as) alunos(as) indígenas que ingressam a Ufopa pelo processo seletivo especial” (UFOPA, 2017, p. 5). Ofertado pelo Iced durante o primeiro ano de ingresso na universidade, a formação é composta por 13 componentes curriculares obrigatórios que contemplam as áreas de Ciências Exatas, Humanas, Tecnologias e Letras-Língua Portuguesa, que totalizam 620 horas. Após a conclusão da FBI, os estudantes ingressam no curso para o qual foi aprovado, sendo matriculados nas disciplinas do primeiro semestre da graduação.

Sobre a FBI, é importante observar dois pontos que impactam no percurso acadêmico dos alunos: i) as disciplinas ofertadas pela FBI não fazem parte das estruturas curriculares dos cursos do Ibef; e ii) a FBI não altera o tempo de integralização mínima previsto para os cursos, o que implica que os discentes do Psei automaticamente concluirão o curso acima desse período.

Lima, Quaresma e Lago (2023), ao analisarem o rendimento acadêmico de discentes indígenas ingressantes por meio do Pseq durante o período de 2014 a 2018, identificaram que as médias de aprovação foram maiores entre discentes que cursaram parcial ou totalmente a FBI. Pereira (2017), ao analisar os índices de sucesso e insucesso acadêmico de discentes indígenas ingressantes entre os anos de 2010 a 2015 pelo PSR, Psei e Mobex, durante os semestres letivos regulares de 2011.2 a 2015.2, identificou que entre eles ocorreu altas taxas de insucesso, principalmente entre os que ingressaram por meio do PSE.

Lima, Quaresma e Lago (2023) e Carneiro, Colares e Sousa (2021) apontaram que as dificuldades acadêmicas vivenciadas por discentes indígenas são resultados de diversos fatores, como: financeiros; Educação Básica precária; dificuldades de adaptação à cidade; acesso à moradia; dificuldades relacionadas ao uso e acesso às ferramentas tecnológicas; falta de acompanhamento pedagógico e

social por parte da Ufopa; fatores relacionados à maternidade; questões linguísticas. Sobre a questão linguística, os autores destacaram que a questão não se alicerça sobre saber ou não falar o português, mas sobre a dificuldade em ler e elaborar um texto acadêmico, o que não é uma realidade exclusiva de estudantes indígenas.

Enquanto os ingressantes por meio do Psei ingressam, no primeiro ano, na FBI e somente a partir do segundo ano passam a cursar o bacharelado para os quais foram aprovados, os estudantes ingressantes por meio do PSR e do Pseq ingressam diretamente nos cursos. Nos bacharelados do Ibef, o primeiro ano é composto por disciplinas comuns a todos os cursos e têm como objetivos proporcionar aos alunos o contato inicial com a formação profissional básica e a área ambiental do curso, bem como situar os discentes dentro das discussões sobre o bioma da Amazônia e possibilitar o embasamento teórico necessário para que possam continuar discutindo os demais conteúdos curriculares (UFOPA/PPC-ENGENHARIA FLORESTAL, 2022; UFOPA/PPC-AGRONOMIA, 2016; UFOPA/PPC-ZOOTECNIA, 2016; UFOPA/PPC-BIOTECNOLOGIA, 2019; UFOPA/PPC-BCA, 2015).

Durante o primeiro ano do curso é possível identificar altos índices de reprovação, o que pode levar o discente a desistir do curso. Tinto (2017) denomina o início da vida universitária como “primeiro ano crítico”, período em que o aluno está se adaptando as exigências decorrentes dos estudos universitários. Cola (2022) e Silva (2021) destacam que é no primeiro ano da graduação que ocorre as maiores probabilidades de abandono/cancelamento do curso, por diversos fatores, um deles é o baixo rendimento nas disciplinas ao longo desse período.

A partir dos dados obtidos em relação ao cancelamento dos cursos entre os discentes do Ibef, destacam-se três pontos:

- i) os percentuais de cancelamento entre homens e mulheres se equiparam no instituto, estando ambos com valores aproximados de 50%;
- ii) a partir de 2015, quando foi possível identificar os discentes ingressantes via PSR/Cotas, os percentuais de alunos cotistas que cancelaram os cursos são superiores ao de ingressantes pelo PSR/AC, principalmente entre os ingressantes em 2017;
- iii) houve um baixo número de cancelamento entre discentes que acessaram o Ibef por meios do Psei e do Pseq.

No que se refere à conclusão dos cursos, os pontos elencados anteriormente apresentam os seguintes resultados:

- i) o percentual de conclusão dos cursos entre mulheres é superior ao de homens;
- ii) a conclusão entre alunos ingressantes, a partir de 2015, é maior entre alunos do PSR/AC em relação aos do PSR/Cotas;
- iii) há um baixo percentual de conclusão dos cursos entre os alunos que ingressaram através dos processos seletivos especiais. Diante desse indicativo, mostra-se necessário a tomada de ações institucionais que possibilitem condições de permanência para esses alunos, de modo a garantir a conclusão dos cursos.

Além desses pontos, destacam-se que a maioria das integralizações dos cursos ocorreram no prazo máximo ou acima deste. Silva (2021), Santos (2020) e Cislaghi (2008) apontaram a multivariabilidade de fatores que perpassam a vida acadêmica e influenciam na evasão. Guedes (2023), ao abordar evasão estudantil no Centro de Ciências Agrárias da UFV, apresentou como fatores que geraram a evasão: a falta de identificação com o curso, o baixo rendimento nas disciplinas, a insatisfação com a infraestrutura da cidade e fatores de ordem psicológica. Lopes et al. (2023), em seu estudo sobre a evasão de calouros da UFRB, identificou resultados semelhantes aos apresentados por Guedes (2023).

Os maiores percentuais de cancelamento entre alunos cotistas em relação a não cotistas identificado nos cursos do Ibef durante os períodos de 2015 a 2017 vão ao encontro dos resultados apresentados no estudo desenvolvido por Andriola e Araújo (2023), que discutiram sobre a evasão entre alunos cotistas e não cotistas na UFS a partir da implementação da Lei de Cotas. Os autores, a partir dos resultados observados, concluíram que:

- i) não há diferença expressiva entre as taxas média de evasão em períodos anteriores e posteriores após a vigência da referida lei; e
- ii) entre alunos cotistas e não cotistas há relevante diferença entre as taxas médias de evasão, independentemente do curso, com maiores índices de evasão entre os cotistas.

Klitzke (2022) e Calbino, Xavier e Sabino (2020) apontaram como resultados de seus estudos que as diferenças entre cotistas e não cotistas no que diz respeito à evasão não apresentam diferenças expressivas. Segundo os autores, os resultados apresentados são indicadores que refutam o discurso que atribui à Lei de Cotas a responsabilidade pelos resultados negativos relacionados ao ensino superior.

Os baixos percentuais de conclusão de cursos por alunos ingressantes por meio dos processos seletivos especiais indicam que é necessário o Ibef e a Ufopa

avaliarem o percurso acadêmico vivenciado por estes alunos, a fim de possibilitar meios que possibilitem a superação das dificuldades enfrentadas por eles (LIMA; QUARESMA; LAGO, 2023; PIMENTEL 2023; COLARES; CARNEIRO, 2021; FRANÇA, 2021).

A conclusão do curso se dá após a integralização curricular, ou seja, após o discente cumprir a carga horária e os componentes curriculares previstos no curso (UFOPA/CONSEPE, 2020a). O prazo para a integralização das graduações é previsto nos PPCs dos cursos. No caso dos bacharelados ofertados pelo Ibef, o prazo mínimo e máximo são, respectivamente, de 10 e 15 semestres para os BPs e de seis e nove para o BCA.

Neste estudo identificou-se que a integralização dos cursos dos discentes ingressantes durante o período de 2011 a 2017 ocorreu, em sua maioria, após o prazo mínimo e dentro do prazo máximo para a conclusão do curso. Ao se observar as informações referentes aos percentuais que indicam que o limite máximo para conclusão do curso, é possível perceber que o BCA apresenta o maior quantitativo de discentes que se enquadram nessa situação.

Tal situação pode ser atribuída ao fato de que os discentes do BCA, ao longo de seu percurso acadêmico, priorizam cursar disciplinas dos BPs para o qual pretendem migrar e que nem sempre fazem parte da estrutura curricular do BCA. A maior quantidade de alunos do BCA pode ser verificada, também, nos dados referentes ao cancelamento dos cursos. Os maiores quantitativos de discentes que cursam o bacharelado interdisciplinar do instituto em duas variáveis que indicam pontos negativos do percurso acadêmico (cancelamentos e extrapolação do prazo de integralização) apontam a necessidade urgente de estudos sobre o referido curso e os fatores que levam a resultados negativos para o aluno, o instituto e a Ufopa.

Marques, Marques e Silva (2022) relacionaram o atraso na conclusão do curso à retenção ao longo da graduação. Para Araújo, Mariano e Oliveira (2021, n.p.), a retenção é um “processo que decorre da permanência prolongada do estudante universitário na instituição que ultrapassa o período regular de integralização do curso”. A retenção “revela uma realidade multifacetada, na qual diversos fatores, individuais e coletivos, se entrelaçam de maneira complexa, afetando diretamente a trajetória educacional dos estudantes” (FARIAS; GALEMBECK; CINTRA, 2024; p. 10).

Entre os múltiplos fatores que levam à retenção, Marques, Marques e Silva (2022), ao pesquisarem sobre as causas da retenção a partir de uma revisão sistemática da literatura, identificaram fatores que agruparam em três grupos, a saber:

- i) fatores individuais;
- ii) fatores internos à instituição; e
- iii) fatores externos à instituição.

Entre os fatores, os autores destacam, entre outros, o baixo desempenho acadêmico, resultando em reprovações e trancamentos, formação escolar anterior, desconhecimento sobre o curso, dificuldade de conciliar a rotina de estudos com a vida profissional e dificuldades financeiras.

Quanto aos fatores internos à instituição, os autores citam o acompanhamento estudantil, a oferta de bolsas e auxílios, currículos defasados e extensos, infraestrutura, metodologias de ensino dos docentes. Entre os fatores externos, os autores destacam a falta de apoio e incentivo por parte da família e dos amigos e a desvalorização da profissão.

Estudos realizados por Marques, Marques e Silva (2022) e Araújo, Mariano e Oliveira (2021) apontaram que as retenções podem levar à evasão do curso. Os autores destacam que a retenção gera prejuízos a nível pessoal e institucional: a nível pessoal, as retenções geram atraso na conclusão do curso, aumentam a probabilidade de abandono do mesmo e geram atraso no ingresso do mercado de trabalho após diplomado; para as instituições, as retenções levam a má utilização de recursos e atraso na formação de profissionais.

Considerando os impactos negativos gerados pela retenção, mostra-se necessário identificar quais fatores estão presentes nos percursos acadêmicos vivenciados pelo discentes do Ibef para que, a partir disso, o instituto e a Ufopa possam viabilizar uma permanência de qualidade a todas e todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ibef nasceu junto com a Ufopa e, enquanto Unidade Acadêmica, tem a responsabilidade institucional e social de formar profissionais das áreas Agrárias e da Biotecnologia aptos a atuarem na e para a realidade Amazônica, de modo a promover o desenvolvimento sustentável, pautando-se em uma formação inter e multidisciplinar.

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, com base no primeiro objetivo, no qual se propôs elaborar o perfil dos discentes do Ibef, foram obtidos os seguintes resultados:

i) no instituto, ao longo do período analisado, o corpo discente é formado, em sua maioria, por mulheres, fato que ocorre em todos os cursos;

ii) os alunos são pessoas jovens, com predominância de faixa etária entre 20-24 anos;

iii) a renda familiar dos discentes é, em sua maioria, de um salário-mínimo;

iv) a escolha da graduação se deu por conta de afinidade com a área de formação do curso;

v) na maioria das vezes, os alunos procedem de famílias cujos pais já possuem formação superior;

vi) a principal forma de acesso aos cursos entre os anos de 2011 a 2017 ocorreu por meio do PSR/AC e cotas;

vii) o quantitativo de ingressantes através dos PSE durante o período citado é baixo, o que indica que há um reduzido percentual de alunos indígenas e quilombolas, apesar da ocupação total das vagas ofertadas.

Sobre a forma de acesso aos cursos do Ibef, é necessário resgatar que até 2014 não foi possível identificar o quantitativo de discentes que ingressaram por meio da reserva de vagas para candidatos cotistas. No entanto, os percentuais de discentes que ingressaram através da reserva de vagas a partir de 2015 possibilitam inferir que nos anos anteriores (2011 a 2014) ocorreu quantitativos semelhantes de cotistas acessando as graduações do instituto.

A partir do segundo objetivo, que tinha como proposição identificar o percurso acadêmico dos discentes dos cursos do Ibef, chegou-se as seguintes conclusões:

i) as disciplinas ofertadas no ano comum apresentam elevados percentuais de reprovações.

ii) entre as disciplinas específicas dos cursos do instituto, algumas apresentam elevados percentuais de reprovação;

iii) o cancelamento de cursos entre alunos ingressantes, nos anos de 2011 a 2017, alcançou percentuais de 35%, com uma diferença percentual mínima entre homens e mulheres;

v) a taxa de conclusão entre os discentes ingressantes no período citado foi de 53%, com maior prevalência de mulheres, o que se justifica ao considerarmos que mais mulheres ingressaram no instituto durante o período abordado nesta pesquisa;

vi) a integralização dos cursos ocorre, no geral, após o prazo mínimo previsto nos PPCs dos cursos.

Sobre este último ponto, é possível inferir que as reprovações e trancamentos de disciplinas ao longo da graduação são fatores que influenciam no atraso na conclusão do curso.

No entanto, é necessário destacar que reprovações e trancamentos são resultados de diferentes situações que perpassam a vida dos estudantes, como por exemplos: questões financeiras, fatores relacionados a escolarização ao longo da educação básica, problemas familiares, dificuldades de adaptação à rotina de estudos, relacionamentos com os colegas de turma e os docentes, metodologia adotada pelo professor.

Diante dos resultados obtidos e apresentados ao longo desta pesquisa, destacamos a relevância científica e social deste estudo, que permitiu tecer um perfil dos alunos do Ibef e do percurso acadêmico vivenciados por eles, na perspectiva de que os dados apresentados venham a subsidiar ações institucionais voltadas a garantir uma permanência de qualidade aos discentes.

Por fim, como sugestões, destacamos:

i) faz-se necessário a implantação dos Napes, conforme previsto institucionalmente, a fim de garantir o acompanhamento pedagógico aos discentes que dele necessitem e diminuir a demanda junto ao Nugepe/Proges, além de possibilitar o acompanhamento mais pontual dos discentes do instituto, na perspectiva de colaborar no enfrentamento a reprovações, atrasos no percurso acadêmico e nas evasões;

ii) acompanhamento semestral dos resultados apresentados nos relatórios disponibilizados no Sigaa, que apresentam, entre outras, informações referentes aos

índices de reprovação e trancamentos. Os relatórios apresentam informações sobre as disciplinas ofertadas semestralmente e podem auxiliar os gestores e coordenadores dos cursos na elaboração de um diagnóstico e na tomada de decisões relativas a diversos aspectos que podem colaborar no planejamento acadêmico da unidade;

iii) embora este estudo tenha lançado luz sobre o perfil e o percurso acadêmico dos discentes do Ibef, sugere-se a realização de novas pesquisas que possam ampliar, ratificar ou retificar os resultados apresentados, inclusive para além do instituto;

iv) a partir dos dados obtidos sobre o BCA, especialmente os relacionados aos cancelamentos e período de integralização do curso, consideramos necessário e oportuno estudos que possibilitem compreender as nuances que permeiam o percurso acadêmicos dos discentes do bacharelado e a própria identidade do curso.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, A. et al. Perfil sociodemográfico e acadêmico de estudantes universitários de uma universidade federal do interior do Nordeste. **Interbio**, v. 16, n. 2, 2022. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/329347243\\_Perfil\\_dos\\_estudantes\\_participantes\\_do\\_Programa\\_Andifes\\_de\\_Mobilidade\\_Academica](https://www.researchgate.net/publication/329347243_Perfil_dos_estudantes_participantes_do_Programa_Andifes_de_Mobilidade_Academica)> Acesso em: 30 ago. 2024.

ALFA-GUIA, P. **Marco conceptual sobre el abandono**. Medellín. Colômbia. 2012. Disponível em: <[https://redguia.net/images/documentacion/marco-conceptual/S%C3%ADntesis\\_del\\_Marco\\_Conceptual.pdf](https://redguia.net/images/documentacion/marco-conceptual/S%C3%ADntesis_del_Marco_Conceptual.pdf)> Acesso em: 31 jul. 2024.

ANDIFES, ANDIFES; ABRUEM, ABRUEM; SESU/MEC, SESu/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial de Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/739>> Acesso em: 30 jul. 2024.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Impactos da Lei de Cotas em uma instituição Federal de Ensino Superior (IFES): estudo sobre a evasão discente. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 28, p. e023020, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/sdBWzGRPgzRbwVGGkgYTtx/#>> Acesso em: 11 set. 2024.

ARAÚJO, A. C. P. L. de; MARIANO, F. Z.; OLIVEIRA, C. S. de. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902255>> Acesso em: 12 set. 2024.

BARRETO, R. A. D. N. A educação das mulheres no Brasil: sobre o capítulo dos acessos à escolarização. In: GAZOLA, K. et al. (orgs.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**, Belo Horizonte: UFMG, p. 99-112, 2022.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, 77 p. Disponível em: <<https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4078/3621>> Acesso em: 08 out. 2023.

BARROSO, L. B.; FERREIRA, L. S.; OLIVEIRA, F. N. G. de. Panorama dos bacharelados interdisciplinares no Brasil. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 6, n. 1, 2021.

BELLO, J. C. D. **As ações afirmativas na educação superior: a lei de cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras**. 163f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó -SC, 2022.

BIZERRIL, M. X. A. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 53, 2020.

BOANAFINA, A. T.; OTRANTO, C. R. Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, 2022.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia de pesquisa**: monografia, dissertação. 160 p. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Noções básicas cadastro único**. [2024] Disponível em: <[https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/2\\_Acoes\\_e\\_Programas/Cadastro\\_Unico/Cartilha/Cartilha\\_Nocoos\\_Basicas.pdf](https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Cadastro_Unico/Cartilha/Cartilha_Nocoos_Basicas.pdf)> Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 1966.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. 2010b. Disponível em: <<https://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20->

%20referenciais%20orientadores%20%20novembro\_2010%20brasilia.pdf> Acesso em: 03 de jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 23.196, de 12 de outubro de 1933. Regula o exercício da profissão agrônômica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1933. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23196-12-outubro-1933-526807-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.786, em 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.html)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. 1910. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1931. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.html)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da República**. Brasília, 1º de mar. de 1967. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1969. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>

ccivil\_03/constituicao/ Emendas/Emc\_anterior1988/emc01-69.html> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html)> Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.html)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.html)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<https://www.lei-9131-24-novembro-1995-372496-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.html)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 ago. 1979. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6683.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. **Linha do tempo**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>>. Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos - anteprojeto de lei da Educação Superior**. 2005. Disponível em subsídios para a apresentação da Reforma Educação Superior e Exposição de Motivos do Ante-Projeto de Lei ([mec.gov.br](http://mec.gov.br))

BRASIL. Sistema E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Agronomia**. 2024a. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Sistema E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Biotecnologia**. 2024b. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Sistema E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias**. 2024c. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Sistema E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Engenharia Florestal**. 2024d. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Sistema E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Zootecnia**. 2024e. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Sistema E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Cursos de graduação**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>> Acesso em: 21 de jan. 2024f.

BRASIL. Sistema E-MEC. **Instituição de Educação Superior**: detalhes da IES. 2024g. Disponível em: <<https://www.encurtador.com.br>> Acesso em: 21 de jan. 2024.

BRASIL. Portaria MEC nº 249, de 18 de março de 1996. Provão – Exame Nacional de Cursos – Sistemática. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec\\_legis/port0249\\_180396.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf)> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº 389, de 9 de maio 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2018/bc845063b3e15f378a3bd4831f2e2527.pdf>> Acesso em: 28 de jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>> Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 27 de fev. 2024.

BRASIL. Lei N° 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2)> Acesso em: 27 de jun. 2024.

BRASIL. **Reforma Universitária**: relatório de grupo de trabalho. 1972. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002292.pdf>>. Acesso em: 08 de out. 2023.

CALBINO, D.; XAVIER, W. S.; SABINO, G. de F. T. 17 anos das políticas de cotas: Um balanço dos desempenhos acadêmicos nas Universidades Federais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 35, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13235/10600>> Acesso em: 11 set, 2024.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia e dá outras providências. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf)>. Acesso em: 08 de out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 2.879/2008**. Brasília-DF, 2008.

CANEVER, M. D.; COTRIM, D. S.; MÜLLER, C. H. **Ingressantes dos Cursos de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Pelotas**: existe uma identidade?.

2018. Disponível em:  
<<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/454.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CAPDEVILLE, G. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, 1991.

CARNEIRO, D. de S.; COLARES, P. de M.; SOUSA, C. C. de. Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica. **Tellus**, v. 21, n. 45, p. 115-142, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v21i45.763>.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, v. 31, n.1, p. 195-233, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>

CARVALHO, C. H. A. de. **A Política Pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 465f. Tese (Doutorado em Economia) Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, R. R. da S.; OLIVEIRA, J. F. de. Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024. **Avaliação**, v. 27, n. 02, p. 227-247, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200002>

CARVALHO, E. N. **A interiorização do ensino superior na Amazônia: o caso de Santarém no Oeste do Pará: 1985 a 2010.** 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Ceará, 2014.

CASQUEIRO, M. L.; IRFFI, G.; SILVA, C. da C. da. A expansão das Universidades Federais e os seus efeitos de curto prazo sobre os Indicadores Municipais. **Avaliação**, v. 25, n. 01, p. 155-177, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100009>

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, 159 p.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 272f. 2008. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. 2008.

COLA, M. L. T. **Da evasão à permanência estudantil: virada conceitual crítica em Vincent Tinto de 1973 a 2017.** 2022. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Norte Fluminense]. Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. 2022.

COLARES, P. de M. CARNEIRO, D. de S. Pensar uma universidade com povos indígenas: reflexões sobre a experiência da formação básica indígena/Ufopa. In:

COLARES, P. de M.; CARNEIRO, D. de S.; CALIXTO, H.R. da S. **Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa**: reflexões a partir de uma universidade Amazônica. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, p.92-118, 2021. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/3787635f195498ab2fb5808e3a3f84e7.pdf>> Acesso em: 05 set. 2024.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA. **Relatório de Gestão 2022-2023**. Disponível em: <[https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2023/fc74c58f8422d6a9ea445d194110468\\_BZ96axw.pdf](https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2023/fc74c58f8422d6a9ea445d194110468_BZ96axw.pdf)> Acesso em: 08 de out. 2023.

COSTA, L. da C. P. da. **Economia solidária e território**: contribuições para o desenvolvimento econômico do município de Santarém-PA. 2022. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/688>. Acesso em: 08 de out. 2023.

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

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

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. (Orgs.) 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**, 11 ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar yd., 2002.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

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

FARIAS, A.; GALEMBECK, E.; CINTRA, M. Retenção acadêmica no ensino superior: uma jornada multidimensional da coleta de dados ao diagnóstico. **Anais CIET**: Horizonte, 2024. Disponível em: <<https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2754/2777>> Acesso em: 12 de set. 2024.

FRANÇA, L. F. de. Perfil social e racial dos (as) estudantes quilombolas da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA (2015-2018). In: COLARES, P. de M.; CARNEIRO, D. de S.; CALIXTO, H. R. da S. **Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa**: reflexões a partir de uma universidade Amazônica. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, p.143-179, 2021. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/3787635f195498ab2fb5808e3a3f84e7.pdf>> Acesso em: 05 de set. 2024.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FAUSTO, S. A Modernização pela Via Democrática (1990-2010). In: FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil (Portuguese Edition)**. 3 ed. São Paulo: EDUSP. 2022.

FIGUEIREDO, N. G. de. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/Andifes (Org.). Uberlândia: UFU, 2012.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Belo Horizonte: Fonaprace, 112p. 1997.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **II Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília: Fonaprace, 89 p. 2004.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **III Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior**. Brasília: Fonaprace, 66 p., 2011.

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. Disponível em: <<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2024.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **V Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília: Fonaprace, 291 p. 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/2019/05/27/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>> Acesso em: 18 de jan. 2019.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS (FAPESPA). **Estatísticas Municipais Paraenses**: Santarém. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. n. 2, Belém, 2022. 76p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1P9gmIN6vicn9lg15M07KZdHLA6aSDH7A/view>>. Acesso em: 03 de jun. 2022.

GOMES, I. C. C. **O processo de criação de uma universidade para a Amazônia: os bastidores da construção da UFOPA**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido.

GOMES, J. T.; FRANÇA, A. C. F.; CALBINO, D. Mulheres nas mudas, homens no braçal: a divisão sexual de papéis nas Ciências Agrárias. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

GONÇALVES, O. S. **Das primeiras formas de ensino superior às universidades federais: as faces contraditórias do ensino superior no processo de formação sócio territorial e no desenvolvimento econômico do Brasil**. 2023. 273 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023. DOI:10.11606/D.8.2023.tde-05092023-182322. Acesso em: 08 out. 2023.

GUEDES, R. C. M. **Percepções da evasão estudantil no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/dbb3ac79-1356-4fb1-a996-23d3815631f6/content>. Acesso em: 10 de set. 2024.

HONORATO, G. de S.; BORGES, E. H. N. Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e46400, 2023. DOI: 10.26512/lc29202346400. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/46400> Acesso em: 28 de jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Limites de municípios no mapa da Amazônia Legal**. 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30958-ibge-atualiza-limites-de-municipios-no-mapa-da-amazonia-legal>> Acesso em: 08 de out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita e o Coeficiente de Desequilíbrio Regional de 2023**. 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/40201-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-e-o-coeficiente-de-desequilibrio-regional-de-2023>> Acesso em: 28 de jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>> Acesso em: 08 de out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior – 1996**. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopse](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopse)>

s\_educacao\_superior/sinopse\_educacao\_superior\_1996.xls> Acesso em: 08 de out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2000**. 2001. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse\\_superior-2000.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf)> Acesso em: 08 de out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2002**. 2003. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_sinopse\\_estatistica\\_2002.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2002.pdf)>. Acesso em: 08 de out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2003**. 2004. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_sinopse\\_estatistica\\_2003.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2003.pdf)> Acesso em: 08 de out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Brasília, DF. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1379600228mercadante.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf)> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: 2013 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Brasília, DF. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2013.pdf)> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: 2015 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Brasília, DF. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf)> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: 2016 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Brasília, DF. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: 2017 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Brasília, DF. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf)> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior – 2014**. 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>> Acesso em: 03 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Metodologia de Cálculo dos indicadores de Fluxo da educação superior**. 2017. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf)> Acesso em: 28 de jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf)> Acesso em: 01 de set. 2024.

JESUS, R. de C. D. P. de; MEIRELES, E. **Caderno Temático IV**: políticas afirmativas no Ensino Superior. – Goiânia: Cegraf UFG, 2021. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Caderno\\_temático\\_IV\\_políticas\\_afirmativas\\_no\\_ensino\\_superior.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Caderno_temático_IV_políticas_afirmativas_no_ensino_superior.pdf)> Acesso em: 04 set, 2024.

KLITZKE, M. O risco de evasão de curso e a sobrevivência dos estudantes após a implementação da Lei nº 12.711/12 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 104-130, 2022.

LIMA, M. E. S. de; QUARESMA, E. de S.; LAGO, M. do S. B. A busca por uma educação superior indígena de qualidade na Amazônia brasileira: desafios pela inclusão e permanência. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. e023038-e023038, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8673925>

LOCATELLI, C.; PEREIRA, J. E. D. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>

LOPES, R. et al. Fatores associados à evasão de calouros no ensino superior: um estudo com dados da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280042, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280042>

PEDAGOGIA EM FOCO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf)> Acesso em: 21 de dez.2023.

MARQUES, L. T.; MARQUES, B. T.; SILVA, C. A. M. A Descoberta das Causas da Retenção Acadêmica Utilizando Mineração de Dados: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 20, n. 1, p. 263-272, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.126672>

MENDES, T. et al. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07830, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147830>

MOROSINI, M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. v. 2 Porto Alegre: Editora da PUCRS. 2021a.

MOROSONI, M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021b.

MULLER, F. H. L.; DEL PINO, J. C. O PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA: Análise e apresentação dos resultados. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 320-343, 2021.

OLIVE, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: **A Educação Superior no Brasil**. SOARES, M. S. A. (Org.) Brasília: CAPES, P. 31-78, 2009.

OLIVEIRA, A. M. B. de. **Uma análise sobre a política educacional no Brasil durante o período joanino (1808-1821)**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/39827863/UMA\\_ANALISE\\_SOBRE\\_A\\_POLITICA\\_EDUCACIONAL\\_NO\\_BRASIL\\_DURANTE\\_O\\_PERIODO\\_JOANINO\\_1808\\_1821](https://www.academia.edu/39827863/UMA_ANALISE_SOBRE_A_POLITICA_EDUCACIONAL_NO_BRASIL_DURANTE_O_PERIODO_JOANINO_1808_1821)> Acesso em: 08 de out. 2023.

OLIVEIRA, H. D. de; RAMOS, M. V. Introdução à Biotecnologia. In: RAMOS, M. V; MELO, D. F. de; SILVA, A. L. C. da (Orgs). **Biotecnologia: a ciência, o bacharelado, a demanda socioeconômica**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016, 114 p.

OLIVEIRA, K. W. R. de. **Participando com jogos: uma análise da gamificação como intervenção em pesquisas de opinião**. 2020. 152f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia da Computação - Universidade Federal de Itajubá. Itajubá - MG, 2020.

PANTOJA, J. A. S. **Ensino superior: um estudo sobre a política de assistência estudantil na trajetória da UFOPA**. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências da

Sociedade) Programa de Pós Graduação em Ciências da Sociedade - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

PENA, M. A. Costa; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. da E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, p. 27-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100003>

PEREIRA, P. G. **As Ciências Agrárias e o cenário socioambiental amazônico**: um estudo sobre a formação e atuação profissional a partir de cursos da Universidade Federal do Oeste do Pará. 190f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida - Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém - PA, 2021.

PEREIRA, T. do S. L.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação superior indígena na universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa): um olhar pedagógico pós-colonial a partir das perspectivas inter e multicultural. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 90728-90741, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-472>

PEREIRA, T. do S. L. **Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia**: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015). 2017. 249 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2017.

PIMENTEL, E. **Educação superior na Amazônia: políticas de ações afirmativas para quilombolas da Universidade Federal do Oeste do Pará–Campus de Juruti** (Dissertação de Mestrado) Programa Magister en Estado, Gobierno y Políticas Públicas - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Fundação Perseu Abramo. SP, 2023.

RAMALHO, E. E. de O. **O impacto socioeconômico do orçamento da UFOPA no Município de Santarém**. 146f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade - Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2020.

REIS, C. P. dos et al. Perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes do curso de Zootecnia do Campus de Parauapebas da Universidade Federal Rural da Amazônia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e15010817368-e15010817368, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17368>

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 73 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, A. P. de S.; COSTA, M. L. F. O avanço feminino na educação superior brasileira: perspectivas de gênero, raça e classe. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e12657, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.12657>

SANTOS, P. K. dos. **Permanência na educação superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade

Católica de Brasília, 2020. Disponível em: <[https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2020/05/kohls-permanencia-na-educacao-superior\\_-web.pdf](https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2020/05/kohls-permanencia-na-educacao-superior_-web.pdf)> Acesso em: 05 de maio 2023.

SAUDADES, J. de O.; KIRSTEN, V. R.; OLIVEIRA, V. R. de. Consumo de proteína do soro do leite entre estudantes universitários de Porto Alegre, RS. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 23, p. 289-293, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1517-869220172304167205>

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional** (Portuguese Edition). Autores Associados. Edição do Kindle.2019.

SILVA, A. B. R. da; PASSOS, G. de O. Expansão da educação superior no Brasil: avaliação da meta 12 do plano nacional de educação 2014-2024. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 3, p. e3761-e3761, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n3-123>

SILVA, F. C. da. **Variáveis para modelos preditivos à evasão na educação superior**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. 2021.

SILVA, F. C. da; CABRAL, T. L. de O.; PACHECO, A. S. V. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão do Ensino Superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 149, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.28.5387>

SOUSA, F. M. L. de. **O ensino superior público em Santarém: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009)**. 2019. 184f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUZA, H. S. G. de. **Participação Feminina na Educação Superior: os discursos das jovens estudantes ingressantes pelas Políticas Afirmativas no curso de Agronomia do IF Goiano–Campus Urutaí**. 2021. 246 f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

TINTO, V. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de educación superior**, v. 71, n. 18, p. 1-9, 1989. Disponível em: <[https://www.academia.edu/39177601/DEFINIR\\_LA\\_DESERCION\\_UNA\\_CUESTION\\_DE\\_PERSPECTIVA\\_VINCENT\\_TINTO](https://www.academia.edu/39177601/DEFINIR_LA_DESERCION_UNA_CUESTION_DE_PERSPECTIVA_VINCENT_TINTO)> Acesso em: 28 de jun. 2024.

TINTO, V. **Reflections on Student Persistence**. *Student Success*, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>

TREVISOL, J. V.; BELLO, J. C. D.; NIEROTKA, R. L. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série-Estudos**, v. 28, n. 64, p. 155-184, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1784>

TREVIZAN, E; TORRES, J C. Bacharelado interdisciplinar e currículo do ensino superior: itinerários formativos flexíveis no contexto de implementação do Reuni.

**Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 6, p. 5369-5392, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.55905/oelv21n6-115>

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/171/>>. Acesso em: 18 de set. 2019.

UEPA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ. **Centros e Campi**. Centros e Campi - Universidade do Estado do Pará ([uepa.br](http://uepa.br)).

UFPEL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Biotecnologia**. Pelotas: UFPel, 2021. Disponível em: [www.ufpel.edu.br](http://www.ufpel.edu.br)> Acesso em: 18 set. 2019.

UFC. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Biotecnologia**. Ceará: UFC, 2021. Disponível em: <https://biotecnologia.ufc.br/wp-content/uploads/2020/02/ppc-bacharelado-em-biotecnologia.pdf>>. Acesso em: 18 de set. 2019.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 8 de 23 de agosto de 2010**. Edital que regulamenta o Processo Seletivo de 2011. 2011b. Disponível em: [http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/arquivo/concursos/ps/2011/Edital-8-2010\\_PS.pdf](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/arquivo/concursos/ps/2011/Edital-8-2010_PS.pdf)> Acesso em: 07 de ago. 2022.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 022 de 25 de outubro de 2011**. 2011a. Regulamenta o Processo Seletivo de 2012. Disponível em: [http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/arquivo/concursos/ps/2012/Edital\\_22-11-UFOPA\\_PS\\_2012.pdf](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/arquivo/concursos/ps/2012/Edital_22-11-UFOPA_PS_2012.pdf)> Acesso em: 08 de out. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 23, de 26 de outubro de 2011**. Regulamenta o Processo Seletivo Especial Indígena, 2011c. Disponível em: [http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/arquivo/concursos/ps/2012/Edital\\_23-2011\\_PSE\\_Ind.pdf](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/arquivo/concursos/ps/2012/Edital_23-2011_PSE_Ind.pdf)>. Acesso em: 08 de out. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 1/2014-CPSR/UFOPA, de 01 de dezembro de 2014**. Regulamenta o Processo Seletivo Regular 2015 (PSR/UFOPA 2015). Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/editais/2014/dezembro/EditalProcessoSeletivoRegular2015.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 10 de 28 de fevereiro de 2023**. Regulamenta o Processo Seletivo Regular Unificado de 2023. 2023a. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/1a4123d4f3f70e482d46524bc5c94e83.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 01 de 1º de fevereiro de 2023**. Regulamenta o Processo Seletivo Especial Indígena de 2023

2023b. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/2fd7fd7f2af3b85877a010c7e1165f6b.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Edital nº 02 de 1º de fevereiro de 2023**. Regulamenta o Processo Seletivo Especial Quilombola de 2023 2023c. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/d7c01e70f9de5b15ac3a9e78a0e904ec.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Painel de Informações Docentes, Cursos e Disciplinas**. 2023e. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiYmI4N2U1MTItMmJjNi00ZGUwLWFIMmYtMzlmZmlyZDI2YzJiliwidCI6ImQ0ZmFjOGQ4LTkxMjMtNDZiMi1iOTRkLTE1NzlwODgwZWVjMiJ9>> Acesso em: 21 de fev. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Painel do ensino de graduação**. 2023e. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiMzQ3M2E0N2EtZGNIOS00MzViLWFiZjEtZGNkYTJiNGU5MjBhliwidCI6ImQ0ZmFjOGQ4LTkxMjMtNDZiMi1iOTRkLTE1NzlwODgwZWVjMiJ9>> Acesso em: 21 de fev. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Assessoria de Comunicação. **Especialização em Agroecologia na Amazônia divulga edital de seleção**. 2011d. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/comunicacao/comunica/jornalismo/ufopa-na-midia-2/2011/abril/ufopa-promove-curso-de-especializacao-em-agroecologia-na-amazonia/>> Acesso em: 08 de out. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Ufopa aprova criação de cursos de graduação para todos os campi fora da sede**. 2016. Disponível em: <<http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/noticias/2016/setembro/ufopa-aprovacriacao-de-cursos-de-graduacao-para-todos-os-campi-fora-da-sede>> Acesso em: 28 de nov. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Assessoria de Comunicação. **IBEF lança especialização em Manejo de Florestas Tropicais**. 2011e.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **PDI-2019-2023**. 2019. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/766ea1d5a36f6bde3acdc4b46199218e.pdf>> Acesso em: 03 de maio 2022.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **PDI-2024-2031**. 2024. Disponível em: <<https://pdi.ufopa.edu.br/pdi/pdi-2024-2031-1/pdi-2024-2031/>> Acesso em: 23 de jun. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agronomia**. Santarém: Ufopa, 2016. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2018/e1799dcfa1354047ad93a896d5f16a76.pdf>> Acesso em: 18 de set. 2019.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Biotecnologia**. Santarém: Ufopa, 2019. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2022/a04cc480cb6d4b6f830bbf5f15786b33.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias**. Santarém: Ufopa, 2022. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2024/6e5941c6a04fc027465cf52c19e0af26.pdf>> Acesso em: 29 de mar. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Florestal**. Santarém: Ufopa, 2022. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1o6VhZJIFy7UpKtGZc4fPuPegBZYr1vZm/view?pli=1>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Zootecnia**. Santarém: Ufopa, 2016. Disponível em: <[https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2018/9026ffa0e75a621ed06ccb65db386143\\_RxCzoPF.pdf](https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ibef/documentos/2018/9026ffa0e75a621ed06ccb65db386143_RxCzoPF.pdf)> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Instrução Normativa nº 1 / 2022 – UFOPA/PROGES**, de 5 de outubro de 2022. Regulamentar o processo de avaliação socioeconômica de estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas SIGAA. 2022b. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2022/5b96bfa9ebe7cd97ae13cd24e1b42681.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Portaria nº 6/2020 – UFOPA/PROGES**, de 12 de março de 2020. Aprova as normas, as ações e os serviços de atendimento psicológico desenvolvidos pelo Núcleo de Psicologia da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará (NUPSI/DAE/PROGES/UFOPA). 2020b. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2020/5871021f4f3210444e154e70510e9f06.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Portaria nº 16/2020 – UFOPA/PROGES**, de 15 de setembro de 2020. Aprova as normas para o funcionamento, as ações e os serviços realizados pelo Núcleo de Serviço Social da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará (NUSES/DAE/PROGES/UFOPA). 2020a. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2020/19271bab93ab024503bfef64017a5a0a.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Relatório Anual de Atividades – 2020**. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil. 2020b. Disponível

em: <[https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/228c87b85ae450df41609e17aa5bdd9c\\_hstpoje.pdf](https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/228c87b85ae450df41609e17aa5bdd9c_hstpoje.pdf)> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Relatório Anual de Atividades – 2021**. PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL. 2021. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2022/407fad6d95864d60bad17191246231ce.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Relatório Anual de Atividades – 2022**. PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL. 2022a. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2023/285c3bd77c36ad9d7787ffcd4beed78c.pdf>> Acesso em: 27 de dez. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Relatório de Gestão – 2023**. PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL. 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2024/fd4052e061aeb910438dd5b41fd1317f.pdf>> Acesso em: 27 de fev. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. PROGES. **Acolhimento Psicológico em grupo – Projeto Círculo Acolhedor. 2024**. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/proges/servicos-4/servico-de-psicologia-1/rodas-de-conversa-projeto-circulo-acolhedor/>> Acesso em: 27 de fev. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resolução nº 16 de 21 de maio de 2013**. Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. 2013a. Conselho Universitário Pro Tempore. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/59a81f5cc99c2077be139707c3c3e77a.pdf>> Acesso em: 08 de out. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resolução nº 314 de 23 de dezembro de 2019**. Aprova a Política de Ações Afirmativas para inclusão de negros (pretos e pardos), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2020/57d9ea5577edf0b8cfb9a557d4f7b385.pdf>> Acesso em: 28 de jun. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resolução nº 298 de 07 de dezembro de 2022**. Aprova a criação da Unidade Acadêmica denominada Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural, da Universidade Federal do Oeste do Pará, 2022.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resolução nº 46 de 20 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a Criação do Instituto de Saúde Coletiva (Isco) e do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva (Bisco) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). 2013b. Disponível em: <[https://sigrh.ufopa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.ufopa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)> Acesso: 22 de jun. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. CONSEPE. **Resolução nº 331 de 28 de setembro de 2020**. Aprova o Regimento de Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2020<sup>a</sup>. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2020/a485f403a0787e606a735eacce4c62ec.pdf>> Acesso em: 08 de out. 2023.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. CONSEPE. **Resolução nº 194 de abril de 2017**. Aprova o Projeto de Formação Básica Indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2017. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ifii/documentos/2024/29f79617ae4a4e6c6e78bd9d811adcd1.pdf>> Acesso em: 05 de set. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. CONSEPE. **Resolução nº 338 de 14 de dezembro de 2020**. Aprova a Política de Acompanhamento Pedagógico e a regulamentação do Núcleo de Gestão Pedagógica, vinculado à Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, e dos Núcleos de Acompanhamento e Apoio Pedagógico, vinculados às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2020b. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proges/documentos/2021/0a3271aa05ed4664848da7a454e14b47.pdf>> Acesso em: 29 de jun. 2024.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. CONSEPE. **Decisão Consepe nº 36 de 7 de junho de 2022**. Aprova o retorno presencial das atividades acadêmicas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2022. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/sege/documentos/2022/233db1fc85e6822ad95f7bfbf7320039.pdf>> Acesso em: 29 de jun. 2024.

UFRJ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros**. 2022. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2022/08/pesquisa-avaliacao-lei-de-cotas-lepes-acao-educativa.pdf>> Acesso em: 28 de jun. 2024.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Comprovante de Solicitação de Informações

16/12/2023, 06:28

about:blank

Agradecemos a sua participação!

Para acompanhar o andamento do seu pedido de acesso à informação, anote e guarde o número de protocolo a seguir:

Número de protocolo:

23546112983202369

Email utilizado:

susanelages@hotmail.com

Data de cadastro:

16/12/2023

Prazo inicial de atendimento:

08/01/2024

Para consultar seu pedido de acesso à informação

Cidadão cadastrado Acesse o sistema (com seu usuário e senha) e consulte todos os pedidos de acesso à informação que você cadastrou no sistema.

Cidadão sem cadastro no sistema Informe o número do protocolo e o código de acesso

## Apêndice B – Questionário da Pesquisa de Opinião

Esta pesquisa de opinião tem como objetivo subsidiar a elaboração da dissertação do mestrado realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida- PPGSAQ, da Ufopa.

As perguntas são de escolha obrigatória e, em algumas, você pode marcar mais de uma opção.

Agradecemos sua colaboração.

1 –Curso:

Agronomia

Biotecnologia

Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias ( BCA)

Engenharia Florestal

Zootecnia

2 - Ano de ingresso

2011

2012

2013

2014

2015

2016

2017

Outros

3 - Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outros

4 - A renda de sua família é:

Até R\$ 1.412,00

Entre R\$ 1.412,01 e R\$ 3.000,00

Entre R\$ 3.000,01 e R\$ 5.000,00

Acima de R\$ 5.000,01

5 - Qual a sua idade

Entre 15-19 anos.

Entre 20-24 anos

25 a 29 anos

Entre 30-34 anos

Entre 35-39 anos

Entre 40-44 anos

Entre 45-49 anos

Acima de 50 anos

6 - O que motivou você a escolher o curso?

Influência familiar.

Afinidade com a área do curso.

Já trabalho na área.

Área profissional em ascensão.

Outros

7 – Outros/as pessoas da sua família tem curso superior?

Sim.

Não, sou o primeiro da minha família a cursar o ensino superior.

8 - Você reprovou em quantas disciplinas durante o curso?

Não reprovei em nenhuma disciplina

De 1 a 5 disciplinas

De 6 a 10 disciplinas

Mais de 11 disciplinas

9 - Em caso de reprovação/ões, a que fatores você atribui? (Você pode escolher mais de uma opção).

Dificuldades financeiras para frequentar as aulas.

Dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Metodologia de ensino do professor.

Dificuldade em organizar minha rotina de estudos.

Devido a minha formação no ensino fundamental e médio.

Relação do professor com os alunos.

Relação com meus colegas da turma.

Outro/os

10 - Você “trancou” quantas disciplinas durante o curso?

Não tranquei nenhuma disciplina.

De 1 a 5 disciplinas.

De 6 a 10 disciplinas.

Mais de 11 disciplinas.

11 - Em caso trancamento, a qual(is) fator(es) você atribui? (Você pode escolher mais de uma opção).

Dificuldades financeiras para frequentar as aulas.

Dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Metodologia de ensino do professor.

Dificuldade em organizar minha rotina de estudos.

Outro/os

12 – Qual(is) dificuldade(es) que você tem para concluir seu curso? (Você pode escolher mais de uma opção).

Dificuldades financeiras para frequentar as aulas.

Dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Metodologia de ensino do professor.

Relação interpessoal com os colegas

Relação interpessoal com as/os professoras/es.

Dificuldade em organizar minha rotina de estudos.

Devido a minha formação no ensino fundamental e médio.

Outro/os

13 – Você está satisfeita/o com o seu curso?

Sim.

Não. Por qual(is) motivo/os?

Apêndice C - Percentual de reprovação por disciplina no curso de agronomia – semestres letivos 2011.2 a 2021.2

<b>NÍVEL</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO</b>
<b>1º</b>	Botânica	30%
	Cálculo I	68%
	Ecologia	38%
	Microbiologia Geral	43%
	Português Instrumental	23%
	Química Geral	41%
	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	31%
<b>2º</b>	Biologia Celular	38%
	Estatística Básica	44%
	Estudos Integrativos da Amazônia	30%
	Física	18%
	Metodologia da Pesquisa	63%
	Química Orgânica	43%
	Zoologia	40%
<b>3º</b>	Agroecologia	17%
	Agrometeorologia	22%
	Bioquímica	26%
	Desenho Técnico	21%
	Gênese e Morfologia do Solo	55%
	Genética	20%
	Química Analítica Qualitativa	28%
Sistemática Vegetal	22%	
<b>4º</b>	Adubos e Adubações	12%
	Agricultura Geral	23%
	Cooperativismo Agrícola	18%
	Cultura do Girassol, Mamona e Batata Doce	9%
	Entomologia Geral	27%
	Fisiologia Vegetal	26%
	Microbiologia do Solo	16%
	Propriedades e Classificação de Solos	29%
	Sementes e Viveiros Florestais	50%
	Sistemática Vegetal	19%
Zootecnia Geral	28%	
<b>5º</b>	Agrossilvicultura	26%
	Experimentação Agrícola	31%
	Fitopatologia Geral	20%
	Forragicultura	19%
	Hidráulica, Irrigação e Drenagem	19%
	Métodos de Melhoramento de Plantas	30%
	Nutrição Mineral de Plantas	47%
Olericultura I	11%	
<b>6º</b>	Antropologia e Sociologia Rural	15%
	Diagnose e Controle das Doenças das Fruteiras	29%
	Diagnose e Controle das Doenças das Grandes Culturas	14%
	Diagnose e Controle das Doenças das Hortaliças	7%
	Economia e Administração	26%
	Entomologia Agrícola	21%
	Etnobiologia e Etnoecologia	57%
	Fertilidade do Solo	43%
	Fitopatologia Agrícola	16%
	Olericultura Geral	8%
	Olericultura II	13%
	Produção e Manejo de Monogástricos	22%
Topografia e Cartografia	18%	

7º	Administração Rural	15%
	Agroecologia Aplicada	11%
	Antropologia e Sociologia Rural	17%
	Aplicação de Defensivos Agrícolas	20%
	Biologia e Controle de Plantas Daninhas	22%
	Culturas Anuais	13%
	Culturas Industriais I	6%
	Forragicultura I	14%
	Fruticultura I	15%
	Geoprocessamento	15%
	Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto	6%
	Levantamento de Solos	17%
	Mecânica e Mecanização Agrícola	33%
8º	Adbos e Adubações	13%
	Agricultura de Precisão	10%
	Ambiências e Construções Rurais	20%
	Biologia e Controle de Plantas Daninhas	20%
	Culturas Industriais II	8%
	Extensão Rural	13%
	Floricultura e Paisagismo	10%
	Fruticultura II	11%
	Manejo de Florestas Plantadas	14%
	Produção e Manejo de Ruminantes	28%
	Projeto de TCC	33%
	Tecnologia e Produção de Sementes	17%
9º	Aptidão, Manejo e Conservação dos Solos	18%
	Comercialização Agrícola	20%
	Culturas Industriais I	11%
	Floricultura e Paisagismo	10%
	Gestão de Recursos Naturais	19%
	Levantamento e Aptidão dos Solos	18%
	Políticas Públicas e Legislação Agrária	23%
	Pós-colheita de Frutos e Hortaliças	19%
	Recuperação de Áreas Degradadas	9%
	Secagem e Armazenamento de Grãos	31%
10º	Agricultura Familiar	43%
	Conservação e Armazenamento de Alimentos	11%
	Ética e Exercício Profissional	6%
	Manejo de Bacias Hidrográficas	27%
	Manejo e Conservação de Solos	9%
	Plantas Medicinais e Aromáticas	13%
	Recuperação de Áreas Degradadas	17%
	Secagem e Armazenamento de Grãos	16%
Tecnologia dos Alimentos	6%	

Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Apêndice D - Percentual de reprovação por disciplina no curso de biotecnologia – semestres letivos 2011.2 a 2021.2

<b>NÍVEL</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO</b>
<b>1º</b>	Botânica	16%
	Cálculo I	30%
	Ecologia	41%
	Microbiologia Geral	30%
	Química Geral	48%
	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	43%
<b>2º</b>	Biologia Celular	42%
	Estatística Básica	42%
	Estudos Integrativos da Amazônia	19%
	Física	54%
	Química Geral	33%
	Química Orgânica	65%
	Zoologia	23%
<b>3º</b>	Bioquímica I	25%
	Estatística Experimental	42%
	Introdução à Biotecnologia	23%
	Microbiologia Aplicada	26%
	Plantas Medicinais e Aromáticas	14%
	Química Analítica I	49%
	Sistemática Vegetal	30%
<b>4º</b>	Biotecnologia Ambiental	25%
	Biotecnologia do Solo	18%
	Fisiologia Vegetal	17%
	Genética e Biologia Molecular Técnicas Analíticas	14%
		36%
<b>5º</b>	Bioinformática	20%
	Biologia Molecular	23%
	Biotecnologia Animal	20%
	Biotecnologia Vegetal	13%
	Ecofisiologia Vegetal	26%
	Enzimologia Geral	18%
	Físico-Química	45%
	Genética	54%
	Histologia e Embriologia	27%
<b>6º</b>	Bioética e Biossegurança	11%
	Biogeografia	32%
	Bioquímica II	18%
	Cultura De Tecidos Vegetais	11%
	Inventário Florestal	27%
	Marcadores Moleculares	24%
	Química Orgânica II	27%
<b>7º</b>	Bioética e Biossegurança	18%
	Citogenética	19%
	Conservação da Biodiversidade para Biotecnologia	13%
	Estrutura da Madeira e Construções Rurais	32%
	Genética de Micro-organismos	41%
	Imunologia	29%
	Transformação Genética	21%
<b>8º</b>	Bioenergia e Biocombustíveis	14%
	Biologia Estrutural e Desenhos de Drogas	20%
	Bioquímica II	8%
	Biotecnologia de Resíduos	20%
	Melhoramento Vegetal	25%
	Química de Produtos Naturais	34%

<b>9º</b>	Estudos Moleculares em Grande Escala	13%
	Imunologia Básica	23%
	Interação Patógeno-Hospedeiro e Biotecnologia	12%
	Libras	17%
	Recuperação de Áreas Degradadas	7%
<b>10º</b>	Ecotoxicologia	15%
	Empreendedorismo e Patentes	22%
	Nanotecnologia	12%
	Produção e Avaliação de Imunobiológicos	22%

**Fonte:** SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Apêndice E - Percentual de reprovação por disciplina no BCA – semestres letivos 2011.2 a 2021.2

<b>NÍVEL</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO</b>
1º	Botânica	37%
	Cálculo I	49%
	Ecologia	34%
	Forragicultura II	13%
	Microbiologia Geral	39%
	Português Instrumental	29%
	Química Geral	42%
	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	28%
2º	Biologia Celular	40%
	Botânica	28%
	Cálculo	57%
	Estatística Básica	39%
	Estudos Integrativos da Amazônia	22%
	Física	41%
	Metodologia da Pesquisa	31%
	Microbiologia Geral	30%
	Química Geral	58%
	Química Orgânica	48%
	Química Orgânica I	35%
	Zoologia	34%
3º	Agrometeorologia	18%
	Alimentos e Aditivos	36%
	Anatomia dos Animais Domésticos I	34%
	Bioestatística	47%
	Bioquímica	32%
	Bioquímica I	38%
	Conservação da Biodiversidade para Biotecnologia	17%
	Desenho Técnico	16%
	Ecologia	28%
	Ecologia Agrícola	14%
	Gênese e Morfologia do Solo	36%
	Histologia e Embriologia Animal	47%
	Interação na Base Real I	25%
	Introdução a Biotecnologia	30%
	Introdução a Zootecnia	27%
	Introdução as Ciências Florestais Mensuração Florestal	24%
	Metodologia da Pesquisa	43%
	Microbiologia Geral	11%
	Química Analítica I	31%
	Química Analítica Instrumental	67%
Química Analítica Qualitativa	42%	
Química Geral Experimental	32%	
Sistemática Vegetal	14%	
32%		
4º	Agricultura Geral	15%
	Alimentos e Aditivos	47%
	Anatomia da Madeira	39%
	Anatomia dos Animais Domésticos II	28%
	Antropologia e Sociologia Rural	10%
	Bioestatística	31%
	Biotecnologia do Solo	30%
	Ecologia Florestal	22%
	Economia e Administração	31%
	Entomologia Geral	39%
	Estatística Experimental	28%
	Extensão Rural	22%

	Fertilidade Do Solo	24%
	Físico-Química	44%
	Fisiologia Animal I	23%
	Fisiologia Vegetal	37%
	Gênese e Morfologia do Solo	18%
	Genética	33%
	Genética e Biologia Molecular I	42%
	Interação na Base Real II	32%
	Introdução a Biotecnologia	22%
	Mecânica, Mecanização e Máquinas Zootécnicas	32%
	Metodologia da Pesquisa	42%
	Microbiologia Aplicada	25%
	Microbiologia do Solo	15%
	Produção Animal Orgânica	6%
	Propriedades e Classificação de Solos Propriedades	46%
	Químicas da Madeira e Fitoenergia	56%
	Química Analítica I	49%
	Sementes e Viveiros Florestais	20%
	Técnicas Analíticas	46%
	Zootecnia Geral	27%
		16%
	Administração Agropecuária	13%
	Agrometeorologia	7%
	Agrossilvicultura	21%
	Antropologia e Sociologia Rural	13%
	Bioinformática	18%
	Biotecnologia Animal	13%
	Biotecnologia do Solo	25%
	Bromatologia e Nutrição Animal Citogenética	15%
	Ecologia	20%
	Economia e Administração	47%
	Educação Ambiental	22%
	Entomologia Florestal	29%
	Enzimologia Geral	23%
	Experimentação Agrícola	28%
	Fisiologia Animal II	20%
	Fisiologia Vegetal	35%
	Fitopatologia Florestal	24%
	Fitopatologia Geral	22%
	Forragicultura	21%
	Forragicultura I	21%
	Hidráulica, Irrigação e Drenagem	19%
	Histologia e Embriologia	31%
	Marcadores Moleculares	39%
	Mecânica e Mecanização Agrícola	14%
	Métodos de Melhoramento de Plantas	22%
	Nutrição e Alimentação de Não Ruminantes	23%
	Nutrição Mineral de Plantas	9%
	Plantas Daninhas e Tóxicas	16%
	Projeto de TCC	26%
	Topografia e Cartografia	19%
		7%
	Antropologia e Sociologia Rural	7%
	Aquicultura	30%
	Associativismo e Cooperativismo	13%
	Biofísica	16%
	Biogeografia	35%
	Bioquímica II	39%
	Biotecnologia Ambiental	33%
	Biotecnologia Vegetal	21%
	Construções Rurais	14%

Cultura de Tecidos Vegetais	10%
Ecofisiologia Vegetal	46%
Economia e Administração	78%
Entomologia Agrícola	26%
Estrutura e Valoração de Floresta	36%
Extensão Rural	12%
Ezoognósia	11%
Fertilidade do Solo	65%
Fitopatologia Agrícola	32%
Forragicultura II	19%
Genética	42%
Gestão da Qualidade Ambiental	6%
Identificação de Madeira	22%
Inventário Florestal	50%
Marcadores Moleculares	75%
Mecanização e Colheita Florestal	39%
Nutrição de Alimentação de Ruminantes	28%
Olericultura Geral	8%
Produção E Manejo e Monogástricos	10%
Química Orgânica II	18%
Relações Dasométricas	14%
Seminário de TCC	20%
Topografia e Cartografia	24%

**Fonte:** SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

**Fonte:** Elaboradora pela autora (2024).

Apêndice F - Percentual de reprovação por disciplina no curso de engenharia florestal – semestres letivos 2011.2 a 2021

<b>NÍVEL</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO</b>
1º	Botânica	20%
	Cálculo I	34%
	Desenho Técnico	35%
	Ecologia	67%
	Microbiologia Geral	48%
	Química Geral	39%
	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	26%
2º	Biologia Celular	27%
	Estatística Básica	15%
	Estudos Integrativos da Amazônia	10%
	Física	55%
	Introdução às Ciências Florestais	23%
	Metodologia da Pesquisa	43%
	Química Orgânica	22%
Zoologia	23%	
3º	Anatomia da Madeira	23%
	Bioestatística	32%
	Bioquímica	34%
	Desenho Técnico	25%
	Design de Produtos Florestais	13%
	Entomologia Florestal	35%
	Estatística Experimental	38%
	Fitopatologia Florestal	22%
	Introdução às Ciências Florestais	15%
	Mensuração Florestal	39%
Pesquisa Operacional para fins Florestais	26%	
Sistemática Vegetal	12%	
4º	Anatomia da Madeira	24%
	Crescimento e Produção de Florestas Nativas	32%
	Dendrologia	18%
	Ecologia Florestal	30%
	Economia Ambiental	49%
	Economia e Administração	11%
	Fertilidade do Solo	55%
	Fisiologia Vegetal	29%
	Gênese e Morfologia do Solo	40%
	Identificação de Madeira	16%
	Nutrição Mineral de Plantas	12%
	Propriedades Químicas da Madeira e Fitoenergia	46%
	Química da Madeira	35%
	Sementes e Viveiros Florestais	33%
Sistemática Vegetal	23%	
Solos Florestais I	38%	
5º	Agrometeorologia	17%
	Antropologia e Sociologia Rural	26%
	Construções Rurais	10%
	Dendrocronologia de Espécies Tropicais	17%
	Dendrologia	14%
	Educação Ambiental	15%
	Entomologia Florestal	53%
	Fisiologia Vegetal	14%
	Fitopatologia Florestal	31%
	Sementes e Viveiros Florestais	16%
	Solos Florestais II	41%
Topografia e Cartografia	13%	

6º	Associativismo e Cooperativismo	18%
	Economia e Administração	20%
	Ergonomia e Segurança no Trabalho Florestal	16%
	Estrutura e Valoração De Floresta	43%
	Extensão Rural	21%
	Genética	22%
	Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto	40%
	Identificação de Madeira	23%
	Inventário Florestal	58%
	Mecanização e Colheita Florestal	23%
	Monitoramento Ambiental	10%
	Práticas em Tecnologia e Engenharia da Madeira	15%
	Propriedades Físicas da Madeira	27%
	Tecnologia e Produção de Sementes	6%
Topografia e Cartografia	19%	
7º	Agrossilvicultura	17%
	Energia de Biomassa Florestal	22%
	Estrutura da Madeira e Construções Rurais	20%
	Estrutura e Valoração de Floresta	7%
	Genética	20%
	Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto	19%
	Inventário Florestal	35%
	Manejo de Bacias Hidrográficas	20%
	Manejo de Florestas Plantadas	24%
	Pesquisa Operacional para fins Florestais	13%
	Propriedades Mecânicas e Degradação da Madeira	24%
Silvicultura	20%	
8º	Agrometeorologia	8%
	Arborização e Paisagismo	18%
	Avaliação de Impactos Ambientais	17%
	Crescimento e Produção de Florestas Nativas	14%
	Ergonomia e Segurança no Trabalho Florestal	16%
	Gestão de Recursos Naturais	11%
	Incêndios Florestais	14%
	Manejo de Florestas Plantadas	38%
	Melhoramento Florestal	30%
	Políticas Públicas e Legislação Agrária	12%
	Propriedades e Classificação de Solos	29%
	Propriedades Mecânicas e Estrutura da Madeira	24%
Silvicultura Urbana	14%	
9º	Crescimento e Produção de Florestas Nativas	13%
	Economia e Mercado Florestal	11%
	Ética e Exercício Profissional	14%
	Fertilidade do Solo	22%
	Manejo Florestal Madeireiro	19%
	Manejo Florestal Não Madeireiro	31%
	Políticas Públicas e Legislação Florestal	6%
	Projeto de TCC	22%
	Propriedades Físicas e Secagem da Madeira	22%
Recuperação de Áreas Degradadas	21%	
10º	Avaliação de Impactos Ambientais	6%
	Design de Produtos Florestais	9%
	Empreendedorismo e Patentes	20%
	Indústria da Madeira	17%
	Manejo de Bacias Hidrográficas	14%
	Manejo de Unidades de Conservação	12%
	Planejamento e Orçamento de Infraestruturas Florestais	27%
Recuperação de Áreas Degradadas	10%	

Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.

Apêndice G - Percentual de reprovação por disciplina no curso de zootecnia – semestres letivos 2011.2 a 2021.2

<b>NÍVEL</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO</b>
<b>1º</b>	Introdução à Zootecnia	18%
	Microbiologia Geral	33%
<b>2º</b>	Desenho Técnico	26%
	Química Geral	17%
<b>3º</b>	Anatomia dos Animais Domésticos I	30%
	Bioquímica	23%
	Cálculo II	27%
	Fisiologia Vegetal	35%
	Gênese e Morfologia do Solo	28%
	Histologia e Embriologia Animal	23%
	Microbiologia Zootécnica	19%
Nutrição Animal Básica	38%	
<b>4º</b>	Alimentos e Aditivos	28%
	Anatomia dos Animais Domésticos II	20%
	Bromatologia	44%
	Ecologia Florestal	35%
	Economia e Administração	25%
	Economia Rural	26%
	Estatística Experimental	42%
	Ezoognósia	12%
	Fertilidade do Solo	26%
	Fisiologia Animal I	30%
Produção Animal Orgânica	32%	
<b>5º</b>	Administração Agropecuária	28%
	Associativismo e Cooperativismo	25%
	Bromatologia e Nutrição Animal	19%
	Economia e Administração	59%
	Fisiologia Animal II	21%
	Fornagicultura I	24%
	Genética	17%
	Nutrição e Alimentação de Não Ruminantes	40%
	Parasitologia Animal	17%
	Políticas Públicas e Legislação Agrária	15%
Topografia e Cartografia	21%	
<b>6º</b>	Agrometeorologia	19%
	Construções Rurais	9%
	Fornagicultura II	12%
	Higiene e Profilaxia Zootécnica	33%
	Metodologia da Pesquisa	11%
	Nutrição e Alimentação de Ruminantes	19%
	Reprodução Animal	16%
	Tecnologia e Formulação de Rações	15%
Topografia e Cartografia	11%	
<b>7º</b>	Apicultura e Meliponicultura	10%
	Avicultura	20%
	Bioclimatologia Animal	7%
	Bovinocultura de Corte	25%
	Bovinocultura de Leite	11%
	Culturas de Interesse Zootécnico	11%
	Equideocultura	18%
	Ética e Bioética	12%
	Etologia e Bem-estar Animal	9%
	Melhoramento Animal	10%
Suinocultura	9%	

<b>8°</b>	Apicultura e Meliponicultura	11%
	Aquicultura	14%
	Bovinocultura de Corte	9%
	Bubalinocultura	14%
	Fertilidade do Solo	68%
	Parasitologia Animal	8%
	Piscicultura	13%
	Piscicultura e Tecnologia do Pescado	8%
	Políticas Públicas e Legislação Agrária	29%
	Produção e Conservação de Animais Silvestres	14%
	Projeto de TCC	19%
	Reprodução Animal	18%
	Suinocultura	7%
	Tecnologia e Formulação de Rações	36%
<b>9°</b>	Avaliação de Carcaças e Qualidades de Carne	8%
	Bovinocultura de Leite	13%
	Bubalinocultura	17%
	Ética e Exercício Profissional	7%
	Etologia	8%
	Gestão e Administração Agropecuária	8%
	Higiene e Profilaxia Zootécnica	53%
	Libras	10%
	Mecânica, Mecanização e Máquinas Zootécnicas	13%
	Microbiologia Zootécnica	15%
	Nutrição e Alimentação de Cães e Gatos	15%
	Ovinocaprinocultura	10%
	Produção Animal Orgânica	12%
Produção e Conservação de Animais Silvestres	7%	
Tecnologia de Produtos de Origem Animal	27%	
<b>10°</b>	Produção Intensiva de Bovinos em Pastejo	36%

Fonte: SIGAA/Ufopa. Elaborado pela autora, 2024.