

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-PUC GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES- EFPH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA CONTEMPORÂNEA:
A “TERCEIRA IDADE” COMO UM NOVO SUJEITO EDUCATIVO NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

MURILO SÉRGIO VIEIRA SILVA

GOIÂNIA
JUNHO 2020

MURILO SÉRGIO VIEIRA SILVA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA CONTEMPORÂNEA:
A “TERCEIRA IDADE” COMO UM NOVO SUJEITO EDUCATIVO NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*-Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa Educação: Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

GOIÂNIA
JUNHO 2020

S586e Silva, Murilo Sérgio V

Educação superior pública contemporânea : a "terceira idade" como um novo sujeito educativo na Universidade Estadual de Goiás - UEG / Murilo Sérgio Vieira Silva.--

2020.

201 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica

de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 181-196

1. Universidade Estadual de Goiás. 2. Ensino superior.

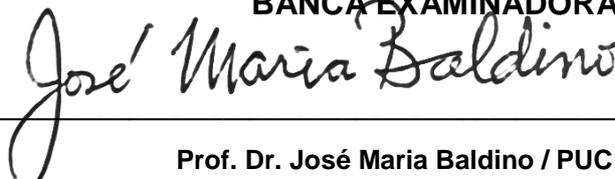
3. Idosos. 4. Ensino superior e Estado. I. Baldino, José Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2020. III. Título.

CDU: 378.018.591(043)

**EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA CONTEMPORÂNEA: A "TERCEIRA IDADE"
COMO UM NOVO SUJEITO EDUCATIVO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS- UEG**

**Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 12 de
junho de 2020.**

BANCA EXAMINADORA



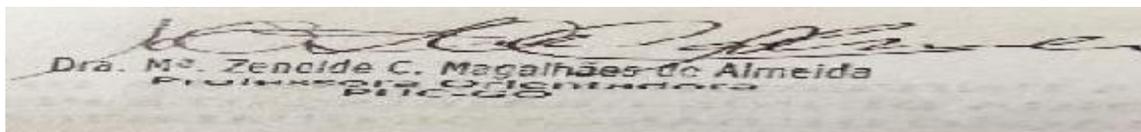
Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos / UEG



Prof. Dr. Rafael Castro Rabelo / IFG



Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás



Prof. Dr. João Cândido Barbosa / Pós-doutorando da PUC Goiás

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Prof. Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Júnior / UNIARAGUAIA

AS BEM-AVENTURANÇAS DO IDOSO
Poema de Ester Walker

*Bem aventurados são aqueles que mostram
compreensão quando meus passos são incertos e
minha mão treme.*

*Bem Aventurados os que compreendem que meus
ouvídos nem tudo podem ouvir.*

*Bem Aventurados aqueles que aceitam que não
enxergo bem e não posso acompanhá-los.*

*Bem Aventurados aqueles que fingem não notar que
derrubo e sujo coisas na mesa.*

*Bem Aventurados aqueles que param um
momento para bater um papinho comigo.*

*Bem Aventurados aqueles que nunca dizem:
- Você já contou isso...*

*Bem Aventurados aqueles que me deixam contar
coisas do passado.*

*Bem Aventurados aqueles que me fazem sentir que me
amam que não estou sozinho.*

*Bem Aventurados aqueles que me respeitam quando
tenho dificuldade em carregar minha cruz.*

*Bem Aventurados os que me ajudam por sua bondade
a encontrar o caminho para o Pai Bondoso.*

Dedico este trabalho a Deus, por me ter possibilitado alcançar mais uma realização tão importante em minha existência.

A Ele, ofereço meu porvir.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. José Maria Baldino, pela dedicação, cuidado e carinho. Pelos inúmeros momentos de iluminação intelectual que promoveu em minhas reflexões. Sem suas orientações, a realização deste trabalho não seria possível.

Aos meus pais, Eurípedes Vieira e Antônia Geni, que sempre me estimularam a realizar meus sonhos.

Em especial aos amores da minha vida, minha esposa Fabiana, meu filho Giovanni e minha filha Letícia, que proporcionaram um clima familiar dando condições para o desenvolvimento da pesquisa e que souberam entender meus momentos de ausência, sendo meu porto seguro.

À professora Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte, que sempre acreditou em meu potencial.

Aos professores, Dr. Rafael Castro Rabelo (IFG-Uruaçu/Goiás), Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PUC Goiás e Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, os quais aceitaram participar da minha Banca de Qualificação do Doutorado; e a todos(as) os(as) professores(as) do Doutorado em Educação da PUC-Goiás, por terem contribuído para minha formação acadêmica.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora da Defesa Pública da Tese, Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte, Dr. Rafael Castro Rabelo, Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida e Dr. João Cândido Barbosa, pelas presenças e contribuições crítico-propositivas.

À Universidade Estadual de Goiás, por ter me incentivado a conclusão deste curso tão importante para meu crescimento como Educador.

A todos os amigos e colegas de turma, de trabalho e alunos que estiveram sempre na torcida por mim.

A todas/os as/os pesquisadores/as do Diretório de Pesquisa do CNPq-PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.

E a todas(os) universitárias(os) e egressas(os) idosas(os) para que nunca desistam de lutar para realizar seus sonhos.

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNDCT – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EaD – Educação a Distância

ESEFFEGO-Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás

FADUSA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUEG – Fundação Universidade Estadual de Goiás

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEES – Instituições de Ensino Superior Estaduais

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OVG – Organização das Voluntárias de Goiás

PCSF – Programa Ciência sem Fronteiras

PLPP – Programa de Licenciatura Plena Parcelada

PNE – Programa Nacional de Educação

PPP – Parcerias Público-Privadas

PRÓTESE – Fundo do Governo Estadual

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUB/GO – Programa Universitário de Bolsa

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Programa da Ciência

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

TCE/GO – Tribunal de Contas do Estado de Goiás

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnATIPUC – Universidade Aberta da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis

UnATI – Universidade Aberta da Terceira Idade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura Organizacional da UEG.....	121
Figura 2. Mapa dos Campi próximos a Anápolis e Goiânia.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Convênios, Cursos, Graduados PLPP – Goiás.....	116
Quadro 2. Cursos ministrados pela UEG.....	124
Quadro 3. IEs com pesquisa institucionalizada, em processo de institucionalização e sem pesquisa institucionalizada, pelo critério de número de cursos de doutorado com conceito 5, 6 ou 7.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Bolsistas por região – 2013/2.....	57
Gráfico 2. Importância da Bolsa OVG na formação acadêmica.....	58
Gráfico 3. Importância da Bolsa OVG na formação profissional.....	58
Gráfico 4. Conclusão ou não da graduação sem a Bolsa OVG.....	59
Gráfico 5. Bolsistas por faixa etária 2011.....	59
Gráfico 6. Bolsistas por faixa etária 2014.....	60
Gráfico 7. Faixa etária dos acadêmicos.....	61
Gráfico 8. Bolsas Prouni ofertadas no período de 2005 a 2010.....	81
Gráfico 9. Bolsistas Prouni, por tipo de bolsa, de 2005 a 2010.....	81
Gráfico 10. Bolsistas Prouni, por categoria administrativa de IES, de 2005 a 2010.....	82
Gráfico 11. Bolsistas Prouni, por modalidade de ensino, de 2005 a 2010...	82
Gráfico 12. Bolsistas-pessoas com deficiência, de 2005 a 2010.....	83
Gráfico 13. Bolsistas professores da educação básica pública, de 2005 a 2010.....	84
Gráfico 14. Expansão da Rede Federal de Educação Superior de 2003 a 2010.	85
Gráfico 15. Oferta de bolsas parciais e integrais do Prouni – 2005-2014.....	85
Gráfico 16. A concentração de bolsas por área.	94
Gráfico 17. Número de bolsas nas regiões Sudeste/Sul e nas regiões Centro-Oeste/Nordeste/Norte.....	94
Gráfico 18. Instituições do Ensino Superior-Brasil	104
Gráfico 19. Matrículas no Ensino Superior Brasil (em milhões).....	105
Gráfico 20. Faixa etária dos acadêmicos.....	106
Gráfico 21. Idosos e jovens no Câmpus da UEG - 2000.....	125
Gráfico 22. Idosos e jovens no Câmpus da UEG - 2001.....	126
Gráfico 23. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2002.....	126
Gráfico 24. Idosos e jovens no Câmpus da UEG - 2003.....	127
Gráfico 25. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2004.....	127
Gráfico 26. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2005	128

Gráfico 27. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2006.....	128
Gráfico 28. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2007.....	129
Gráfico 29. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2008.....	130
Gráfico 30. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2009.....	130
Gráfico 31. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2010.....	131
Gráfico 32. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2011.....	131
Gráfico 33. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2012.....	132
Gráfico 34. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2013.....	133
Gráfico 35. Idosos e jovens no Câmpus da UEG - 2014.....	133
Gráfico 36. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2015.....	134
Gráfico 37. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2016.....	135
Gráfico 38. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2017.....	135
Gráfico 39. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2018.....	136
Gráfico 40. Idosos e jovens no Câmpus da UEG – 2000/2018.....	137
Gráfico 41 – Respondentes do questionário – Cursos.....	160
Gráfico 42 – Respondentes do questionário – Sexo.....	172
Gráfico 43 – Respondentes do questionário – Estado Civil.....	173
Gráfico 44 – Respondentes do questionário – Atuação profissional.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de IES, cursos, matrículas e docentes durante o Governo FHC (1995-2002)	67
Tabela 2. Número de IES, cursos, matrículas e docentes durante o Governo Lula (2003-2010).....	87
Tabela 3. Principais países receptores de bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras.....	91
Tabela 4. Resumo de concessões de recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional nos países latino-americanos.....	88
Tabela 5. Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional nos países latino-americanos.....	76
Tabela 6. Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional nos países membros da OCDE e no Brasil	77
Tabela 7. Total de funções docentes em exercício em UEs, percentual de mestres e doutores e de doutores, no Brasil e suas regiões – 2012, 2014 e 2016.....	79
Tabela 8. Número de IES, cursos, matrículas e docentes durante o Governo Dilma (2011-2015)	85
Tabela 9. Evolução das funções docentes das UEs da região Centro-Oeste, por titulação - 2001 a 2016	141
Tabela 10. Total de funções docentes em exercício em UEs, percentual de mestres e doutores nos Estados da Federação que possuem UEs – 2012, 2014 e 2016	142
Tabela 11. Acréscimo necessário de mestres e doutores titulados no Brasil para o atendimento da meta 14 do PNE (2014-2024), entre 2014 e 2024, e a projeção da participação das UEs, segundo a metodologia deste estudo.....	142
Tabela 12. Evolução do total das despesas realizadas pelas UEs, por Estados da Federação, como percentuais do PIB estadual e a média do período – 2012 a 2015	144
Tabela 13. Cinco Campi com maior número de egressas/os da Terceira Idade da UEG.....	158
Tabela 14 – Cursos das/dos egressas/os da Terceira Idade.....	158
Tabela 15. Egressas/os da Terceira Idade, sujeitos da pesquisa: sexo, idade, estado civil e trabalho.....	170

RESUMO

Esta investigação integra-se ao DP CNPq-PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. Propõe compreender, na configuração da educação superior pública contemporânea, a emergência de um novo sujeito educativo não encontrado nas orientações normativas: universitários da “Terceira Idade”, numa formação voltada para jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. O *locus* das reflexões teórico-empíricas foi a Universidade Estadual de Goiás-UEG (2000-2018). A questão orientadora ou indagação fundamental consiste em compreender o universo das razões que possam explicar a emergência deste novo sujeito educativo, os egressos(as) da Terceira Idade, em diferentes modalidades de formação universitária. Como objetivo geral, esta tese busca revelar quais as razões que levaram estes sujeitos educativos, as(os) egressas(os) /diplomadas(os), a uma formação universitária na UEG depois dos 60 anos. Já os objetivos específicos são: 1) Quais as contribuições teórico-conceituais acerca do protagonismo da Terceira Idade nos vários campos, com foco nas formações universitárias; 2) Qual o movimento histórico-social da expansão e diversificação da educação superior brasileira nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff; 3) Quais os traços histórico-sociais da UEG com destaque para o seu processo de interiorização? 4) Como se configurou a presença de universitárias/os da Terceira Idade na UEG (2000-2018) expressa pelo movimento de vagas, demandas, aprovações, matrículas e diplomação? Reconhecida pela revisão bibliográfica como assunto novo e pouco pesquisado no Brasil, esta investigação tem um caráter crítico-exploratório e de natureza qualitativa, recorrendo aos procedimentos bibliográficos, estatísticos e narrativos apreendidos dos registros oficiais da UEG, revisão bibliográfica e realização de entrevistas. A escolha de investigar as/os egressas/os justifica-se pela busca da trajetória acadêmica, do ingresso à diplomação. Foram então selecionadas/os 15 egressos da Terceira Idade, segundo os critérios de terem sido formados pelas unidades universitárias e cursos de graduação que se apresentavam em maior número. Para a análise dos questionários e construção das narrativas, utilizou-se a metodologia da sociologia compreensiva de Pierre Bourdieu. Como conclusões desta investigação, têm-se as seguintes questões: características do perfil do sujeito da Terceira Idade e egressas/os da UEG a partir dos 60 anos; as emergências crescentes de matrículas de idosos na UEG; as razões apontadas pelas/os egressas/os em buscar outra ou uma primeira formação universitária a partir dos 60 anos de vida e trabalho, sinalizando os motivos principais que influenciaram essa trajetória; e o que a instituição possui como desafio para se constituir e se consolidar como uma universidade conforme prevê a legislação e as normatizações no atendimento a esse público específico. A pesquisa consolida a necessidade de mudanças nas universidades acerca do atendimento a esses sujeitos que, na sua relação cotidiana, têm a possibilidade de ser um sujeito atuante e produtivo numa sociedade mais justa e igualitária. Sujeito este, da Terceira Idade, com uma participação ativa de direitos e deveres, numa discussão que vislumbre a eliminação de preconceitos e discriminações que ainda estão presentes nas suas sociabilidades. A pesquisa desvela também a emergência de um Novo Sujeito Educativo-Terceira Idade que anseia pela valorização e produtividade no seio da sociedade.

Palavras-chave: Educação Superior Pública. Políticas Públicas. Terceira Idade. UEG.

ABSTRACT

This research links to DP CNPq-PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas in different social spaces. It aims to comprehend the rise, in the context of contemporary public higher education, of a new educative individual not found in normative guidelines: the undergraduate from the "Golden-Age" in a tertiary education programme designed for youngsters at an age range from 18 to 24 years old. The *locus* of the theoretical and empirical thinking was the Universidade Estadual de Goiás - UEG (State University of Goiás) from 2000-2018. The orientational topic or fundamental inquiry consists of comprehending the entirety of reasons that may explain the rise of these new educative individuals, the "Golden-Agers" graduates from different university programme types. As its main goal, this thesis seeks to reveal which reasons have taken these individuals, the graduates, to a higher education programme at UEG after reaching 60 years old. The specific objectives are: 1) Which are the theoretic and conceptual contributions from the protagonism of "Golden Age" in many contexts, particularly at university programmes?; 2) What historic and social movement from the expansion and diversification of Brazilian higher education has taken place during the presidencies of Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inacio Lula da Silva and Dilma Rousseff?; 3) Which are the historic and social attributes of UEG, especially when it comes to its process of establishing in the countryside?; 4) How did the attendance of "Golden-Agers" undergraduates at UEG (2000-2018) take shape, demonstrated by the motion of places, demand, acceptances, enrollments and commencements? Acknowledged by literature review as a new matter e poorly researched in Brazil, this delving has a critic and exploratory attribute and a qualitative nature, resorting to literature, statistical and narrative procedures, taken from the official records of UEG, literature review and interviews The decision of studying the graduates is justified by the quest for the academic trajectory, from admission to graduation. Then, 15 graduates from the "Golden-Age" were selected, meeting the criteria of graduating from the university's major departments and courses. In order to analyse the surveys and to build the narratives, the comprehensive sociology methodology by Pierre Bourdieu was used. As the conclusion found in this study, we have the following topics: the attributes of the "Golden-Age" individuals' profile and graduates from UEG aged 60 and older; the admissions' upward tendency of elders at UEG; the reasons given by the graduates for seeking another or the first university degree after reaching 60 years of age and work, illustrating the main factors that influenced this trajectory and what challenge the institution has to constitute and solidify itself as an university according to legislation and guidelines directed to handle this specific group. The research consolidates the need for change among universities regarding the handling of these individuals that, in their everyday life, have the possibility of being an active and productive individual at a more just and equalitarian society. Such individual, from the "Golden Age", who has an active part in his/her rights and duties, in a discussion the holds a glimpse of the termination of prejudice and discrimination that are still present in social contexts. The research also discloses the rise of a new "Golden-Ager" educative individual that craves for recognition and productivity at the heart of society.

Key words: Public Higher Education. Public Policies. Golden Age. UEG.

RESUMEN

Esta investigación se integra con DP CNPq-PROPE / PUC Goiás Educación, Historia, Memoria y Culturas en diferentes espacios sociales. Propone comprender en la configuración de la educación superior pública contemporánea, el surgimiento de una nueva asignatura educativa que no se encuentra en las pautas normativas: estudiantes universitarios de la "Tercera Edad", en una formación dirigida a Jóvenes de 18 a 24 años. El lugar de las reflexiones teórico-empíricas fue la Universidad Estatal de Goiás-UEG (2000-2018). La pregunta guía o pregunta fundamental es comprender el universo de razones que pueden explicar el surgimiento de esta nueva asignatura educativa en estudiantes egresados de la Tercera Edad, en diferentes modalidades de formaciones universitarias. El objetivo general de la tesis es revelar las razones que llevaron a estos temas educativos: centrarse en los graduados / graduados a una formación universitaria en la UEG después de los 60 años. Como objetivos específicos: 1) - ¿Cuáles son las contribuciones teóricas y conceptuales sobre el papel de la Tercera Edad en los diversos campos, centrándose en la formación universitaria; 2) - ¿Cuál es el movimiento histórico y social de la expansión y diversificación de la educación superior brasileña en la gestión presidencial de Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva y Dilma Yousseftt; 3) ¿Cuáles son los rasgos históricos y sociales de UEG con énfasis en su proceso de interiorización? 4) ¿Cómo se expresó la presencia de Universitari@s de la Tercera Edad en la UEG (2000-2018) por el movimiento de vacantes, demandas, aprobaciones, inscripción y diplomacia? Reconocida por la revisión bibliográfica de ser un tema nuevo y poco investigado en Brasil, esta investigación tiene un carácter crítico-exploratorio y de naturaleza cualitativa, utilizando procedimientos bibliográficos, estadísticos y narrativos, aprendidos de los registros oficiales de UEG, revisión bibliográfica y la realización de entrevistas. La elección de centrarse en la investigación en "Egress" se justifica por la búsqueda del curso de la trayectoria académica, desde la admisión hasta el diploma. Se seleccionaron 15 (quince) graduados de la Tercera Edad, de acuerdo con el criterio de haberse graduado de las Unidades Universitarias y Cursos de Pregrado con el mayor número de ellos. Para el análisis de los cuestionarios y la construcción de las narrativas, se utilizó la metodología de sociología integral de Pierre Bourdieu. Como conclusiones significativas de esta investigación tenemos las siguientes preguntas: características del perfil del sujeto de la Tercera Edad y egresados de la UEG a partir de los sesenta (60) años. Las crecientes emergencias de la inscripción de los Ancianos en la UEG y las razones señaladas por los Graduados para buscar otra o una primera educación universitaria después de 60 años de vida y trabajo en señalar las principales razones y razones que influyeron en esta trayectoria y, que la institución tiene el desafío de establecerse y consolidarse como una universidad según lo dispuesto por la legislación y los reglamentos al servicio de este público específico. La investigación consolida la necesidad de cambios en las universidades en relación con el cuidado de estos sujetos que, en su relación diaria, tienen la posibilidad de elevar un tema activo y productivo en una sociedad más justa e igualitaria, de la Tercera Edad.

Palabras clave: Educación superior pública. Políticas públicas. Tercera edad.

SUMÁRIO

RESUMO	14
ABSTRACT	15
RESUMEN	16
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I- CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS ACERCA DO PROTAGONISMO DA TERCEIRA IDADE.....	28
1.1 CONHECENDO O “VELHO”.....	28
1.2 O USO DO TERMO IDOSO.....	32
1.3 TERCEIRA IDADE OU A MELHOR IDADE?	34
1.4 EDUCAÇÃO PARA TERCEIRA IDADE: referências internacionais e brasileiras.	35
1.5 SURGIMENTO DAS UnATI.....	41
1.5.1 UNIVERSIDADE ABERTA NA FRANÇA.....	44
1.5.2 UNIVERSIDADE ABERTA NA INGLATERRA.....	45
1.5.3 UNIVERSIDADE ABERTA NO BRASIL.....	47
1.6 O PROGRAMA BOLSA UNIVERSITÁRIA	52
CAPÍTULO II- A EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASI: Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).....	62
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	62
2.2 GOVERNO FHC - FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)	65
2.3 GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA-LULA (2003-2010)..	75
2.4 GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2016).....	88
CAPÍTULO III-TRAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA UEG: DA INTERIORIZAÇÃO À TERCEIRA IDADE DA UNIVERSIDADE.....	108
3.1 FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG.....	108

3.2 ATUAL ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UEG.....	119
3.3 CURSOS, ALUNOS E MATRICULADOS.....	122
CAPÍTULO IV – A PRESENÇA DA TERCEIRA IDADE NAS FORMAÇÕES UNIVERSITÁRIAS: UM ESTUDO DA CONFIGURAÇÃO NA UEG (2000- 2018).....	146
4.1 VAGAS, INSCRITOS E DEMANDA DA UEG, POR ANO E CAMPI.....	146
4.2 UEG: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA TERCEIRA IDADE?.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	196

INTRODUÇÃO

Na história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Uma das grandes tarefas políticas que se deve observar é a perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível hoje.

Paulo Freire (1992)

A Educação Superior na contemporaneidade enfrenta grandes desafios decorrentes de sua diversificação e novas configurações para além da contradição histórica entre público e privado, já que se trata de um nível de escolaridade não obrigatório no Brasil: direito subjetivo e dever do Estado. É inconteste a permanência dos índices hegemônicos de matrículas nos cursos de graduação privados.

A maioria das matrículas, 6,37 milhões, está concentrada em 2.238 instituições de ensino privadas. As demais 2,08 milhões de matrículas estão nas 299 instituições públicas. O panorama faz parte do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018).

Dialeticamente, neste cenário decorrente de novas políticas públicas governamentais foram criadas novas universidades públicas e uma nova rede de educação tecnológica pública. E, juntamente com as ações e conquistas dos movimentos sociais, foram implementadas políticas públicas de inclusão fundamentadas no direito das diversidades.

Nesse processo marcado pelas duas primeiras décadas do século XXI, nas várias políticas e ações universitárias voltadas para inclusão educacional, a Terceira Idade não é formalmente contemplada nos principais documentos legais. A escolarização superior tal como se configurou na sociedade capitalista ocidental foi marcada pela profissionalização, por isso foi privilegiada a faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil estimada em 2019 é de 210.147.125, sendo que em 2010 havia uma população de 190.755.799 habitantes. As transformações ocorridas no padrão demográfico brasileiro constituem uma das mais importantes modificações estruturais verificadas na sociedade.

Essas mudanças, a partir dos anos 1940, foram acentuadas e após a década de 1960, com declínio expressivo nos níveis de fecundidade, redução na taxa de crescimento populacional e alterações na pirâmide etária, resultaram no aumento da longevidade populacional.

Esse processo ampliou, conseqüentemente, o debate sobre a participação da Terceira Idade na vida em sociedade, tanto no mercado de trabalho quanto nas formações universitárias. Isso porque o crescimento da participação dessa população, em relação aos números absolutos e relativos, é um dos fenômenos mais notáveis nos últimos tempos e vem ocorrendo não só em países desenvolvidos, mas também nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Porém, é interessante observar que nem sempre os avanços conquistados com o aumento da longevidade se traduzem em uma melhoria na qualidade de vida das pessoas. Para tanto, este trabalho lança um olhar sobre o segmento da população idosa no Brasil que chegou a 21 milhões em 2009, segundo o IBGE.

Atualmente, a população acima de 60 anos representa 13,5% dos brasileiros. De acordo com o estudo "As projeções da população brasileira, por sexo e idade: 1980-2050", publicado pelo IBGE (2010), em 2050, pelo menos 30% da população brasileira será de pelo menos 60 anos e a expectativa de vida vai chegar a 81 anos de idade.

Em um país como o Brasil, onde as desigualdades culturais e econômicas são gritantes, esta parcela da população sofre duplamente: primeiro, porque carrega a herança de todas as injustiças vividas, os preconceitos e as dificuldades de sobrevivência digna; segundo, os direitos a que tem direito são restritos, especialmente os baixos valores de suas aposentadorias, a saúde muitas vezes debilitada e a crescente solidão.

Este estudo justifica-se, pois, pela necessidade de compreender, diante de um quadro conjuntural marcado por tantos desafios e dificuldades e exclusões, o movimento de inclusão da Terceira Idade na conquista de uma formação universitária. Então, no presente universo, foi escolhida a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Trata-se de um movimento permanente e crescente, não obstante o raio de dificuldades de conviver com um projeto acadêmico institucional que não os contempla, de início, mas que os gestores e professores vão fazendo adequações

para responder às novas questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem destes novos sujeitos educativos. A interculturalidade parece ser o maior desafio da convivência cotidiana face às intensas ondas de estímulo às individualizações.

A escolha da UEG, como campo de estudo e compreensão da temática, deu-se a partir da convivência na relação com o trabalho docente do pesquisador observando a presença de universitários na faixa etária acima de 60 anos. Outro fator prende-se à iniciativa parlamentar de um Projeto de Lei de Inserção na Política de Cotas para Ingresso na Educação Superior Pública Estadual de Goiás (aprovada em 2004 e implantada em 2005 na UEG) de inserir um percentual de vagas destinado à Terceira Idade ou idosas/os.

E, ainda, o Projeto de Lei n.º 406, de 14 de setembro de 2017, que dispõe sobre o estabelecimento de cota específica para maiores de 60 anos de idade nas instituições de ensino superior vinculadas ou mantidas pelo governo do Estado de Goiás. A Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, nos termos do Art. 10 da Constituição Estadual, decreta e sanciona a seguinte lei:

Art. 10. As instituições estaduais de educação superior vinculadas ao governo do Estado de Goiás, ou que sejam por ele mantidas, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo de 5% (cinco por cento) das suas vagas para estudantes com idade igual ou acima de sessenta anos, que não possuam nenhuma graduação em qualquer curso superior, em nível de bacharelado ou de tecnólogo.

Esse projeto destina os 5% das vagas nos cursos de graduação para os sujeitos acima de 60 anos, conduzindo, assim, à reflexão sobre as várias complexidades que envolvem o sujeito deste estudo: Como nomeá-lo diante de uma diversidade conceitual? Ao trazer a discussão de alguns estudiosos sobre os conceitos de Velho, Velhice, Terceira Idade, Idoso, optou-se por Terceira Idade.

O sujeito da Terceira Idade do presente foi a criança e o adulto do passado, sendo esse processo de amadurecimento biologicamente “natural”, mas culturalmente marcado por referentes e significantes sociais hierarquizados e com identidades e funções sociais marcadas pelas contradições da dinâmica das classes sociais.

A configuração, sentidos, reconhecimentos e sistemas classificatórios perceptíveis nesses sujeitos são, pois, de natureza histórica e cultural. A chamada “velhice” é uma fase que completa o ciclo de toda uma história de vida, portanto, não existe simplesmente a história da velhice.

As várias movimentações de trabalho, do cotidiano, sonhos e lutas da Terceira Idade na contemporaneidade comprovam que o aumento da expectativa de vida inaugura outros tempos de vida e não o seu encerramento. De acordo com Silva (2012, p. 34), “Os estados sucessivos, ao se realizarem, acrescentam algo, completando o ser qualitativamente”, ou seja, ao se observar a multiplicidade dos estados da vida, não se tem um novo e diferente ser a cada um deles. Trata-se, na realidade, de estágios etários mantidos em um mesmo corpo integral. É, então, o movimento da evolução, da existência social, o caminhar da natureza humana.

A tutela à velhice institucionalizada de modo reducionista provém de uma injustificada e insustentável confusão conceitual. Isso se dá porque existe um conflito entre a senescência e a senilidade, presentes de forma confusa na área jurídica desde algumas décadas. Como consequência desse conflito conceitual, é a severa discriminação que afeta o idoso, conhecida como ageísmo, ou seja, a de intolerância relacionada à idade, considerada mais prejudicial do que as demais formas discriminatórias, como a étnica ou a de gênero (SILVA, 2012).

A garantia do bem-estar social, amparada pela lei, certamente assegurará aos idosos uma qualidade de vida superior e, por consequência, a felicidade, a qual também faz parte da condição humana, inclusive na velhice.

“Viver no mundo hoje é profundamente preocupante”, reconhece Giddens (2005, p. 24), embora repleto de promessas extraordinárias para o futuro. Com mudanças, conflitos, divisões sociais, ataques destrutivos, entre outras coisas, mesmo assim seria possível o sujeito da Terceira Idade conduzir seu destino e melhorar sua qualidade de vida por meio do acesso à educação superior?

Nas últimas décadas, a evolução técnica fez com que ocorressem mutações sociais e culturais, pois, apesar do interesse estatal em disseminar mecanismos de importância para a transparência, uma verdadeira democracia eletrônica esbarra no problema da inclusão digital.

O acesso ao ciberespaço é, na atualidade, uma forma indispensável para o exercício da cidadania e o fazer democrático. Aqueles que estão à margem devido a

questões de ordem econômica ou mesmo simples desinteresse ficarão ainda mais distantes da gestão pública, aumentando ainda mais a exclusão.

No Brasil, são elevados os índices de desigualdade, o que gera o aumento da distância entre as classes sociais. A inclusão digital “promete”, em seus discursos propagandísticos, tornar-se um fator determinante rumo a uma democracia plena e inclusiva. Daí a importância de se adotar medidas para levar o conhecimento e a utilização das novas tecnologias para o maior número de pessoas, incluindo, com certeza, a Terceira Idade.

As tecnologias digitais surgiram como infraestrutura para o chamado ciberespaço, novo espaço de sociabilidade, canal de comunicação e de disseminação do conhecimento (LÉVY, 1999, p. 32). E a aproximação da Terceira Idade seria a saída para uma discussão mais substancial acerca do bem-estar coletivo a partir de uma ação comunicativa, de forma mais tecnológica.

A participação efetiva e as ações realizadas por estes sujeitos na universidade poderiam resultar na elaboração de leis específicas que viessem assegurar uma vida mais digna aos cidadãos da Terceira Idade?

A presença da Terceira Idade como um novo sujeito educativo no campo da educação superior pública brasileira, pela revisão bibliográfica realizada, constitui-se uma temática pouco explorada pelas pesquisas na área da educação. E desta constatação, por si só, a presente pesquisa pode ser justificada. Como são muitos os questionamentos, torna-se imperioso definir as intencionalidades da investigação.

Então, a questão orientadora ou indagação fundamental da pesquisa consiste em compreender quais as razões que explicam a emergência de um novo sujeito educativo na educação superior pública brasileira, na faixa etária acima de 60 anos, matriculados e egressos da Terceira Idade, em diferentes formações universitárias na UEG, entre os anos de 2000 a 2018, num terreno cultural constituído fundamentalmente por jovens na faixa etária de 18 a 24 anos (Foco das políticas públicas para a educação superior brasileira).

Na perspectiva de ampliar a compreensão deste objeto construído pela indagação central da investigação, foram definidos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

Considerando o quadro de reconfiguração da educação superior brasileira na contemporaneidade, quais as razões que levaram estes sujeitos, as/os egressas/os, a uma formação universitária na UEG depois dos 60 anos?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1) Qual o perfil das/os egressas/os participantes da pesquisa como novo sujeito educativo na educação superior brasileira, especificamente na UEG?

2) Qual o movimento histórico-social da expansão da educação superior brasileira nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff?

3) Quais os traços histórico-sociais da UEG com destaque para o seu processo de interiorização e presença de idosos nos processos de matrículas nos anos compreendidos entre 2000 e 2018?

4) Quais as razões apontadas pelos egressos para buscarem uma formação universitária, ou mesmo uma segunda graduação, depois dos 60 anos de vida e trabalho?

Por educação superior pública contemporânea, esta pesquisa refere-se aos processos de expansão das formações universitárias ocorridos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/1996, destacando a emergência de um novo sujeito educativo, a inclusão das/dos universitárias/os da Terceira Idade numa dimensão quantitativa (demandas, aprovações, matrículas e cursos) e qualitativamente (itinerários de vida, trabalho, escolarização e projetos perspectivados).

Considerando o estado do conhecimento da temática nascente, optou-se por uma abordagem dialética e compreensiva. É dialética porque possibilita a construção de olhares explicativos numa perspectiva de totalidade marcada por contradições na emergência deste novo sujeito educativo num campo de formação escolar destinado aos jovens de 18 a 24 anos. Desse modo, a Terceira Idade nas formações universitárias, por certo, decorre das diversas resistências políticas que empreendem para enfrentar a sua exclusão. Segundo Gil (1999, p. 31-32),

O materialismo dialético pode, pois, ser entendido como um método de interpretação da realidade, que se fundamenta em três grandes princípios: A) Unidade de postos. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade. B) Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos. C) Negação da negação. A

mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz ao desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes.

A abordagem metodológica compreensiva aporta-se na sociologia nos termos abordados por Pierre Bourdieu (2003) na obra *A Miséria do Mundo*, na qual aponta que não cabe à sociologia explicar os fenômenos, mas sim compreendê-los, daí seu “método” estar enraizado na teoria da prática.

Renato Ortiz (2003), organizador da obra *A sociologia de Pierre Bourdieu*¹, discorre que, segundo Bourdieu, existem três modos de conhecimento teórico: o fenomenológico, o objetivista e o praxiológico. Sobre a conceptualização do conhecimento praxiológico, afirma:

Este conhecimento supõe uma ruptura com o modelo objetivista, ou seja, um questionamento das condições de possibilidade e, por isso, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende de fora as práticas como fato acabado, em vez de construir seu princípio gerador situando-se no interior do movimento de sua efetivação. (ORTIZ, 2003, p. 40).

Quanto à tipologia, trata-se de uma pesquisa crítico-exploratória porque a temática é recente e carece de estudos que a compreendem em termos quantitativos e qualitativos. Triviños (2004, p. 109) destaca que “o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”.

Sobre o *corpus teórico*, esse foi constituído pelas seguintes referências: Dourado (2002), Ferreira (2006), Bourdieu (2003), Mota Júnior (2018), Paula (2014), Peres (2009), Nogueira (2008) e Sguissardi (2008), entre outros. E ainda a Constituição Federal (1988), a LDB n.º 9394/1996, Plano Nacional de Educação (2011-2020; 2014-2024), Unesco (2016) e SEMESP (2018).

O *corpus empírico* foi constituído pelos seguintes procedimentos de coleta de dados: a) Seleção, organização e análise documental teórico-bibliográfica; b) Informações estatísticas disponibilizadas pela Secretaria Geral da UEG; c) Questionário dirigido a 15 egressos da Terceira Idade (mediante assinatura do Termo Livre de Consentimento), selecionados pelo critério de pertencer aos cinco

¹ BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.

cursos com maior número de egressos da Terceira Idade, considerando o período compreendido entre os anos de 2000 a 2018.

No tocante à estrutura textual, este trabalho traz, em sua introdução, considerações gerais acerca da temática, justificativa, definição da questão central orientadora ou, como comumente dizem, o problema da investigação; os objetivos geral e específicos; o tipo de pesquisa, destacando-se sua abordagem teórico-metodológica e os procedimentos constituintes de seu *corpus empírico*, evidenciando, portanto, anúncios dos caminhos que foram percorridos para realizar a investigação.

Na sequência, o Capítulo I, intitulado “Considerações teóricas e conceituais acerca do protagonismo da Terceira Idade”, traz as problematizações teórico-conceituais sobre velho, idoso, terceira idade e melhor idade. Apresenta ainda uma discussão sobre a educação para a Terceira Idade segundo documentos normativos internacionais e também brasileiros, bem como o surgimento das UnATI na França, Inglaterra e Brasil.

O Capítulo II, “A expansão do ensino superior no Brasil: governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)”, discute a expansão da educação superior brasileira e como ela foi desenvolvida em cada um dos governos apresentados. Destaca, ainda, a importância do Programa Bolsa Universitária - PUB/GO no crescimento da educação superior privada em Goiás.

No Capítulo III, “Traços históricos e sociais da UEG: da interiorização à Terceira Idade na universidade”, são evidenciados os traços históricos e sociais da fundação da UEG, sua atual estrutura, demonstrativo dos cursos e alunos matriculados.

Por último, o Capítulo IV, “A presença da Terceira Idade nas formações universitárias: um estudo da configuração na Universidade Estadual de Goiás”, evidencia um estudo da configuração na UEG no período de 2000 a 2018 e faz uma apresentação da pesquisa de campo por intermédio dos seguintes demonstrativos: a) Universitárias/os matriculadas/os na UEG, por ano e Campi; b) Universitárias/os da Terceira Idade matriculadas/os na UEG, segundo os campi e ano; c) Universitárias/os da Terceira Idade, egressas/os da UEG, segundo os campi/ano e cursos; e d) As narrativas das/dos egressas/os.

Para concluir, nas Considerações Finais, são apresentados os resultados da pesquisa/cumprimento dos objetivos geral e específicos e suas contribuições para estudos futuros, bem como espaço de pesquisa com informações relevantes sobre a temática.

Em seguida, são elencadas as Referências que fizeram parte da pesquisa para fundamentar e sustentar a tese apresentada, bem como os apêndices (Roteiro da entrevista e Termo de Livre Consentimento).

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS ACERCA DA TERCEIRA IDADE

Este capítulo discorre sobre os aportes teórico-conceituais que gravitam em torno do protagonismo da Terceira Idade, conceituando as denominações de velho, idoso, terceira idade, melhor idade. Discorre ainda sobre as políticas públicas e a educação em geral voltadas para a Terceira Idade identificadas nos documentos normativos internacionais e brasileiros que ora utilizam um, ora outro conceito.

As discussões trazem à tona a reflexão sobre o Programa de Extensão Universitária, denominado Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI) e a sua relevância social e cultural, corroborando informações sobre o surgimento das primeiras UnATI e suas influências na França, Inglaterra e Brasil. E, em seguida, evidencia a relevância do Programa Bolsa Universitária, porquanto uma política de inclusão e de democratização de acesso à educação superior privada.

1.1 CONHECENDO O “VELHO”

É importante ressaltar que a pesquisa sobre o envelhecimento e a velhice é recente. Para Oliveira (2002), não resta dúvida de que o termo velho refere-se a algo desgastado, fora de época, sem utilidade. Entende-se assim por que a expressão velhice é carregada de preconceito, tornando-se inadequada a sua utilização na atualidade.

De acordo com Braga (2002, p. 16), “[...] ser velho traz um imenso conjunto de conotações pejorativas numa sociedade em que o mito da beleza e juventude ainda impera.” Dessa forma, é importante refletir e diferenciar idoso, velhice e terceira idade.

Cabe destacar que tanto Beauvoir (1990) quanto Oliveira (2002) e Monteiro (2002) ressaltam que a velhice não é apenas fruto da idade cronológica como também de um estado de espírito. Isso porque ela é um processo irreversível, caracterizado pela alteração morfológica dos diversos órgãos, regressão anatômica e funcional de todo organismo, que se realiza com intensidade variada, condicionada ao nível de desenvolvimento de cada sociedade singularmente. Braga (2002, p. 17) concebe que:

O envelhecimento é o tempo de vida do homem em que o corpo sofre as mais consideráveis mutações de aparência e declínio de força e disposição. Contudo, a idade cronológica não nos parece o único meio legítimo para situar as pessoas no tempo. Pois o homem não está no tempo, é o tempo que está no homem.

Nesse sentido, salienta-se que o envelhecimento, embora faça parte da natureza humana e seus determinantes culturais e sociais, da maneira como acontece depende da trajetória de vida de cada indivíduo. Isto é, do somatório bio-psicio-social-cultural do indivíduo. O envelhecimento pode ser vivenciado com dignidade e prazer porque expressa o modo como se viveu nas fases anteriores. Assim, é primordial que todos compreendam que as perdas não somente ocorrem na velhice, mas em qualquer fase da existência humana. Beauvoir (1990, p. 71) argumenta:

Para que a velhice não seja uma irrisória paródia de nossa existência anterior, só há uma solução e continuar a perseguir fins que deem um sentido à nossa vida: dedicação a indivíduos, as coletividades, as causas, trabalho social ou político, intelectual ou criado [...] a vida conserva valor enquanto damos valor à vida das outras atrações do amor, da amizade, da indignação, da compaixão.

Não resta dúvida de que o envelhecimento possua uma dimensão existencial, inserido em todas as condições humanas, transforma a relação do ser humano tanto com o tempo quanto com o mundo e com a sua própria história de vida. Portanto, o envelhecimento apresenta peculiaridades biopsíquicas, sociais e culturais.

No entanto, é bom lembrar de que, assim como sexo, a cor, a classe social, a idade constituem relevantes fatores de distinção social e uma peculiaridade primordial da vida sociocultural de toda a sociedade, variando entre os indivíduos a concepção sobre o valor e o papel do velho.

É significativo nortear que a velhice não possui idade para principiar, uma vez que os indivíduos são diferentes uns dos outros. Também o processo de envelhecimento é distinto em cada pessoa. Além disso, alguns indivíduos possuem tendências para serem mais contentes e enfrentar os problemas do amadurecimento de forma otimista e saudável e outros concebem a velhice como uma etapa bastante triste e difícil da vida. De acordo com Braga (2002, p. 18-19):

Cada existência humana é única, cada homem envelhece de uma maneira particular. Uns saudáveis, outros não. Não há velhice e sim velhices. O envelhecimento deve ser considerado um processo tipicamente individual, existencial e subjetivo, cujas consequências ocorrem de forma diversa em cada sujeito. Cada indivíduo tem um tempo próprio para se sentir velho.

A velhice, neste contexto, é, com certeza, um processo tanto individual quanto natural e inevitável, pois se constitui como uma parte da existência humana. Em tal fase acontecem transformações biológicas, fisiológicas, psicossociais, econômicas e políticas, que fazem parte do cotidiano dos indivíduos impondo novas sociabilidades.

Moragas (1997) analisa que há duas formas básicas de ocorrer essas mudanças: de maneira consciente e tranquila ou ser sentida com grande intensidade, uma vez que tudo depende da relação da pessoa com a velhice. Os sinais característicos dessas mudanças são nítidos por conta da ação social e do tempo e algumas delas apresentam:

a) mudanças físicas graduais e progressivas – aparecimento de rugas e perdas da elasticidade e viço da pele; diminuição da força muscular, da agilidade e da mobilidade das articulações; aparição de cabelos brancos e perda de cabelos entre indivíduos do sexo masculino; redução da acuidade sensorial, da capacidade auditiva e visual; distúrbios do sistema respiratório e circulatório; alteração da memória, e outras;

b) mudanças psicossociais – modificações afetivas e cognitivas: efeitos fisiológicos do envelhecimento; consciência da aproximação do fim da vida; suspensão da atividade profissional por aposentadoria: sensação de inutilidade; solidão; afastamento de pessoas de outras faixas etárias; segregação familiar; dificuldade econômica; declínio no prestígio social, experiências e de valores, e outras;

c) mudanças funcionais – necessidade cotidiana de ajuda para desempenhar as atividades básicas;

d) mudanças socioeconômicas acontecem, principalmente, quando as pessoas se aposentam.

De acordo com Moragas (1997), a resposta a qualquer tipo de questão sobre velho e velhice depende de quem e como ela é vista. Não existe uma resposta única porque o próprio fenômeno da velhice tem muitos significados contextualizados por fatores individuais, grupais e socioculturais. O conhecimento científico, também

contextualizado por esses fatores, desempenha um papel fundamental na atribuição de significados a esses objetos ao mesmo tempo em que justifica, explica e legitima determinadas práticas e atitudes em relação à velhice.

Para Beauvoir (1990, p. 20), “a velhice não pode ser compreendida se não em sua totalidade dialética porque ela não é somente um fato biológico, mas também um fato cultural”. O tratamento dado à questão da velhice constitui-se na formulação de políticas sociais, resultando em mudança da estrutura social que cada sociedade reserva para seus velhos, designando-lhes uma função e um lugar determinado – privilegiado ou marginalizado – segundo suas necessidades e seus valores.

Na realidade, envelhecer representa mais uma etapa a vencer no ciclo de vida do homem. Representa o conjunto de realizações positivas e negativas, vivenciadas durante os períodos precedentes à existência de cada um, ou seja, elas se apresentarão de acordo com as ações ou atitudes propostas na caminhada de cada pessoa.

Dessa forma, pode-se dizer que o envelhecimento bem-sucedido depende do equilíbrio entre as limitações e potencialidades da pessoa, o que lhe possibilitará enfrentar as perdas inevitáveis da última fase da vida, independente do quantitativo de anos que essa fase terá e também de sua constante interação com o meio ambiente, de forma a facilitar sua adaptação às mudanças ocorridas em si próprio e no mundo que o cerca.

Existe um adágio popular que diz: “Para um tolo, a velhice é um inverno amargo; para um sábio, é uma época dourada”. Tudo depende da própria atitude da pessoa e de como ela encara a vida. A velhice pode ser um período de declínio que termina com a morte ou uma época de oportunidades para ainda alcançar seus ideais e encerrar uma existência coroada de satisfação. A velhice pode variar drasticamente de acordo com a visão de mundo de cada indivíduo.

Para Braga (2002), a velhice pode ser entendida sob três dimensões: a cronológica, a burocrática e a psicológica ou subjetiva. A cronológica tem um caráter puramente formal, já que determina uma idade e qualquer indivíduo que atinge essa dimensão, não importando suas peculiaridades individuais; a burocrática refere-se àquela que a idade assegura tanto direitos quanto benefícios, como exemplos: a aposentadoria por idade e o passe livre em ônibus urbanos; já a psicológica ou subjetiva, de todas, é a mais complexa, devido à falta de parâmetros objetivos, pois

essa depende do tempo que cada pessoa possui para se sentir velho. O termo velho, como frisa Martinez (1997), tem uma dimensão negativa. Desse modo, começou a utilizar-se o termo idoso.

1.2 O USO DO TERMO IDOSO

Pode-se afirmar que no princípio do século XIX, de acordo com Barros (2000), o idoso era o indivíduo com mais de sessenta anos de idade e plenas condições de produtividade. Já na atualidade referir-se a um indivíduo como idoso tornou-se um sinal de respeito à pessoa mais velha.

De uma maneira geral, o termo idoso é o indivíduo que possui muita idade, é velha e já não tem mais a jovialidade. É bom lembrar que a idade provoca a degeneração das células e a velhice causa a degeneração do espírito. Daí porque nem todo idoso é velho, e há velho que nem chegou a ser idoso. Assim,

A nova imagem dos idosos transformou também a maneira de nomear as pessoas. Atualmente, chamar aquele que envelhece de velho pode expressar desprestígio ou desrespeito. A expressão velho, que nos leva a pensar em algo antiquado, desgastado ou obsoleto, foi substituída por idoso, significando a passagem do tempo e aquele que tem bastante idade. (MORAGAS,1997, p. 60)

Segundo Braga (2002), pode-se dizer que o conceito legal de idoso segue três critérios, ou seja, 1) o cronológico, 2) o psicobiológico e 3) o econômico-social. O critério cronológico concebe como idoso o indivíduo que possui mais idade do que certo limite estipulado, devido constituir um critério objetivo, concreto, sendo normalmente adotado pelas legislações.

A Lei n.º 8.842, de 4 de janeiro de 1994, em seu artigo 2º, regulamenta que o idoso, para os efeitos dessa lei, é a pessoa maior de sessenta anos de idade. É bom lembrar que o enorme problema de tal critério deve-se ao fato de não levar em conta as diferenças individuais e a imensa faixa etária que situa esse conceito, se for considerado que cada vez mais há um número significativo de indivíduos centenários. Braga (2002, p. 21) argumenta:

Pode haver enorme diferença no estado de saúde (física e mental), entre duas pessoas sexagenárias, uma delas pode ser doente e debilitada, enquanto a outra se encontra em pleno vigor, sendo perfeitamente lúcida.

Certamente há enorme diferença entre um idoso pelo critério da lei n.º 8.842/94 de 60 anos e um outro de 100 anos de idade, por isso se torna difícil a edificação de um mesmo tratamento a ambos.

O critério psicobiológico é sinalizado pela autora como aquele que considera realizar uma avaliação pormenorizada do indivíduo, isto é, seu condicionamento não apenas psicológico como também fisiológico. Assim, fica explícito que o relevante não é sua faixa etária e sim as condições físicas de seu organismo e psíquicas de sua mente. Cabe destacar que tal critério, sem dúvida nenhuma, tem uma enorme carga de subjetividade, pois não estabelece com exatidão quem poderia vir a ser inserido como idoso conforme os parâmetros físicos e mentais.

Desse modo, estaria de fato em melhores condições psicobiológicas aquele indivíduo que é capaz de raciocinar, com nitidez, dotado de uma memória privilegiada. Contudo, possui grandes dificuldades em se locomover e é acometido por constantes crises de uma doença crônica, ou aquele outro indivíduo, que tem de forma frequente tanto lapsos de memória quanto dificuldades de raciocínio. Braga (2002, p. 22) enfatiza que “é capaz tanto de descolocar com facilidade como realizar caminhadas diárias e ainda não tem nenhuma doença crônica: portanto, na prática se torna muito difícil uma adoção de critério puramente psicobiológico”.

Por sua vez, o critério econômico social concebe como causa uma concepção abrangente da condição socioeconômica do indivíduo, pois acredita que a pessoa menos favorecida, de acordo com a legislação, é que necessita de maior proteção.

A Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, refere-se à organização da assistência social e de outras providências, como, por exemplo, o benefício de prestação continuada. Em seu artigo 20 estabelece:

Garantia mensal de 1 (um) salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com 70 (setenta) anos ou mais e que comprovem não possuir meios de provar a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. (COSTA, 2003, p. 280)

Dessa forma, o idoso tem um amparo legal que pode ajudar na sua manutenção mensal e ofertar uma melhor qualidade de vida nessa etapa da vida.

1.3 TERCEIRA IDADE OU A MELHOR IDADE?

A expressão Terceira Idade surgiu na França tendo como finalidade distinguir a fase da vida que se intercalava entre a aposentadoria e a velhice. Nesse país, no século XIX, a velhice passou a ser concebida como um problema social, em virtude do aumento expressivo da classe trabalhadora, assim como da expansão do sistema capitalista. O Estado passa a desempenhar funções antes atribuídas às famílias no amparo aos velhos. Nesse contexto, Barros (1998, p. 70) afirma:

A representação social da pessoa envelhecida conheceu, assim, uma série de modificações ao longo do tempo, uma vez que há mudanças sociais para a velhice, políticas essas que pressionavam pela criação de categorias classificatórias adaptadas à nova condição moral, assim como a construção ética do objeto velho.

Vale frisar que em 1962, na França, os novos aposentados começam a reproduzir práticas sociais da classe média assalariada. Desse modo, a nova expressão surge para diagnosticar a representação desses jovens aposentados, a Terceira Idade. A mesma está relacionada ao envelhecimento tanto ativo quanto independente, pois a Terceira Idade se converte em uma nova fase da vida, na qual a ociosidade simboliza a prática de novas atividades sob o signo do dinamismo.

Pode-se dizer que a Terceira Idade, etapa da existência que está situada entre aposentadoria e velhice, é consequência não apenas dos sistemas de aposentadoria como também do surgimento de instituições e de agentes especializados no tratamento da velhice.

Assim é constatado que a Terceira Idade, sem dúvida nenhuma, constitui-se uma categoria recente, em especial, das sociedades ocidentais contemporâneas, implantada após adoção das políticas sociais destinadas à velhice. Tal invenção deve-se a uma nova fase da vida, ou seja, a Terceira Idade.

Salienta-se que com a Terceira Idade é fundamental diferenciar jovens, idosos e velhos, originando uma nova categoria que classifica os indivíduos com mais de 75 (setenta e cinco) anos, isto é, a quarta idade. Nesse aspecto,

A representação social que liga a terceira idade à continuidade da vida ativa através de autonomia e das práticas de sociabilidade, associando a essa imagem a idade biológica (da aposentadoria aos 74 (setenta e quatro) anos, aproxima simultaneamente os representantes da Quarta idade. Os muitos

velhos à imagem tradicional da velhice, ou seja, a decadência, a incapacidade física. (BARROS, 1998, p. 76-77).

Na Terceira Idade, encontram-se os indivíduos que já produziram e contribuíram para o desenvolvimento socioeconômico do país, em virtude da aposentadoria que estão na idade de inatividade. De acordo com Oliveira (2002, p. 25):

A Organização das Nações Unidas considera a terceira idade para os países desenvolvidos as pessoas a partir dos 65 (sessenta e cinco) anos e 70 (setenta) anos para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Isto porque a longevidade em países desenvolvidos é maior do que nos países subdesenvolvidos.

Ressalta-se, ainda, que o termo Terceira Idade surgiu para designar essa nova fase da vida, mostrando que envelhecer não se constitui um impedimento à continuidade de uma existência ativa, prazerosa e independente. Nessa ótica, a sociedade e o Estado devem proporcionar uma série de serviços de lazer e trabalhos voltados a esse segmento.

Nesta investigação, optou-se por utilizar o termo Terceira Idade considerando o seu potencial explicitador de um tempo de vida e não de faixa etária estritamente biológica, ainda que se utilize desse critério etário, em nossa sociedade, para definição dos direitos sociais preconizados e garantidos pelas políticas públicas. No entanto, em algumas formulações linguísticas, a recorrência ao termo idoso torna-se imperioso.

1.4 EDUCAÇÃO PARA A TERCEIRA IDADE: REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS E BRASILEIRAS

Entende-se que a educação para a Terceira Idade constitui-se um instrumento relevante para a motivação do aprender como processo de formação humana, mesmo quando se está em outros contextos que não necessariamente o escolar. Segundo Oliveira e Scortegagna (2010, p. 6), “A educação para o Idoso baseia-se em uma realidade concreta, englobando diferentes aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos”.

Kachar (2001) diz que o aprendizado da Terceira Idade visa conscientizar que

Aprender é descobrir e compartilhar descobertas, intercambiar reflexões com o outro, explorar o estranho que nos habita, ressignificar papéis e representações sociais, vivências à exposição dos desafios que nos renovam. É desvendar territórios desconhecidos, embarcar em novas expedições, romper barreiras e existências interiores, construir o espaço da cidadania de ser velho na multiplicidade da cidadania, de ser velho na multiplicidade da subjetividade e na significaridade de cada sujeito. Aprender é ser vigente construtor de caminhos de compreensão sobre a vida e a humanidade acompanhando a contemporaneidade, pois, para o idoso, o seu tempo é o hoje, sem abandonar o outrem, projetando-se no amanhã. (KACHAR, 2001, p. 13).

Nesse sentido, não resta dúvida de que o ensino superior para a Terceira Idade tem de possibilitar aos sujeitos uma consciência de sua história de vida, fazendo com que se conscientize do compromisso social e, portanto, do papel fundamental para melhorar sua qualidade de vida. Para tanto, é preciso participar ativamente na sociedade, reivindicando seus direitos de cidadania plena.

As instituições de ensino superior devem inserir em seus Planos de Desenvolvimento Institucional a recepção de um novo sujeito educativo portador de características absolutamente distintas da maioria jovem universitária. Devem assumir o compromisso de assegurar-lhe, segundo Toni (2006, p. 148), uma educação para a Terceira Idade que “[...] promove o ser humano que envelhece e o prepara para ser agente de transformações sociais”.

Garantido esse compromisso institucional, fica explícita que a educação direcionada para a Terceira Idade constitui-se em instrumento de cidadania. De acordo com Scortegagna (2010), é essencial ofertar oportunidades de aprendizagem durante o curso da vida para efetivar um processo permanente.

A educação direcionada à Terceira Idade, nessa perspectiva, favorece aos sujeitos o entendimento de que somente através de seu engajamento na sociedade, nas associações de bairro e de terceira idade e na política que ele poderá melhorar suas condições de vida.

A educação para a Terceira Idade deve buscar mostrar para toda a sociedade que o “idoso” não pode ser visto como um coitadinho e incapaz que tem de decidir por ele, uma vez que a velhice é um fardo pesado, que torna o sujeito social dependente. Nesse contexto,

Uma educação de qualidade para a terceira idade é essencial para que realmente os fins da mesma sejam alcançados. O idoso não deve ser objeto de repúdio e discriminação numa ação educativa que reproduza as

desigualdades e preconceitos da sociedade. O idoso deve ser sujeito, que por meio de uma educação libertadora, crítica e consciente tenha a oportunidade de transformação aliada a uma melhor qualidade de vida e que permita a integração ao contexto social globalizado em que está inserido. (SCORTEGAGNA, 2010, p. 88-89).

Cabe destacar que, em uma sociedade globalizada, a educação na Terceira Idade, oferta, ainda, o uso das novas tecnologias de ensino não apenas como ferramentas de aprendizagem, como outras TIC para serem utilizadas no dia a dia como fonte de diversão, como é o caso da internet.

Para a Terceira Idade, a educação fundamenta-se em ação pedagógica voltada para atender às especificidades desses sujeitos, pois, de acordo com Rodrigues (1993, p. 45), “[...] Numa pedagogia para o Idoso o que interessa é que ele se torne novamente pessoa, volte a ser gente, volte a ser cidadão competente, capaz de administrar sua vida como velho”.

A educação voltada para a Terceira Idade prepara a aceitação do processo de envelhecimento, evidenciando que a velhice não significa o fim e sim o início de uma nova fase de vida, que também tem seus encantos. O processo educativo do idoso visa, assim como demais processos educativos, preparar o indivíduo para aceitar as imposições ao corpo em uma sociedade globalizada, possibilitando mudanças de vida que o façam feliz nessa etapa da vida.

De acordo com Paiva (1999, p. 41), “Os objetivos que norteiam qualquer ação pedagógica para a terceira idade devem levar em consideração três pontos que permitem a transmissão de novos conhecimentos e valores, atualizar capacidades potenciais, eliminar isolamento social e afetivo”.

A ação pedagógica requisita a presença do idoso e esclarece que ele é um sujeito de direitos e deveres, assim como qualquer outro cidadão. Ele se apropria da voz para fazer reivindicações, podendo, assim, atuar de forma ativa e participativa na sociedade, pois a educação é um dos instrumentos que possibilita transformar o meio em que se vive.

No Brasil, as políticas públicas para a educação da Terceira Idade tiveram início nos anos 1970. Entretanto, nesse período, a ênfase desse segmento era dada aos aspectos assistencialistas e da previdência social (SCORTEGAGNA, 2010).

Na atualidade, apesar do aumento significativo dos idosos no Brasil, de acordo com o IBGE (2016), as políticas públicas ainda se apresentam insatisfatórias para atender à demanda que se amplia rapidamente. Portanto, em relação ao

sistema educacional, o idoso ainda continua sendo excluído. Uma visão geral da referência da Terceira Idade quanto ao seu direito de escolarização encontra-se na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como estabelece o Parecer n.º 11:

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo também os idosos², exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 8).

Cabe destacar que, embora o idoso esteja incluído no Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, não é benéfico concebê-lo, uma vez que submerge todas as suas características, além das peculiaridades tanto conceituais quanto as necessidades educacionais. Desse modo, Costa (2012, p. 43) argumenta:

Muitos políticos governamentais, no entanto, não reconhecem as capacidades físicas, intelectuais, emocionais e as necessidades dos idosos, ao contrário, enfatizam o lado negativo e as deficiências da idade. Esta posição negativa influencia a saúde física, a competência mental e produz dependência. A sociedade deve reconhecer o idoso como uma fonte da qual a própria sociedade e o idoso podem se beneficiar.

O Estatuto do Idoso, instituído pela Lei n.º 8.842, de 4 janeiro de 1994, estabeleceu, em seu capítulo 5, § 25, que o idoso possui direito à educação, colaborando para trazer esse sujeito para a escola. Porém, nesse Estatuto, deve-se observar atentamente a idade.

Percebe-se que o poder público busca promover o acesso à educação, instituindo cursos especiais, tendo como intuito integrá-lo a uma sociedade cada vez mais informatizada e moderna. Daí a necessidade de incentivar a criação de universidade aberta para o idoso, assim como estimular publicações tanto de livros quanto de periódicos com temas apropriados a esse segmento populacional. Isso vai

² Adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso. Este Parecer compreende os idosos como uma faixa etária sob a noção de adulto. Sobre o idoso, ver art.203, I e 229 da Constituição Federal.

ao encontro com o conceito de educação estabelecido na II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, que, conforme Scortegagna (2010 *apud* SAFONS; PESSOA, 2008, p. 31), a educação é concebida como: “Uma categoria associada à capacidade de oportunizar desenvolvimento pessoal, transformação e mudança social, além de qualificação para o trabalho e para vida coletiva”.

Além disso, na conferência foi salientado que a educação tem de ser concebida como uma política pública voltada para o idoso, respaldada pelas Leis n.º 8842/94 e n.º 10741/03. Essa educação é respaldada pela cultura, que, segundo Scortegagna (2010 *apud* SAFONS; PESSOA, 2008, p. 32): “Expressa a totalidade das experiências materiais e simbólicas adquiridas e acumuladas pelas pessoas ao longo da vida e revela os comportamentos apreendidos no aprendizado social”.

No Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento de 1982 (ONU, 2003), a educação para a Terceira Idade é concebida de natureza permanente, buscando ajudar o sujeito no avanço da idade, em uma sociedade cada vez mais tecnológica, que exige mais aprendizados dos indivíduos.

Esse plano reconhece que a educação para a Terceira Idade tem de ser apropriada e deve respeitar o ritmo de cada um e incentivar novas aprendizagens. Além disso, recomenda a necessidade de educar a população de uma maneira geral para entender e também respeitar e aceitar o idoso como está posto nos princípios inseridos nas universidades abertas para a Terceira Idade.

O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento sintetiza o resultado da II Assembleia Mundial do Envelhecimento promovida pela ONU (2002), na cidade de Madri, Espanha. É um documento que apresenta orientações aos governos para a implementação de políticas de proteção dos idosos. Esse Plano de Madri influenciou as universidades abertas brasileiras porque é a educação que assegura ao idoso a existência tanto ativa quanto digna.

Entretanto, em nações em desenvolvimento, constata-se que, para uma parcela expressiva deste contingente populacional, a educação para o idoso deixa a desejar. Assim, Scortegagna (2010, p. 127) defende que:

[...] É necessário que educação seja intrínseca a qualquer indivíduo, desde a infância, para que quando esteja na terceira idade tenha condições de gozar seus direitos, seu bem-estar integral e reclamar por melhores condições. Além disso, a educação deve possibilitar uma formação continuada para o mercado de trabalho, uma vez que o idoso tem condições de continuar trabalhando.

Vale frisar que tanto o Plano de Ação de Viena (1982) quanto o Plano de Madri (2002) constituíram instrumentos relevantes para as universidades abertas brasileiras, que buscam contribuir para melhorar a existência dos idosos, integrando-os a uma sociedade em constante transformação, qualificando-os para atender aos anseios de uma sociedade globalizada e ao mesmo tempo sendo um instrumento que os ajuda a melhorar a qualidade de vida.

Entretanto, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, sequer faz referência a uma educação direcionada à Terceira Idade. E, ainda, entende-se por que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) não enfocam a questão do envelhecimento e, portanto, não preparam os jovens para a velhice e para viver em harmonia com os indivíduos da Terceira Idade.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) que está em vigor não foi o primeiro da nossa história. Em 1996, por exemplo, o primeiro PNE foi criado, porém, vários objetivos não foram alcançados. Por sua vez, o instituído pela Lei n.º 10.172/2001 traz em sua meta 19: “Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à Terceira Idade”.

Esta concepção de educação vai ao encontro da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien pela ONU em 1980 e da Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela Unesco em 1992, em Hamburgo, a qual aconselha que: “[...] O direito à educação e ao aprender por toda a vida é uma necessidade, afirmando-se como direito de ler, escrever, questionar, analisar, ter acesso a recursos, desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas”.

Um novo PNE (2014-2024), sancionado em 26 de junho de 2014, foi criado de maneira mais objetiva e com muitas informações estatísticas, o que facilita não só o cumprimento, mas também a sua fiscalização. O PNE (2014-2024) foi sancionado após quatro anos entre a elaboração e a tramitação no Congresso Nacional. Esse Plano visa melhorar a educação no país com base em 20 metas, que devem ser atingidas em dez anos. Com relação aos idosos, a sua Meta 9.12 afirma:

Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos

idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2014).

Constata-se, assim, a necessidade de uma preocupação relacionada à educação para a Terceira Idade, reconhecendo que a mesma é fundamental não apenas para os idosos, mas para a sociedade como um todo. Todavia, observa-se que educação voltada para esse segmento populacional precisa dar ênfase, sobretudo, à qualificação. Silva (2008, p. 4) considera que

É importante perceber que atender a proposta de se promover a inclusão do idoso na educação superior como método de revender discursos de que, tal configuração garanta a uma política educacional democrática, não supre as necessidades de que o idoso tenha, se a instituição superior se deixa ao fato de que esse ensino esteja voltado ao mercado de trabalho, uma vez que tal objetivo institucional não contemple os anseios desse novo experimento grupo apresenta.

Assim, uma política educacional que promova e garanta a inclusão da Terceira Idade na educação superior brasileira precisa acontecer de forma participativa e democrática.

1.5 SURGIMENTO DAS UnATI

As Universidades Abertas à Terceira Idade - UnATI foram influenciadas pelo modelo francês no final da década de 1960, denominadas “universidades do tempo livre”. Essas universidades têm tido um papel importante a desempenhar na vida dos idosos, pois possibilitam aos integrantes da Terceira Idade aprender novos saberes e partilhá-los em contextos coletivos marcados por novas e criativas sociabilidades estimuladas pelas artes, movimento corporal e cuidados com a saúde e cotidiano da vida.

O programa de universidades da terceira idade chegou à América Latina no início da década de 1980, pela Universidad Abierta Uruguay (UNI 3 Uruguay), com sede em Montevideu. Essa universidade aberta funcionava independentemente, sem vínculo com nenhuma universidade tradicional, cuja proposta era de uma educação permanente, com foco na educação participativa, que estabelecesse vínculo entre docentes e participantes.

De acordo com Palma (2000), ela tinha como objetivo a recuperação do valor social, cultural e econômico do idoso; a promoção da sua autoestima, permitindo-lhe uma vida útil e plena; o alcance da sua saúde física e mental, assim como do seu bem-estar social; e ainda o acompanhamento dos idosos nos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos.

No Brasil, ao final dos anos 1970, baseado na experiência francesa, o Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo implementou as escolas abertas da terceira idade, que consistiam em um conjunto de cursos destinados à reflexão sobre temas da atualidade e questões referentes ao envelhecimento (FERRIGNO, 2013).

Então, nos anos de 1980, várias universidades brasileiras, públicas e privadas, criaram as faculdades e universidades abertas à terceira idade. As universidades brasileiras consideradas pioneiras no trabalho com a população idosa foram a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, em 1982, criou o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (Neti); e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que, no mesmo ano, criou o Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade – Nieati (PALMA, 2000; CACHIONI, 1999).

O Neti foi o primeiro programa universitário brasileiro criado para realizar estudos, divulgar conhecimentos técnicos e científicos relativos ao envelhecimento, formar recursos humanos e promover o cidadão idoso. Ainda na década de 1980, a Universidade Estadual do Ceará (Uece) criou, em 1988, a Universidade sem Fronteiras (CACHIONI, 1999).

De acordo com Palma (2000), desde então os programas se multiplicaram em universidades brasileiras, com destaque para a década de 1990, que presenciou a rápida expansão das universidades da terceira idade e hoje existem mais de duzentas instituições de ensino superior desenvolvendo programas de universidades para a terceira idade no Brasil (CACHIONI, 2012).

Assim, no Brasil, a realidade é ainda mais visível, visto que, atualmente, o país conta com mais de 13 milhões de idosos, o que representa 8,6% da população. De acordo com Fenalti e Schwartz (2003), o Guia Brasileiro da 3ª Idade (1999) aponta que o país atingirá cerca de 34 milhões de idosos no ano de 2025 e, portanto, possuirá a sexta população mais idosa do mundo.

Loures e Viana (2002, p. 1.427) afirmam que “a universidade aberta para terceira idade procura acompanhar o idoso que, com o aumento de sua perspectiva

de vida, vai transformando sua própria história e seu contexto social”. Contudo, esses programas possuem diferentes denominações e modelos organizacionais.

Ressalta-se, ainda, que as atividades convergem para um maior conhecimento do corpo e dos processos mentais; para a consciência dos direitos e dos deveres como cidadãos; e para a estimulação da convivência social. Além disso, pela socialização promovida, propiciam a partilha de experiências de vida e incentivam a produção de saberes.

Na trajetória histórica das universidades para a terceira idade no Brasil, inúmeras são as evidências de que essa iniciativa tem sido efetiva e em acordo com as premissas estabelecidas pelos pilares da Organização Mundial da Saúde (OMS), baseados na segurança, na saúde e na participação em todas as esferas da vida social e política de um cidadão (OMS, 2005).

Não obstante, destaca-se aqui que muito investimento ainda precisa ser realizado, considerando-se a concentração das universidades voltadas para o segmento idoso nos grandes centros e a forma heterogênea de distribuição pelas diferentes regiões brasileiras.

O trabalho das UnATI iniciado por diferentes instituições universitárias desempenhava procedimentos pedagógicos para além da comunicação do saber formal científico. Objetiva, pois, a valorização pessoal, a convivência grupal, o fortalecimento da participação social, a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades e direitos, promovendo sua autonomia e qualidade de vida (FENALTI; SCHWARTZ, 2003).

Sendo assim, esse projeto tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e social do idoso e sua inserção ativa na sociedade, aumentando sua capacidade de adaptação e sobrevivência, promovendo um envelhecimento saudável.

Para tanto, as UnATI estão presentes em diversas universidades públicas e privadas, desenvolvendo ações que valorizam as pessoas da Terceira Idade, pois propiciam novas oportunidades e promovem condições para que o idoso vivencie maior liberdade interior e exterior, sentindo e expressando sua individualidade de forma mais autônoma, ofertando, portanto, a participação na construção da cidadania.

Contudo, cabe destacar que as universidades abertas que influenciaram o mundo foram, sobretudo, os modelos franceses e o inglês, que serão objeto de análise a seguir.

1.5.1 UNIVERSIDADE ABERTA NA FRANÇA

A primeira instituição de Terceira Idade foi criada por Pierre Vellas em 1973, na Faculdade de Direito da Universidade de Toulouse, a qual priorizou o ensino e a pesquisa. A universidade tinha de priorizar os indivíduos da Terceira Idade, estimulando o desenvolvimento das atividades tanto intelectuais, quanto físicas, artísticas e lazer. Segundo Pacheco (2003, p. 223):

O modelo francês tem suas bases no sistema tradicional daquele país e privilegia o segmento mais velho da população sem, contudo, se fechar às outras faixas etárias. Preocupada com o envelhecimento ou em busca de oportunidades de educação continuada, os cursos, as oficinas de trabalho, os grupos de estudos e outras modalidades oferecidas são diversificados e abertos, compostos de conteúdos e metodologias próprias, centrados no modelo da educação continuada daquele país. Soma-se a eles o acesso aberto e disponível a diferentes cursos universitários, especialmente nas áreas de ciências humanas e artes.

É importante destacar que a segunda geração surgiu por manter nas proximidades de Paris outro modelo, que foi concebido como a universidade da Terceira Idade. Nesse espaço, não se impunha ao idoso qualquer exigência como exame ou diploma. A única condição imposta é que o indivíduo tivesse pelo menos o primário. Dessa forma, os educandos da Terceira Idade relacionavam-se com estudantes jovens sem nenhuma dificuldade (PAIVA, 1999).

Outro modelo francês, designado como a terceira geração, apareceu em 1980 e se destinava a idosos já aposentados e que tivessem bom nível educacional. Assim,

Os participantes passam de condição de consumidores a produtores de conhecimento na medida em que participavam das pesquisas universitárias, os eixos fundamentais dessa programação eram participação, autonomia e integração. (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

Por sua vez, o terceiro modelo francês de universidade aberta preocupou-se em proporcionar cursos, tanto de formação quanto de treinamento em gerontologia, para profissionais no âmbito da especialização, extensão e ainda cursos para preparar para aposentadoria. Desse modo,

Os programas de universidade da terceira idade estruturados no modelo francês, também chamado de modelo velhas ou de modelo da Europa Ocidental, voltavam-se ao atendimento de aposentadorias precoces, donas de casa, desempregados e indivíduos com desvantagens educacionais [...] são encontrados em países como Itália, Portugal e Bélgica, focando alguns objetivos: atualização cultural, instrumentalização do idoso, visão crítica da velhice, desenvolvimento de ações e pesquisas que incluam ajuda mútua e organizações de atividades populares. (ARRUDA, 2006, p. 51).

O modelo francês tem sido o mais seguido em todo o mundo e introduzido nas experiências universitárias no Brasil. Entretanto, o modelo inglês está em expansão, como será apresentado em seguida.

1.5.2 UNIVERSIDADE ABERTA NA INGLATERRA

O modelo inglês surgiu em 1981 em Cambridge. De acordo com Thompson (1995), esse modelo britânico é o único a operar numa base de ajuda mútua. Nem os professores, nem os dirigentes são pagos, exceto em circunstâncias excepcionais. Os professores e os líderes dos grupos oferecem voluntariamente os seus préstimos e qualificações. As aulas são informais, dadas pelos próprios membros, gratuitamente e a nível local (Ibid., p.15).

Esse modelo defende que os educandos de tal programa podem atuar não apenas como estudantes, mas como mestres, estimulando o engajamento em pesquisas. Os programas desse modelo fundamentam-se no ideal de autoestima. Além disso, o modelo inglês busca possibilitar aos alunos desenvolverem tanto a cidadania quanto a harmonia corporal e, ainda, a valorização da cultura.

De acordo com Cachioni (1998, p. 34-35),

Os alunos mais idosos não precisam pagar os professores mais jovens para receberem educação. Sendo assim, beneficiam-se de contato com seus semelhantes e, através dos próprios idosos, profissionais e não profissionais, são envolvidos no programa, são apontados como benefícios deste modelo: o baixo custo para seus participantes, ao contrário do modelo francês que apresentava altos custos para a sua clientela [...].

Assim, entende-se por que o modelo inglês da universidade para a Terceira Idade incorporou o conceito de ajuda mútua. Essa peculiaridade ajuda a entender

por que o modelo britânico, em relação ao modelo francês, é menos formal e mais independente e a comunidade acadêmica é mais participativa.

No modelo inglês, a ênfase dada recai sobre cursos de curta duração, ou seja, variando de dois meses a uma semana. A interferência do Estado na Universidade Aberta inglesa é mínima, pois os principais agentes financiadores são os estudantes, uma vez que os gastos com educadores e dirigentes são mínimos. A maior parte desses profissionais é composta por voluntários, ao contrário do modelo francês. Pelo exposto, pode-se dizer que o modelo britânico está inserido na concepção do neoliberalismo. Mendão (2013, p. 12) assim se manifesta:

Pensando em tempo, já que os Estados têm tentado reduzir as despesas com as UTIs e assim, porém, em causa as UTIs que vivem apenas do financiamento público. Uma das soluções adotadas tem sido o pagamento de propinas, só que estas são normalmente elevadas e impedem o livre acesso aos cursos por parte dos alunos mais carenciados.

Nesse contexto, é significativo compreender por que os programas do modelo inglês são flexíveis, pois levam em consideração as necessidades de cada grupo com as seguintes atividades desenvolvidas: educativas, recreativas e físicas. Esse modelo está presente na Austrália, Nova Zelândia, República Tcheca etc.

O modelo francês e o modelo inglês de universidades abertas, embora sejam distintos, contribuíram de forma significativa para a integração do idoso na sociedade e, portanto, na família. São caminhos e processos que os valorizam e os concebem como sujeitos e não como objeto.

1.5.3 UNIVERSIDADE ABERTA NO BRASIL

No Brasil, as Universidades Abertas à Terceira Idade também têm como foco a realização de um trabalho no sentido de contribuir para a qualidade de vida dos idosos, como pode ser observado na discussão a seguir. Tais “universidades” hoje se fazem presentes em todo o território nacional.

A LDBEN n.º 9394/1996 abriu caminho institucional aos processos educativos em espaços não formais ao definir a educação como atividade que abrange “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” (art. 1º). Essa

concepção de educação foi incorporada ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003.

Para um maior conhecimento da atuação das UnATI no Brasil, como exemplificação, optou-se por trazer três experiências educativas nas quais o idoso é o protagonista, embora não seja o objeto de investigação desta tese. Isso porque as experiências ocorrem no âmbito da instituição universitária e nenhuma delas tem uma política de ingresso às suas formações profissionais universitárias. São trazidas para contextualização e conhecimento as experiências da UCS-Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, PUC-Campinas-SP e PUC-Goiás.

Experiência da UnATI – Caxias do Sul (RS)

A experiência histórica da Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, foi instituída em 1991, porém, só em 1995 passou a ser concebida como Universidade da Terceira Idade, que desde o início teve como proposta conscientizar o sujeito para um envelhecimento saudável e dar ênfase ao ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, ressaltam-se aqui suas metas:

1-Estudos e pesquisas que dão destaque tanto à produção quanto ao aprimoramento de conhecimentos relacionados à pedagogia social e ao envelhecimento;

2-Formação de recursos humanos que têm como meta capacitar profissionais para trabalhar com idosos, pois, segundo Toni (2015, p. 21):

[...] Mediante o conhecimento da realidade da compreensão de suas diferentes manifestações. São desenvolvidas as seguintes ações, especializações em gerontologia, formação de cuidadores informais de idosos, disciplinas eletivas, estágios curriculares, grupos de apoio para cuidadores de idosos em instituições asilares, uma realidade emergente, além de reuniões pedagógicas e jornadas de estudos.

3 - Saúde, movimento e lazer buscam desenvolver a saúde física e mental do indivíduo da terceira idade. Não somente através das atividades motoras, mas, igualmente, por meio do lazer que possibilita ao indivíduo adquirir consciência corporal, como também aceitar suas delimitações que influenciam seu desenvolvimento individual e social.

4 - Atualização e aquisição de novos conhecimentos que priorizam oportunidades para o idoso atualizar e adquirir novos saberes, que lhe possibilitam tornar-se mais independente, competente e sentir mais valorizado. Favorecem ainda o desenvolvimento de várias atividades, dentre essas, informática, horta e pomar orgânicos, vida e harmonia, atenção, memória e consciência e outras.

5 - Arte e cultura, pois, segundo Toni (2015, p. 16), essa temática:

Objetiva oportunizar ao idoso e fortalecimento de sua identidade e do seu valor, a reintegração ao meio social e a promoção da consciência crítica oferecendo um espaço de arte e cultura para sua renovação, descoberta de potencialidades e de vivências de novas experiências.

A Universidade da Terceira Idade da Universidade de Caxias do Sul apresenta-se como um instrumento relevante para o idoso em virtude do esforço em promover sua interação e integração por meio das metas aqui apresentadas.

Experiência da UnATI/PUC-Campinas (SP)

Cabe destacar que o projeto pedagógico da Universidade da Terceira Idade da PUC-Campinas (SP) é concebido como uma atividade acadêmica e sociopolítica destinada aos idosos, à Terceira Idade. Assim, entende-se por que as ações educativas planejadas têm como intuito melhorar a qualidade de vida do idoso.

O Programa Institucional UnATI está em pleno desenvolvimento, e novas ações vão sendo incorporadas para o cumprimento de seus princípios, de prestar serviços de qualidade, com atividades de relevância social destinadas à população idosa e que atendam aos interesses individuais, considerando suas histórias e trajetórias de vida. Dessa forma, não é surpreendente que o currículo dê destaque aos aspectos tanto biológicos quanto psicossociais, bem como a condição socioeconômica do idoso.

A Universidade Aberta da PUC-Campinas (SP) sinaliza que, conforme Arruda (2009, p. 69), “Os alunos são considerados por seus professores como sujeitos de conhecimento, capazes de aprender e são pessoas que merecem respeito e considerações”. Nesse sentido, a UnATI é um instrumento significativo para contribuir com o desenvolvimento do idoso em sua plenitude. Visa também à

integração das pessoas idosas com diferentes gerações, que sempre circulam pela universidade onde acontece o programa. Conforme Oliveira (2012, p. 34),

Entende-se dessa maneira que a realidade reclama novos espaços educativos baseados em novas políticas públicas que possibilitem ao idoso condições mais dignas de vida, exigindo não apenas mais reflexão sobre a constante mudança e envelhecimento da população, mas também aliar a uma ação mais ampla em relação à condição humana.

Então, além da atualização e aquisição de novos conhecimentos, possibilita a participação integral, a elevação da autoestima, visando à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos da Terceira Idade.

Experiência da UnATI– PUC/Goiás

A Universidade Aberta da Terceira Idade da PUC-Goiás foi instituída no ano de 1992 tendo como meta demonstrar a toda a sociedade que a universidade é uma instituição que tem um compromisso social e político com a comunidade em que ela está inserida, por isso sua natureza comunitária e filantrópica. Dessa forma, busca democratizar tanto o acesso quanto o saber, resgatando a cidadania dos idosos por meio de uma educação permanente. Sendo assim,

A Unati/UCG visa compreender o idoso numa perspectiva histórica e de totalidade (Dimensão Social, Econômica, Política e Cultural, situada num contexto estrutural e conjuntural específico), ou seja, numa sociedade capitalista priorizar o idoso enquanto sujeito e processo ensino-aprendizagem, dando a entender a conteúdos que priorizam seus interesses, motivações, experiências acumuladas, histórias de vida e contexto social. Perceber o idoso enquanto capaz de exercer sua dependência, autonomia e cidadania, ou seja, como elemento em condições de assumir uma presença efetiva na sociedade. (LACERDA, 2001, p. 12-13).

A Unati/PUC-GO desenvolve proposta de educação continuada, levando em conta as peculiaridades dos idosos, assim como seus anseios e motivações, expectativas e potencialidades. Em face disso, sua proposta programática de atividades e ações é caracterizada como sendo de um programa tanto de extensão universitária quanto de atualização cultural.

Oferece serviços que estão vinculados ao Programa de Extensão Gerontologia Social da instituição. Na PUC-GO, a UnATI está em vigor há 22 anos e oferece 39 oficinas distribuídas em 52 turmas com o intuito de ofertar educação continuada.

Desse modo, entende-se por que devem ser priorizadas as ações pedagógicas no âmbito do ensino e da pesquisa (OLIVEIRA, 2002). É, pois, uma instituição que visa contribuir para promover uma velhice bem-sucedida e que apresente boa qualidade de vida. Assim, a instituição

[...] Tem compromisso com os alunos que oportunizam as condições para participarem de forma ativa na sociedade a qual pertencem, educando de forma íntegra e digna, viabilizando a integração das experiências, e dos conhecimentos acumulados através das experiências de vida de cada participante. O programa de educação continuada incentiva e prepara o idoso a participar das atividades sociais que proporcionam uma vida saudável e feliz para si mesmo, para seus companheiros de faixa etária e até mesmo para seus familiares. (OLIVEIRA, 2002, p. 69).

A UnATI/PUC-GO tem se empenhado em assegurar à Terceira Idade uma vida digna e que lhe possibilite interagir na sociedade de forma ativa, crítica e dinâmica, pois esses espaços têm como objetivo oferecer uma alternativa para que os idosos utilizem seu tempo livre de maneira cultural, social e esportiva.

Apesar de haver uma grande quantidade de estudos a respeito da qualidade de vida dos idosos e os fatores relacionados a ela, pouco ainda se sabe a respeito da eficácia para a melhoria da qualidade de vida adquirida nos programas de formação à pessoa idosa proporcionada pelas UnATI. Será que existe diferença significativa na estatística em relação aos alunos veteranos e calouros que frequentam a UnATI da PUC-GO em relação à qualidade de vida nos aspectos de funcionamento sensorial, da autonomia, das atividades presente, passado e futuro, da participação social, da morte e morrer, da intimidade e da qualidade de vida geral?

Para além dos aspectos biológicos dos idosos, das doenças, medicamentos e tratamentos, existe a necessidade de se compreender melhor acerca dessa população e os fatores inerentes a sua qualidade de vida.

São oferecidas disciplinas semestrais, nas quais podem participar pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. E todas elas são oferecidas de forma gratuita, o que reforça o compromisso social da universidade. Para cursar uma ou

mais disciplinas da UnATI, é necessário comparecer à matrícula da UnATI, realizada semestralmente.

As inscrições serão aceitas apenas de pessoas com idade de 60 anos ou mais. Nessa matrícula, entrega-se o formulário de inscrição com a relação de disciplinas oferecidas durante o semestre em vigência.

Atualmente, as ações de extensão em andamento são: Projeto de Extensão de Ação Contínua UnATI; Evento – Encontro Científico de Gerontologia Social (ENGES); Evento – Seminário de Gerontologia Educacional; Projeto de Extensão em parceria com o Programa de Educação e Cidadania (PEC/CDEX/PROEX) da PUC-GO para Alfabetização de Adultos; Grupo de Pesquisa – Gerontologia Educacional (GERONEDUCA).

A PUC-GO, por meio do Proex/PGS, oferece as seguintes bolsas: Bolsa Integral para quem ganha até um salário e meio; Bolsa Parcial para quem ganha de um salário e meio até três salários mínimos. Porém, é necessário apresentar uma série de documentos que a PUC-GO exige no ato da inscrição do programa UnATI.

As disciplinas que compõem esse programa são diversas, podendo ser citadas: Francês, Inglês, Dança Circular, Aplicativos para celular, Jogos Cognitivos, Teatro Básico, Ginástica Funcional, Dança, Espanhol, Hidroginástica, Fotografia, Ética e Cidadania e Alfabetização para a Terceira Idade. Sabe-se que o programa oferece cerca de 350 vagas, mas não foi possível precisar o quantitativo de alunos em 2020.

Assim, as três universidades exemplificadas nesta investigação, que trabalham com a Terceira Idade, têm desenvolvido um trabalho que pela forma e dinâmica permanente, e de acordo com a pesquisa, caminha no atendimento, acesso e qualidade de vida e sociabilidades da Terceira Idade.

O propósito de incluir estas experiências institucionais universitárias nesta tese foi para demonstrar brevemente o alcance educativo e psicossocial das ações constantes de seus programas, os quais são fundamentalmente de extensão universitária com simbólicas características assistenciais. Herdeiras das influências advindas da experiência francesa, não se trata de acesso às formações profissionais, perspectivas que esta tese pretende compreender.

A ausência desta estratégia política não diminui o alcance cultural das ações desenvolvidas, as quais estimulam, pelas artes, teatro, música, movimento corporal,

danças, gastronomia, espiritualidades, história e memórias da vida cotidiana, literatura, novas formas de alteridades e sociabilidades humanas.

Destarte, vale ressaltar que uma das grandes influências do aumento de acadêmicos na universidade foi o Programa Bolsa Universitária, como se pode mensurar no tópico seguinte.

1.6 O PROGRAMA BOLSA UNIVERSITÁRIA

O Programa Bolsa Universitária – PBU-GO da OVG é um programa do governo do estado de Goiás que contribui para a expansão do ensino superior privado. Esse programa foi instituído através do Decreto n.º 5208, de 25 de março de 1999, mas somente em outubro de 2001 é que se tornou a Lei n.º 13.918. O programa em questão está sob comando da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). Nesse contexto, vale frisar que, conforme essa lei, o objetivo está regulamentado no Art. 1º:

Art. 1º O Programa Bolsa Universitária, caráter educacional e social, tem por objetivo conceder bolsas de estudo a alunos assíduos e regularmente matriculados no Estado de Goiás em instituições de ensino superior de natureza privada ou integrante do Sistema Estadual de Educação Superior com financiamento autorizado pelo órgão competente, sem recursos financeiros próprios ou de familiares, para o custeio de seus estudos, e visa principalmente:

I- Possibilitar aos estudantes de classes sociais menos abastadas o acesso ao ensino superior; II- Ajudar na formação de profissionais que possam colaborar para o pleno desenvolvimento do Estado de Goiás; III- Incentivar jovens e adultos a continuarem ou retornarem aos seus estudos; IV- Reduzir o elevado índice de evasão nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás [...]. (GOIÁS, 2003, p. 1).

É interessante constatar que esse benefício concedido pelo governo de Estado não está previsto na Constituição Estadual, ao contrário da Constituição Federal que prevê financiamento estudantil. O art. 158, § 2º, que concebe que verba pública tem de se destinar somente às instituições escolares públicas, entretanto, no seu § 3º do mesmo artigo, abre uma exceção:

Cumpridas as exigências deste artigo, as verbas poderão ser destinadas a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, cujas mantenedoras comprovem não ter finalidade lucrativa, aplicar seus cedentes financeiros em educação e se comprometem a destinar seu patrimônio à outra entidade

da mesma natureza ou no poder público, em caso de dissolução. (BRASIL, 2010, p. 93).

Ressalta-se que o Programa Bolsa Universitária não tem como critério a conclusão de estudos apenas em escola pública, pois o que considera relevante para contemplar o estudante é sua condição socioeconômica, não importando se tenha concluído seus estudos em instituições privadas (AMISY NETO, 2003).

O benefício do PBU/GO está sob o controle de uma equipe de assistências sociais que, durante o período das inscrições, faz uma pesquisa criteriosa sobre a condição socioeconômica do candidato, como destaca Magalhães (2009, p. 141):

- a) Renda familiar;
- b) Número de componentes do grupo familiar;
- c) Indicadores de despesa fixa do grupo familiar (aluguel, doenças crônicas, outros componentes do grupo familiar em Universidades particulares, prestação da casa própria e etc.);
- d) Bens móveis (declaração de renda dos pais ou responsáveis, se o aluno é solteiro e/ou declaração de rendas do próprio aluno, se casado);
- e) Dificuldades financeiras;
- f) Tipo de moradia e Comprovação das declarações constantes no formulário de inscrição;

Nesse contexto, acredita ser significativo entender que essa bolsa contempla os estudantes com menor poder aquisitivo, pois “O PBU/GO consiste na concessão de bolsas universitárias para pessoas cuja renda familiar bruta não ultrapassa os 6 salários mínimos. São reservados 5% de bolsas às pessoas com deficiência” (MACEDO; CHAVES, 2016, p. 18).

No PBU/GO, desde sua criação até o primeiro semestre de 2011, todos os contemplados com a bolsa recebiam o mesmo valor, mas esta situação foi modificada a partir do segundo semestre de 2011, uma vez que o estudante pode receber bolsa parcial ou integral.

Assim, o valor recebido das bolsas parciais varia de acordo com o curso, ou seja, se um indivíduo vai cursar licenciatura, ele receberá um valor menor que os alunos que cursarão engenharia, farmácia, medicina, psicologia e outros. Em contrapartida, os beneficiados com bolsas integrais não têm custo algum.

Em relação à bolsa integral, Macedo e Chaves (2016, p. 18) explicam que “Para a manutenção da bolsa integral, é necessário que o beneficiário obtenha o desempenho acadêmico de no mínimo 80%”.

Assim, os acadêmicos beneficiados com o PBU/GO têm de prestar serviço, cuja carga horária varia entre 8 e 20 horas semanais. Além da prestação de serviço à comunidade, os acadêmicos podem também desenvolver projetos de pesquisa ou simplesmente fazer duas doações de sangue. Essa última opção vem aumentando muito os estoques dos bancos de sangue do estado e em apenas 2013 houve 36.511 doações de sangue de beneficiários ou pessoas indicadas por beneficiários em Goiás (MACEDO; CHAVES, 2015, p. 19).

Entretanto, Magalhães (2009) considera que, apesar de o PBU/GO ser um instrumento que de fato contribui para democratizar o ensino superior em Goiás, tal programa não é democrático em sua plenitude, pois exige do acadêmico que ele dedique parte do seu tempo a outras atividades impostas pelo Programa. E isso certamente prejudica o bolsista a dedicar aos seus estudos, desenvolvimento de pesquisas e até mesmo tempo livre para o lazer.

Assim, entende-se por que Amisy Neto (2003, p. 95) afirma que “na relação dialética entre concessão e conquista os que recebem auxílio também fazem uma concessão ao plano ideológico na medida em que anui a ordem sociopolítica e econômica mantenedora do capitalismo”.

Contudo, os estudantes contemplados com o PBU/GO são conscientes desta situação, reconhecem a importância de tal programa e entendem que há uma troca. Portanto, essa relação dialética conflituosa gera interesses antagônicos, uma vez que a OVG exige a contrapartida do beneficiário, parte do seu tempo. A consequência é a desigualdade entre os acadêmicos para dedicar aos estudos, pois o mesmo não ocorre em relação aos demais acadêmicos contemplados com outras bolsas de estudo. “Assim, fica evidente que o bom estudante não é necessariamente o mais inteligente, mas principalmente o que tem maior disponibilidade de tempo e dedicação” (GOIÁS, 2004, p. 32-33).

De todos os programas que beneficiam estudantes em Goiás, o PBU/GO é o único que exige disponibilidade de tempo para dedicar à exigência de tal programa.

Para ilustrar este raciocínio, Amisy Neto (2003, p.96) elucida o que diz um aluno contemplado pelo programa:

Eu acho que o Programa é uma ajuda, mas não chega a ser uma ajuda significativa, um grande Programa, porque na verdade todos prestam serviço e ajudam a sociedade, porém eu acho que o governo não pode se esquivar de outras obrigações, como, por exemplo, melhorar as Universidades Públicas em razão de programas como este. É muito bom

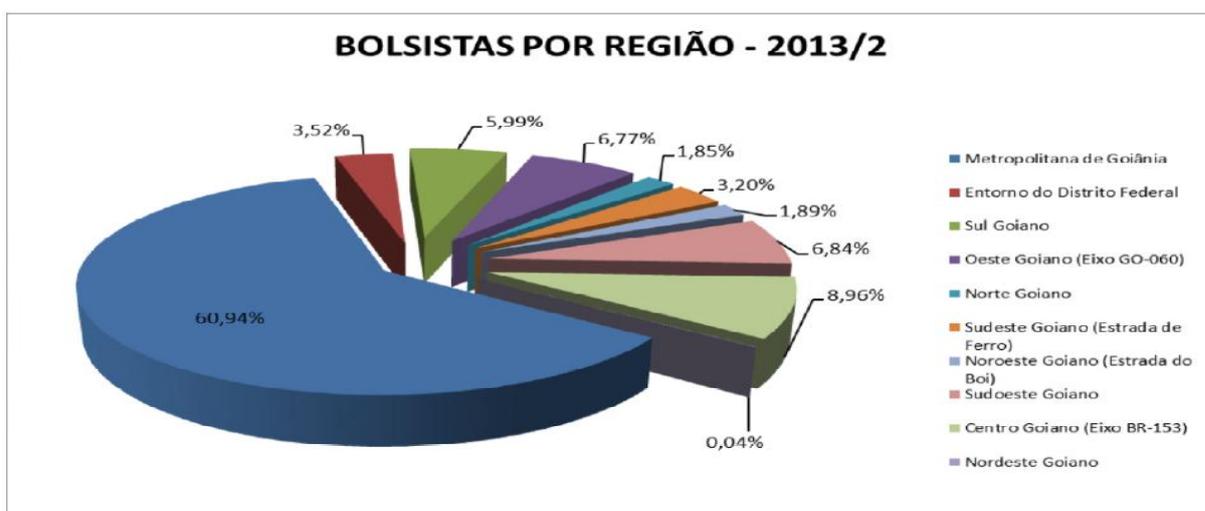
para os alunos, mas pelo lado social não é o ideal. O melhor seria ter Universidades Públicas e realmente ajudar àqueles que não conseguirem. Quando tiverem Universidades Públicas suficientes, ajudar aqueles que estão na particular. Seria um modelo de transição, porém, eu acho que vai ficar definitivo, até porque chegar ao ideal o governo não consegue (B8).

Em relação ao financiamento do PBU/GO, pode-se afirmar que o mesmo busca recursos da Prótese³, que é gerido pela Secretaria Estadual da Fazenda. De acordo com Macêdo e Chaves (2016, p. 19), seus recursos são provenientes:

- 5% são obtidos dos contribuintes goianos;
- Até 2% oriundos da taxa de ICMS sobre serviços e produtos considerados supérfluos, conforme o art. 82, § 1º do ato das disposições transitórias;
- Por meio dos convênios estabelecidos entre o Estado e loteria, ou seja, da exploração deste serviço;
- Doação e ainda através de “transferências a conta de orçamento do estado, transferências de fundo especiais, 4% crédito especial de investimento”.

Na atualidade, o PBU/GO está beneficiando um contingente significativo de acadêmicos em Goiás, contemplando 70% das IES privadas em todo o território goiano em consonância com a Lei n.º 11.405/2011, anexo IV. No período de 2011 a 2014, as cidades mais beneficiadas pelo programa foram Goiânia (33.063 bolsas), Aparecida de Goiânia (11.888 bolsas) e Anápolis (4.681 bolsas).

Gráfico1–Bolsistas, por região – 2013/2



Fonte: OVG (2017-20).

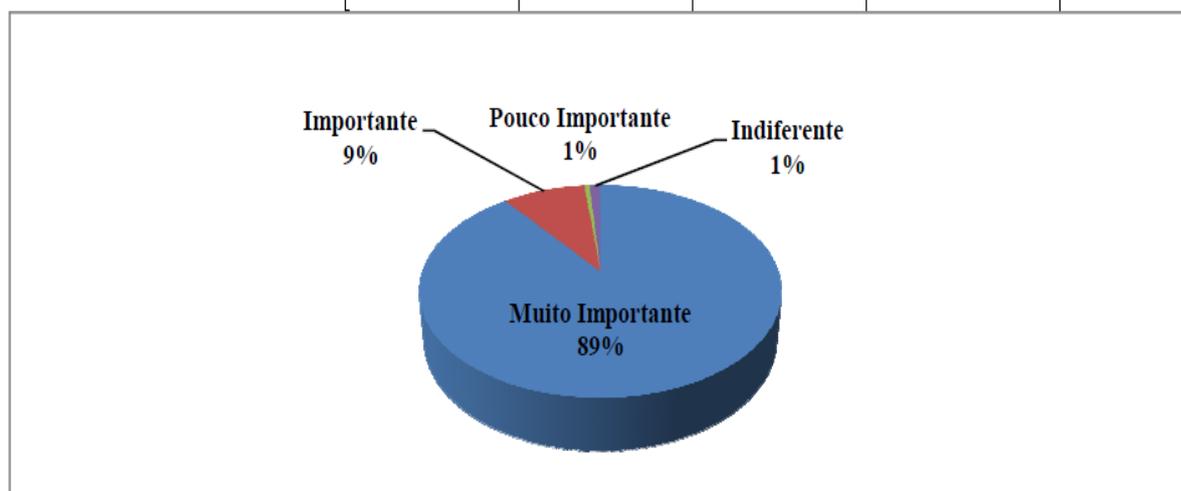
³ É um fundo do governo estadual destinado ao combate à pobreza na erradicação da miséria no Estado de Goiás (MACÊDO; CHAVES, 2016, p. 19).

Isso ocorre em virtude de estas cidades terem um número expressivo de IES privadas e serem os municípios mais populosos de Goiás. De todas as regiões goianas, a menos contemplada com bolsas do PBU/GO, embora seja uma região bem populosa, é o entorno de Brasília, como pode ser observado no Gráfico 1 acima.

De acordo com os dados coletados, a maior parte dos bolsistas afirma que o PUB/GO foi muito relevante para a sua formação, como ilustram os Gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2 - Importância da Bolsa OVG na formação acadêmica

Em sua opinião qual a importância da bolsa universitária na sua formação Acadêmica?	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Indiferente	Total
	478	47	3	6	534



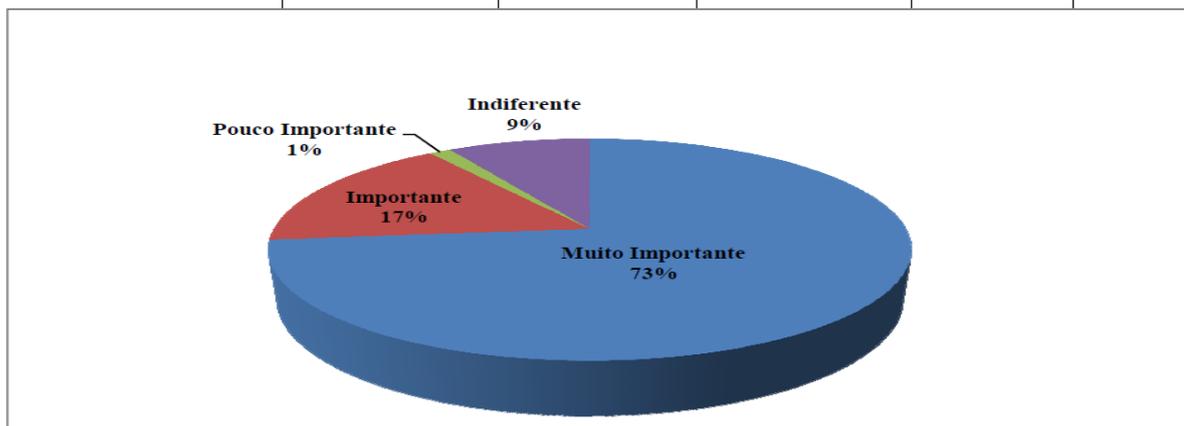
Fonte: Macêdo e Chaves (2016, p. 32).

Nesse Gráfico 2, 89% dizem ser muito importante a bolsa para a sua formação acadêmica, 9% dizem ser importante, sendo que 1% afirma ser pouco importante e 1% se manifesta indiferente.

Já no Gráfico 3, abaixo, quanto à importância da bolsa para a formação profissional, 73% disseram ser muito importante, 17% importante, enquanto 9% manifestaram indiferença e apenas 1% disse ser pouco importante. Através destes pode-se observar o quanto é importante este programa da OVG na formação dos discentes bem como a permanência do mesmo na IES ao qual está cursando um curso superior.

Gráfico 3 - Importância da Bolsa OVG na formação profissional

Em sua opinião qual a importância da bolsa universitária na sua formação profissional?	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Indiferente	Total
	392	89	7	46	534

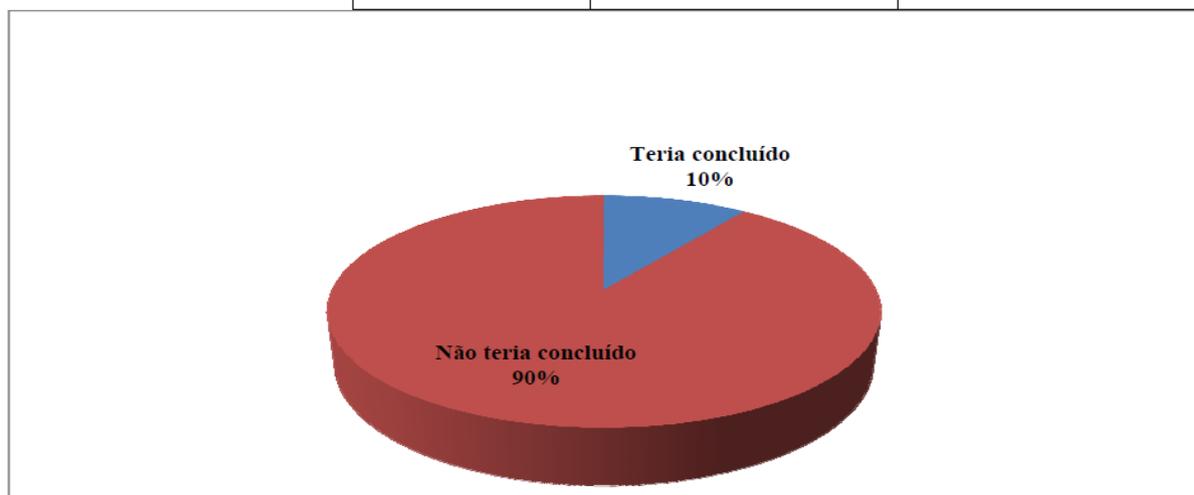


Fonte: Macêdo e Chaves (2016, p. 33).

No Gráfico 4, abaixo, quando foi perguntado se não fosse a bolsa universitária (OVG) você teria concluído o curso superior, a resposta chega a 90% de que não teriam concluído e apenas 10% disseram que teriam concluído assim mesmo.

Gráfico 4 - Conclusão ou não da graduação sem a Bolsa OVG

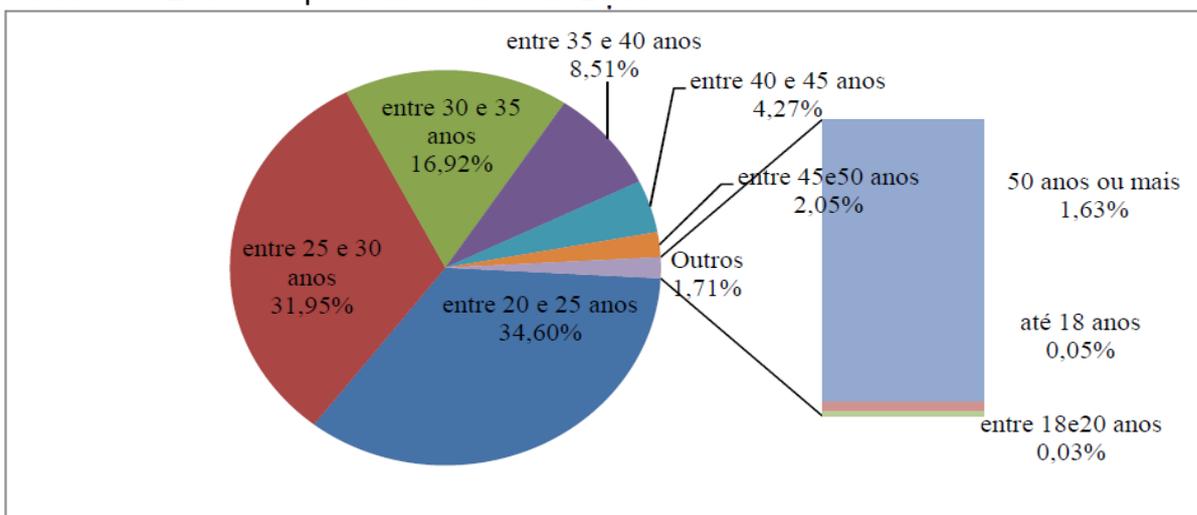
Se não fosse a Bolsa Universitária (OVG) você teria concluído seu curso superior?	Teria concluído	Não teria concluído	Total
	53	481	534



Fonte: Macêdo e Chaves (2016, p. 34).

Embora o PBU/GO seja um programa que contribua para a expansão e democratização do ensino superior em Goiás, ele contempla, em especial, bolsistas na faixa etária entre 20 e 25 anos, como mostram os Gráficos 5 e 6 a seguir.

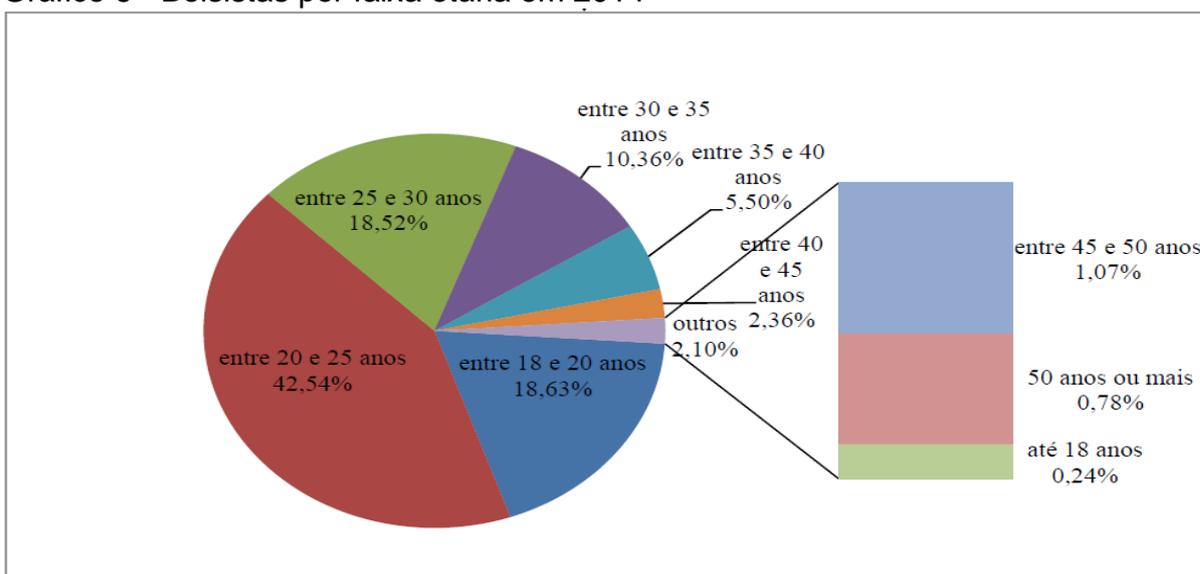
Gráfico 5 - Bolsistas por faixa etária em 2011



Fonte: OVG (2017-21) - Elaborada pelo Instituto Mauro Borges/Segplan/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais.

De acordo com o Gráfico 5, apenas 1,63% de pessoas com 50 anos ou mais foram contempladas com essa bolsa em 2011, sendo que em 2014, de acordo com o Gráfico 6, apenas 0,78%.

Gráfico 6 - Bolsistas por faixa etária em 2014



Fonte: OVG (2017-22) - Elaborada pelo Instituto Mauro Borges/Segplan/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais.

Pelos Gráficos 5 e 6, o que se vê é um poder público que ainda não prioriza políticas educacionais para contemplar os sujeitos da Terceira Idade, mesmo que esse público esteja crescendo nas IES públicas e privadas.

Todavia, não apenas em Goiás como em todo o Brasil, esta é uma realidade que exige uma análise minuciosa do papel do idoso nessas instituições de ensino

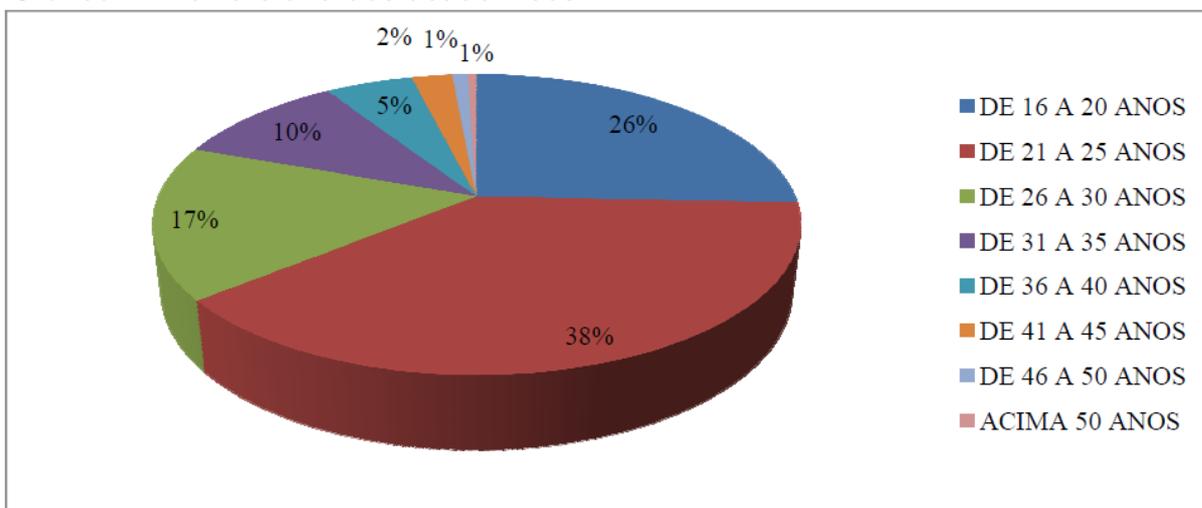
superior, levando em conta os fatores motivacionais que fazem com que os idosos busquem a formação acadêmica. Nesse aspecto,

[...] Em se tratando do sujeito idoso como se pensar em políticas que o insira nas sociedades em rede, as possibilidades de se pensar na figura dessa classe, não só como seres em formação ao mercado de trabalho, mas nas políticas de inclusão e de acesso às universidades, no seio interdisciplinar de forma geral, para que ele se sinta participante dessa sociedade e não fora dela, relato que reforma a necessidade urgente de se pensar o papel da universidade atual. (SILVA, 20014, p. 8).

Entende-se aqui a relevância do PBU/GO para o crescimento e a democratização do ensino superior em Goiás, corroborando a importância de a Terceira Idade ser contemplada nesse programa, no ensino superior, uma vez que esse segmento tem direito também de realizar seus ideais.

Nunca é tarde para concretizar um projeto sonhado, mas, para isso, é fundamental que o acadêmico da Terceira Idade seja também beneficiado. Assim, o Gráfico 7, a seguir, demonstra que 1% de sujeitos com mais de 50 anos deseja ainda estar na universidade.

Gráfico 7 - Faixa etária dos acadêmicos



Fonte: OVG (2017, p. 30) - Elaborada pelo Instituto Mauro Borges/Segplan/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais.

Entende-se que o Programa Bolsa Universitária é um fator responsável pelo crescimento do número de acadêmicos em cursos presenciais em Goiás, pois propiciou a volta de muitos estudantes à sala de aula das IES, uma vez que tal programa favorece muitos acadêmicos, assim como a expansão das IES privadas. Dessa maneira, Macêdo e Chaves (2016, p. 90) argumentam:

Divergências à parte, o Programa Bolsa Universitária é grande responsável pela forte expansão do ensino superior privado no Estado de Goiás. Mais importante, o PBU vem sendo essencial para que a população de baixa renda possa obter um diploma de nível superior.

Ressalta-se, assim, que o PBU/GO foi um instrumento que favoreceu as IES privadas, representando, por sua vez, a possibilidade de conclusão dos estudos para muitos estudantes. Dessa forma, torna-se uma grande oportunidade para se pensar na Terceira Idade como critérios de inserção na universidade nessa fase da vida.

A própria auditoria do Tribunal de Contas de Goiás não faz nenhuma alusão ao acadêmico idoso. Portanto, o próprio poder público esquece ou negligencia o acadêmico idoso. Assim,

[...] ignorar ou reduzir o espaço que os idosos ocupam nesse novo panorama é o mesmo que privar este público as novas estratégias de que a sociedade pode propiciar ao idoso, novas configurações e significações, tanto ao ensino-aprendizagem quanto aos objetivos que o público idoso tem ao entrar, frequentar e concluir um curso num plano acadêmico. (SILVA, 1994, p. 6).

De acordo a auditoria realizada pelo Tribunal de Contas de Goiás (2004), o programa em questão precisa de ajuste para democratizar ainda mais o ensino superior em Goiás, embora se possa dizer que o PUB/GO represente uma esperança para muitos acadêmicos concluírem seus estudos. Assim, no capítulo seguinte, faz-se uma discussão acerca dos governos que fomentaram várias mudanças no ensino superior.

CAPÍTULO II

A EXPANSÃO E A DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002), LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) E DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos, e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

Florestan Fernandes (1997, p. 5)

Este capítulo traz o cenário político da educação superior brasileira contemporânea, mediando o período cronológico e político entre os anos de 1995 até 2016, uma retrospectiva das modificações para a expansão do acesso do sujeito da Terceira Idade a este nível de formação acadêmica e profissional. Evidencia os traços constitutivos e operacionais das três gestões governamentais com forte influência dos organismos e instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, cujos estímulos redundaram em fortalecimento da expansão do ensino superior privado. São apresentados dados referentes aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

2.1. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A educação superior brasileira contemporânea remonta à Reforma Militar de 1968, concebida e elaborada por meio do acordo internacional MEC/Usaid. Com a reforma, até o fim do regime militar em 1985, ressaltadas as contracorrentes hegemônicas, consagrou-se o predomínio do setor privado sobre o público, instituições isoladas, noturnas, facilitado por não se constituir num nível de escolaridade nos termos republicanos de Direito do Cidadão e Dever do Estado.

Segundo Waleska (2000), destas ondas expansionistas do ensino superior suscitadas pela Reforma Universitária de 1968, sob o mote do discurso ideológico da modernização, tem-se a seguinte revelação:

Para se ter uma ideia, apenas entre 1968 a 1974, enquanto as matrículas nas universidades passaram de 158,1 mil para 392,6 mil, pouco mais do que o dobro; nas instituições isoladas, das quais 3/4 são privadas, esse número cresceu de 120,2 mil para 504,6 mil (Gusso, Córdova; Luma, op.cit). (WALESKA, 2000, p.148).

Na década de 1970, a rede privada de ensino encontrou terreno fértil para a sua expansão, marcada pelos seguintes discursos com vistas a revelar verdades ideológicas: a) ideologia da ascensão social oportunizada pela conquista do diploma universitário; b) aumento crescente das demandas juvenis para ingresso provocado pelo número crescente de concluintes do ensino médio; c) cursos noturnos; d) formações reivindicadas pelo mercado burocrático ascendente.

Desse modo,

Ao longo de trinta anos que nos separam da Reforma Universitária de 1968, o Ensino Superior Privado (ESP) expandiu-se e tornou-se hegemônico no nível administrativo, determinando em grande medida as políticas e legislações educacionais nas esferas do Executivo e do Legislativo. Por estas razões, este ramo empresarial continua organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.180).

Os anos de 1980, período de esgotamento do regime militar e avanço do processo mobilizador pela restauração da democracia e suas formas legítimas de ocupação e exercício de Poder, os governos estaduais e alguns municipais foram pressionados a atender demandas pelo ensino público, o que os levaram a criar e implantar suas universidades estaduais de natureza pública e gratuita.

A Constituinte de 1988 demarcou os ventos favoráveis à reorganização da sociedade civil, principalmente pelas atuações dos diversos movimentos sociais de caráter reivindicatório (GOHN,1997).

Se para muitos historiadores a década de 1980, no mundo globalizado, tenha sido internacionalmente considerada a década perdida, no Brasil foi a década da conquista da cidadania. Os governos de José Sarney e Collor de Mello não garantiram condições favoráveis à consolidação de um Brasil soberano, livre e democrático. Do ponto de vista da conjuntura internacional, avançava a política

neoliberal e todas as suas consequências nefastas para a maioria da população brasileira.

O Brasil, integrante do sistema capitalista internacional, adere às teses neoliberais e seu partido político, o PSDB, as defende e as implementa. Do ponto de vista estrutural, até hoje se confronta com as teses neoliberais as quais têm trazido o enriquecimento para poucos e a pobreza e exclusão para as maiorias. Chauí (2014, p. 88) analisa que o “neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado”. Acrescenta, em termos analíticos, que

O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica, nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não saibam, e que podem deixar de fazer se tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas. Walter Benjamin escreveu que era preciso narrar a história a contrapelo, narrando-a do ponto de vista dos vencidos, porque a história dos vencedores é barbárie. (CHAUÍ, 2014, p.111).

Compreender a história, dialeticamente, nos impõe compreendê-la como constituída pelos homens em condições determinadas de existência. O neoliberalismo, principalmente em sua versão a partir da década de 1990, já está completando três décadas. Mas esta consideração não significa simplificá-lo numa uniformização política, pois, marcados por conjunturas singulares, os círculos da história podem se abrir e fechar, o que serão analisados em três momentos históricos dos governos brasileiros de 1995 a 2016.

Também se ressalta, para as análises devidas, o ensinamento de que “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças políticas que os produzem” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Não é propósito desta tese fazer avaliações comparativas entre a atuação das três gestões governamentais nos anos de 1995-2016, mas sim demonstrar os processos de reconfiguração, embora ainda se mantenha a hegemonia do setor privado em termos de matrículas, facilitada e até mesmo estimulada pelas orientações governamentais, por não se tratar de um direito constitucional. A partir de 2009, tornaram-se obrigatórios no Brasil, conforme o Direito do Cidadão e o

Dever do Estado, 14 anos de escolarização (2 anos de pré-escola + 9 anos de ensino fundamental + 3 de ensino médio).

2.2 GOVERNO FHC - FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)

Na gestão de FHC (1995-2002), a política neoliberal encontrou terreno fértil e enraizamento de suas teses estruturantes. Promoveu uma profunda Reforma do Estado, tendo como finalidade “sanar” a crise fiscal e promover o fortalecimento da economia. Nesse contexto, a educação tem um papel importante a desempenhar, ou seja, preparar a mão de obra que atendesse às necessidades do capital e do mercado (DEITOS, 2007; LÜCHAMANN, 2007; SANTOS, 2010).

Não é surpreendente constatar que, na gestão de FHC (1995 a 2002), a reforma de ensino superior na realidade deu ênfase à modernização conservadora que teve início nos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. De acordo com Bischoff (2017, p. 54),

Essa modernização fazia-se necessária tendo em vista o avançado processo de globalização mundial. A universidade deveria se readequar e assumir novos papéis frente às transformações provocadas pela reestruturação do capital e da própria reconfiguração dos países a nível mundial.

Frigotto (2011) salienta que não apenas a reforma do ensino superior no Brasil e também as demais reformas tornaram-se mais dependentes do capital internacional, pois os projetos da sociedade neoliberal dá ênfase ao consumismo e não ao sujeito, já que orientação é o mercado e não a coletividade. O social não tem primazia, mas o capital ocupa a posição privilegiada no projeto societário globalizado e subalternizado.

Em se tratando da expansão do ensino superior no Brasil, FHC buscou atender às determinações financeiras do Banco Mundial e da elite do país, uma vez que a política neoliberal fundamentava-se na teoria econômica do neoliberalismo respaldada por concepções pedagógicas que visavam, em especial, proporcionar ao indivíduo competências e habilidades defendidas pela referida instituição financeira.

O discurso pedagógico das competências profissionais reclamadas pelo mercado toma o lugar da universidade como *locus* do saber, da ciência, do conhecimento. Outro elemento presente neste discurso é a apologia à prática.

As políticas neoliberais na educação, de uma maneira geral, constituem-se incentivos e estímulos programáticos ao ensino privado, visando atender em plenitude às exigências impostas pelo mercado global, indo ao encontro dos anseios dos defensores do ensino privado. O ensino público é severamente desprestigiado e as universidades federais sofrem com os cortes de verbas e ataques à sua autonomia e compromissos sociais. Assim se manifesta o Banco Mundial (1995, p. 62):

O governo, ao invés de exercer uma função de controle direto, tem agora a tarefa de proporcionar um ambiente de política favorável para as instituições de nível terciárias, tanto públicas quanto privadas e de empregar o efeito multiplicador dos recursos públicos a fim de estimular estas instituições a que satisfaçam às necessidades nacionais de ensino e pesquisa.

Uma das justificativas do Governo FHC (1995-2002) para priorizar a expansão do ensino superior privado é a incapacidade das instituições federais em atender as chamadas novas demandas crescentes do mercado.

Negligenciou, sobremaneira, as instituições públicas, pois decidiu politicamente destinar maiores recursos às instituições privadas, por meio dos mecanismos internacionais, mesmo que isso contrariasse e dificultasse a efetivação dos anseios da sociedade por uma educação superior pública de qualidade voltada aos interesses do povo brasileiro e não aos interesses financeiros determinados pelas instituições internacionais.

Como se vê, foram fortalecidas as instituições privadas. Além disso, fez com que as instituições públicas buscassem parcerias com instituições privadas para obter recursos para desenvolver pesquisas e projetos. Dessa forma, não ficaria apenas na dependência de verbas públicas.

Com as exigências da nova LDB, a educação superior que deveria produzir conhecimento passa a ter, no caso da pública, que se preocupar também em produzir recursos para a sua sobrevivência ou para sua autonomia financeira e da privada, que se preocupasse em formar o trabalhador para o mercado com a flexibilidade, visando ao lucro, pois o lucro é a regra para aquele investigar que se propôs em abrir um negócio. (PERES, 2009, p.112).

Portanto, no governo de FHC, o ensino superior foi submetido às políticas do capital voltando-se contra os anseios da maior parte da sociedade, sobretudo professores universitários e os próprios estudantes universitários. As propostas do

governo para as instituições, na realidade, apresentaram características antidemocráticas e de exclusão. Assim, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) considera que é necessário:

Promover uma maior diferenciação das instituições privadas, proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal (Fundo Público) e os resultados, redefinir a função do governo na educação superior e adotar políticas que detêm prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. (BIRD, 1995, p. 4).

Após os dois mandatos de FHC (1995-2002), nos quais ocorre a diminuição de instituições públicas, constata-se um aumento relacionado ao número tanto de estudantes matriculados quanto de cursos, quanto de educadores. Nota-se que a ampliação de acadêmicos matriculados foi superior a 50% e o número de professores ficou próximo de 21%. Todavia,

Podemos perceber por esses dados que um dos artifícios utilizados foi o aumento de alunos por sala de aula e a criação de vagas sem um acompanhamento da estrutura física e ampliação do corpo docente, isto causou grandes prejuízos à qualidade do ensino público no país abrindo espaço e justificando ampliação do setor particular. (PERES, 2009, p. 55).

Dessa forma, de acordo com o levantamento demonstrado abaixo, constata-se que a expansão do ensino superior ultrapassou a 100%, ou seja, 110%, acontecendo o mesmo em relação à criação de novos cursos, o que fez atingir o índice de 163%.

Tabela 1 - Número de IES, cursos, matrículas e docentes durante o Governo FHC (1995-2002)

Ano	IES		Cursos		Matrículas		Docentes*	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1995	210	684	2.782	3.470	700.540	1.059.163	76.268	69.022
1996	211	711	2.978	3.666	735.427	1.133.102	74.666	73.654
1997	211	689	2.698	3.434	759.182	1.186.433	84.591	81.373
1998	209	764	2.970	3.980	804.729	1.321.229	83.738	81.384
1999	192	905	3.494	5.384	832.022	1.537.923	80.883	92.963
2000	176	1.004	4.021	6.564	887.026	1.807.219	88.154	109.558
2001	183	1.208	4.401	7.754	939.225	2.091.529	90.950	128.997
2002	195	1.442	5.252	9.147	1.051.655	2.428.258	92.215	150.260

Fonte: Minto (2006, p.180-181).

Além disso, também foi expressivo o crescimento de acadêmicos matriculados, correspondendo a 174%, e expandida ainda a política de contratação de professores em aproximadamente 117%, como mostra a Tabela 1.

Evidencia-se, na tabela, a expressiva expansão do ensino superior privado e, conseqüentemente, a redução de instituições públicas, de 210 no ano de 1995 a 195 em 2002. Em relação às instituições privadas, pelo contrário, houve uma elevação significativa: 684 em 1995, para 1.442 no ano de 2002. Em 1995, em termos de índices, houve um aumento do total de IES na ordem de 91,03%, sendo 88,08% privadas. Quanto ao movimento histórico das matrículas, houve, no período considerado, um aumento crescente de 50,57%, sendo que as matrículas no setor privado representavam 60,21% em 1995 para 69,78% em 2002.

Desse modo, comprovou-se o grande estímulo às políticas educacionais públicas do ensino superior, favorecendo as instituições privadas. Essa expansão não foi democratizante, pois a exclusão continuou, uma vez que a ampliação de vagas concentrou-se consideravelmente nas instituições privadas voltadas a atender, nesta conjuntura, frações das camadas médias da sociedade.

As conseqüências são visíveis. Os universitários de melhor poder aquisitivo estudavam, em sua maioria, nas instituições públicas e para os que necessitam trabalhar restavam-lhes como opção as instituições privadas. Observa-se, mediante esse cenário, como a educação superior a distância entra nos discursos políticos supostamente para combater a exclusão. Tanto o Banco Mundial quanto a Unesco defendem, nesse momento, que essa modalidade do ensino tornaria esse nível de ensino mais democrático e atenderia a uma maior parcela de estudantes.

O Decreto n.º 2306/1997 estabeleceu a classificação das instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores. Essas distinções e a exigência de a pesquisa ser mantida somente nas universidades acabam por institucionalizar a distinção entre a universidade de ensino e a universidade de pesquisa. Nesse contexto,

Mais do que desejável, a estratificação dos sistemas educacionais em universidades de pesquisa, universidades regionais, escolas profissionais e técnicas e colleges de diferentes tipos é uma realidade que se impõe pelas próprias limitações de recursos humanos, intelectuais e financeiros que existem entre as diversas regiões e instituições do País, assim como pelos

diferentes interesses e objetivos de quem proporciona e de quem busca a educação superior. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 9).

Em relação aos Centros Universitários, conforme o art. 12 da LDB n.º 9394/1996, esses são concebidos como Instituições de Ensino Superior Pluricurriculares. Essas IES surgiram tendo como propostas oferecer um ensino superior inovador, que permitissem maior acesso dos jovens ao ensino superior, tanto nas grandes e médias cidades como no interior. Para tanto, realizou-se grande investimento em tecnologia aplicada no âmbito da educação acadêmica e na inclusão da tecnologia de ponta para viabilizar a difusão de conhecimento.

O Governo FHC (1995-2002) incentivou a educação superior a distância e durante seu governo foi instituída a Secretaria de Educação a Distância (SEED), cuja expansão dessa modalidade de ensino foi favorecida pelo crescimento da internet em todo o mundo.

É importante lembrar que a expansão da EaD na última década representa muito menos “triunfo da ideologia do acesso aberto à educação” e muito mais o impacto das forças de mercado e de situação de recessão econômica e consequentemente políticas de restrição de recursos aplicados à educação. Assim, segundo Santos (2000, p. 28),

Ocorre que enquanto o regime privatístico remete a atividade à lógica do capital e do mercado e por via de consequência a modelo empresarial que requer resultado em curto prazo, a finalidade e natureza pública da atividade educacional, especialmente no ensino superior, requerem uma organização de trabalho que esquematiza em prazos mais longos e que exige mobilização relativamente grande de investimentos materiais e humanos quando comparada à mobilização de outros fatores de produção. (SANTOS, 2000, p. 28).

No Governo FHC (1995-2002), foi implantado o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), instituído pela Medida Provisória n.º 1.827/99, Lei n.º 10.260/2001 e regulamentado por intermédio das Portarias n.º 860/99, 1.386/99 e ainda pela Resolução CMN 2.647/99. Apesar de ser um programa de transferência de recursos públicos para o setor privado, trouxe consideráveis benefícios aos estudantes pobres, contribuindo assim para que os excluídos pelo sistema tivessem acesso ao ensino superior privado. Esse programa perpassou todos os governos subsequentes e ainda hoje está em vigência.

Segundo Ristoff (2008, p. 45), o Fies viabilizou “[...] oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tivessem acesso à educação superior”.

Como o programa em questão defendia a valorização da qualidade do ensino superior, somente poderia candidatar ao Fies os acadêmicos que estivessem matriculados em instituições universitárias avaliadas de forma positiva pelo Ministério da Educação (MEC). Essa exigência tinha como meta fazer que as IES promovessem investimentos tanto na infraestrutura quanto na qualificação do corpo docente.

O crescimento exponencial do FIES aponta para a necessidade de o governo federal estabelecer metas cada vez mais rígidas para as IES e seus cursos [...] mecanismos de controle sobre a prestação de serviços de alunos com financiamento, maior será a responsabilidade do governo sobre a garantia da qualidade da formação acadêmica que as IES propõem e dispõem aos alunos senão o governo federal será apenas um fomentador da capacitação de alunos para as IES, gerando lucro certo e esforço mínimo. (PINHEIRO, 2013, p. 12).

Cabe destacar que a princípio só podia se candidatar ao Fies o estudante no início do seu curso e tinha de financiar 100% do curso. No entanto, é bom lembrar que esse programa, na gestão FHC, não contemplou uma parcela significativa de estudantes das universidades privadas, pois a demanda era maior que a disponibilização de verbas para atender a essa clientela. Portanto, não houve uma democratização, de fato, do acesso pelos estudantes carentes a tais instituições de ensino. Além disso,

Os números do FIES são muito pequenos diante do número de alunos das instituições privadas no período, demonstrando que o financiamento estudantil do governo FHC não contribuiu significativamente para a democratização do ensino superior. Em 2000, de um universo de 1.807.219 alunos o FIES financiou apenas 103 mil, o que corresponde a pouco mais de 5% dos alunos. Em 2001, com a queda do número de contratos assinados e o aumento do número de alunos na rede privada, a participação do FIES foi ainda menor, pouco mais de 2%, com o mesmo ocorrendo em 2003. (ALMEIDA, 2015, p. 45).

A constante ação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) enviou ao MEC, em 2009, a sua proposta para o desenvolvimento da educação superior no país dando ênfase à necessidade de estimular o aumento de vagas destinadas ao

ensino superior. Afinal, para esta instituição, cabe às instituições formar mão de obra qualificada voltada às necessidades das empresas.

A concepção de educação superior da CNI vai ao encontro dos anseios do Banco Mundial. Portanto, ambas as entidades buscam demonstrar que tal proposta depende só dos interesses da sociedade como um todo e não apenas seus anseios, visto que a competitividade industrial é quem determinará o desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, Rodrigues (2007, p. 583) afirma:

A CNI preza que é necessário manter o ensino gratuito e de qualidade, mas, em função das restrições fiscais, sugere que o Estado crie mecanismos de financiamento com a divisão dos ônus com os setores que o usufruem dos produtos de conhecimento, e ainda defende a universalização do acesso à educação superior da população brasileira, bem como a expansão de cursos de curta duração, cursos à distância, a fragmentação de cursos de graduação e a sua flexibilização, visando atender às profissões emergentes, às demandas de mercado. Em suma, a CNI não defende a privatização das universidades, mas as alinha à lógica do Capital.

A CNI salienta que, em virtude do déficit público brasileiro, é preciso reduzir a expansão das instituições públicas e defende os princípios constitucionais que incentivam as instituições privadas, ou seja, a livre iniciativa tem de ser preservada.

Portanto, o ensino superior não pode ser concebido como exclusividade do Estado. Dessa forma, Nogueira (2008) alerta que: “A LDB n.º 9394/1996 apenas reiterou essa diretriz, acrescentando a capacidade de autofinanciamento como uma das condições a serem atendidas pelas instituições privadas” (Art. 7, III).

No Governo FHC (1995-2002), fica evidente que o objetivo principal do capital foi atingindo, uma vez que a expansão do ensino superior foi possível e que se tornou uma mercadoria financiada com verbas públicas. Desse modo,

[...] pode ser detectada uma nítida tendência das instituições de educação superior instituições privadas de se transformarem em efetivas empresas de ensino e, ao mesmo tempo, operam o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (CON)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao tê-las economia competitiva, buscando, pois, adequar a sua educação mercadoria às demandas do capital produtivo, a lógica acadêmica de gestão universitária está sendo submetida à teologia do capital, através da gestão empresarial. (RODRIGUES, 2008, p. 3).

De acordo com Cardoso (2011), não resta a menor dúvida de que a expansão do ensino superior privado na gestão de FHC (1995-2002) foi realizada conforme as orientações dos mecanismos multinacionais como: Banco Mundial, CNI e empresários da educação, em detrimento dos anseios da comunidade acadêmica e da sociedade que almejava uma educação superior gratuita e de qualidade e que fosse um instrumento de emancipação.

Nesse contexto, entende-se por que o Banco Mundial (1995) recomenda que o ensino superior no governo FHC destinasse maiores investimentos a instituições não universitárias devido a dois fatores, ou seja, receber menos recursos financeiros e, ainda, atender às exigências do mercado de trabalho. Assim, as instituições seriam capazes de atender à demanda e satisfazer plenamente a necessidade dos acadêmicos menos favorecidos e ao mesmo tempo reduzir os gastos públicos com ensino superior. Então, no âmbito dessas considerações, vale frisar que

O impulso à expansão dos IES não universitários se confunde com o processo crescente da privatização da educação superior, e que é entendido pelo banco como democratizada desde o nível de ensino, numa reputação com a lógica da universidade de acesso à educação. (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 110).

Outra instituição internacional que influenciou sobremaneira a educação superior nos dois mandatos de FHC foi a Unesco, que reconhece que o Estado é agente responsável para efetivar a expansão do ensino superior, considerando primordial a parceria entre o público e privado, dando ênfase às exigências estabelecidas pelo mercado de trabalho. Somente assim será possível promover o desenvolvimento socioeconômico, que ajudaria a diminuir a desigualdade entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Para a Unesco (1997, p. 90):

[...] A educação superior é essencial não somente para que qualquer país ou região alcance o nível necessário de desenvolvimento econômico e social sustentável e saudável com relação ao meio ambiente, mas essencial também para o cultivo da criatividade cultural baseada no conhecimento e compreensão da própria tradição cultural para o aumento do padrão de vida assumir como para a promoção da paz e da harmonia interna e internacional, com base nos direitos humanos, na democracia, na tolerância e no respeito mútuo.

Dessa forma, é importante destacar que o ensino superior na gestão de FHC (1995-2002) constituiu-se como uma educação terciária, o que demonstra que, sem dúvida nenhuma, o ensino superior é resultado do processo de mercantilização imposto pelas instituições internacionais.

O conceito de educação terciária está presente em diversas entidades financeiras, mas em especial no Banco Mundial, OCDE e na Unesco, que favorecem a expansão do ensino superior em virtude tanto da diversificação das modalidades de ensino quanto da flexibilização curricular. Estimula-se o desenvolvimento de pesquisas nas organizações privadas, não ficando restritas apenas às instituições públicas em especial.

Desse modo, fica explícito que a educação terciária busca aperfeiçoar o capital humano como principal agente para consolidar a sociedade do conhecimento. Conforme OCDE (2017, p. 10):

O termo educação terciária indica, assim, uma importante mudança de orientação no atendimento da demanda. No lugar de uma hierarquia rígida de cursos, currículos e instituições, tem-se a opção de aprendizagem, mais branda, flexível, transparente e interconectada. A educação terciária refere-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, estando subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e colégios públicos e privados) e numa variedade de outras escolas superiores voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado, ao tratamento profissional.

Na gestão de FHC (1995-2002), foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), o de 2001-2010, por meio da Lei n.º 10.172, estipulado na nova LDB n.º 9.364/1996, que fundamentou a política neoliberal para o ensino superior, uma vez que tal plano foi ao encontro da educação terciária, contemplando assim a educação privada.

O PNE (2001) foi um recurso valioso para o crescimento do ensino superior privado, oportunizando-o, ao mesmo tempo, através de políticas de cotas, sobretudo, aos menos favorecidos. Com isso, foi transmitido para a sociedade, de uma maneira geral, que o governo estava buscando ampliar o maior acesso da população à educação.

Além disso, Gentil (2017) ainda destaca que tal expansão deve-se à diversificação da oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras de cursos sequenciais e de cursos modulares com a

certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da instituição de ensino.

Então, fica reconhecida, para toda a sociedade, a relevância das universidades e de outras instituições de ensino superior como instrumentos primordiais para a produção do conhecimento científico. Entretanto, devido não serem prioridade as instituições públicas, é natural que a ênfase à pesquisa constituísse apenas uma proposta não atingida, pois a maior parte dos recursos era destinada às instituições privadas.

Contudo, tal PNE instituído sofreu vários vetos, em especial quanto ao ensino superior. De acordo com Speller, Robi e Meneghel (2012, p. 10), as metas de do Plano:

Estas refletiam a preocupação com a expansão qualificada, propondo: I, o aumento da oferta de vagas (e por consequência de matrículas), em especial para a população de 18 a 24 anos, II, a expansão regional, III, a diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da EAD, e IV, a institucionalização de um sistema nacional de avaliação. (SPELLER; ROBI; MENEGHEL, 2012, p. 10).

Para as metas se concretizarem, o PNE (2001) propunha como estratégias: elevar a expansão da oferta de educação superior em 30% para o público entre 18 e 24 anos; a instituição de um sistema de avaliação interna e externa que englobasse as IES públicas e as IES privadas, que possibilitasse a promover, em plenitude, a melhoria não somente da qualidade do ensino superior, mas, outrossim, da pesquisa, da extensão e ainda da gestão acadêmica; a instalação do sistema de EaD; a implantação de uma política educacional que possibilitasse o crescimento do ensino superior que reduzisse a desigualdade de oferta entre as regiões brasileiras.

No entanto, no final do Governo FHC, pode-se afirmar que essas metas previstas para melhorar o ensino superior não foram atingidas em plenitude. Assim, se entende por que Brito (2015, p. 21) afirma que o PNE (2001-2010):

[...] não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor. Relata ainda que embora “[...] possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal”.

De acordo com Dourado (2011), o PNE (2001-2010), sem dúvida nenhuma, não foi de fato um instrumento capaz de provocar mudanças na educação superior brasileira, uma vez que o principal impacto foi a sua mercantilização. Portanto, “O ajuste neoliberal gera um novo *ethos* acadêmico de redução do papel do Estado e ampliação do papel do mercado” (GOERGEN, 2010, p. 905). Nesse contexto, no Governo FHC (1995-2003), o ensino superior público foi negligenciado.

2.3 GOVERNO LULA - LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010)

A expansão do ensino superior na gestão do presidente Lula (2003-2010) favoreceu a ampliação do acesso ao ensino superior a um maior contingente oriundo das classes populares por intermédio da criação/ampliação de novos cursos, criando e implantando universidades federais, ampliando o Fies, bem como transformando toda a rede superior de educação profissional e tecnológica de CEFET para IFET, etc. Contudo, contribuiu também de forma significativa para o crescimento do ensino superior privado, respondendo às determinações do Banco Mundial, OCDE, ONU e CNI (RODRIGUES, 2007; MICHELOTO; COELHO, ZAINKO, 2006; SEKI, 2014; VALE, 2006).

No Governo Lula (2003-2010) foi instituído o GTI - Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de promover uma análise minuciosa da educação superior que não apenas debatesse a realidade diagnosticada por esse grupo, mas que também apresentasse alternativas para os problemas identificados, tendo como finalidade tanto reestruturar como desenvolver e ainda tornar o ensino superior democrático. Segundo Almeida (2015, p. 95):

O relatório oficial do GTI focava em ações emergenciais, autonomia universitária, financiamento e implementação da reforma universitária. O grupo fez o diagnóstico de uma crise instalada tanto nas instituições públicas por conta da crise fiscal do Estado, quanto nas instituições privadas por conta do alto índice de inadimplência e da desconfiança da sociedade na credibilidade de seus diplomas.

Torna-se importante destacar que as resoluções encontradas nesse relatório são: a instituição de um programa de cunho emergencial visando dar suporte ao ensino superior, sobretudo às instituições federais, e promover uma reforma universitária transformadora, ou seja, uma reforma que fosse capaz de proporcionar

uma educação de qualidade. Assim, entende-se por que o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) defende como sendo imprescindível a educação a distância, financiamento, autonomia universitária, reposição do quadro de professor e ampliação da quantidade de vagas (OTRANTO, 2006).

Embora o Governo Lula ampliasse o volume das verbas destinadas a instituições públicas, o ensino superior público presencial não tinha como atender à demanda. Assim, a educação a distância seria uma das formas para assegurar o acesso ao ensino superior conforme a demanda crescente e, ao mesmo tempo, estimular a expansão privada de tal ensino.

Destaca-se que o GTI, em relação à autonomia financeira, seguiu as recomendações do Banco Mundial para as instituições públicas, isto é, elas podem obter recursos, por exemplo, através de parcerias, tais como: a lei de inovação tecnológica, lei de parcerias público-privadas e outras formas.

Quanto à inovação tecnológica, essa foi instituída através da Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a qual regulamenta os incentivos tanto à inovação quanto à pesquisa científica e tecnológica no contexto produtivo e outras providências. Assim, Otranto (2006, p. 24) explica:

Segundo esta lei, o montante principal das verbas de pesquisa será repassado às universidades. Isso é uma inversão completa dos fins da universidade, uma vez que nenhum lugar do mundo a inovação não é feita nas universidades, e sim nas empresas.

As pesquisas relacionadas à inovação e ao desenvolvimento tecnológico no âmbito das instituições públicas atendem a um segmento restrito em detrimento de um montante abrangente. Dessa forma, a lei em questão deve ser entendida no âmbito das mediações e compromissos das parcerias público-privadas.

As Parcerias Público-Privadas (PPP) foram instituídas por meio da Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, legisladas sobre as normas gerais não apenas para licitação, mas, igualmente, sobre a contratação de parceria público-privada na esfera da administração pública. Na essência, o objetivo de tal parceria seria proporcionar recursos destinados às inovações e pesquisas, já que o poder público, através do MEC, é inoperante para disponibilizá-los.

Desse modo, as instituições públicas ficariam sob controle da classe empresarial, em especial a CNI (LOPREATO, 2005; MACIEL, 2005).

Neste sentido, a educação e o conhecimento convertem-se ICM em uma mercadoria a ser incorporada ao processo produtivo sob o controle do capital industrial. Logo, nessa perspectiva, a educação superior perderia seu status de direito social e subjetivo, nos termos da doutrina liberal, transformando-se um bem comerciável. (RODRIGUES, 2007, p. 67).

É importante salientar que, apesar da influência do capital no ensino superior no Governo Lula, não há como menosprezar o papel de tal governo para o desenvolvimento da educação. Assim, foram instituídos diversos programas que possibilitaram a democratização e expansão desse ensino em todo o país. Vários deles foram instituídos tendo como meta assegurar uma inclusão dos novos favorecidos a esse ensino. Entre esses programas, estão o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Prouni⁴ surgiu por meio da Medida Provisória n.º 213.2004, institucionalizada através da Lei nº 11.906/2005, cuja ação principal foi proporcionar bolsas de estudo integrais ou parciais para os acadêmicos de baixa renda das instituições de ensino superior privado ou sem fins lucrativos, em cursos tanto de graduação quanto sequenciais de formação específica, os percentuais variando entre R\$ 500,00 ou 25%. Além disso, estabelece que os estudantes não podem ter um rendimento superior a um salário mínimo e meio.

Nesse sentido, é relevante compreender que, embora o Prouni seja um instrumento que tenha favorecido a democratização do acesso ao ensino superior aos estudantes que até então tinham esse direito negado, ele promoveu a justiça social. Entretanto, tal programa financeiro visou a um ensino superior privado conforme as ideias neoliberais. Assim Souza Júnior (2012, p. 11) explica:

[...] Lula da Silva até faz a expansão do ensino superior, mas faz em parte no setor privado utilizando recursos públicos (PROUNI), até faz expansão do setor público, mas só com os recursos – possíveis e sob a adoção de princípio empresarial privado dos contratos de gestão (REUNI), por último, faz a expansão, mas, para isso, lança mão também do modelo mais festejado pelo Banco Mundial que é a educação à distância.

⁴ O Prouni é um programa de financiamento que canaliza recursos da esfera pública para a esfera privada. Apesar do discurso de democratização do acesso seguindo a mesma lógica de diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública, o que ocorre, na verdade, é a transferência de verbas públicas às instituições privadas. (CABRAL NETO; ARAÚJO; CASTRO, 2014, p. 24).

Cabe destacar que, em relação às bolsas parciais, foi regulamentado que o beneficiado não poderia, em hipótese alguma, ser portador de diploma de curso superior. Nesse contexto, destaca-se que o Art. 2º estabelece os que serão contemplados com a bolsa:

- I- O educando que realizou toda sua escolaridade em instituição da rede pública ou ainda escolas privadas em que estudou como aluno, beneficiado por bolsa integral;
- II- Em caso de o estudante ser portador de necessidade especial conforme determina a lei;
- III- O educador de instituição escolar pública de ensino destinado aos cursos de Licenciaturas, Pedagogia, Normal Superior, voltados à formação acadêmica de magistério de educação básica, não estipulando a renda conforme regulamenta os § 1º e § 2º do art.

Com base na lei que criou o Prouni, existem dois mecanismos propostos para as instituições privadas que aderirem ao programa. O primeiro é para as instituições filantrópicas, que já dispõem de isenção de impostos federais. Essas terão de transformar 20% de suas matrículas em cursos de graduação de formação específica em vagas para Prouni:

[...] Como contrapartida da adesão ao programa, tais instituições ficam isentas de quatro impostos. Imposto de renda das pesquisas jurídicas, contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o programa de integração social. (NOGUEIRA, 2008, p. 68-69).

Todavia, por contemplar as instituições privadas e insentar a tributação de alguns impostos, esse programa foi criticado, uma vez que a arrecadação de tributos poderia ser destinada à ampliação de vagas nas instituições públicas. Dessa forma, o governo não precisaria cobrar das instituições privadas vagas que nem sempre oferecem uma formação de qualidade.

Não existia, por parte de tal programa, nenhum instrumento ou mecanismo visando assegurar a qualidade dos cursos. Assim, entende por que o Parágrafo 1º do Art. 7 impõe que cabe ao MEC desvincular os cursos que mostrarem um desempenho insuficiente, ou seja, cuja qualidade de ensino proporcionado aos alunos deixe a desejar, sem nenhum prejuízo para o estudante.

Além disso, é atribuição do MEC realizar tanto o acompanhamento quanto a avaliação permanente de tais cursos, tendo como intuito assegurar a qualidade dos

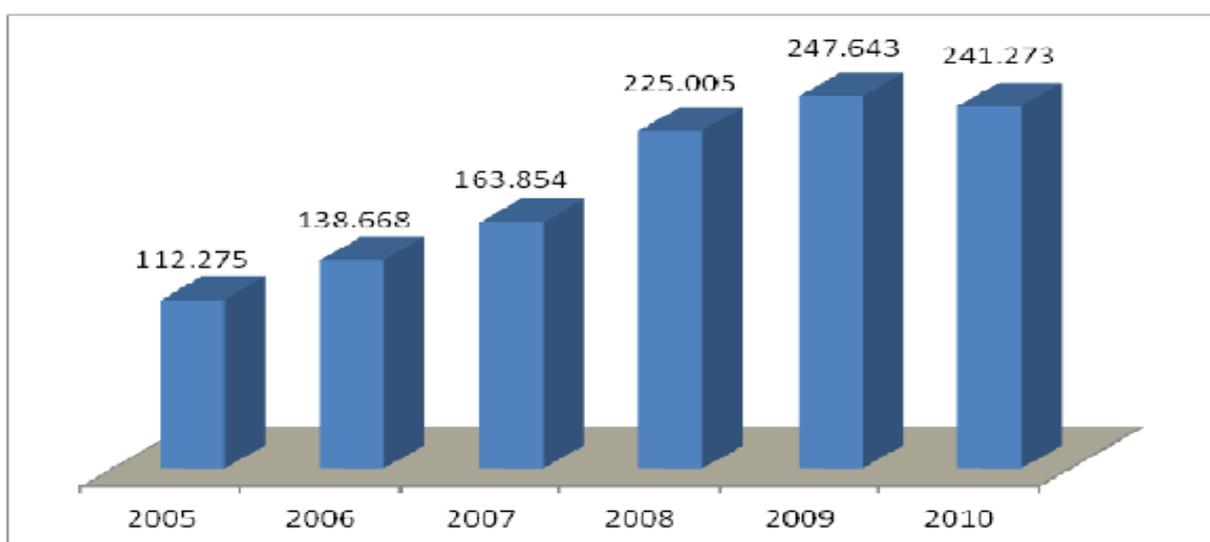
cursos proporcionados aos acadêmicos (LIMA, 2011). Portanto, o programa, pelo menos na teoria, buscava democratizar o ensino superior através das bolsas de estudo concedidas aos acadêmicos.

Com o discurso da inclusão social dos excluídos, o governo atende às pressões do setor privado e, em troca de bolsas para estudantes pobres, renunciou a mais de um bilhão em apenas mais de quatro anos de implantação desse programa (2006 e 2009), oferecendo a essa população uma educação de qualidade questionável, pois a maioria das instituições beneficiadas pelo programa (instituições) isoladas, não desenvolvem o ensino associado à pesquisa e à extensão. (GEMAQUE; CHAVES, 2010, p. 82).

Assim, entende-se por que Almeida (2015) e Araújo (2014) consideram que o Prouni constitui-se uma política pública pontual, que não almeja solucionar problemas do ensino superior, que objetiva qualificar o público beneficiado. Entretanto, alertam que tal programa pode contribuir para agravar as condições históricas da imensa desigualdade social, negando o direito à educação superior.

Além disso, constata-se que uma parcela dos estudantes abandona a universidade, não concluindo o curso. Mas o Prouni sendo um programa democrático promove a inclusão dos alunos menos afortunados, como mostra os Gráficos 8, 9,10, 11,12 e 13.

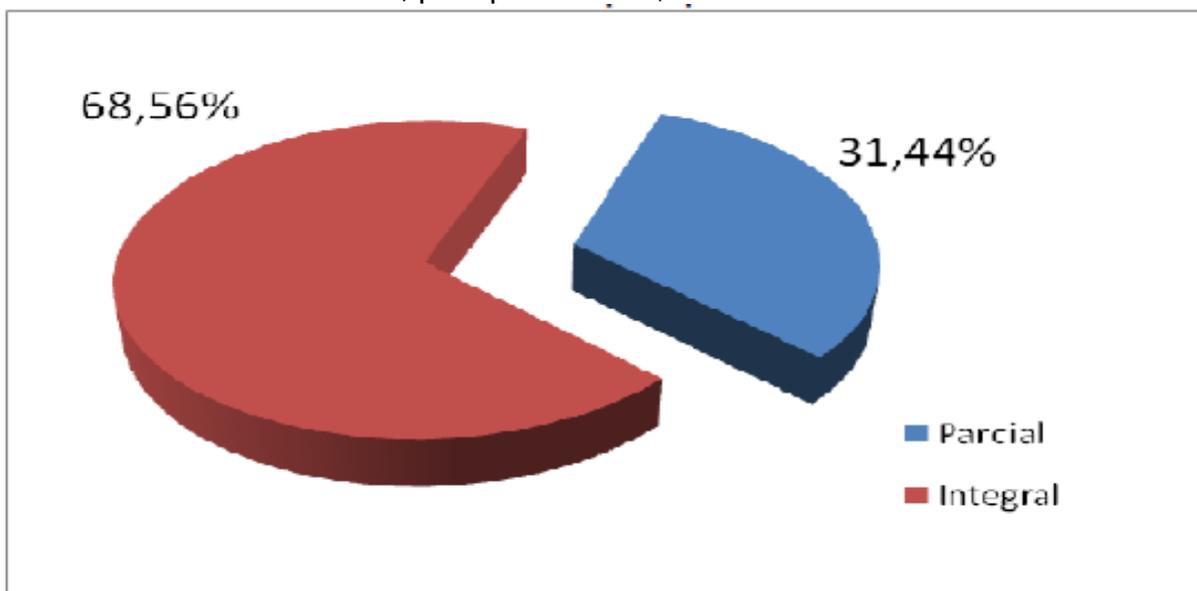
Gráfico 8 - Bolsas Prouni ofertadas no período de 2005 a 2010



Fonte: Cardoso (2011, p. 157)

De acordo com o Gráfico 8, é possível comprovar o crescimento das ofertas do Prouni até 2009. Já em 2010 é perceptível um pequeno decréscimo em relação às vagas preenchidas.

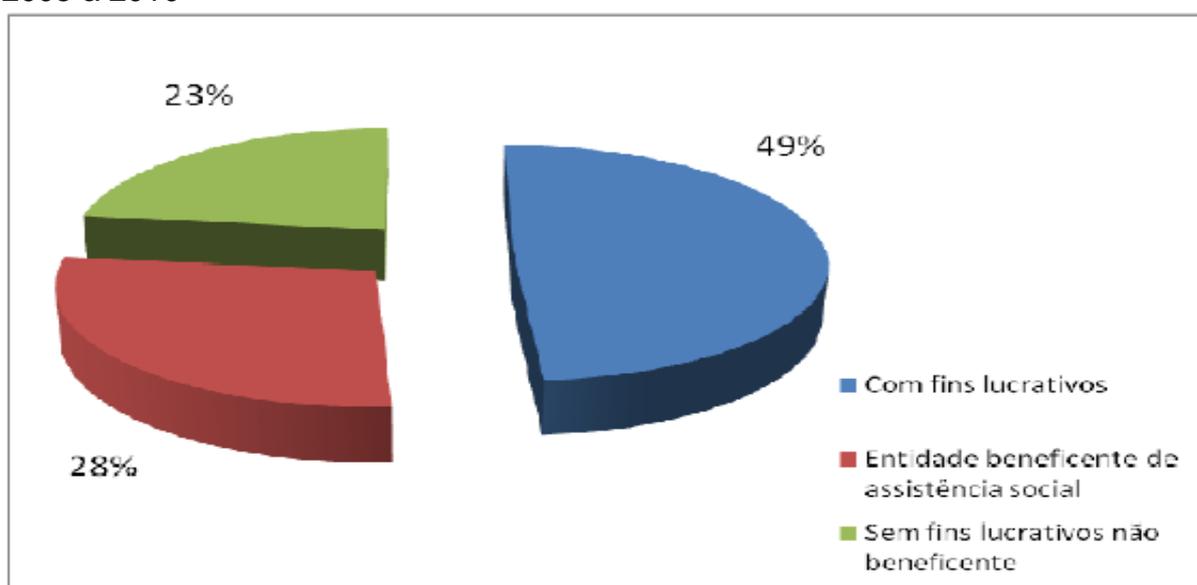
Gráfico 9 - Bolsistas Prouni, por tipo de bolsa, de 2005 a 2010



Fonte: Cardoso (2011, p. 158).

As bolsas integrais e parciais apresentadas no Gráfico 9 constituem-se um percentual bastante significativo, uma vez que nos anos de 2005 a 2010, período de 5 anos, houve uma variação importante na oferta de bolsas, com 31,44% de bolsas parciais e 68,56% de bolsas integrais.

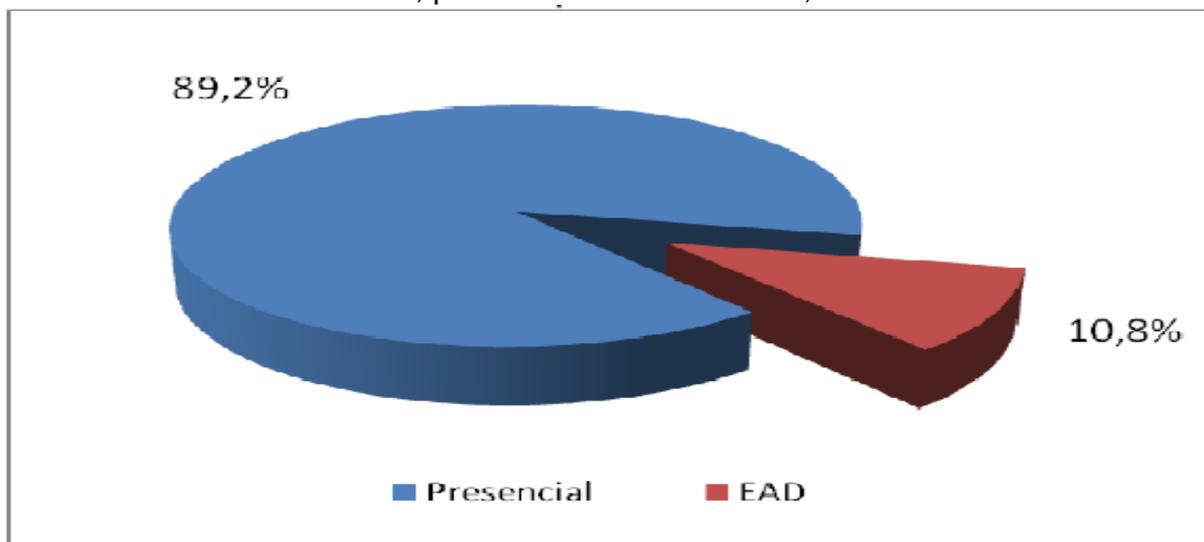
Gráfico 10 - Bolsistas Prouni, por categoria administrativa de IES, no período de 2005 a 2010



Fonte: Cardoso (2011, p. 158).

Considerando as bolsas Prouni por categoria administrativa de Instituições de Ensino Superior durante 2005-2010, obteve-se que 23% delas são sem fins lucrativos e não beneficentes, 28% são de entidades beneficentes de assistência social e 49% com fins lucrativos, como demonstram os dados do Gráfico 10, acima.

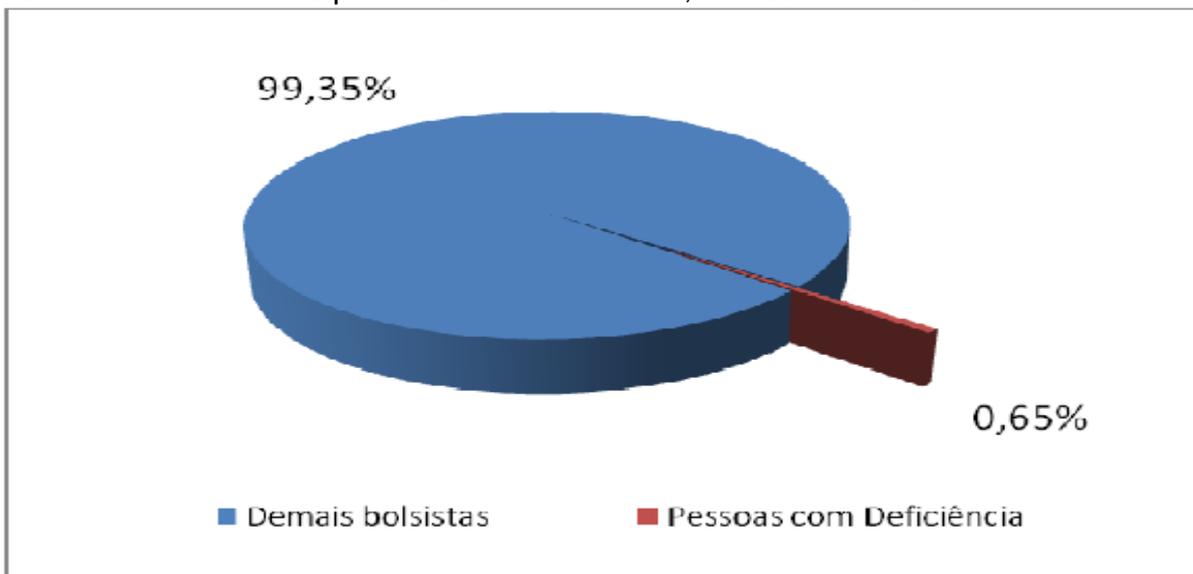
Gráfico 11 - Bolsistas Prouni, por modalidade de ensino, de 2005 a 2010



Fonte: Cardoso (2011, p. 159).

No Gráfico 11, acima, sobre os bolsistas Prouni, por modalidade de ensino, no período de 2005-2010, 10,8% eram do ensino a distância e 89,2% do ensino presencial, o que traz a necessidade ainda do ensino ligado à presença dos professores.

Gráfico 12 - Bolsistas-pessoas com deficiência, de 2005 a 2010



Fonte: Cardoso (2011, p. 158).

No Gráfico 12, pode ser comprovado um pequeno índice, 0,65%, de pessoas com deficiência que tiveram acesso ao Prouni. E o restante das vagas, 99,35%, foram completadas com os demais bolsistas. Faltam maiores informações sobre o acesso, bem como entendimento das oportunidades para essas pessoas com deficiência que necessitam ingressar nas IES.

Ressalta-se um aspecto significativo de que a maioria, 85% dos estudantes beneficiados pelo Prouni, é matriculada em cursos presenciais e uma minoria, 15%, em cursos de educação a distância (ALMEIDA, 2015). Por fim, tal programa foi um instrumento democrático por beneficiar os excluídos e favorecer a expansão do ensino privado.

Outro programa importante do Governo Lula (2003-2010) para democratizar o ensino superior no Brasil foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), o qual foi instituído através do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Como finalidade, esse programa buscava proporcionar condições visando elevar tanto o acesso quanto a permanência dos acadêmicos na graduação; ampliar a qualidade dos cursos; aproveitar melhor não apenas a estrutura física mas também os recursos das instituições de ensino superior federal; e ainda incentivar a diversidade do sistema.

Para Nogueira (2008, p. 446): “Ele surgiu como uma reação a todo um percurso histórico de políticas que incentivaram e valorizaram a privatização do ensino superior”.

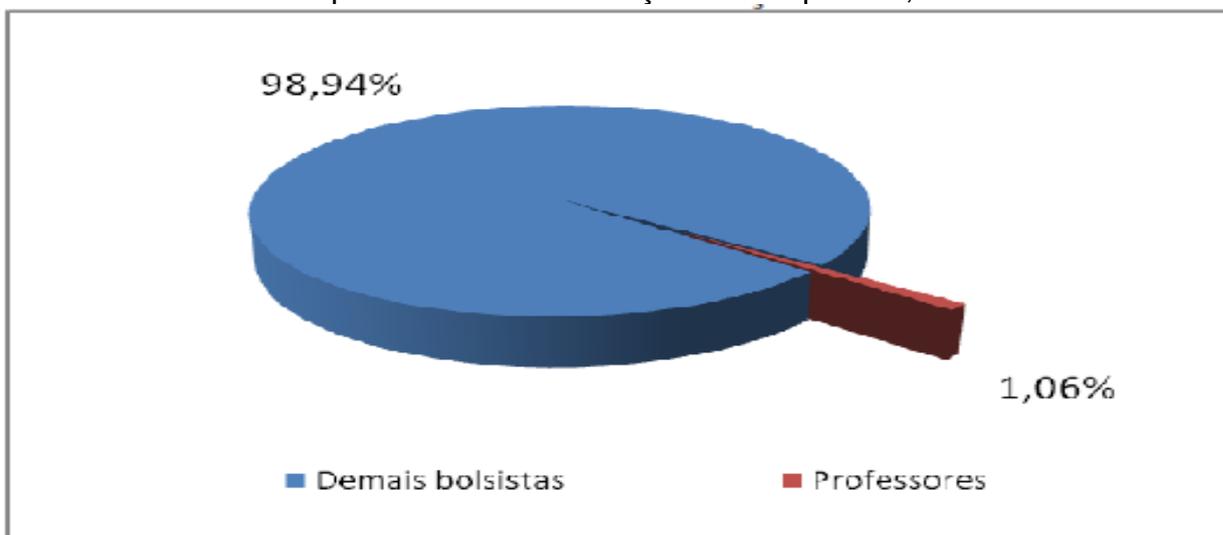
Esse programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o MEC cumpre o papel atribuído pelo PNE (Lei n.º 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década.

Conforme o MEC (BRASIL, 2007):

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidade, para o estudante que apresenta condições sociais, econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação. (BRASIL, 2007, p. 5).

Mesmo assim, no Gráfico 13, observa-se que apenas 1,06% são bolsas para professores e os outros 98,94% são para os demais bolsistas.

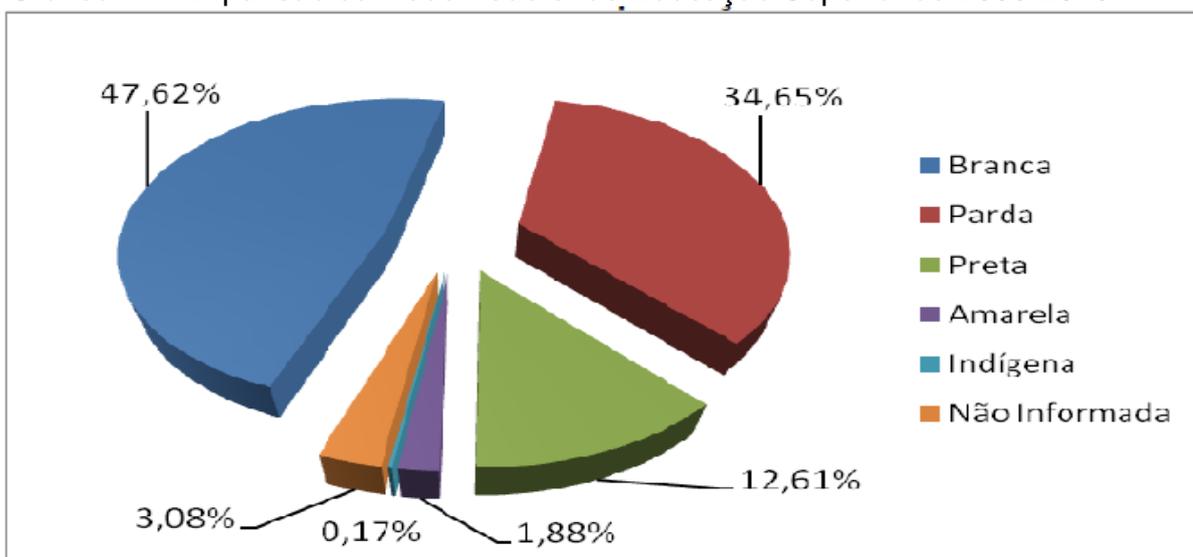
Gráfico 13 - Bolsistas professores da educação básica pública, de 2005 a 2010



Fonte: Cardoso (2011, p. 158).

O Reuni contribuiu de forma significativa para a expansão das IES públicas federais, como retrata o Gráfico 14, abaixo.

Gráfico 14 - Expansão da Rede Federal de Educação Superior de 2003-2010



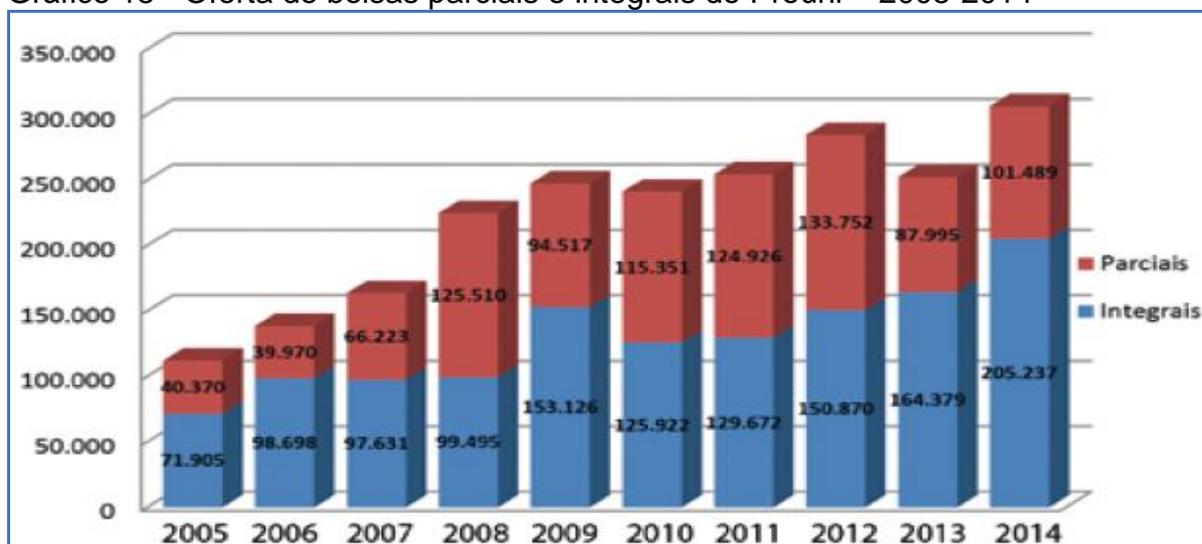
Fonte: Lima (2011, p. 229).

Esse programa enfatiza a preocupação com a evasão, como pode ser visto nesse Gráfico 14. Para tanto, ampliou-se a oferta adotando ações favoráveis tais como políticas afirmativas destinadas aos acadêmicos negros e pobres. Mesmo não sendo efetivado de forma ideal, houve marcas da chegada desse público nas IES.

Isso foi muito importante para reafirmar as políticas sociais e as lutas para o enfrentamento a vários tipos de discriminação.

No Gráfico 15, cabe destacar que a maioria dos acadêmicos contemplados com o Prouni recebeu bolsas integrais.

Gráfico 15 - Oferta de bolsas parciais e integrais do Prouni – 2005-2014



Fonte: Almeida (2015, p. 127).

Ressalta-se que, embora o Reuni (2007) buscasse elevar a oferta de vagas nas universidades federais, esse percurso não visava apenas formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas, igualmente, seres humanos para atuar de forma crítica na sociedade, ou seja, formar o cidadão pleno e autônomo.

A ampliação das universidades públicas, sem dúvida nenhuma, constitui uma conquista importante para a maior parte da população estudantil do nosso país. Assim, o Reuni (2007) é concebido como conquista das camadas populares, visto que estimulou a promoção de cursos noturnos. De fato ocorreu a expansão de ofertas de vagas no ensino superior. “Em 2006, eram oferecidas 122.003 vagas nos cursos de graduação presencial das universidades federais. Em 2010 foram oferecidas 199.282, configurando um aumento de 77.279 vagas que correspondem a 63% no período de 2006 a 2010” (ANDIFES, 2010, p. 10 *apud* SILVA JÚNIOR, 2011, p. 90).

Com base nos estudos de Tonegutti e Martinez (2008), pode-se afirmar que o Reuni não conseguiu atingir plenamente seus objetivos, uma vez que não assegurava aos estudantes do ensino superior de fato uma educação de qualidade,

devido, sobretudo, a cursos de curta duração e conteúdos mais enxutos, precárias condições de trabalho oferecidas aos professores.

Goergen (2008, p. 733) salienta que “O acesso à educação é condição fundamental para formação dos cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social [...] o acesso à educação formal de qualidade é a condição inalterável de direito à cidadania”.

Não há como negar que o Reuni não promoveu a inclusão dos estudantes menos favorecidos. Por outro lado, é relevante ressaltar que a expansão do ensino superior no Governo Lula (2003-2010) deu-se também através da educação a distância (EaD). Isso porque antes desse governo o foco da EaD estava direcionado, sobretudo, aos cursos profissionalizantes e complementares. Pois se entendia que a EaD poderia vir contribuir para promover a democratização do ensino superior em especial nos municípios que não possuísem nenhuma instituição de ensino superior.

A modalidade de ensino superior a distância foi expressiva, uma vez que em 2000 existia apenas sete instituições que a ofereciam, mas em 2006 ocorreu uma expansão bem expressiva, ou seja, havia 349 cursos.

Além disso, Nogueira (2008, p. 68) afirma:

Em relação ao número de matrículas, a ampliação também foi notável de 1.7 mil matriculados em 2000, o País passou a 207,2 mil matrículas em 2006. Entre 2000 e 2006, o crescimento foi notado sendo o caso dos cursos da ordem de 3.39% e para o caso das matrículas, 12,219%.

A expansão do ensino superior no Brasil foi favorecida pelo aumento da rede de computadores e da internet, pois até então uma parcela significativa de jovens não tinha acesso ao ensino superior. Objetivando solucionar esse problema, foi instituído, em 2005, o Sistema de Universidade Aberta do Brasil, que buscou estimular as universidades públicas ampliar sua atuação através da EaD em todo o país. Dessa maneira,

O sistema da universidade aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim a articulação das já existentes, possibilitando levar o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender todos os cidadãos. (GASURSTI, 2009, p. 930).

Pode-se dizer que a EaD no ensino superior, no Governo Lula, de fato promoveu a possibilidade de muitos jovens estudarem em universidades públicas e gratuitas.

Vale frisar que o Reuni estabeleceu que as IES públicas federais tivessem autonomia para decidir se iriam ou não aderir ao programa. No entanto, as IES que aderissem ao programa seriam beneficiadas, em 2010, com recursos a mais em seu orçamento. O Reuni não estimulou o desenvolvimento tanto da pesquisa quanto da extensão e sim o aumento das atividades dos professores em sala de aula. Aguiar (2014, p. 148-149) explica então que isso ocorreu porque

As implementações do REUNI estão diretamente vinculadas às propostas trazidas pelo Banco Mundial para os países pobres. Segundo este organismo, pesquisas são muito caras para serem reduzidas nestes locais, e, portanto, tal atividade deveria ser abandonada. Em outras palavras, este programa pode representar uma total incapacidade de renovação científica e cultural, tornando nossa nação dependente de inteligência internacional, o que gastaria milhões em pagamento de Royalties todos os anos.

Pelo exposto, pode-se concluir que o ensino superior no Brasil no Governo Lula teve um avanço significativo, sendo implementadas estratégias com maior potencial de democratização ao acesso ao ensino superior dos menos favorecidos, como mostra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de IES, cursos, matrículas e docentes - Governo Lula (2003-2010)

Ano	IES		CURSOS		MATRÍCULAS		DOCENTES	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
2003	207	1.652	5.663	10.791	1.176.174	2.760.259	100.424	191.818
2004	224	1.789	5.460	11.015	1.214.317	3.009.027	104.119	201.841
2005	231	1.934	5.890	11.890	1.246.704	3.321.094	106.999	209.883
2006	248	2.022	6.540	12.290	1.251.365	3.632.487	115.865	218.823
2007	249	2.032	6.590	13.200	1.335.177	3.914.970	119.368	219.522
2008	236	2.016	6.120	13.750	1.552.953	4.225.064	131.302	227.787
2009	245	2.069	6.300	14.150	1.523.864	4.430.157	140.742	226.140
2010	278	2.100	7.950	14.830	1.643.298	4.736.001	150.211	228.000

Fonte: INEP: CENSOS (2003-2010).

A Tabela 2 evidencia que, no Governo Lula, o número de IES públicas continua sendo inferior às IES privadas. Observa-se que, em 2006, existiu uma redução do número de IES públicas, que volta a expandir a partir de 2009. Em relação ao número de matrículas, houve uma expansão nas IES públicas, com exceção em 2006. Já nas IES privadas, constata-se que em todo o período do Governo Lula ocorreu uma expansão, devendo-se, sobretudo, aos programas como Prouni, que subsidiou o financiamento estudantil acadêmico, o acesso ao ensino superior.

Desse modo, nas IES privadas foi concentrada a maior parte dos educadores. E isso ocorreu devido, principalmente, à mercantilização do ensino superior pelo financiamento público para atender à demanda crescente. Sobre essa expansão das IES privadas, Benfica (2014, p. 1) explica:

[...] Assim pode ser definido o momento atual da educação superior particular no Brasil. Embalado por políticas de governo, pelo aumento do financiamento, pela melhora geral no padrão econômico da população e pela deficiência no número de instituições públicas para atender a crescente demanda, o ensino superior oferecido por instituições de caráter privado, que vem passando por mudanças desde os anos 90, domina a oferta de cursos e vagas, para diferentes segmentos.

Para tanto, ressalta-se que esse crescimento e expansão das universidades privadas permanecem mesmo na transição de governo, como pode ser observado em seguida.

2.4 GOVERNO DILMA ROUSSEFF (2011-2016)

Na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a ênfase na educação de forma geral foi menor, uma vez que nesse governo manteve-se a prioridade ao pagamento dos juros e amortização da dívida em relação ao financiamento público das áreas sociais, dentre elas a educação.

Assim, no tocante ao ensino superior, verificou-se que a ênfase dada foi para a pós-graduação, parceria com outros países, buscando promover o intercâmbio, em especial com o Mercosul. Assim, entende-se por que o setor educacional superior buscou aproximar o Mercosul do nosso país, pois o governo defendia que, através do intercâmbio, poderia ser melhor a qualidade da mão de

obra essencial para promover o desenvolvimento socioeconômico. Desse modo, Bischoff (2017, p. 121) afirma:

A intenção política brasileira declarada era desenvolver a cooperação sul-sul, e nesse caso, especialmente o Mercosul, faz com que o País atendesse para a necessidade de engendrar esforços à área educacional, uma vez que a integração não deveria estar circunscrita aos aspectos econômicos e políticos, mas, também, iniciativas culturais, educacionais e sociais. Desde 1991, os países membros do bloco vêm trabalhando no desenvolvimento de políticas educacionais com vistas à compatibilização de currículos, reconhecimento automático de créditos e diplomas, entre outros acertos necessários para a área educacional do bloco sem barreiras.

É curioso constatar que o Programa Ciência sem Fronteiras (PCSF) originou-se de uma conversa informal entre Barack Obama e Dilma Rousseff, durante sua visita ao Brasil em março de 2011. De acordo com Nunes (2013), esse foi um desafio feito a Dilma, o qual foi imediatamente aceito.

O PCSF, portanto, é um programa idealizado pela então presidenta Dilma (2011-2016) e foi instituído pelo ministro da Educação Aloízio Mercadante, cuja principal finalidade era assegurar que 101 mil acadêmicos do Brasil fossem estudar em outras nações no período de 2011 a 2014. Desse modo, explicita-se o objetivo principal apresentado no Art 1º do Decreto n.º 76.421 do PCSF:

Propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, institutos de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair, para o Brasil, jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas prioritárias definidas pelo próprio Programa. (BISHOFT, 2001, p. 186).

Os estudantes contemplados seriam daquelas profissões deficitárias, tais como as relacionadas às tecnologias, os quais teriam uma ajuda financeira em nações como: China, Austrália, Inglaterra, Canadá, Alemanha e EUA. Dessa maneira, não resta a menor dúvida de que tal política educacional tenha promovido a aproximação do Brasil com outras nações (MOREIRA, 2018).

É significativo compreender que o governo Dilma Rousseff buscava fortalecer os laços com o Mercosul. Porém, observa-se que nenhuma nação desse bloco econômico participou do PCSF, ou seja, somente países da Europa, América

do Norte, Ásia (Japão e China), Oceania (Austrália). Desse modo, era natural que esses países fossem o destino dos bolsistas do PCSF, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 - Principais países receptores de bolsistas do Ciência sem Fronteiras

	País	Número de bolsas
1	Estados Unidos	27.821
2	Reino Unido	10.736
3	Canadá	7.308
4	França	7.279
5	Austrália	7.070
6	Alemanha	6.595
7	Espanha	5.024
8	Itália	3.930
9	Portugal	3.843
10	Irlanda	3.387

Fonte: PCSF (2016).

Pela Tabela 3, pode-se afirmar que EUA, Reino Unido e Canadá foram os principais destinos desses bolsistas em virtude do prestígio das universidades desses países. Além disso,

[...] As políticas nacionais de internacionalização da educação superior geridas pelos governos e com forte viés na mercantilização do ensino. Questiona-se, de imediato, a partir desse fato, se a recepção dos estudantes brasileiros caracterizou-se como um movimento de interesse na cooperação bilateral ou apenas um interesse comercial-financeiro desses países. (BISCHOFF, 2017, p. 192).

Em consonância com os anseios do capital internacional, isso já fazia parte da proposta do Governo Dilma (2011-2016). Portanto, a política externa de tal governo para a educação não rompeu com as ideias do neoliberalismo.

Cabe destacar que nesse governo vários programas contribuíam para a internacionalização do ensino superior brasileiro, como se destaca na Tabela 4.

Tabela 4 - Resumo de concessões dos principais programas

Ação ou Programa / Ano	2011	2012	2013	2014
PEC-G (estudantes)	461	543	424	490
PEC-PG (estudantes)	215	216	286	NA
PDSE (doutorandos)	222	263	412	284
PVE (professores)	114	147	155	169
UNIBRAL I e II (projetos)	7	7	8	7
PROBRAL I e II (projetos)	17	24	17	16
PROBRAL II (Doutorado com Dupla Titulação)	-	-	1	-
BRAFITEC (projetos)	15	17	-	42
COFECUB (projetos)	30	31	29	30
PLI França (projetos)	-	-	12	4
PLI Portugal (projetos)	31	64	40	17
Estágio doutoral EUA (doutorandos)	30	27	30	26
Ciência sem Fronteiras (bolsistas)	1.825	12.923	23.894	35.976

Fonte: Bischoff (2017, p. 206).

Todas essas concessões foram importantes e deram oportunidades tanto para os acadêmicos como para os professores que buscavam qualificações.

O incentivo concedido aos estudantes pelo Governo Dilma (2011-2016) atendia também aos interesses da classe empresarial e do capital internacional. Por meio dessa qualificação, melhorava-se a formação acadêmica no Brasil, isto é, os indivíduos eram qualificados para atuar no ensino superior e, conseqüentemente, torná-lo mais atrativo em nosso país para o estudante estrangeiro.

A capacidade de uma nação para atrair estudantes universitários também pode ter reflexos na qualidade de seu sistema de ensino superior. O número de estudantes estrangeiros na China tem aumentado constantemente a cada ano [...] O Ministério da Educação tenta recrutar estudantes de outros países Latinos Americanos e da África apesar desses esforços, o Brasil continua ser uma ideia difícil de vender, em grande parte pela sua pouca tradição em intercambio internacional. (LOGAIKA *et al.* apud DOSSANI; KUHNS; WANY, 2015, p. 283).

Nesse âmbito, várias instituições brasileiras buscaram estabelecer convênios com as instituições chinesas, visto que o ensino superior desse país é um dos mais atrativos em todo o mundo em razão do desenvolvimento de pesquisas. Dessa forma, é natural que as instituições no Brasil buscassem promover parcerias com as instituições desse país (MOREIRA, 2018).

Em contrapartida, verifica-se que os estudantes chineses não buscavam as universidades brasileiras para sua formação acadêmica, ocorrendo o mesmo com seus cientistas que buscavam uma melhor qualificação, ou seja, pós-graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado. Isso explica por que o Governo Dilma Rousseff distribuiu um número expressivo de bolsas de estudo para os acadêmicos brasileiros no exterior.

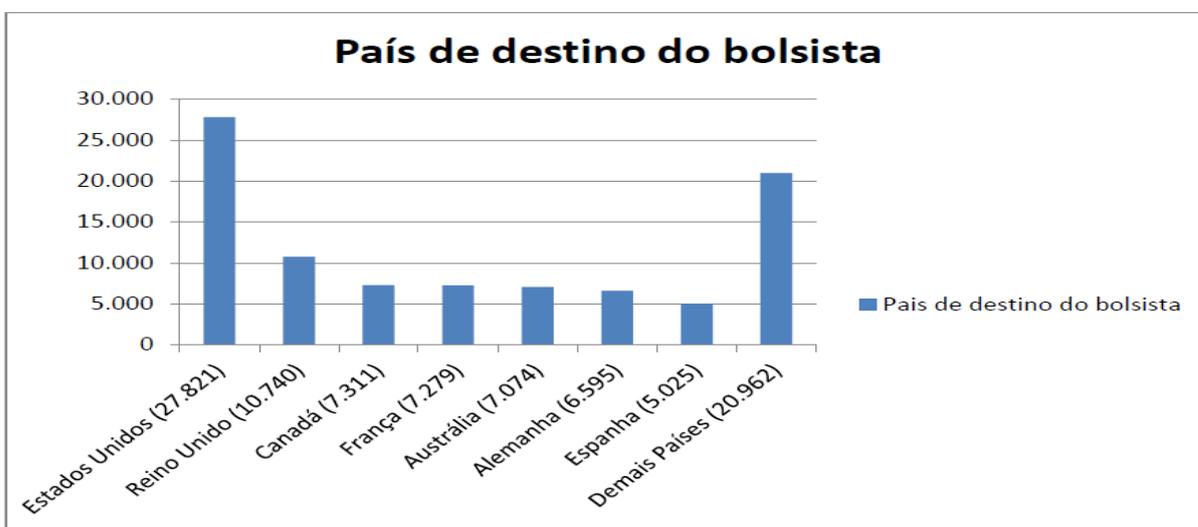
Outro aspecto que merece ser destacado no Governo Dilma (2011-2016) é que a política educacional para o ensino superior deu continuidade às políticas existentes, sobretudo as políticas do Governo Lula. Portanto, não é surpreendente constatar que se buscava promover a expansão das instituições federais, assegurando, assim, acesso dos estudantes menos favorecidos não apenas no Brasil, mas em especial a concessão de bolsas aos estudantes no exterior através do PCSF. Dessa maneira, Ferreira (2018, p. 468) concebe que:

Política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, modalidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas, prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização. (FERREIRA, 2012, p. 468).

A política para o ensino superior de Dilma e Lula esteve voltada para o aspecto social à medida em que visava promover o acesso dos excluídos ao ensino superior e conseqüente melhoria nas suas condições de vida. Mas, ao mesmo tempo, promovia o desenvolvimento econômico (SILVEIRA, 2017).

Assim, o programa em questão concebeu maior número de bolsas para estudantes nas áreas tecnológicas e exatas, devido essas serem de maior carência na formação de profissionais qualificados. O Gráfico 16 sinaliza quais os países que mais receberam estudantes no intuito de reforçar a importância dessas áreas para o mercado de trabalho.

Gráfico 16 - A concentração de bolsas, por área

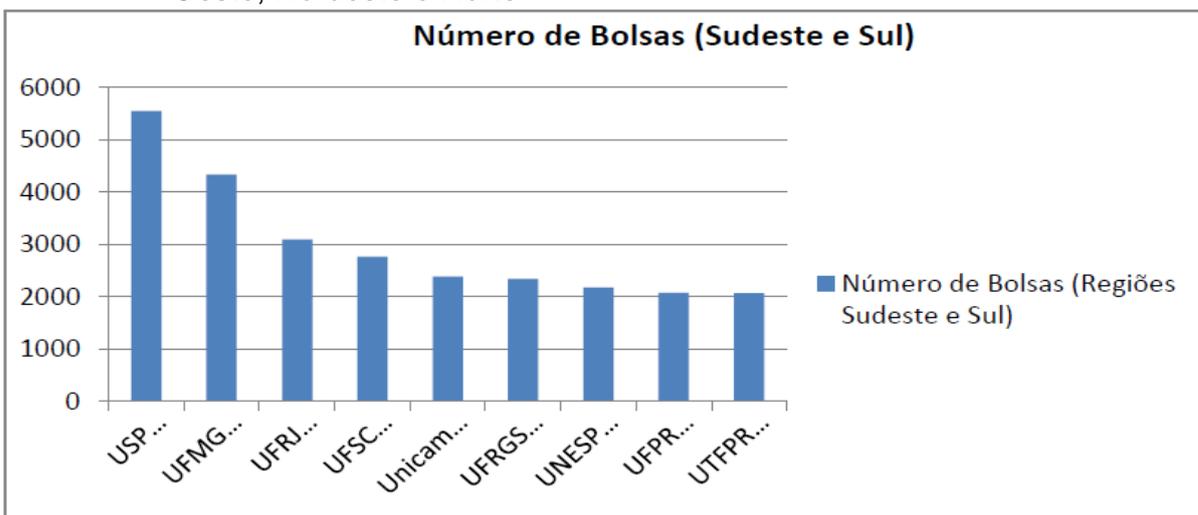


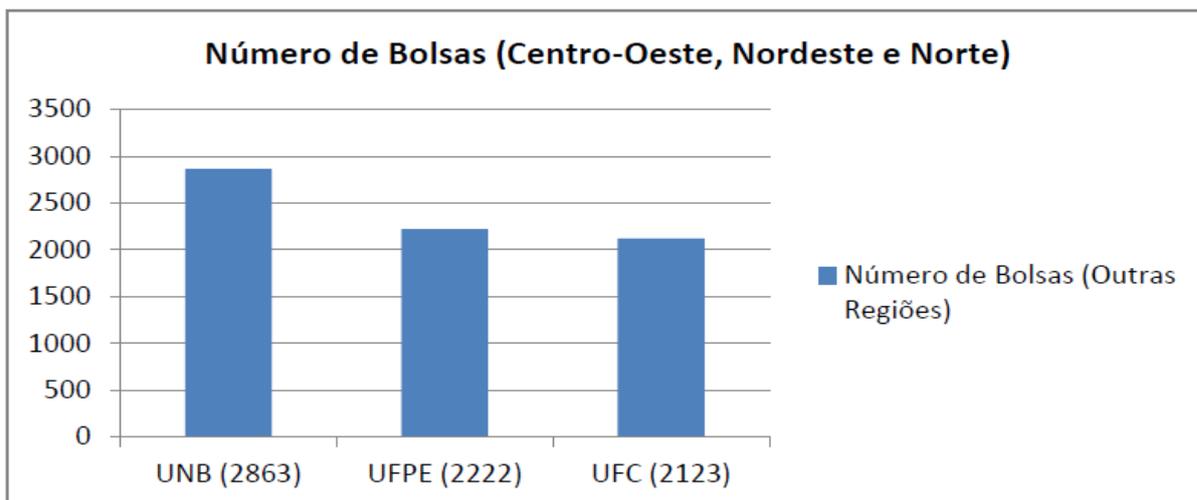
Fonte: Silveira (2017, p. 6).

Assim, os estudantes da área de exatas dirigiram principalmente para os EUA e os da área tecnológica, para o Canadá. Mas, de maneira geral, o destino da maioria dos contemplados com a bolsa de estudos dos destinos principais foram EUA, Reino Unido e Canadá, como pode ser observado no Gráfico 16, acima.

Na realidade, esses números estão em conformidade com o discurso da presidenta Dilma (2011-2016) que afirmou que “o CSF foi arquitetado para inovar e fomentar o interesse por ciências exatas e tecnologia no Brasil” (SILVEIRA, 2017, p. 7).

Gráfico 17 - Número de bolsas nas regiões Sudeste e Sul e nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte





Fonte: Silveira (2017, p. 7).

Lamentavelmente, o PCSF beneficiou, sobretudo, acadêmicos e profissionais das regiões Sudeste e Sul e em menor número os das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, como mostra o Gráfico 17, acima.

Ainda se constatou que, para o referido programa atingir seus objetivos, é preciso ampliar o número de estudantes contemplados nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. Dessa forma, será possível melhorar a qualidade de ensino nas instituições públicas que atendem à demanda do mercado em consonância com os objetivos específicos:

- I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileira, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de Universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
- IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e Programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
- V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;

VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros; VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;

VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras;

IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação. (MARTINS, 2015, p. 93).

Pode-se dizer que o PCSF, sem dúvida nenhuma, contribuiu para qualificar os acadêmicos brasileiros e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento socioeconômico. Entretanto, é fundamental deixar claro que esse programa foi ao encontro da política neoliberal defendida por várias instituições como o Banco Mundial e a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Portanto, é natural que fossem privilegiados os bolsistas das áreas tecnológicas e exatas. O programa em questão ajudou a melhorar a imagem do Brasil no exterior, o que demonstrou que o país realmente estava de fato buscando a formação acadêmica dos contemplados com a bolsa de estudo, visto que esses retornariam ao país capacitados.

Além disso, o PCSF fez com que os bolsistas aprendessem outros idiomas como o inglês. Dessa forma, a princípio, a maior parte dos bolsistas escolhia Portugal e Espanha como destinos, em razão do idioma.

Esse fato fez com que o governo brasileiro, em 2012, instituisse o Programa Inglês Sem Fronteiras (ISF), cuja finalidade foi fazer com que o indivíduo aprendesse não apenas falar o idioma, como também dominar a sua escrita. Esse curso era ministrado também nas universidades onde o indivíduo iria realizar seus estudos. Portanto, o programa não apenas proporcionava bolsas em montantes, mas também assegurava o pleno domínio da fala e da escrita. Como se vê, o programa em questão possibilitou ao estudante o desenvolvimento de todas as suas possibilidades.

Destaca-se que, no Governo Dilma (2011-2016), ocorreu a redução de verbas aplicadas à educação, em especial ao ensino superior, alegando que era necessário promover o ajuste fiscal, penalizando, sobretudo, a educação. Agravando essa situação, em 24 de outubro de 2016, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional n.º 241/55, ou seja, a PEC 241/55. A situação brasileira, comparada aos países da América Latina da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é muito ruim, como ilustram as Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional nos países latino-americanos

País	% PIB em educação	PIB (US\$/PPP bi)	Valor aplicado em educação (US\$/PPP bi)	População em idade educacional	US\$/PPP por pessoa em idade educacional
Argentina	6,3	964,3	60,8	17.513.404	3.469,00
Bolívia	6,9	73,9	5,1	5.670.626	899,00
Brasil	5,8	3.166,0	183,6	81.165.898	2.262,00
Chile	4,5	424,3	19,1	6.361.902	3.001,00
Colômbia	4,4	665,0	29,3	19.977.664	1.465,00
Costa Rica	6,3	74,1	4,7	1.936.396	2.411,00
Cuba	12,8	128,5	16,4	3.226.653	5.098,00
Equador	4,4	181,8	8,0	7.387.157	1.083,00
El Salvador	3,4	52,9	1,8	3.839.074	468,00
Guatemala	3,0	125,6	3,8	8.598.197	438,00
Haiti	-	19,0	-	5.552.418	-
Honduras	-	41,0	-	4.839.309	-
México	5,1	2.220,0	113,3	55.377.674	2.045,00
Nicarágua	4,6	31,2	1,4	2.996.940	479,00
Panamá	3,5	82,2	2,9	1.618.596	1.777,00
Paraguai	4,8	60,2	2,9	3.101.957	932,00
Peru	2,8	385,4	10,8	13.965.842	773,00
Rep. Dominicana	2,2	147,6	3,2	4.811.650	675,00
Uruguai	4,5	72,4	3,3	1.223.896	2.662,00
Venezuela	6,9	491,6	33,9	13.606.302	2.493,00

Fonte: Amaral (2017, p. 64).

Aqui nesta Tabela 6 destaca-se que, no Brasil, o percentual de PIB em educação é de 5,8% e o valor aplicado é de 183,6 bilhões, contando com uma população em idade educacional de 81.165.898 milhões.

Tabela 6 - Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional nos países membros da OCDE e no Brasil

País	% PIB em educação	PIB (US\$/PPP bi)	Valor aplicado em educação (US\$ bi)	População em idade educacional	US\$ por pessoa em idade educacional
Austrália	5,6	1.489,0	83,4	7.061.676	11.808,00
Áustria	5,9	403,8	23,8	2.218.250	10.740,00
Bélgica	6,6	494,6	11,1	3.245.661	10.050,00
Canadá	5,4	1.628,0	87,9	9.773.157	8.994,00
Chile	4,5	424,3	19,1	6.361.902	3.001,00
Rep. Tcheca	4,2	331,4	13,9	2.685.209	5.184,00
Dinamarca	8,7	257,1	22,4	1.667.910	13.411,00
Estônia	5,7	37,9	2,2	325.598	6.635,00
Finlândia	6,8	224,7	15,3	1.544.848	9.891,00
França	5,9	2.647,0	156,2	20.284.687	7.699,00
Alemanha	5,1	3.842,0	144,9	18.807.865	7.706,00
Grécia	4,1	281,6	11,5	2.556.822	4.516,00
Hungria	4,9	257,0	12,6	2.596.963	4.849,00
Islândia	7,6	15,0	1,1	114.389	9.966,00
Irlanda	6,4	250,3	16,0	1.631.089	9.821,00
Israel	5,6	281,8	15,8	3.497.234	4.512,00
Itália	4,5	2.174,0	97,8	14.551.287	6.723,00
Japão	3,8	4.658,0	177,0	28.918.110	6.121,00
Coréia do Sul	5,0	1.849,0	92,5	13.363.321	6.918,00
Luxemburgo	3,7	56,6	2,1	166.608	12.570,00
México	5,1	2.220,0	113,3	55.377.674	2.045,00
Holanda	5,9	831,4	49,1	4.894.585	10.022,00
Nova Zelândia	7,4	166,0	12,3	1.491.562	8.236,00
Noruega	6,9	352,8	24,3	1.618.328	15.042,00
Polônia	5,2	1.003,0	52,2	10.111.917	5.158,00
Portugal	5,6	288,6	16,2	2.932.353	5.511,00
Eslováquia	4,2	159,6	6,7	1.465.721	4.573,00
Eslovênia	5,7	63,6	3,6	459.077	7.897,00
Espanha	5,0	1.636,0	81,8	12.041.297	6.793,00
Suécia	7,0	467,4	32,7	2.850.832	11.477,00
Suíça	5,2	482,7	25,1	2.142.754	11.714,00
Turquia	2,9	1.576,0	45,7	33.109.939	1.380,00
Reino Unido	6,2	2.660,0	164,9	19.083.267	8.642,00
EUA	5,4	17.970,0	970,4	104.849.632	9.255,00
Brasil	5,8	3.166,0	183,6	81.165.898	2.262,00

Fonte: Amaral (2017, p. 65).

Observando as tabelas acima, é importante entender que, neste contexto, Amaral (2017) argumenta sobre a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 245/51, aprovada pela Emenda Constitucional n.º 95:

[...] além de decretar a morte do PNE (2014/2020), promoverá mais a desigualdade, maior concentração de renda, recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis [...], não resta menor dúvida que o poder de destruição da metodologia da PEC 241/55 é devastador, em todos os aspectos, sociais, educação, saúde, previdência social, assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na Pirâmide Social Brasileira. Já que a base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. (AMARAL, 2017, p. 67).

Nessa gestão, através da Lei n.º 13.008/2014, foi instituído o PNE (2014-2024), que, em suas metas 12, 13 e 14, dá ênfase ao crescimento de vagas no ensino superior, promove a qualificação do corpo docente e ainda eleva o número de estudantes matriculados em curso de pós-graduação *stricto sensu* (PAULA, 2016).

A meta do PNE (2014-2024) priorizou os desafios impostos pela expansão do ensino superior, que não chegou a ser superado pelo PNE (2001-2010) de FHC. Assim, fica explícito por que a meta 12 é extremamente audaciosa. A esse respeito, Oliveira e Dourado (2016, p. 98) argumentam que:

[...] além disso, evidencia preocupação com o fato de a expansão não trazer prejuízos para a qualidade da oferta. Passar de 15,1% para 33% as matrículas da população de 18 a 24 anos, no período de 2014 a 2024, significará uma “revolução” na oferta de educação superior no país, pois estaremos nos transformando num sistema de massa e caminhando para a universalização do atendimento desse nível de ensino. Isso certamente terá grande efeito na igualdade de oportunidades, na inclusão social, na produção do conhecimento e no desenvolvimento do país, especialmente se for assegurada a qualidade da oferta.

O PNE (2014-2024), em sua estratégia 12.18, sobre as UES:

12.18. Estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica. (CARVALHO, 2018, p. 182).

Portanto, o plano em questão proporciona o estímulo voltado tanto para expansão quanto para a reestruturação das IES, estaduais e municipais, respaldado pelo governo federal que proporcionava apoio técnico e financeiro. Assim,

No que tange ao objeto e objetivo deste estudo, destaca-se a estratégia 12.18, que prevê estímulo à expansão e reestruturação das IES estaduais e municipais. Esse estímulo, segundo o texto do PNE (2014-2024), poderá ocorrer por meio de apoio técnico e financeiro do governo federal que se efetivaria pela assinatura de termo de adesão a programa de reestruturação a ser regulamentado, considerando a contribuição de cada IEES para a expansão de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino locais (estado e municípios) na oferta da educação básica. Ressalta-se que esta é a única menção feita às IEES no texto da lei do Plano. (CARVALHO, 2018, p. 182).

A Meta 13 do PNE (2014-2024) regulamenta que é preciso melhorar, sem dúvida nenhuma, a qualidade do ensino superior brasileiro. Segundo Paulo (2016, p. 34), “[...] a lógica desta elevação diz respeito à flexibilização dos currículos que incidem diretamente na formação profissional, no que tange em atender às demandas do mercado capitalista”.

Nesse governo, o PNE para o decênio de 2014-2024, no que diz respeito à educação superior, em sua meta 13, propõe: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento de doutores. Nesse sentido, propõe:

13.1. aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2. ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3. induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5. elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*;

[...]

13.9. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Nesse contexto, é importante salientar que esta melhora da educação no ensino superior brasileiro somente seria possível através da elevação em seu corpo docente de mestres (75%) e doutores (35%). No entanto, isso ainda deixa a desejar, sobretudo nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, em especial nas UES, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Total de funções docentes em exercício em UEs, percentual de mestres e doutores e de doutores, no Brasil e suas regiões – (2012, 2014 e 2016)

Regiões	2012			2014			2016		
	Total	%MD	% D	Total	%MD	% D	Total	%MD	% D
Brasil	43.197	77,5	50,9	46.125	82,6	55,2	45.850	84,4	58,7
Norte	2.818	59,1	16,3	2.902	66,2	21,6	2.994	70,6	26,4
Nordeste	12.138	65,6	26,4	12.608	74,4	34,0	13.265	73,9	37,4
Sudeste	16.708	90,7	81,1	18.038	92,6	81,7	17.056	94,6	85,3
Sul	7.702	88,0	53,0	8.848	89,1	55,0	8.722	91,7	61,5
Centro-Oeste	3831	50,2	18,6	3.729	60,0	25,3	3.813	69,3	32,6

Fonte: Inep - Censo da Educação Superior – (2012, 2014 e 2016). Sistematização e cálculo realizado por este estudo (CARVALHO, 2018, p. 191).

Pela Tabela 7, vê-se uma tendência de diminuir os mestres e doutores, indicando a valorização do magistério. O cenário é um reflexo que acontece em todo o país nos atuais governos, tanto federal como estaduais. Esses dados chamam a atenção para a necessidade de investimento e prioridade na educação.

A Meta 14 do PNE (2014-2024) visa, em especial, ao crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, pois propõe elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores, cujas estratégias são:

14.1. expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento;

- 14.2. estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
- 14.3. expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;
- 14.4. expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
- 14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
- 14.6. ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
- 14.7. manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.8. estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências;
- 14.9. consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
- 14.10. promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
- 14.11. ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
- 14.12. ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de quatro doutores por mil habitantes;
- 14.13. aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, instituições de educação superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs);
- 14.14. estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região.

Entretanto, Paula (2016, p. 70) alerta:

[...] O conteúdo desta expansão centra-se na ampliação das matrículas, sem prever um aumento relativo do financiamento para atender à formação do quadro científico brasileiro que contempla a formação do futuro mestres e doutores nas diversas áreas do conhecimento, contudo, esta expansão prevê no conteúdo da meta

14 a utilização do FIES para expandir o financiamento estudantil neste nível de pós-graduação.

Nesse contexto, cabe destacar que o PCSF, já abordado anteriormente, insere-se em tal meta, proporcionando a qualificação de mão de obra em países onde a formação acadêmica é prestigiada, como EUA, França, etc.

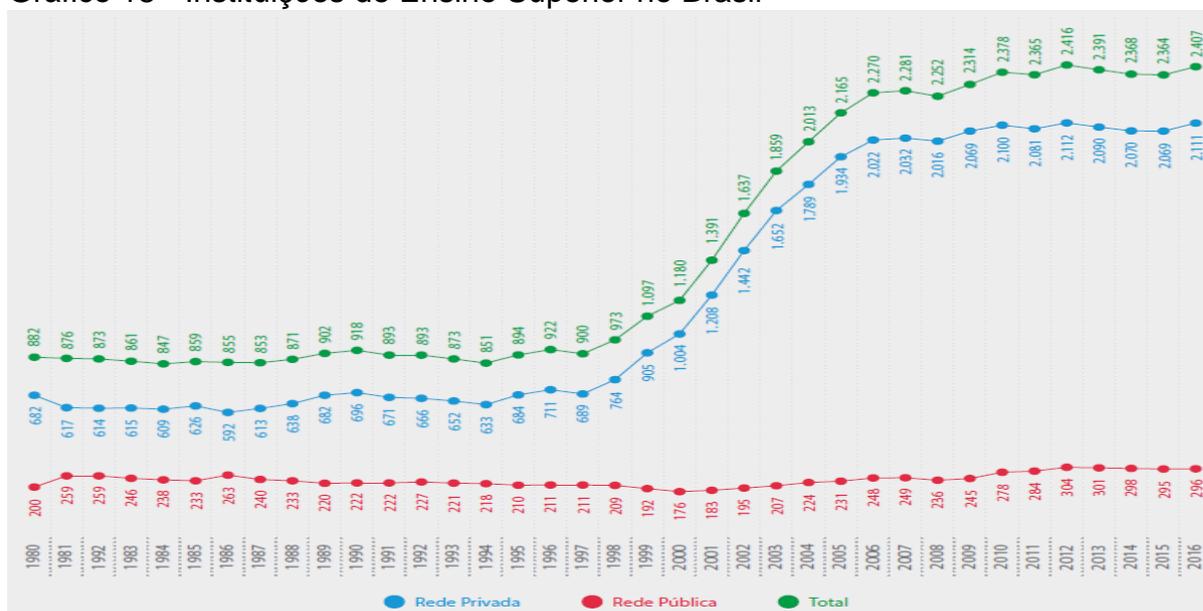
Destaca-se aqui que o Governo Dilma (2011-2016) incentivou a qualificação no ensino superior, porém, muito ainda tem de ser realizado, pois o cenário que se apresenta é preocupante, já que no governo atual esses incentivos foram extintos.

No Brasil, nos governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), um maior contingente de alunos matriculados está nas IES privadas. Nesse contexto,

Há um aumento da demanda por educação entre a população em idade ativa, há aumento de renda e há o financiamento público, ou seja, para quem não pode pagar por um curso superior hoje, o governo dá uma bolsa ou financia, o que diminui também a inadimplência. Apesar disso, os salários dos professores não crescem na mesma proporção. E o valor das mensalidades sobe acima da inflação. As instituições argumentam que a elevação da procura traz consigo a concorrência e a necessidade de investimentos maiores na expansão. (BENFICA, 2014 *apud* FRANZOI, 2013, p. 5).

Os Gráficos 18 e 19 comprovam que, nos governos FHC e Lula, houve um crescimento mais significativo das IES privadas em consequência das políticas públicas que estimularam o crescimento delas.

Gráfico 18 - Instituições de Ensino Superior no Brasil

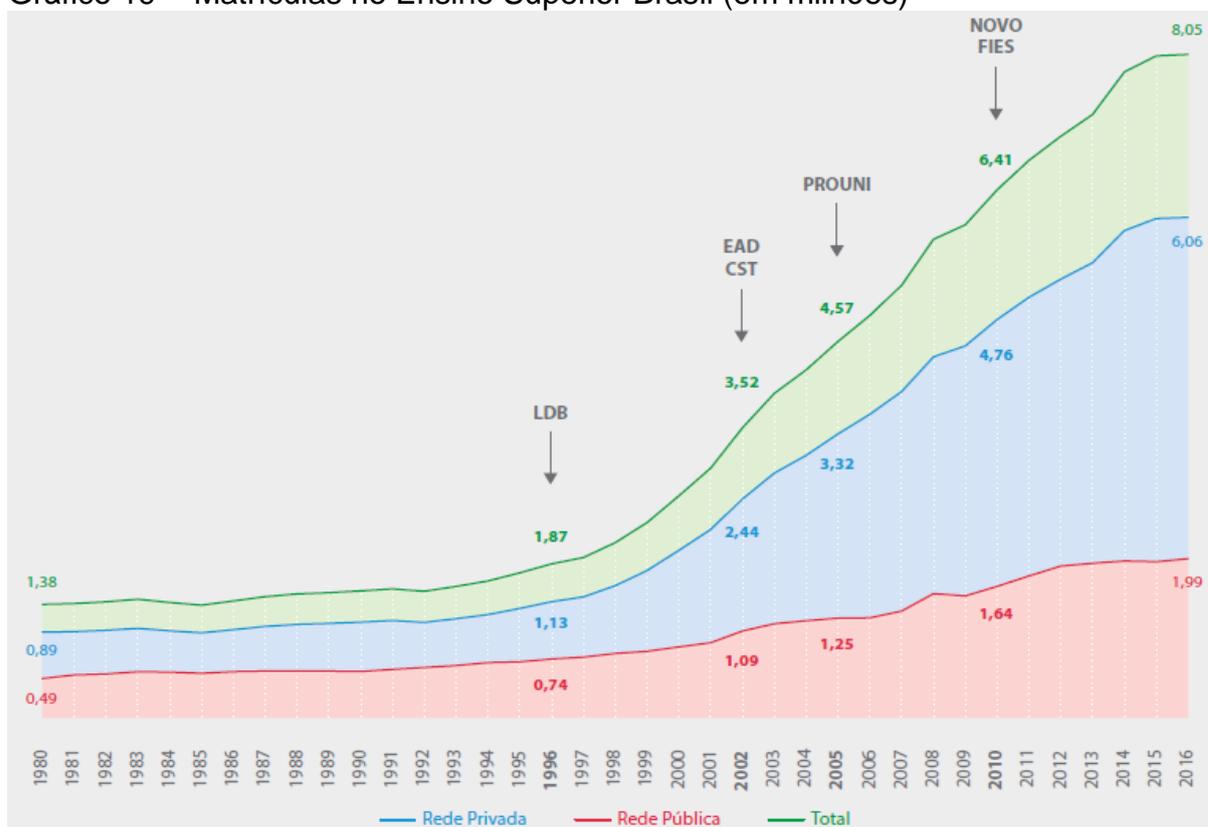


Fonte: SEMESP (2018, p. 10).

Em relação ao Gráfico 18, é importante ainda destacar que os investimentos realizados pelo setor empresarial e educacional no ensino superior, sem dúvida nenhuma, são fatores que contribuíram para a expansão mercantilista do ensino superior. Assim,

Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável [...]. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros. A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. (CHAVES, 2010, p. 491).

Gráfico 19 - Matrículas no Ensino Superior Brasil (em milhões)



Fonte: SEMESP (2018, p. 11).

Em relação ao Gráfico 19, pode-se dizer que cresceu, de forma significativa, o número de IES privadas em detrimento das públicas. Assim,

Em 2016 no Brasil, havia 2407 instituições de ensino superiores sendo 211, privadas e 296 públicas. Esse número tem mostrado que, a partir de 2012, a evolução do número de IES se mantém estável nos últimos 16 anos. O total de IES dobrou, apresentando um crescimento de 110% nas IES privadas e 69% nas públicas. No entanto, em 2016, o setor de educação de nível superior cresceu cerca de 1,8%. (SEMESP, 2018, p. 10).

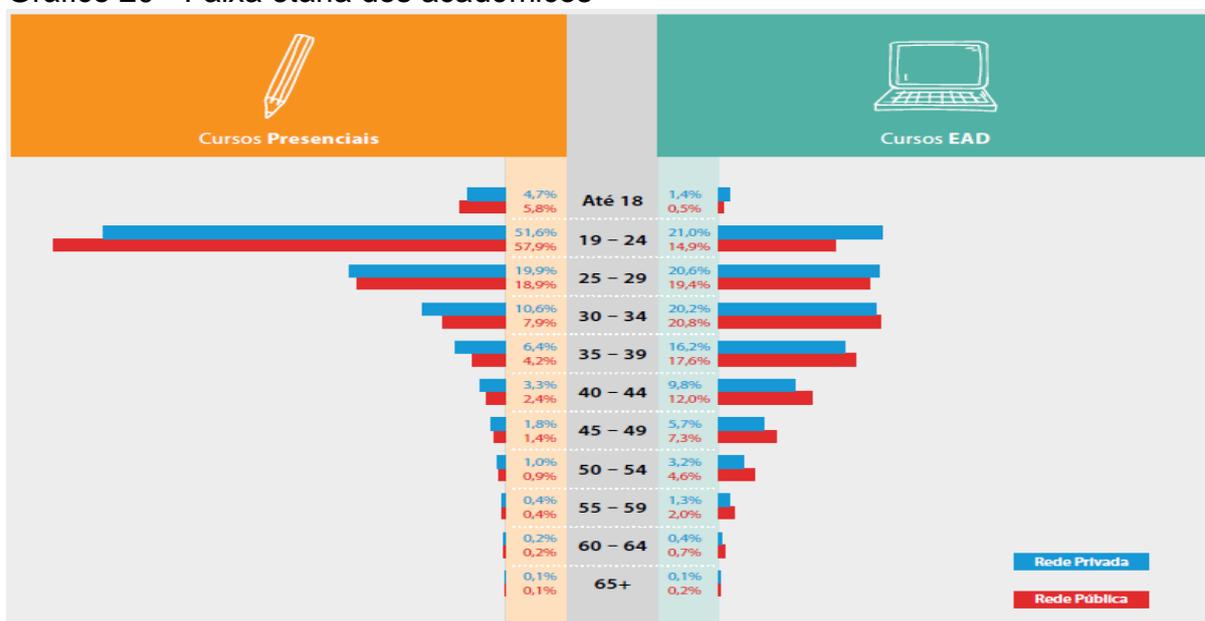
Cabe destacar que a expansão do ensino superior privado no Brasil em detrimento do crescimento do ensino superior público deve-se ao fato de que, no nosso país, a iniciativa privada sempre foi privilegiada a partir de FHC. Isso porque o neoliberalismo liberal imposto pela globalização defende o ensino superior privado.

No Gráfico 20, observa-se que o número de alunos matriculados tanto nas IES privadas e públicas no Brasil teve uma expansão expressiva a partir dos anos 1950. Contudo, esses números passam por uma inversão:

[...] 1980 o índice ultrapassou 1,3 milhão de alunos matriculados nas IES da rede pública (25%), totalizando 5,05 milhões de matrículas, dos quais cerca de 195 milhões na rede pública e 6.08 milhões em IES privadas. Esses números representam um aumento total de 0,2% entre 2005 e 2016, resultado de uma leve queda de 0,3 na rede de ensino privado e um pequeno acréscimo de 1,9% na rede pública. (SEMESP, 2018, p. 15).

No Brasil, não chega a ser nenhuma surpresa constatar que a maior parte de acadêmicos nas IES privadas e públicas seja composta de jovens, tanto em cursos presenciais quanto a distância, como destaca o Gráfico 20, a seguir.

Gráfico 20 - Faixa etária dos acadêmicos



Fonte: SEMESP (2018, p. 15).

Pelos dados apresentados, pode-se dizer que isso ocorre porque no Brasil ainda prevalece a concepção de que o mundo pertence aos jovens, que esses são o futuro do país, apesar de a população idosa estar crescendo de forma significativa. Além disso, muitos adultos e idosos trabalham para manter ou auxiliar os jovens em seus estudos.

A expansão do ensino superior no Brasil tem se tornado mais democrático através de políticas educacionais voltadas para promover essa inserção dos menos favorecidos economicamente. No entanto, ainda prevalece nas IES a presença notadamente de estudantes em maioria brancos e com uma condição socioeconômica mais favorável. De acordo com Lisboa (2017, p. 15), “Apesar de o IBGE destacar a tendência de democratização do ensino superior nos últimos dez anos, os dados indicam que os estudantes brancos e da parcela mais rica da população ainda são maioria nas universidades do país”.

No entanto, isso está associado à própria formação do povo brasileiro, sendo o negro sempre discriminado ao longo da história e ainda estando na condição de escravo durante o período colonial. E, apesar de todos os avanços e conquistas dos negros, ainda continuam sendo marginalizados pelo sistema e sociedade. Isso explica porque ainda é pequena a presença do negro nas IES no Brasil. Além disso, o próprio modelo privatista contribui para excluí-los. Nesse sentido, Cabbocci (2014, p. 4) argumenta:

O acesso à educação superior no Brasil é notoriamente restrito, no que tem sido objeto de discórdia entre os estudiosos da área. Em parte, isso pode ser explicado não só pelo passado escravocrata e pela implantação tardia de cursos superiores no País, mas também pela natureza e abrangência das políticas voltadas à reversão ou mitigação desta situação.

Portanto, as políticas educacionais para a educação superior no Brasil ainda deixam muito a desejar e a tendência atual é piorar ainda mais pelas medidas adotadas em relação aos cortes de verbas para as IES públicas.

Na Tabela 8, abaixo, observa-se que, durante o Governo Dilma (2011-2016), a educação superior pública se configurou.

Tabela 8 - Número de IES, cursos, matrículas e docentes - Governo Dilma (2011-2016)

Ano	IES		CURSOS		MATRÍCULAS		DOCENTES	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
2011	284	2.081	9.833	20.587	1.773.315	4.966.374	150.815	227.442
2012	304	2.112	10.905	20.961	1.897.376	5.140.312	160.374	218.565
2013	301	2.090	10.850	21.199	1.932.527	5.373.450	166.296	217.387
2014	298	2.070	10.820	21.070	1.961.002	5.867.011	171.182	225.413
2015	295	2.069	10.800	21.068	1.952.145	6.075.152	174.436	226.863
2016	296	2.111	10.810	21.115	1.249.324	6.058.623	169.385	214.708

Fonte: Inep (CENSO 2011-2016).

Os dados sinalizam uma redução de IES públicas no período de 2011 a 2016, de uma maneira geral. Todavia, Carvalho (2018, p. 91) argumenta que

[...] há uma redução no ritmo de expansão de IES no país, visto que estas apresentaram -0,4% de crescimento. Nas IES privadas que apresentavam acentuada expansão, esse percentual foi de -0,05%. [...] O processo de expansão privada no Brasil está passando por alterações. Conforme a perspectiva apresentada por essa autora, a redução do número de IES no setor privado está associada a um novo mecanismo de expansão dessa categoria administrativa, que passa a ocorrer por meio de fusões e compras de pequenas IES para a formação de grandes empresas educacionais.

De maneira geral, o ensino superior privado oferecia mais cursos do que as IES públicas. Nesse contexto, isso explica por que as IES privadas concentram um maior número de professores.

Para tanto, no capítulo seguinte, faz-se uma discussão acerca dos traços históricos e sociais da Universidade Estadual de Goiás e a presença do sujeito da Terceira Idade no curso superior.

CAPÍTULO III

TRAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA UEG: DA INTERIORIZAÇÃO À TERCEIRA IDADE NA UNIVERSIDADE

Este capítulo discute o contexto histórico da Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio das leis que subsidiam e regimentam esse processo. Traz sua atual estrutura organizacional, demonstrativo dos cursos de graduação oferecidos à comunidade e ainda evidencia o percentual de alunos matriculados, fazendo um comparativo da inserção dos sujeitos da Terceira Idade, os idosos, como os novos sujeitos educativos. A análise tem por recorte temporal os anos compreendidos entre 2000 e 2018, dando ênfase nos cursos/modalidades oferecidos no âmbito da graduação, bem como nos campi presentes no estado de Goiás em 2019.

3.1 FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

A UEG foi instituída pela Lei Estadual de n.º 134.456, de 16 abril de 1999, dotada de natureza pública, gratuita e multicampi. Nenhuma outra instituição de ensino superior, exceto a UEG, está presente em todas as regiões do estado de Goiás, como mostra o Anexo 1, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e ao mesmo tempo disponibilizando oportunidades à população goiana prosseguir seus estudos em sua cidade ou região. Inicialmente, ofertava cursos regulares de licenciatura, mas na atualidade proporciona diversos cursos para os que almejam ter uma formação superior tecnológica, bacharelado ou pós-graduação em nível *lato* ou *stricto sensu*.

De acordo com Brzezinski, Carneiro e Brito (2009, p.1), a UEG surge “[...] Na contramão da história do projeto neoliberal, como conquista da sociedade goiana, em favor de uma universidade pública interiorizada que veio impor obstáculo, em parte, à desenfreada expansão do ensino superior privado no Estado”. Afirmam ainda que a criação dessa universidade, pública, gratuita, democrática e multicampi, foi resultado do anseio do povo goiano e da força dos movimentos sociais que existiam em Goiás desde a década de 1950.

Assim, com a criação da UEG, era preciso definir onde seria a sede e as disputas ficaram entre as cidades de Goiânia e Anápolis. Para os acadêmicos, educadores e funcionários da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), a sede deveria ser em Goiânia, em virtude tanto de sua tradição quanto de sua história política. O Executivo estadual decidiu pela cidade de Anápolis, mesmo porque já havia sido também inicialmente criada a Universidade de Anápolis (UNIANA).

À época da criação da UEG, havia em Goiás 13 IES estaduais, sendo uma universidade (UNIANA) e 12 instituições isoladas, com estrutura organizacional autárquica, as quais foram incorporadas à UEG. Moreira (2007, p. 110) destaca que ela aglutinou, além da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA),

[...] as seguintes faculdades estaduais já em funcionamento: de Goiânia, da cidade de Goiás, de Iporá, de Formosa, de Quirinópolis, de Morrinhos, de Itapuranga, de Porangatu, de Uruaçu, de São Luiz de Montes Belos, de Pires do Rio e de Goianésia.

O processo de credenciamento da UEG somente ocorreu pela Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE n.º 01/2002 sob a justificativa de que essa IES recebeu como herança o credenciamento tanto da Uniana quanto das demais instituições autárquicas isoladas, citadas acima. Esse processo estabelecia, pela entidade competente, o credenciamento da UEG como fulcro o artigo 16 da Resolução n.º 260, de 28 de maio de 1999 deste CEE, tendo em vista:

1º- O teor do artigo 16 da mencionada resolução as instituições existentes como cursos já autorizados ou reconhecidos antes da exigência desta resolução ficam automaticamente credenciados;

2º- Fica-me também claro o entendimento de que a UEG – que em sua denominação original (Universidade Estadual de Anápolis) já possuía 11 cursos reconhecidos e mais que, das autarquias incorporadas, 41 cursos também já estavam reconhecidos dos autorizados - esta credenciada, crescendo o procedimento, tão somente de nova resolução da mesma CEE, conferindo o pretendido credenciamento. (GOIÁS, 2005, p. 3124).

Em março de 2003 foi concedido legalmente o credenciamento da UEG, mas foi exigido dessa IES que regulamentasse algumas questões pendentes até 31 de março de 2003, tais como:

[...] o requerimento de renovação do credenciamento da universidade atendendo às seguintes exigências da Resolução n.º 1/2000 do CEE/Goiás.

- b3) – Caracterização do perfil dos docentes por curso e unidade universitária, apresentando em forma de nominata, documentada inclusive, a porcentagem de titulação (mestres e doutores) regulamentada pela LDB e da União e do Estado, bem como o percentual de docentes em tempo integral (TI) e em Dedicção Exclusiva (DE);
- b4) – O plano de capacitação de pessoal docente e administrativo, demonstrando o atendimento ao que dispõe a Lei Complementar 26, art. 117, que diz: “A Universidade [...] tem como prazo, até dezembro de 2004 para assegurar: I – 1/3 do corpo docente com titulação acadêmica de mestres e doutores; II – 1/3 do corpo docente em regime de dedicação exclusiva”;
- b5) – O programa de Pós-Graduação Institucional;
[...]
- b9) – Existência de bibliotecas, central e setoriais, bem como de laboratórios básicos essenciais ao desenvolvimento dos cursos e das linhas de pesquisa em funcionamento;
- b10) – Programa de pesquisa institucional e sistemática em, no mínimo, duas áreas do conhecimento, com comprovação de existência de fundos de pesquisa destinados ao financiamento de projetos acadêmicos, científicos e tecnológicos da instituição;
- b11) – Programas das atividades extensionistas das sede e das unidades do interior;
- b12) – Demonstração de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (CARVALHO, 2013, p. 90).

Há de se registrar que o CEE demorou conceder à UEG o seu primeiro credenciamento. Esse tempo foi de 06/10/2003 até 09/10/2006. Tal fato justifica-se que, em virtude de o CEE considerar relevante debater o assunto, instituiu uma comissão composta de profissionais altamente capacitados tendo como intuito realizar um diagnóstico minucioso da UEG acerca de suas reais e objetivas condições de funcionamento. Após essa avaliação criteriosa, foi aprovado o Parecer do CEE para seu credenciamento por meio da assinatura de um Termo de Compromisso entre a UEG e o CEE.

Segundo Carvalho (2013), pode-se afirmar que o Termo de Compromisso estabelecido entre a UEG e o CEE previa que, em caso de descumprimento de tal compromisso, seria revogado o seu credenciamento. Contudo, a UEG teve seu credenciamento aprovado pela Resolução do CEE/CES n.º 11, de 11 de outubro de 2006 até dezembro de 2011. Em outras palavras, a UEG seria novamente submetida a uma nova avaliação, objetivando averiguar se ela conseguiu cumprir o Termo de Compromisso.

Assim, com tanta exigência, pode-se dizer que, sem dúvida nenhuma, a estrutura de funcionamento da UEG está de acordo com o modelo multicampi, assim como a maioria das outras universidades estaduais brasileiras.

Nesse aspecto, Fialho (2005, p. 21) afirma:

[...] em nosso país, a universidade em decorrência do modelo pelo qual teve implantado seu modelo, é quase sempre Multicampi, repartida em geral, se encontra em vários municípios, ou simplesmente em bairros e quarteirões de áreas urbanas. Esta visão reforça a importância de definir o que entendemos por universidade multicampi, de compreender melhor suas características até mesmo para esclarecer a própria abrangência do seu universo. Ou seja, inversamente, poder-se-ia também dizer que, na verdade, não há universidade multicampi. Posto que o aglomerado de universidades espalhadas e resumidas sob o nome de universidade apenas reflete o questionamento do modelo universitário brasileiro (guiça-lhe acrescente mais problemas inclusive), de modo que ali não há universidade no sentido pleno do termo.

Dessa forma, entende-se que a concepção de universidade multicampi⁵, como a UEG e outras universidades estaduais, não é um conceito já edificado, pois se encontra em um processo contínuo de edificação, conforme sua concepção e suas peculiaridades de estruturação. Essa universidade para se tornar melhor conceituada deveria ter tanto condições quanto argumentos em defesa dos recursos. Não somente estatísticos, mas também operacionais, imprescindíveis para uma gestão que abrange um bom desempenho e cumpre sua missão.

Portanto, é uma visão bem mais abrangente do que a instituição por diversos campi ou unidades. E, de acordo com Fialho (2005, p. 56),

[...] persistir na identificação de uma universidade multicampi mediante indicadores de natureza quantitativa, ou mesmo baseando-se naqueles relativos à sua desconcentração organizacional, resulta numa perspectiva simplista, incapaz de apreender as diversas variáveis que interferem na própria constituição da universidade multicampi. Essa designação deve apontar para certa organicidade do modelo universitário, na perspectiva

⁵ O modelo multicampi nasceu nos Estados Unidos, em 1945, mas só se consolidou e teve considerável expansão duas décadas depois. A estrutura multicampi implica diversos fatores além do número de campi existente; eles precisam ter certa distância entre si, oferecer diversos cursos, ter certo grau de integração, ter administração descentralizada, ter uma práxis característica e uma organização orientada para maximizar os resultados possíveis desse modelo. (CRISTOFOLINI, 1998).

mesmo da própria história da universidade, em geral, e, particularmente, na história da universidade brasileira.

No entanto, entende-se que é preciso ser universidade nessa peculiar forma organizacional, porém, constata-se que o modelo que institui a UEG é multicampi. Tal modelo instituído não foi capaz de contornar vários problemas que atingem a UEG, como interesse, qualificação funcional, carência de servidores concursados, infraestrutura etc. Outra questão bastante polêmica que gerou conflito na comunidade acadêmica referiu-se à cobrança de mensalidades.

Todavia, com o processo político vigente, ficou muito evidenciado que a expansão das universidades brasileiras aconteceu especialmente nas IES privadas, conforme necessidade da política neoliberal vigente, adotada e instituída em Goiás no governo de Marconi Perillo (CARVALHO, 2013).

Desse modo, foi apresentado, na Assembleia Legislativa de Goiás, um Projeto de Lei que autorizava o governo a cobrar mensalidades dos acadêmicos e ainda obteve aprovação da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa de Goiás. Porém, não teve continuidade devido à enorme repercussão desfavorável não apenas entre os estudantes, docentes, mas da sociedade e até mesmo na própria Assembleia Legislativa.

Apesar de toda repercussão, a gratuidade foi restrita apenas aos cursos regulares de graduação, excluindo desse benefício os cursos de licenciatura plena parcelada, que foram instituídos por meio de convênios estabelecidos entre sindicatos, prefeituras, organizações não governamentais, secretaria estadual de Educação de Goiás.

Além disso, também foram excluídos das gratuidades alunos dos cursos tanto de gestão quanto tecnológicos, contrariando o que regulamentava a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás-LDB-Goiás. Nesse aspecto, é relevante nortear que a Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, regulamenta, em seu art. 72:

Art. 72- As instituições de educação superiores estaduais e municipais são financiados, respectivamente, com recursos do poder público estadual e municipal, garantindo o princípio de gratuidade do ensino e o estabelecido na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

1º- Cabe ao estado e aos municípios assegurarem, anualmente, em seu orçamento geral, recursos suficientes para a manutenção e

desenvolvimento das instituições da educação superior por elas mantidas. (GOIÁS, 1998, p. 84).

Assim, a interiorização do ensino superior em Goiás deu ênfase aos cursos de licenciatura, sobretudo no período de 2000 a 2008, estando em parte associada às exigências impostas pela LDB n.º 9394/96, especialmente em seu art. 87, § 3º, inciso XXX, devendo haver “Programa de capacitação para todos os Professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRZEZINSKI, 2014, p. 429).

Nesse sentido, salienta-se que o primeiro convênio foi instituído entre a UEG e a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, em 1999, proporcionando 2.100 vagas a professores ainda não habilitados em diversas áreas de licenciatura. Dentre essas, podem ser citadas: Geografia, História, Biologia, Química, Letras e Pedagogia. Esse convênio chegou ao fim em 2001. Sobre o Programa de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP), Arantes (2006, p. 75) pontua:

O professor formado nos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa. Para isso, sua formação deve ser respaldada por uma teorização que possibilite a intensificação de uma firme competência para uma ação-reflexão-ação contínua em diferentes estruturas, contextos e situações educativas, exercendo um papel de catalisador da dinâmica educacional e possibilitando a articulação dos sujeitos envolvidos nesse processo, entre si e com os movimentos socioculturais da comunidade onde atuam.

A princípio, o PLPP era apenas um Projeto/Convênio entre a UEG e o Estado, por intermédio da FUNCER (Fundação privada que operou a gestão financeira). No entanto, em 2000, foi estabelecido um convênio com a Associação Goiana dos Municípios (AGM), e a partir de 2001 foram realizados vários convênios. De acordo com o Relatório LPP (2012) da UEG, Pereira, Taveira e Vasconcelos (2015, p. 8) especificam quem fez parte desses convênios:

Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia (SINDGOIÂNIA), Associação das Escolas Particulares de Caldas Novas, Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO), Sindicato dos Professores Regionais (SINPROR) e Fundação de Ensino Superior de Goiatuba. Esse último, voltado para a capacitação de servidores técnicos administrativos da Universidade.

Nesse âmbito, acredita-se ser significativo destacar que, no período de 1999 a 2012, foi possibilitada a muitos professores da rede estadual, municipal e privada a conclusão da sua formação acadêmica nos finais de semana e férias sem que se ausentassem do trabalho. Nesse período, 24.506 professores da rede pública e 27.787 da rede privada se graduaram, portanto, um percentual significativo (PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2015).

A UEG, por intermédio do Programa de Licenciatura Plena Parcelada, possibilitou o cumprimento do que estabelece o seu Estatuto, no Art. 5, nos seguintes incisos:

- III. a ampliação de oportunidades educacionais, de acesso e de permanência a toda a população;
- IV. a democratização da cultura, da pesquisa científica e tecnológica e a socialização dos seus benefícios e
- V. a valorização dos profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino. (UEG, 2005).

Desse modo, a UEG, em conjunto com o poder público e organizações privadas, contribuiu para que os professores do estado de Goiás tivessem habilitações específicas em suas disciplinas, conforme determinação da LDB Lei n.º 9394/96. Essa lei determinou que todo professor tivesse que ser qualificado para exercer suas atividades essenciais para tornar a educação um instrumento de emancipação e cidadania. Segundo Arantes (2006, p. 157), a UEG fez do Programa de LPP uma estratégia política que transformou a educação no estado de Goiás:

Essa proposta rompe também com a tradição de ensino isolado levando o ensino à interiorização e à democratização. Tratou-se de um movimento de professores em busca do conhecimento científico que contribuiu para minimizar as diferenças regionais em matéria de educação. Surge também, como consequência, a possibilidade da melhoria do ensino básico, notadamente o Ensino Fundamental.

Cabe destacar que a criação do Programa de Licenciatura Plena Parcelada Estadual teve a aprovação do Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO). Essa ação do governo em levar formação acadêmica aos professores atende a um número significativo de educadores que não teve, ao longo de sua carreira, formação específica.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os convênios, cursos e acadêmicos que foram graduados pela PLPP em Goiás.

Quadro 1 - Convênios, cursos, graduados PLPP/Goiás

Convênio	Período vigência	UnU	Polos	Nº. de Municípios Firmados convênios	Cursos ofertados	Graduados
Estadual	1999- 2007	34	11	44	Geografia	1.253
-	-	-	-	-	História	1.233
-	-	-	-	-	Letras	2.665
-	-	-	-	-	Pedagogia	379
-	-	-	-	-	Biologia	746
-	-	-	-	-	Matemática	1.453
-	-	-	-	-	Química	260
-	-	-	-	-	Ed. Física.	317
TOTAL	-	-	-	-	-	8.306
Municipal	2000-2011	32	8	238	Pedagogia	15.069
-	-	-	-	-	Letras	489
-	-	-	-	-	Matemática	296
-	-	-	-	-	Biologia	98
-	-	-	-	-	Geografia	187
-	-	-	-	-	História	412
-	-	-	-	-	Ed. Física	73
TOTAL	-	-	-	-	-	16.624
Particular	2000- 2011 Previsão de termino em 2013	32	8		Pedagogia	1.931
-	-	-	-	-	Letras	647
-	-	-	-	-	Ciências Biológicas	154
-	-	-	-	-	Geografia	81
-	-	-	-	-	História	200
-	-	-	-	-	Ed. Física	890
TOTAL	-	-	-	-	-	4.206
TOTAL GERAL						29.133

Fonte: Pereira, Taveira e Vasconcelos (2013, p. 9).

Analisando o Quadro 1, verifica-se que a PLPP vem ao encontro do que determina a LDB Lei n.º 9394/1996, sendo possível, dessa forma, atender tal exigência e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em Goiás.

No entanto, Pereira, Taveira e Vasconcelos (2015) alertam que a qualidade da universidade não acompanha a expansão quantitativa, devido à dificuldade pelos escassos recursos financeiros disponibilizados pelo governo estadual, pela não ampliação dos espaços físicos e tantos outros aspectos deficitários nas Unidades Universitárias (UnU) que constituíram a identidade multicampi da universidade nascente:

Na maioria das vezes, os cursos eram ministrados em prédios municipais quase sempre precários, tomados de empréstimo. Acrescenta-se a esse a falta de laboratório e de equipamentos específicos dos cursos, assim como a centralização de recursos nas pró-reitorias localizadas em Anápolis. Essa situação administrativa, até hoje, dificulta a aprovação de projetos, aquisição de equipamentos e de livros para as bibliotecas, a formação continuada para servidores, a valorização do quadro de funcionários, por meio de concursos públicos, o acompanhamento de Egressos, a oferta de cursos que atendam à demanda local e regional e a manutenção das UnU, entre outras dificuldades. (PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2015, p. 10).

Essa realidade administrativa e financeira da UEG mostra o quanto essa instituição é dependente financeiramente da liberação de verbas pelo Estado de Goiás, o que certamente dificulta e muito os investimentos que possibilitem a realização de projetos visando promover melhorias na estrutura física e na qualificação dos seus professores e funcionários.

Além disso, existe a necessidade de concursos públicos para preenchimento de vagas para professores e servidores. Na UEG, há uma grande rotatividade de professores e ainda muitos mestres, que, para complementar sua renda, estão lecionando em outras instituições ou têm outra atividade. Portanto, “[...] Falta de recursos humanos em qualidade e qualificação necessárias ao desempenho das atividades da instituição, inexistência do regime de dedicação exclusiva” (FERREIRA, 2006, p. 83).

Os recursos recebidos pela UEG do governo de Goiás são poucos para atender e satisfazer o seu pleno funcionamento, isto é, proporcionar uma educação

de qualidade e condições apropriadas para seu corpo docente e discente (AMARAL, 2006).

Assim, evidencia-se aqui a necessidade de a UEG buscar estabelecer parcerias com empresas e outras instituições, objetivando obter recursos para promover melhorias e conseqüentemente tornar o ensino público de qualidade, investindo em projetos, pesquisas, para motivar o interesse dos estudantes e tornar sua aprendizagem dinâmica, motivadora e criativa. A autonomia da UEG é aprovada por dependência de recursos do Estado. Assim, Coutinho (2001, p. 79) afirma:

Como pode ser autônoma, senão no papel uma instituição sem a menor liberdade de movimentos sujeitos à política, à simpatia ou antipatia dos ministros de estado, dos chefes das repartições, das amizades que seus reitores possam ter? Como pode ser autônoma uma instituição que não tem liberdade de movimentos para as mínimas coisas, desde a contratação de um professor ou especialista, até a criação de cursos, regida que é pela lei geral de ordem estatal.

A questão da autonomia da UEG somente mostrou sinais de melhorias por meio da Lei 18.971, que foi instituída em 23 de julho de 2015, a qual regulamentou, em seu art. 1º, que essa instituição de ensino superior tivesse plena autonomia administrativa, gestão financeira, gestão patrimonial e didático-científica. Entretanto, isso somente ocorre na teoria, pois na prática vivenciada a realidade é oposta. Além disso, em seu art. 2º, a Lei de Autonomia da UEG assegura:

- I - formulação e execução da política estadual de educação de nível superior no âmbito de sua área de atuação;
- II - VETADO;
- III - formulação e execução da sua política de assistência estudantil;
- IV - formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino universitário, da pesquisa e extensão;
- V - fomento à pesquisa, inovação tecnológica e extensão;
- VI - requerimento de registro de propriedade intelectual;
- VII - formação, qualificação e capacitação de seus servidores;
- VIII - concessão de bolsas para discentes, docentes, técnico-administrativos e membros externos à UEG. (GOIÁS, 2015, p. 1).

Portanto, a autonomia universitária, embora seja essencial a qualquer instituição de ensino, não é assegurada em plenitude a essa instituição para administrar conflitos e interesses, garantido, assim, pleno funcionamento das instituições de ensino superior como a UEG. Isso levou, inclusive, o Ministério

Público Estadual-MP/GO a intervir, visando combater a transparência da gestão da UEG e outras recomendações. Dourado (2011, p. 74) considera que

Avançar na construção e consolidação de políticas públicas educacionais do Estado extrapola as ações de políticas e os programas circunscritos à esfera educacional traduzido, hegemonicamente, pela ação do governo requerendo análises mais globais. Capazes de situá-lo no plano das prioridades em relação às demais políticas sociais e econômicas do Estado. Compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de estado.

Para a UEG escrever sua história acadêmica, é preciso que tenha autonomia plena e que seja transparente para edificar a universidade comprometida com os anseios dos estudantes, professores, da comunidade e da sociedade.

No entanto, a questão da autonomia na UEG, desde sua institucionalização, constitui-se um grave problema, visto que a UEG, de fato, nunca teve autonomia plena, contrariando o que estabelece a Constituição Federal – CF/1988 em vigor e a LDB n.º 9394/1996. Como se vê, a legislação brasileira assegura plena autonomia a todas as instituições de ensino.

Entretanto, não apenas na UEG, mas igualmente outras instituições de ensino superior em todo o país, está na contramão da legislação, pois a influência dos governantes tem, historicamente, restringido a autonomia universitária. Fere, dessa forma, o que assegura a Carta Magna brasileira de 1988 em seu art. 2007: “As universidades gozam de autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2005, p. 101).

A nova Lei n.º 971, de 23 de julho de 2015, Anexo 4, regulamenta a autonomia universitária, assegurando plena autonomia da UEG, embora na prática isso deixe a desejar. Porém, este não é um fato novo, como demonstra Santos (2010) em sua tese de doutorado, cuja pesquisa foi realizada com professores de História da UEG de Morrinhos. Impossibilita-se, assim, a UEG de assegurar que ela cumpra sua função política como universidade, a necessária autonomia, como mostra o depoimento do professor na pesquisa de Santos (2010, p. 80):

Eu penso que a UEG ainda é frágil como instituição, e isso limita a participação política de todos, à voz das pessoas, aqui no Estado de Goiás,

eu venho de São Paulo, eu percebo que a UNESP, a UNICAMP, a USP, eles têm mais força, porque tem autonomia como universidade. Eles recebem um financiamento do Estado, mas a gestão da universidade é autônoma, então isso favorece que a universidade tenha um papel mais forte na sociedade, os alunos percebem isso, apesar de logicamente ter muitos conflitos, muitos problemas lá, mas os alunos percebem, os funcionários percebem, os professores, então, o fato de a universidade ser autônoma lá, dão mais condições para que a universidade tenha mais força e aqui eu percebo que isso limita bastante.

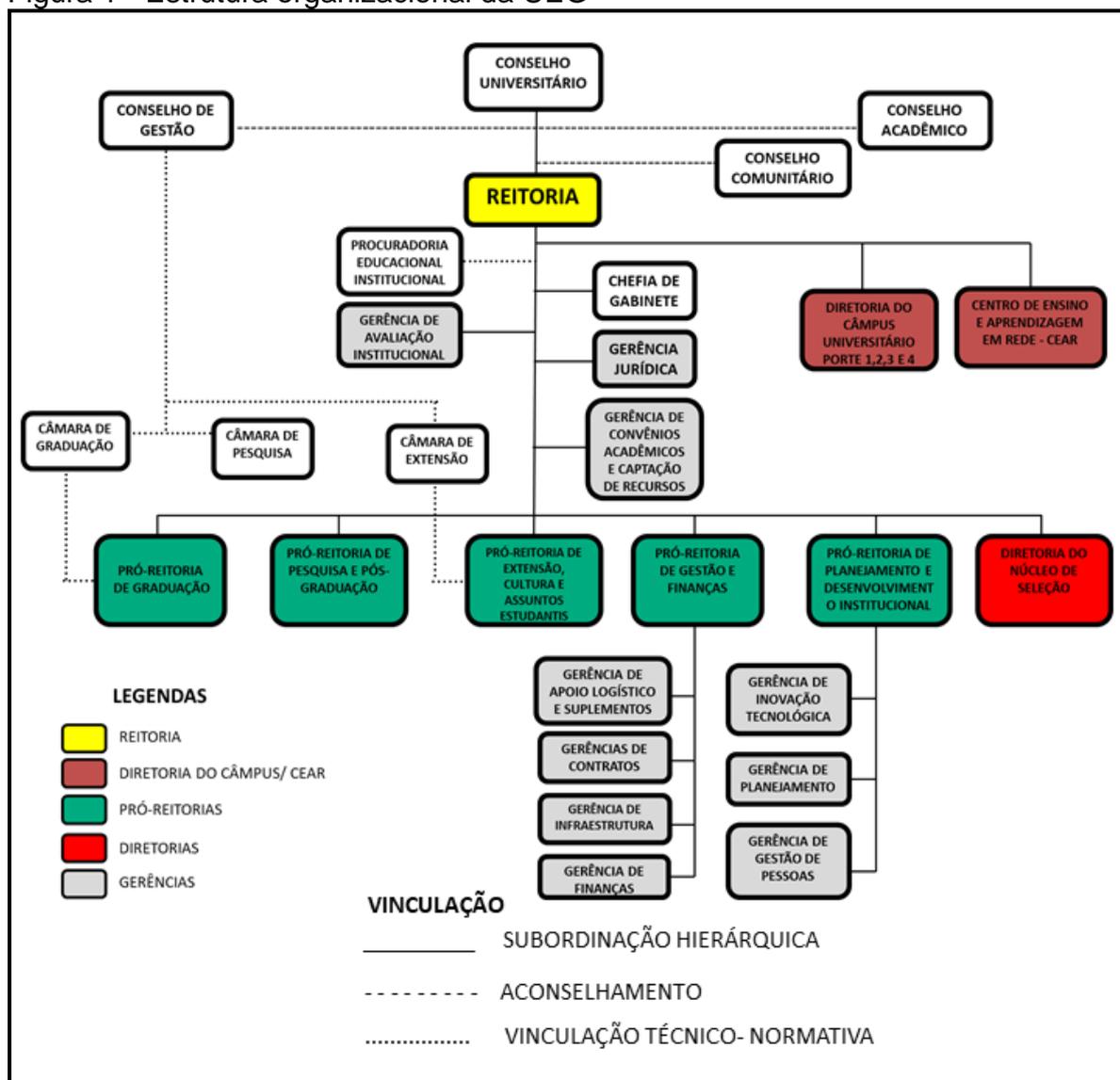
Portanto, é preciso que a UEG, de fato, seja autônoma, pois só assim será possível edificar uma universidade que priorize a formação profissional comprometida e qualificada para a sociedade, posicionando-se criticamente diante dos acontecimentos, o que demonstra a necessidade de toda a comunidade universitária mobilizar-se para edificação de uma universidade livre, que o único compromisso seja a formação do acadêmico e a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Só assim a UEG terá condições de criar novos cursos que estão em expansão. Para tanto, é preciso autonomia plena, tanto acadêmica quanto financeira, para atender às necessidades sociais e o mundo do trabalho.

3.2 A ATUAL ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UEG

Para entender melhor o trabalho desempenhado na UEG, faz-se necessário conhecer sua estrutura organizacional, que tem como finalidade articular as diversas unidades universitárias presentes em todas as regiões do estado de Goiás para realização de um trabalho integrado. A Figura 1, abaixo, apresenta o organograma de administração da UEG.

A implantação desta estrutura pela UEG se deu após debate na Assembleia Estatuinte, a qual também determinou que fosse elaborado e instituído o Projeto Político Pedagógico Administrativo – PPPA, assim como o Estatuto e o Regimento Interno.

Figura 1 - Estrutura organizacional da UEG



Fonte: Institucionalização da extensão (UEG, 2017, p. 95).

Desde a sua criação, a UEG passou a ter órgãos colegiados não deliberativos, órgãos da administração superior, unidades universitárias e órgãos suplementares. Todavia, a UEG poderá criar, se considerar pertinente, outros órgãos suplementares tendo atribuições culturais, artísticas, técnicas e dispositivas, como regulamenta a Lei Estadual n.º 17.257, de 25 de janeiro de 2012, e o Decreto Estadual n.º 7.275, de 4 de abril de 2011.

Nesse contexto, é necessário compreender que a Assembleia Universitária é uma instância - reunião dirigida pelo Reitor da UEG, a qual poderá ser promovida em qualquer sede da UEG, em razão de a mesma ser uma universidade multicampi.

Por sua vez, o Conselho Comunitário constitui-se como um órgão de finalidade consultiva e tem como principal atribuição favorecer, de forma

democrática, a participação de qualquer segmento da sociedade que possui assuntos associados à UEG. Esse Conselho é dirigido pelo governador de Goiás, representantes das prefeituras que têm uma unidade da UEG, do Conselho Universitário, Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia, do Reitor, do Secretário de Ciência e Tecnologia, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do Fórum de Defesa da Instituição Pública e da Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBA), da UEG, membros convidados, representante de segmento tanto da UEG quanto da SEF, do Conselho Estadual de Educação e da UEBS.

Destaca-se que a Administração Superior da UEG é composta pelo Conselho Universitário, Conselho Acadêmico e Reitoria. O Conselho Universitário possui várias atribuições importantes regulamentadas pelo Estatuto da UEG.

O Conselho Universitário é dirigido pelo Reitor da UEG, por Pró-Reitores, Diretores das Unidades, representante do Conselho Curador da Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG) e ainda por representante dos professores e funcionários técnico-administrativos, não podendo ultrapassar a 10% dos seus membros e 20%, aproximadamente, do corpo discente (FERREIRA, 2006).

Já o Conselho Acadêmico tem como atribuição tanto supervisionar como deliberar questões associadas a cursos sequenciais, pesquisa, graduação, pós-graduação e extensão. Esse Conselho é composto pelo Reitor e Pró-Reitores, representantes de cada reitoria, dos docentes e acadêmicos eleitos, portanto, de forma democrática, uma vez que qualquer instituição de ensino superior tem de tomar suas decisões democraticamente, estimulando, dessa forma, a participação de todos os envolvidos no processo de formação universitária.

Já a Reitoria tem como finalidade administrar, coordenar, fiscalizar qualquer atividade na UEG e ainda executar as deliberações dos Conselhos. Faz parte de sua administração não apenas o Reitor, mas Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis e ainda Pró-Reitor de Administração, escolhido pelo Reitor, que, por sua vez, é nomeado pelo Governador. Sendo assim, a pesquisa aponta uma escolha não tão democrática, pois os critérios são baseados em cargos eleitoreiros que levam em conta amizades e interesses pessoais.

3.3 CURSOS, ALUNOS E MATRÍCULAS (JOVENS E IDOSOS)

A expansão da educação superior na região Centro-Oeste constata que o estado de Goiás é o que tem maior número de alunos presenciais matriculados, já com relação à educação a distância, destaca-se o Distrito Federal (SEMESP, 2018).

Embora Goiás apresentasse um crescimento relevante do número de alunos matriculados em IES públicas, sobretudo na UEG e na UFG, com a criação dos cursos noturnos e novos cursos, o crescimento foi mais expressivo nas IES privadas. Entretanto, no período de 2015-2016:

As matrículas nas IES privadas também registraram decréscimo de 4,5% (de 149 mil em 2015 para 142 mil em 2016). Já as IES públicas, ao contrário, apresentaram acréscimo de 2,4% nas matrículas (60,6 mil em 2015 para 62,1 mil em 2016). Das cinco mesorregiões do estado, a Centro Goiano apresenta 74,1% do total das matrículas em cursos presenciais (151,5 mil). As demais mesorregiões registraram menos de 39 mil matrículas cada. (SEMESP, 2018, p. 181).

Na atualidade, a UEG ministra diversos cursos e possui muitos alunos matriculados, estando presente em todas as regiões do estado de Goiás. A UEG possibilita ao cidadão a continuidade dos seus estudos em sua região ou município. Assim, a UEG está possibilitando aos jovens, adultos e idosos continuarem a conviver com seus familiares e amigos. Por outro lado,

A expansão acelerada da UEG gerou e continua a gerar problemas para sua administração ao se considerar as grandes distâncias em que estão localizadas as unidades, bem como a deficiência de recursos disponibilizados pelo governo estadual para geri-las, pensar todos estes desafios da universidade considerando a falta de planejamento pedagógico, financeiro e a presença dos interesses político-eleitorais nos induz a indagar sobre a responsabilidade social assumida por essa instituição em sua breve história, para milhares de estudantes-cidadãos que passaram e passam por ela. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 209).

A propósito da consideração acerca das dificuldades financeiras para se garantir com qualidade de ensino esta demanda significativa de matrículas, há de se considerar, no tempo presente, os cortes de verbas de 20% promovidos pelo governador Ronaldo Caiado no orçamento da UEG. Acredita-se que no futuro, caso não sejam realocados os recursos retirados, a tendência é a UEG se encolher

através do fechamento de 15 unidades: 1. Silvânia; 2. Senador Canedo; 3. Mineiros; 4. Minaçu; 5. Jussara; 6. Jataí; 7. Itapuranga; 8. Goianésia; 9. Sanclerlândia; 10. Pirenópolis; 11. Niquelândia; 12. Edeia; 13. Crixás; 14. Campos Belos e 15. São Miguel do Araguaia. Essas unidades a serem fechadas obedecem aos seguintes critérios: não têm sede própria, menos de 25% dos educadores são efetivos e cidade com população pequena (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

É importante conhecer que o maior contingente de universitários da UEG é dos cursos da área de Ciências Humanas, em especial as licenciaturas. O Quadro 2 apresenta os seus cursos ministrados.

Quadro 2 - Cursos ministrados pela UEG

BACHARELADO	LICENCIATURA	SUPERIOR DE TECNOLOGIA
Administração	Ciências Biológicas	Agroecologia
Agronomia	Educação Física	Agronegócio
Arquitetura e Urbanismo	Física	Alimentos
Ciências Contábeis	Geografia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Ciências Econômicas	História	Design de Moda
Cinema e Audiovisual	Letras Português/Inglês	Estética e Cosmética
Design de Moda	Matemática	Gastronomia
Direito	Pedagogia	Gestão Pública
Educação Física	Química	Hotelaria
Enfermagem		Logística
Engenharia Agrícola		Mineração
Engenharia Civil		Redes de Computadores
Engenharia Florestal		
Farmácia		
Fisioterapia		
Medicina		
Medicina Veterinária		
Psicologia		
Química Industrial		
Sistemas de Informação		
Turismo e Patrimônio		
Zootecnia		

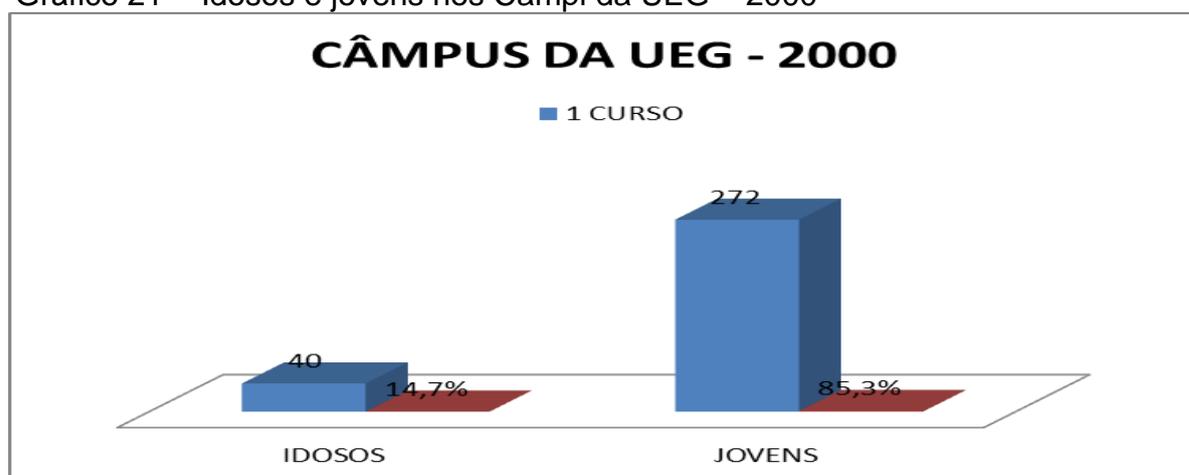
Fonte: www.ueg.br/exec/listagem-cursos-graduacao (2018). Acesso em: 4 abr. 2019.

Pelo Quadro 2, observa-se que a UEG oferece aos cidadãos cursos em todas as áreas do conhecimento, predominando as modalidades de Bacharelado e os Cursos Tecnológicos em expansão, o que pode contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de Goiás e do Brasil.

Em seguida, serão demonstradas, por meio de gráficos, com recorte temporal de 2000 até 2018, as variações dos acadêmicos presentes nos cursos de graduação da UEG, destacando os jovens e os idosos. Os idosos aqui descritos são os novos sujeitos educativos desta pesquisa, a Terceira Idade. O quantitativo de acadêmicos que ilustra os gráficos apresentados foi construído pelo pesquisador a partir do estudo realizado.

De início, e no ano de 2000, a UEG só tinha o curso de Pedagogia, com um percentual grande de jovens cursando a universidade. No Gráfico 21, os percentuais destacados dos jovens foram de 83,3% enquanto que os idosos aparecem com 14,7%.

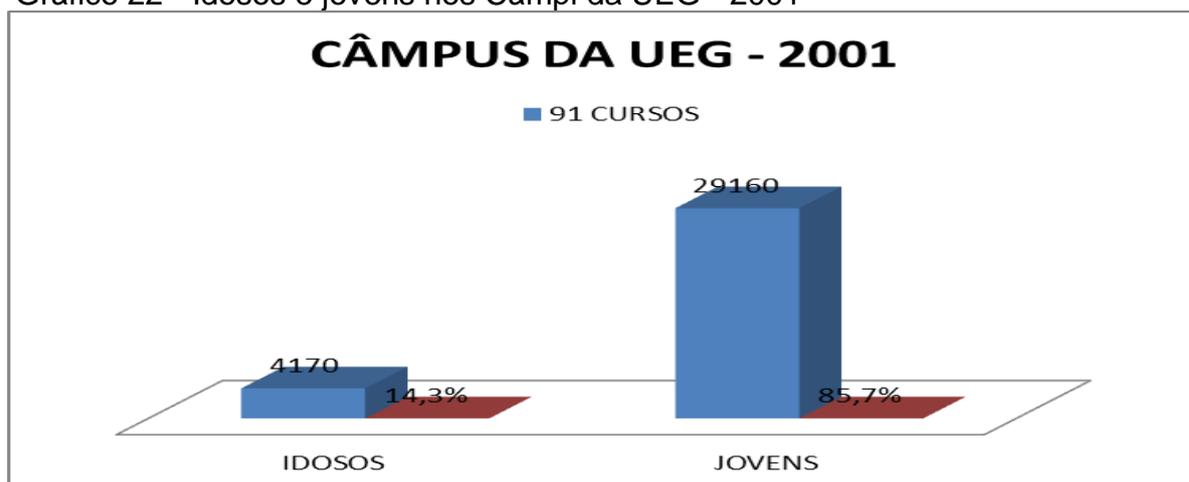
Gráfico 21 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2000



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Segundo dados do Gráfico 22, referentes ao ano de 2001, os Campi da UEG aumentaram, passando para um número significativo de cursos. Em um total de 92 cursos, foram matriculados um total de 85,7% de jovens e 14,3% de idosos.

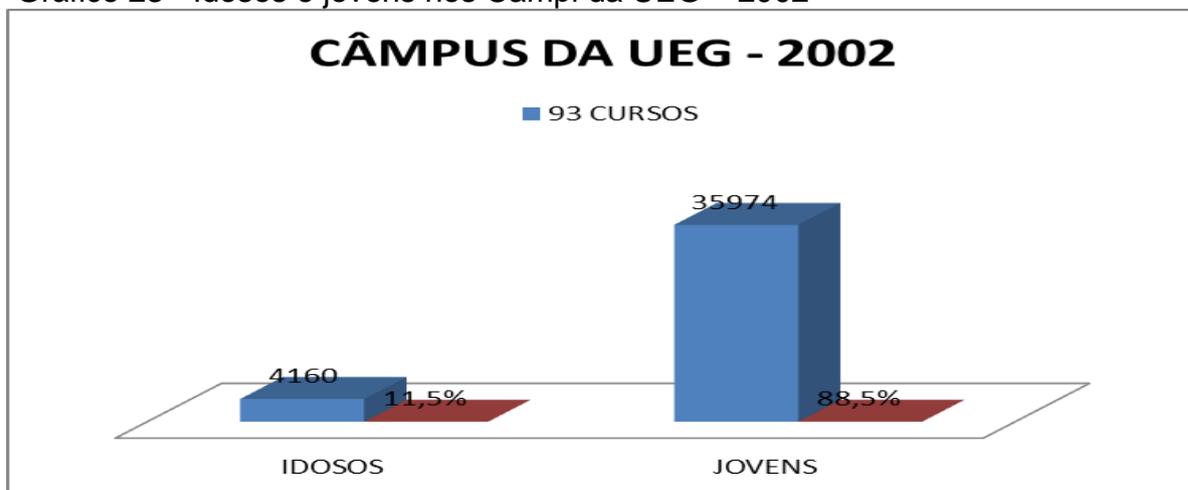
Gráfico 22 - Idosos e jovens nos Câmpis da UEG - 2001



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No ano de 2002, houve uma redução pequena no quantitativo de idosos presentes nos campi da UEG, como é apresentado no Gráfico 23. Jovens com 88,5% de matrículas, enquanto os idosos reduzem para uma pequena quantidade, ficando com 11,5%, apesar de ter, durante esse ano, um curso a mais.

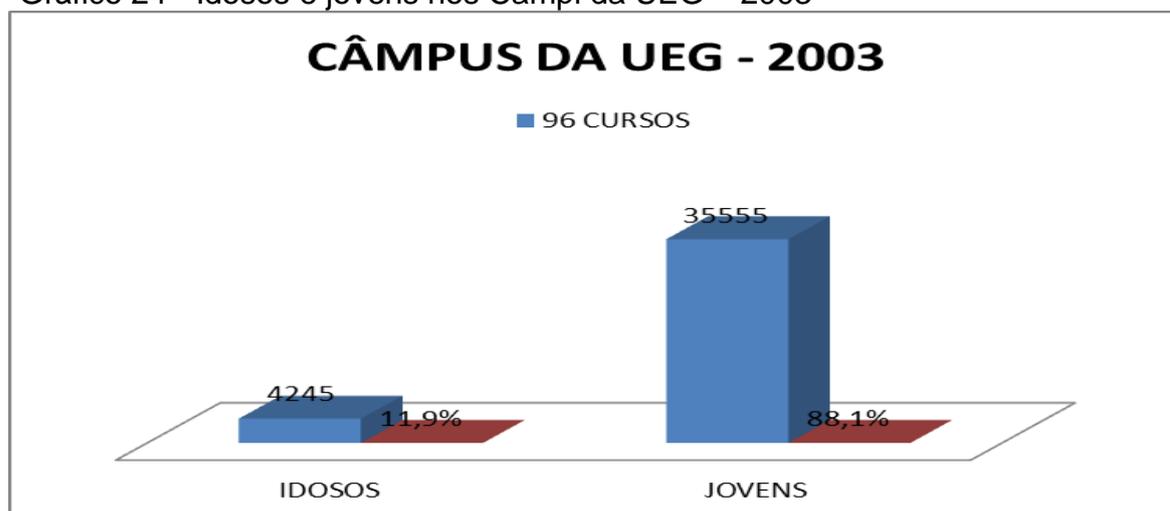
Gráfico 23 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2002



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Gráfico 24, verifica-se um avanço pouco significativo de números de idosos na UEG. Embora inúmeras universidades brasileiras mantenham pesquisas sobre o envelhecimento e apresentem alguma produção relativa à ação das cidades em relação ao idoso, a bibliografia dispersa impede que esses resultados sejam sistematizados e influenciem a execução de políticas públicas.

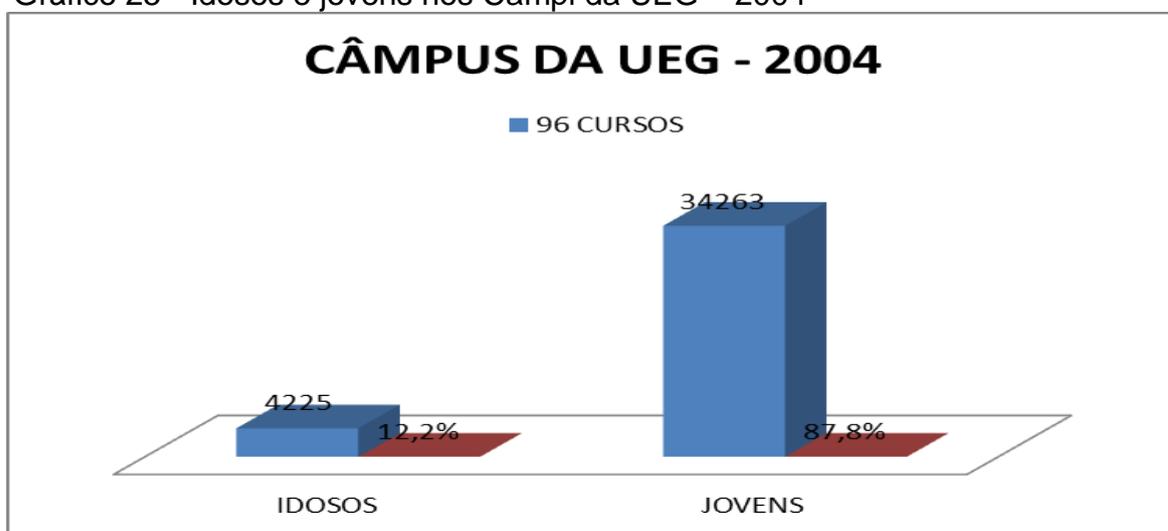
Gráfico 24 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2003



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados do gráfico 24, acima, evidenciam 88,1% de jovens e 11,9% de idosos. Novamente, pode ser notada uma baixa entrada de idosos na universidade. Porém, ela tem acontecido, mas ainda de forma tímida.

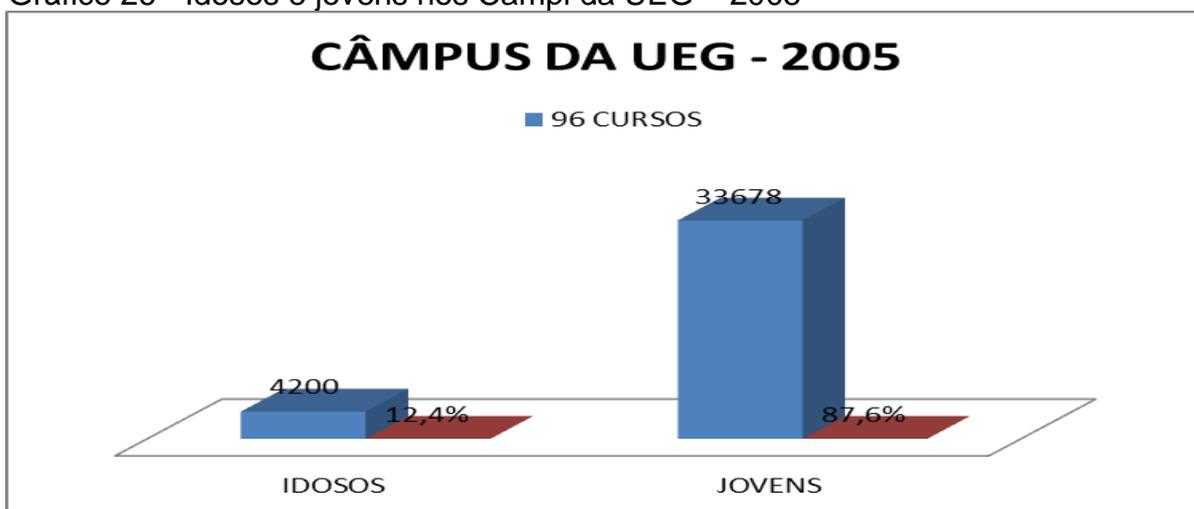
Gráfico 25 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2004



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No ano de 2004, o avanço de matrículas dos idosos que era de 11,9% passou para 12,2%. E, em escala pequena, os jovens também têm um pequeno decréscimo na procura pela universidade. Vê-se, no Gráfico 25, acima, que, durante esse ano, os jovens são 87,8% na universidade, mesmo com a permanência do quantitativo de cursos ofertados.

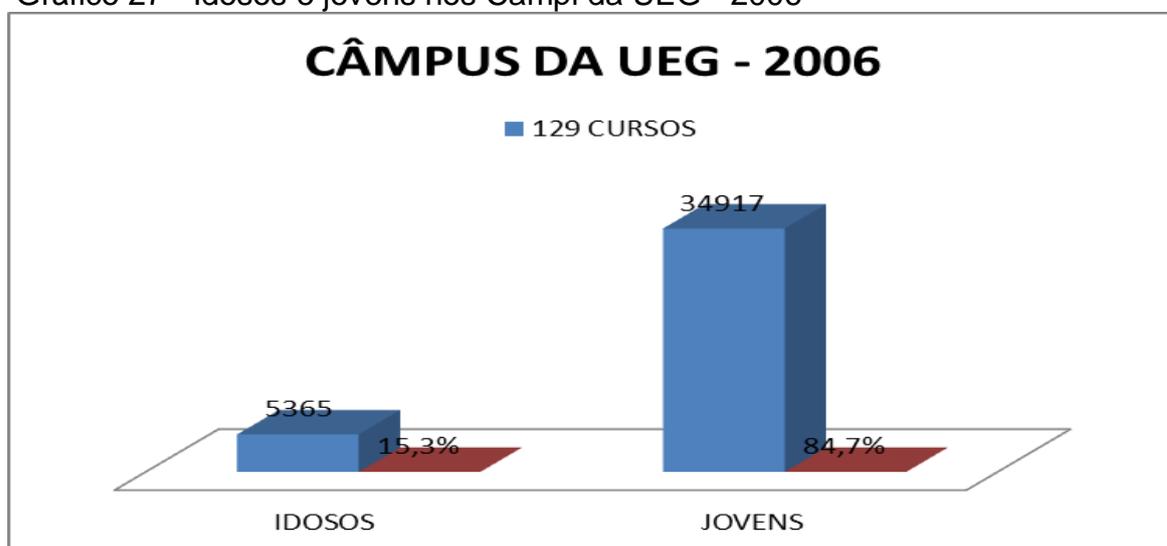
Gráfico 26 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2005



Fonte: Dados da pesquisa.

No ano de 2005, houve um acréscimo de 0,2% de idosos indo então para 12,4%, enquanto os jovens eram de 87,6%. Nesse ano, não foi alterado o quantitativo de cursos na UEG, como se pode verificar no Gráfico 26.

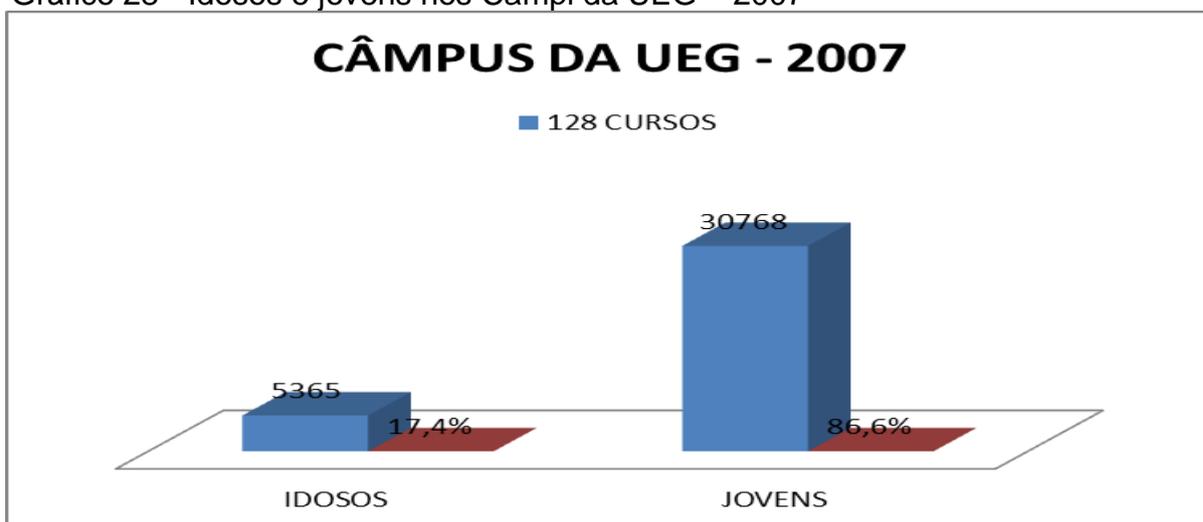
Gráfico 27 - Idosos e jovens nos Campi da UEG - 2006



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Já em 2006, apresentado no Gráfico 27, no Câmpus da UEG houve um aumento do número de cursos ministrados, que passaram de 96 para 129 cursos. É uma oferta significativa para todo o estado de Goiás. Mas os acadêmicos continuam na proporção de 84,7% de jovens e os idosos com 15,3%. Leva-se em conta uma alteração pequena, mas um importante movimento de ingresso dos idosos na universidade.

Gráfico 28 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2007



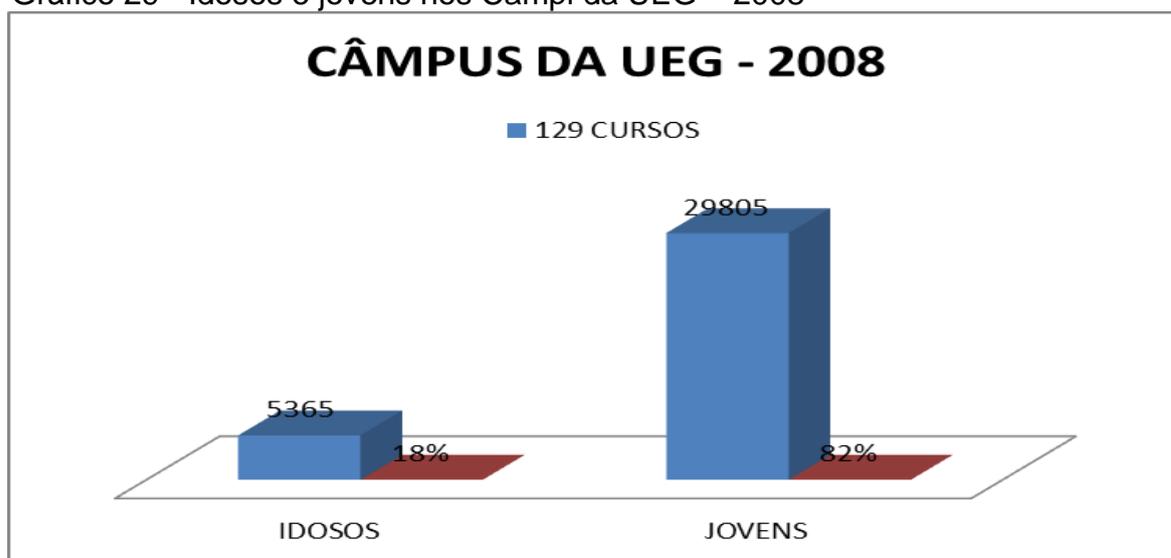
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No ano de 2007, como mostra o Gráfico 28, o quantitativo de jovens diminuiu. Nesse ano, apenas foi reduzido um curso, sendo as matrículas referentes a 86,6% de jovens e 17,4% de idosos. De acordo com os percentuais, houve um aumento de idosos, mas, pelo quantitativo, permanece o mesmo número de 2006, caindo apenas o quantitativo de jovens matriculados.

Conforme o Gráfico 29, abaixo, ainda existe um pequeno descréscimo dos jovens com relação aos movimentos de entrada de idosos. A educação para o envelhecimento deve ser indicada segundo as condições socioeconômicas e culturais, com seguridade social adequada, para a manutenção de uma vida produtiva na terceira idade.

A universidade voltada para o segmento idoso precisa ser considerada um cenário privilegiado para estimular a participação social, ampliar as discussões sobre as demandas de políticas públicas e resgatar a dignidade e a cidadania da pessoa idosa. Mas, infelizmente, o aumento das universidades públicas e privadas não tem garantido um acesso igualitário e universal por parte das pessoas idosas.

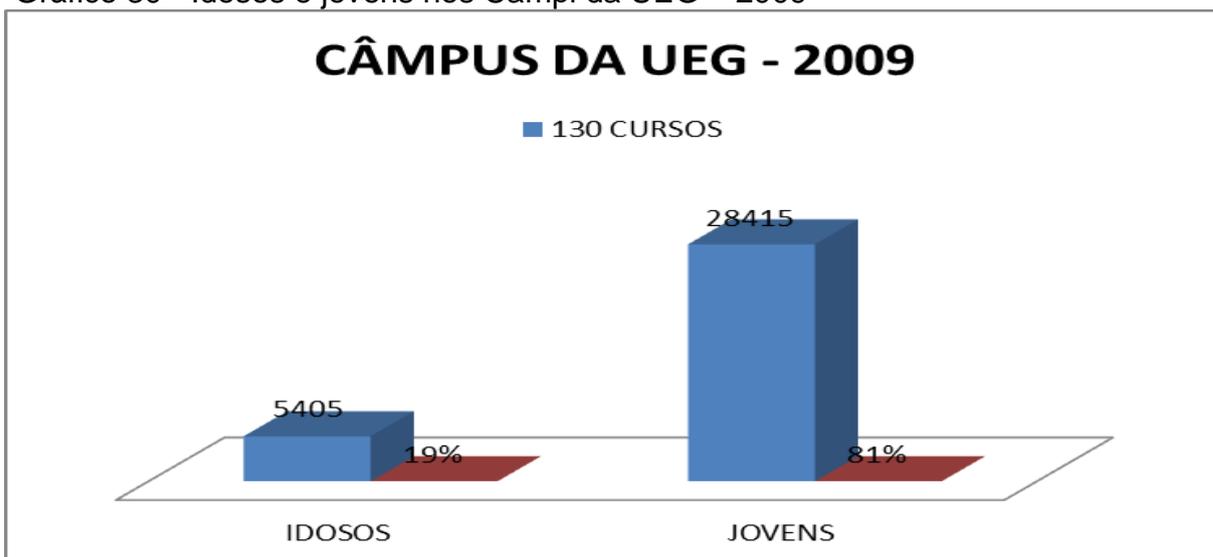
Gráfico 29 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2008



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Gráfico 30, abaixo, os jovens matriculados são 81%, porém, os idosos estão com 19%, aumentando um quantitativo importante para inclusão da Terceira Idade na universidade. Nesse ano, foi aumentado mais um curso na UEG.

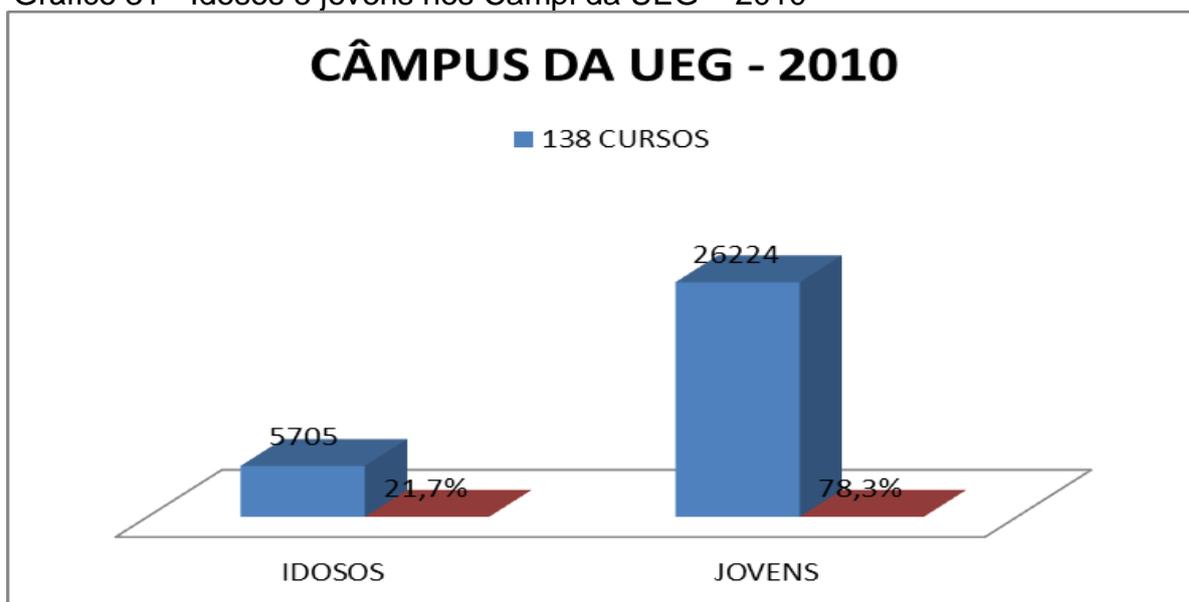
Gráfico 30 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2009



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Gráfico 31, referente ao ano de 2010, a UEG, no seu décimo ano, firma seus 138 cursos, aumentando 8 cursos de 2009 para 2010.

Gráfico 31 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2010



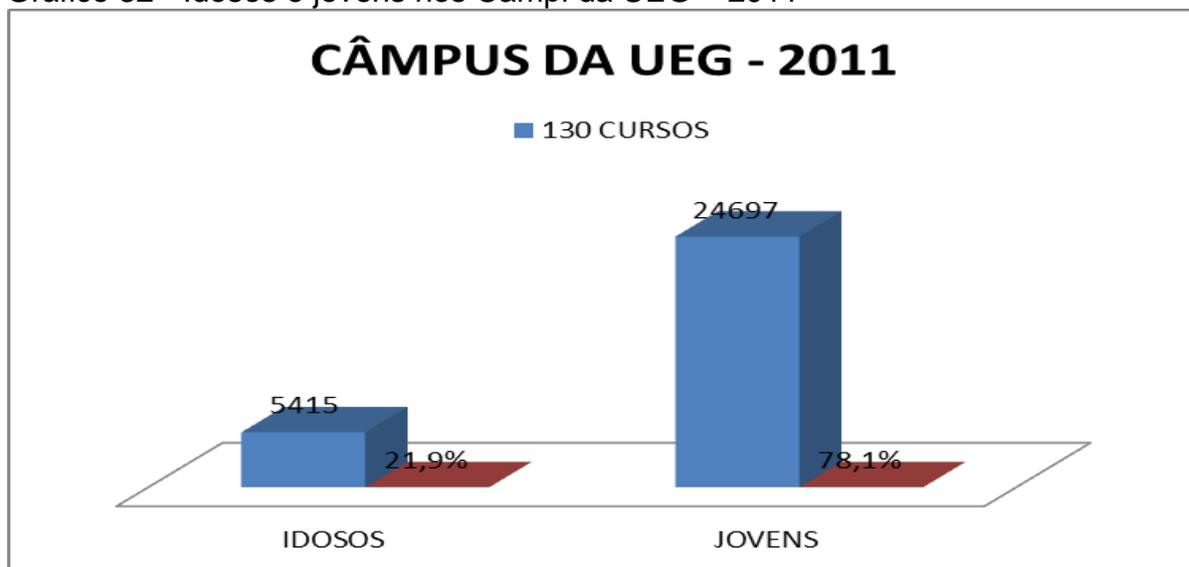
Fonte: Dados da pesquisa (2010).

É neste momento, em 2010, que os idosos aparecem com maior expressividade. Embora pequeno, ano a ano, existe um aumento desse sujeito da Terceira Idade na universidade. É sujeito que faz um percurso tranquilo, porém, expressivo, alcançando seus direitos de ingressar na universidade. Nesse ano, é

evidenciado, no gráfico, que cai também o número de jovens matriculados. São expressos aqui 21,7% de idosos e 78,3% de jovens.

No Gráfico 32, houve um recuo no quantitativo em dez cursos da UEG, porém, o quantitativo de jovens ainda continua diminuindo. Não é um número muito expressivo, mas configura questionamento.

Gráfico 32 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2011



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

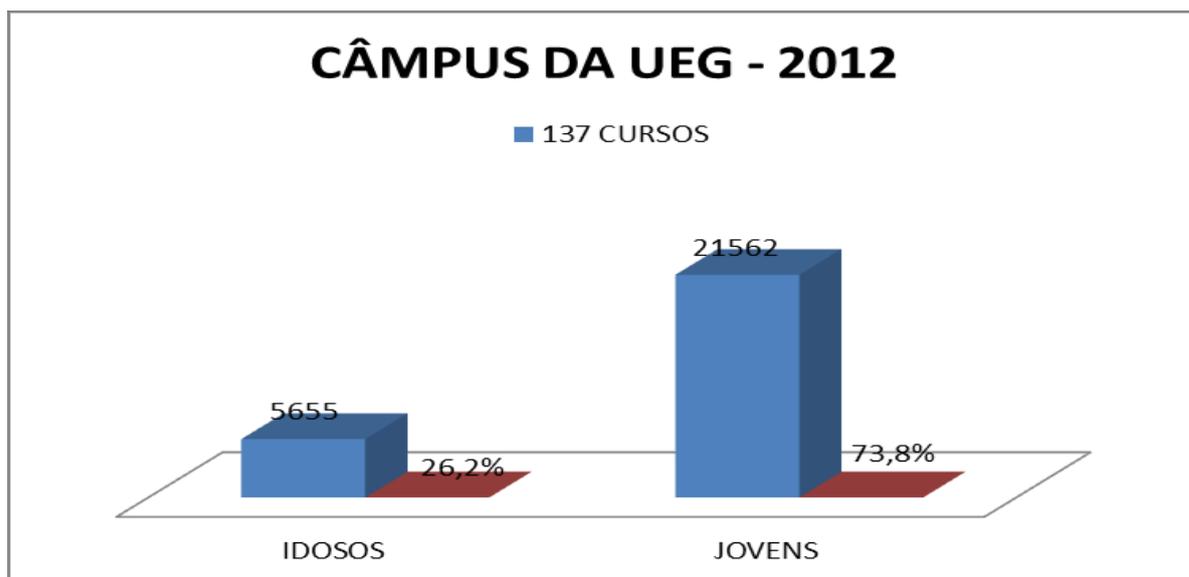
Registra-se uma redução do número de idosos. Então, ficam assim evidenciados 21,9% de idosos e 78,1% de jovens matriculados.

As instituições de ensino, entre as quais as universidades, precisam romper com seus muros e diminuir a distância que existe com a sociedade, oportunizando conhecimentos interessantes aos idosos. É importante ressaltar que a expressividade de aumento e diminuição é dentro do que estatisticamente se espera. Não há um número tão expressivo.

Para tanto, a pesquisa sinaliza que o aumento de cursos acontece pela demanda exigida no mercado de trabalho e avaliação realizada pela universidade.

E os cursos continuam a aumentar no ano de 2012, como pode ser observado no Gráfico 33, abaixo. São mais sete cursos nos Câmpus da UEG.

Gráfico 33 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2012

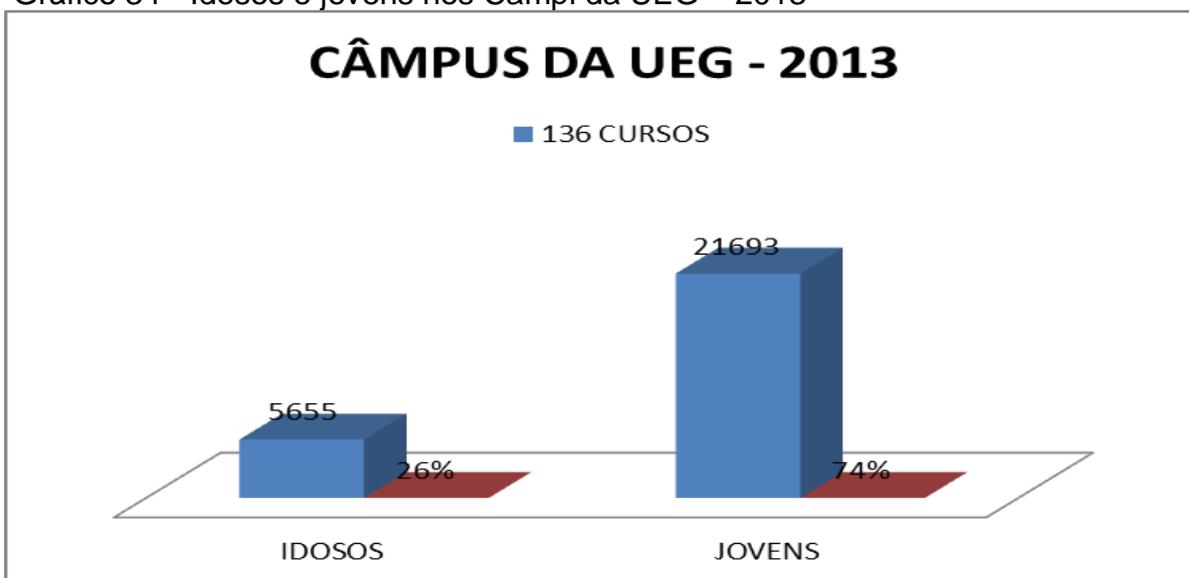


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com esta configuração de matrículas, pode ser ressaltado um número mais expressivo de idosos presentes na UEG. São, na verdade, 73,8% de jovens matriculados e o percentual de 26,2% de idosos.

No Gráfico 34, referente a 2013, os cursos permanecem com apenas uma baixa e ainda poucas alterações no quantitativo de alunos.

Gráfico 34 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2013

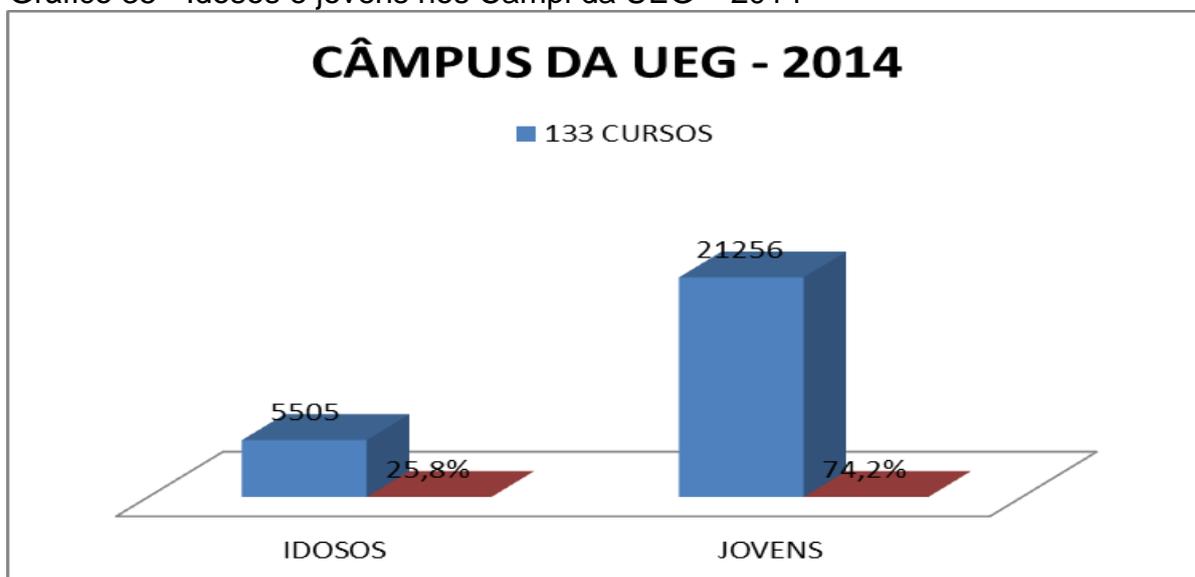


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nesse ano de 2013 também quase não houve modificação, pois os números apontam 26% de alunos idosos e 74% de jovens.

Em 2014, foram excluídos três cursos e não houve grandes alterações no quantitativo de alunos da UEG. Com os números quase inalterados, os jovens são 74,2% e os idosos, 25,8%, apresentados no Gráfico 35, abaixo.

Gráfico 35 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2014



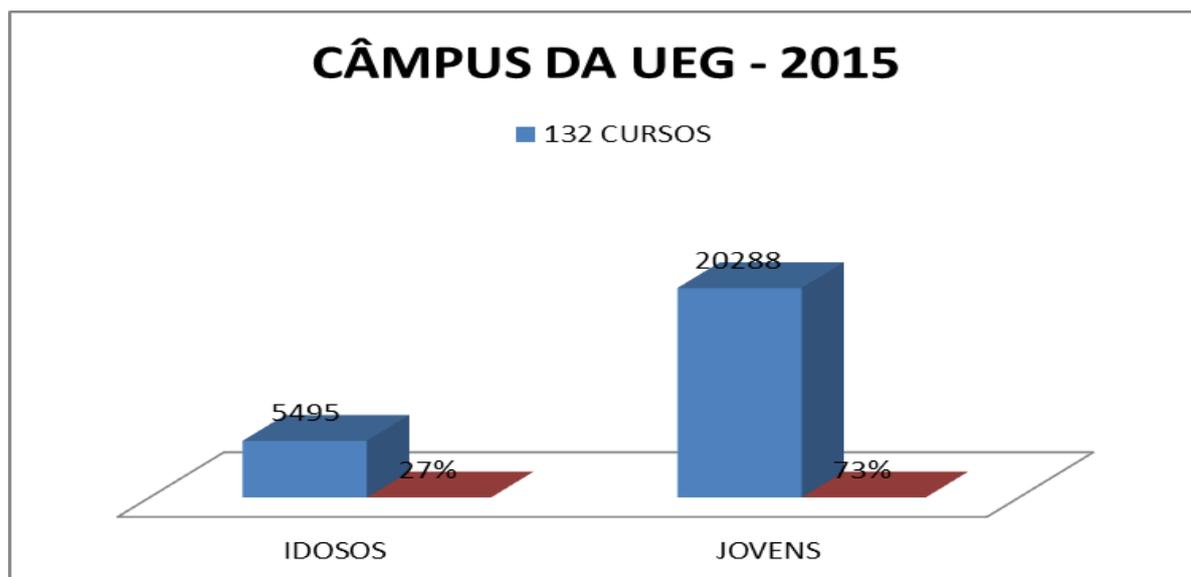
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com Hareven (1995), a estabilização das categorias etárias deu-se ao longo do século XIX, de modo que, no século XX, pôde-se observar maior uniformidade no interior dos grupos etários, marcação razoavelmente precisa da transição entre diferentes idades e institucionalização de ritos de passagem, como o ingresso na escola e na universidade e a aposentadoria.

O que se observa é que comparece, ano a ano, um aumento importante de matrículas da Terceira Idade. Apesar de ter caído um pouco em 2014, de um modo geral observa-se um movimento maior nas matrículas desses sujeitos.

De acordo com o Gráfico 36, abaixo, referente ao ano de 2015, os cursos vão se equilibrando em um bom quantitativo e os idosos vão se aproximando cada vez mais da universidade. Isso porque são 27% de idosos e 73% de jovens. Os idosos constituem um segmento da população que precisa de atenção, investimento e espaço para uma vida de boa qualidade. Porém, é necessário que sejam possibilitadas a continuidade e a organização em torno de seus interesses básicos.

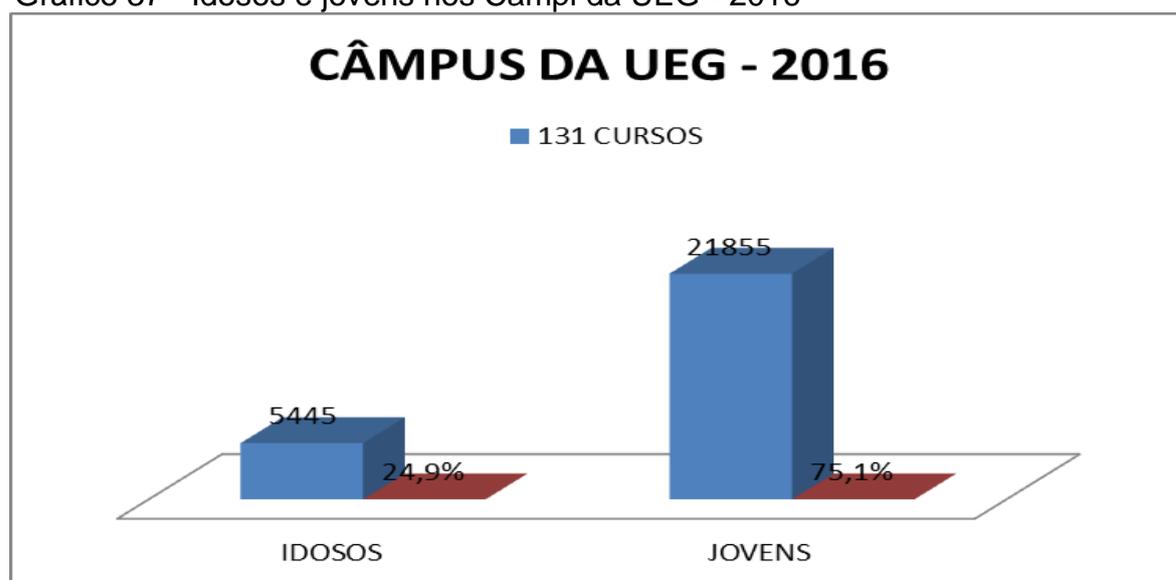
Gráfico 36 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2015



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Já no Gráfico 37, a seguir, no que se refere ao ano de 2016, a UEG fica com 131 cursos. E tem, na sua totalidade, 24,9% de idosos e 75,1% de jovens. Houve uma pequena redução da Terceira Idade e, conseqüentemente, um pequeno aumento dos jovens na universidade.

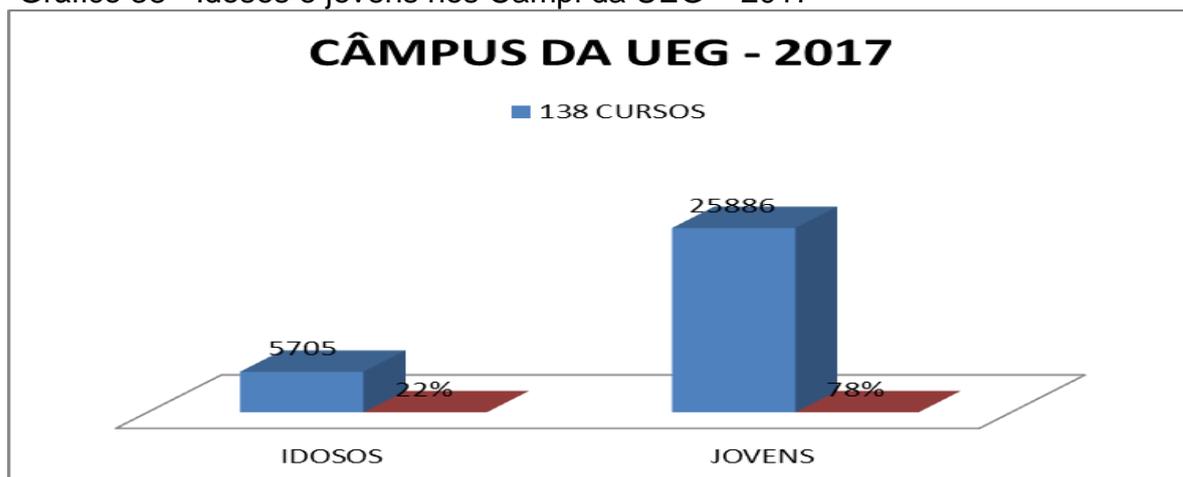
Gráfico 37 - Idosos e jovens nos Campi da UEG - 2016



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o Gráfico 38, abaixo, no ano de 2017 houve um aumento de sete cursos e um aumento também dos jovens com 78%. Já a Terceira Idade fica com 22% de participação.

Gráfico 38 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2017



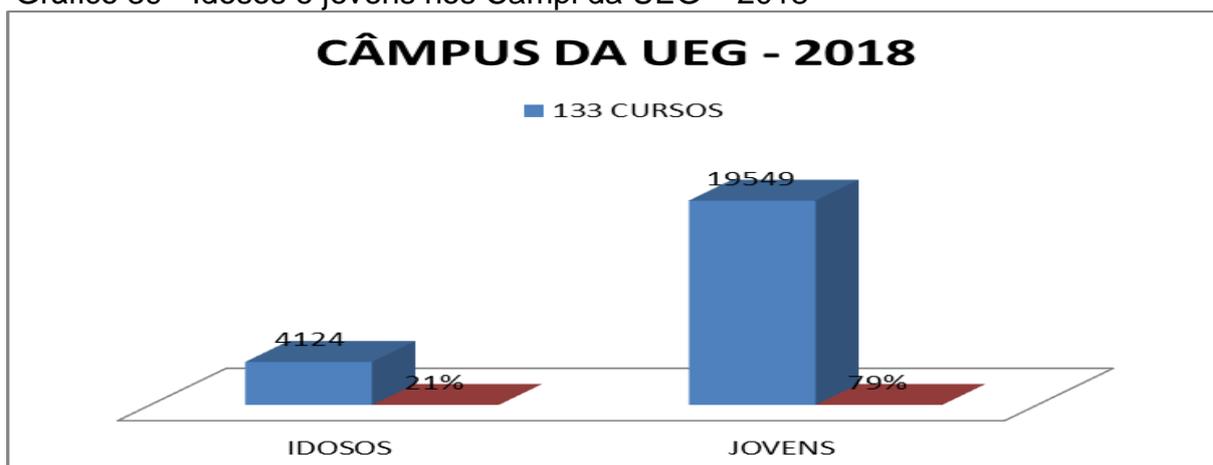
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No Gráfico 39, referente ao ano de 2018, caíram um pouco os cursos ministrados. Esses, como podem ser observados, sempre sofrem uma pequena variação a cada ano, causando um aumento ou diminuição de acordo com a sua finalização e demanda. Pelos números apresentados no gráfico, houve um decréscimo de alunos na UEG como um todo. Mas aqui a intenção é fazer um demonstrativo dos sujeitos da Terceira Idade e dos jovens que estão inseridos na universidade.

Assim, nesse ano, têm-se 21% de idosos e 79% de jovens. O que pode ser observado é que a queda de alunos evidencia um percentual de alunos da Terceira Idade que não ultrapassa a 28% na universidade ano a ano.

De acordo com a pesquisa, ano a ano foi evidenciada a presença da Terceira Idade na UEG. É importante lembrar que os avanços mais significativos aconteceram pós-2003, o que conduana com a chegada do Estatuto do Idoso.

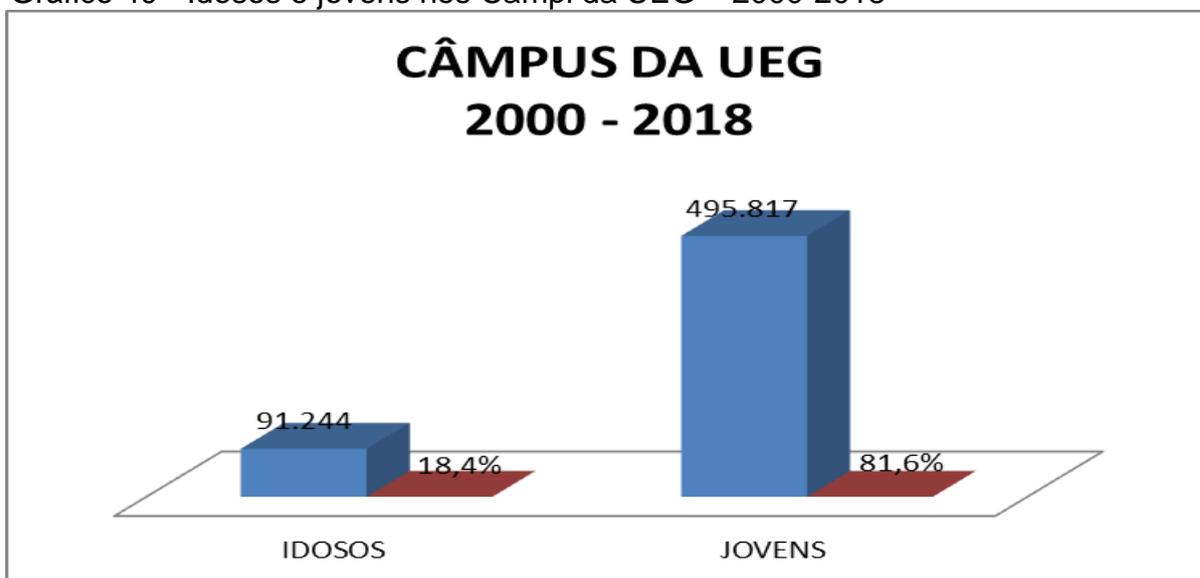
Gráfico 39 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2018



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Assim, no Gráfico 40, abaixo, é apresentado o quantitativo de alunos da UEG durante os anos de 2000 até 2018, em que 81,6% são os alunos jovens e 18,4% são os alunos idosos, os denominados, nesta tese, como sendo a Terceira Idade.

Gráfico 40 - Idosos e jovens nos Campi da UEG – 2000-2018



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Embora as Instituições de Ensino Superior tenham ampliado significativamente a sua função social, “buscando integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento”, como aponta Oliveira (1999, p. 240), os números ainda são humildes para a demanda de pessoas da Terceira Idade, que podem e devem ter acesso à universidade.

Nesse sentido, Pereira, Taveira e Vasconcelos (2018) corroboram:

Gradativamente, o ensino superior em Goiás interiorizou-se. Embora a estrutura física, pedagógica e administrativa da UEG seja precária, ela conseguiu atingir o objetivo de garantir o ensino superior público, gratuito a inúmeros jovens e adultos. Neste sentido, implantou curso de graduação e pós-graduação em distintas áreas do conhecimento, propiciando a interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas cidades desassistidas pelo ensino superior público. (PEREIRA; TAVEIRA; VASCONCELOS, 2018, p.114).

Pelos Gráficos apresentados, comprova-se a interiorização da universidade e alargamento do acesso à Terceira Idade no ensino superior oportunizado pela UEG. A presença de universitárias/os da Terceira Idade na UEG e demais

instituições de ensino superior constitui-se um fator positivo, pois, conforme Carmo *et al.* (2010, p. 3):

[...] A inserção de idosos no espaço acadêmico possibilitará não somente a inclusão, mas a contribuição de melhores anos à vida do idoso, contribuições essas que estão relacionadas à melhoria na qualidade de vida, elevação da autoestima, aprendizado a ser conhecido como alguém produtivo.

Destaca-se que o ingresso da Terceira Idade nas IES brasileiras é um fato recente, pois muitos desse segmento populacional não tiveram oportunidade de estudar, ou mesmo ter uma formação universitária. Eles tinham de trabalhar para ajudar os pais em casa ou, por serem casados, preocupavam-se em manter a família. Isso esclarece por que muitos deles somente voltaram a estudar após cumprirem com suas obrigações de trabalho.

Outro fator que motivou os idosos a voltar a estudar e buscar uma formação acadêmica está relacionado à sua inserção nos movimentos sociais, associações etc. Além disso, muitos idosos manifestam o interesse de estudar para melhorar as condições de vida de seus familiares e a única alternativa concebida por eles seja o ingresso na universidade (BERZINS, 2003). Os egressos da Terceira Idade diplomados pela UEG, sujeitos desta Tese, comprovam essas razões apontadas por pesquisa realizada por Berzins (2003).

O ingresso da Terceira Idade não apenas na UEG, como em todas as instituições de ensino superior brasileiras, não é fácil, pois até pouco tempo tais estabelecimentos de ensino eram considerados um espaço genuinamente para os jovens, cuja faixa internacional adotada é de 18 a 24 anos. Portanto, essa contradição se agrava por fatores culturais que idolatram o moderno, o novo, o jovem e ridiculariza o antigo e o velho, acabando, assim, com a oferta de oportunidades para os idosos (CARMO *et al.*, 2010).

Nesse contexto, entende-se por que o Idoso ainda é discriminado em diferentes espaços da vida e sociabilidades e trabalho, pois ainda prevalece o pensamento preconceituoso de que o seu tempo já passou e que agora ele tem de descansar e ficar em casa. Dessa forma,

O grande objetivo de fazer o idoso voltar aos bancos escolares não é encher a cabeça de informações, mas ajudá-los a ter uma cabeça bem feita!

Isto significa que é preciso reforçar o pensamento de idoso para que eles reformem a velhice que vivenciam, desta maneira, a educação para a sua parte que o novo paradigma de velhice vigore, valendo a pena viver mais anos. (LIMA, 2001, p. 81).

Desse modo, não há como negar que a UEG contribui com a inserção do idoso para que ele faça parte da população dinâmica na sociedade, fazendo que possa traçar novos projetos, desafios e conquistas, até então não deslumbrados por ele. Nesse contexto,

A universidade tem que ser um espaço aberto ao Idoso, não somente para atividades práticas, mas sim para ensino, aprendizado. O espaço universitário deve propiciar participação. A velhice é uma etapa singular da vida humana, marcada por mudanças biológicas, sociais e econômicas, a educação cabe contribuir para a redefinição do projeto de vida, de homens e mulheres velhos. (CARMO *et al.*, 2010, p. 10).

Enfim, pode-se dizer que o ingresso da Terceira Idade nas IES, não apenas na UEG, e no Brasil como um todo, constitui-se um enorme desafio, pois tem de se romper com a concepção arcaica sobre o velho. Contudo, é um desafio estimulante que tem como proposta promover a inserção do universitário idoso, garantindo-lhe condições de ele demonstrar que é tão capaz como qualquer outro aluno, que não precisa ser tratado de forma distinta dos demais estudantes. Isso porque a única coisa que ele precisa é de oportunidade para mostrar suas potencialidades e, ao mesmo tempo, pode ser um educando ativo na universidade e na sociedade. Dessa forma, a UEG estará cumprindo a sua função social.

Além disso, a UEG estará, também, cumprindo as determinações preconizadas pelo Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), que, em suas metas 12 e 13, estabelecem:

[...]

Meta 12- elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do campo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação. (CARVALHO, 2016, p. 209-112).

Analisando a meta 12, fica explícito que o Plano em questão privilegia o jovem, mostrando que o segmento de adultos e idosos não constitui o foco da educação. Entretanto, essa realidade faz parte também dos PNE referentes ao Ensino Superior. Normalmente, o idoso está inserido apenas em projetos e programas para melhorar a condição de vida da população da Terceira Idade através da Universidade Aberta. Por sua vez, na Meta 13, constata-se que em IES da região Centro-Oeste houve um crescimento acima da média nacional de mestres e doutores, como ilustra a Tabela 9.

Tabela 9 - Evolução das funções docentes das UEs da região Centro-Oeste, por titulação – (2001 a 2016)

Ano	Total Geral	Sem graduação e Graduação		Especialistas		Mestres		Doutores	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2001	1.870	511	27,3	963	51,5	341	18,2	55	2,9
2002	2.427	473	19,5	1.386	57,1	484	19,9	84	3,5
2003	2.432	433	17,8	1.319	54,2	573	23,6	107	4,4
2004	2.736	604	22,1	1.241	45,4	737	26,9	154	5,6
2005	2.871	339	11,8	1.540	53,6	780	27,2	212	7,4
2006	2.695	111	4,1	1.357	50,4	956	35,5	271	10,1
2007	3.585	557	15,5	1.369	38,2	1.286	35,9	373	10,4
2008	3.744	608	16,2	1.493	39,9	1.206	32,2	437	11,7
2009	3.665	422	11,5	1.591	43,4	1.181	32,2	471	12,9
2010	3.915	440	11,2	1.645	42,0	1.251	32,0	579	14,8
2011	3.858	498	12,9	1.536	39,8	1.206	31,3	618	16,0
2012	3.831	521	13,6	1.386	36,2	1.213	31,7	711	18,6
2013	3.648	376	10,3	1.243	34,1	1.229	33,7	800	21,9
2014	3.729	298	8,0	1.194	32,0	1.295	34,7	942	25,3
2015	3.866	209	5,4	1.176	30,4	1.362	35,2	1.119	28,9
2016	3.813	64	1,7	1.106	29,0	1.401	36,7	1.242	32,6
Δ 2001-2016	103,9%	-87,5%	-	14,9%	-	310,9%	-	2.158,2%	-

Fone: Carvalho (2018, p. 160).

Com a Meta 13, pode-se dizer que de fato o Estado está buscando aprimorar a formação dos docentes universitários, bem como a dos professores da UEG. Todavia, muito ainda tem de ser feito para que os professores da UEG, como também de todo o Estado, sejam contemplados com bolsas de estudo e outros incentivos para tornar o ensino superior em Goiás de qualidade. E isso é o que toda a sociedade goiana almeja, não somente os da comunidade acadêmica. Além disso, o próprio Plano Estadual em questão e também o PNE estabeleceram que as IES,

tanto públicas quanto privadas, tivessem uma proporção de 45% de mestres e 35% de doutores, ou seja, 75%.

Porém, isso não ocorreu em sua plenitude, não apenas na UEG, como em outras universidades estaduais, como ilustra a Tabela 10, em seguida.

Tabela 10 - Total de funções docentes em exercício em UEs, percentual de mestres e doutores e de doutores nos estados da federação que possuem UEs – (2012, 2014 e 2016)

Estados que possuem UEs	2012			2014			2016		
	Total	%MD	% D	Total	%MD	% D	Total	%MD	% D
AM	1.183	61,5	17,4	1.031	70,9	25,2	1.045	76,6	29,2
RR	213	54,9	12,2	235	63,8	16,6	203	70,9	25,6
PA	1.124	59,3	17,8	1.250	67,7	22,2	1.196	77,0	30,7
AP	150	48,0	7,3	108	75,9	15,7	169	62,7	12,4
TO	148	55,4	11,5	278	39,9	11,5	381	37,3	11,5
MA	1.049	56,7	17,6	1.292	54,6	22,6	1.893	52,2	19,5
PI	1.396	43,8	11,0	446	69,7	29,6	1.087	65,3	27,0
CE	1.603	71,7	31,8	1.956	76,9	36,9	2.261	75,6	38,3
RN	882	59,5	22,0	918	65,0	26,4	917	67,1	28,6
PB	1.038	75,2	31,5	1.377	81,2	37,3	975	76,4	50,2
PE	1.324	60,9	29,1	1.045	81,3	42,9	1.155	81,8	46,7
AL	591	51,9	12,4	549	59,7	14,8	548	70,1	18,8
BA	4.255	74,8	32,4	5.025	79,0	37,0	4.429	83,7	46,1
MG	1.904	54,1	14,4	2.643	65,3	20,2	2.413	68,7	23,4
RJ	3.083	80,8	65,3	2.832	86,7	74,0	3.007	95,9	83,4
SP	11.721	99,3	96,0	12.563	99,6	96,4	11.636	99,7	98,6
PR	6.401	88,0	54,1	7.409	88,7	55,4	7.270	91,4	62,4
SC	1.102	86,8	46,6	1.189	90,0	51,7	1.195	92,1	55,8
RS	199	95,0	51,8	250	96,8	58,8	257	97,7	62,6
MS	636	70,3	36,8	654	80,7	39,9	706	88,2	52,8
MT	989	64,9	25,2	1.008	79,7	38,1	1.262	79,8	36,6
GO	2.206	37,9	10,3	2.067	43,8	14,4	1.845	54,9	22,1

Fonte: Carvalho (2018, p. 192).

Nesse contexto,

As UEs que possuem desafios mais imperativos quanto aos percentuais de mestres e doutores, e de doutores, tendo como parâmetro o conteúdo da meta 13 do PNE (2014-2024) são: a UEG, que apresentou 54,9% de mestres e doutores e 22,1% de doutores; a Uema, que possuía 52,2% e 19,5%; a Unitins, com 37,3% e 11,5%; a Ueap, com 62,7% e 12,4%, respectivamente. (CARVALHO, 2018, p. 193).

Assim, ressalta-se que, para atender à determinação da Meta 14 do PNE (2014-2024), todas as IES estaduais precisam acrescentar, em seus quadros, docentes com mestrado e doutorado, como retrata a Tabela 11.

Tabela 11 - Acréscimo necessário de mestres e doutores titulados no Brasil para o atendimento da meta 14 do PNE (2014-2024), entre 2014 e 2024, e a projeção da participação das UEs, segundo a metodologia deste estudo

Regiões e estados	Acréscimo de mestres titulados por ano, entre 2014 e 2024, para se atingir a meta 14	Acréscimo de doutores titulados por ano, entre 2014 e 2024, para se atingir a meta 14	Acréscimo de mestres titulados por ano em UEs para colaborar com a meta 14	Acréscimo de doutores titulados por ano em UEs para colaborar com a meta 14
AM	77	36	12	2
RR	16	0	3	0
PA	182	104	15	0
AP	6	2	0	0
TO	24	0	0	0
MA	62	14	9	0
PI	64	14	2	0
CE	236	188	55	13
RN	185	166	16	0
PB	232	169	30	1
PE	323	320	27	0
AL	55	17	0	0
BA	321	210	108	25
MG	897	771	26	4
RJ	1.014	1.049	152	182
SP	2.063	2.883	1.143	2.173
PR	596	457	284	175
SC	348	269	53	15
RS	842	752	0	0
MS	126	40	15	0
MT	96	28	17	0
GO	192	128	11	0

Fonte: Carvalho (2018, p. 201).

Pelo Quadro 3, abaixo, entende-se por que a UEG não é considerada ainda de ponta, como a Unicamp, USP, Unesp e outras. Além disso, a UEG não possui nenhum curso de doutorado, sendo classificada como uma instituição do tipo A.

Quadro 3 - IEs com pesquisa institucionalizada, em processo de institucionalização e sem pesquisa institucionalizada, pelo critério de número de cursos de doutorado com conceito 5, 6 ou 7

Classificação	Tipo	Crerios	2008*	Total	2016	Total	
UEs com pesquisa institucionalizada	A	Com pelo menos 40 cursos de doutorado com conceito 5, 6 ou 7	USP Unesp Unicamp	03	USP Unesp Unicamp	03	
	B	De 19 a 39 cursos de doutorado com conceito 5, 6 ou 7	-	00	Uerj	01	
UEs em processo de institucionalização	A	Até 18 cursos de doutorado com conceito 5, 6 ou 7	Uerj UEM UEL Uece Uenf UEFS	06	UEFS Uesc Uesb Uece UEA Uenf Uneb	Unimontes UEL UEM UEPG Unioeste Udesc UEMG	14
	B	Com curso de doutorado com conceito 3 ou 4	Udesc UEPG Unioeste UPE Uneb Uesc Uesb UEA	08	Uems UPE UEG UEPB Uema	Unemat Uern Uepa Uenp Unicentro	10
UEs sem pesquisa institucionalizada	A	Sem doutorado, com mestrado	UEPB Unimontes Unicentro Uern Unemat UEG Uema UEMG Uems UVA Urca Uepa	12	Uespi Urca UVA Ueal UERR Unespar Uergs	07	
	B	Sem doutorado e sem mestrado	Ueal Uncisal Uespi Unitins Uergs UERR	06	Uncisal Unitins Ueap	03	
Total				35		38	

Fonte: Carvalho (2018, p. 173).

Portanto, isso não chega a ser nenhuma surpresa, pois Goiás é um dos Estados onde as IES têm menos gastos, como pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12 - Evolução do total das despesas realizadas pelas UEs, por estados da federação, com percentuais do PIB estadual e a média do período – 2012 a 2015

Estado	2012	2013	2014	2015	Média
AM	0,44	0,29	0,45	0,39	0,39
RR	2,35	0,45	0,42	0,40	0,91
PA	0,16	0,17	0,20	0,21	0,19
AP	0,10	0,12	0,13	0,15	0,12
TO	0,11	0,19	0,14	0,14	0,14
MA	0,60	0,36	0,32	0,32	0,40
PI	0,57	0,40	0,41	0,26	0,41
CE	0,35	0,38	0,35	0,30	0,34
RN	0,28	0,39	0,40	0,46	0,38
PB	0,62	0,17	0,55	0,53	0,47
PE	0,33	0,31	0,33	0,35	0,33
AL	0,17	0,46	0,24	0,22	0,27
BA	0,54	0,50	0,51	0,53	0,52
MG	0,07	0,09	0,11	0,09	0,09
RJ	0,20	0,20	0,22	0,13	0,19
SP	0,52	0,53	0,44	0,48	0,49
PR	0,49	0,50	0,56	0,60	0,54
SC	0,14	0,12	0,13	0,13	0,13
RS	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02
MS	0,14	0,14	0,16	0,24	0,17
MT	0,17	0,23	0,26	0,28	0,24
GO	0,12	0,15	0,15	0,14	0,14

Fonte: Carvalho (2018, p. 242).

Pela Tabela 12, é possível concluir que os gastos da UEG, comparados com os de outras instituições, são menores, porém, isso não implica que ela disponha de capital para destinar à qualificação do seu corpo docente, pelo contrário, há denúncias de desvios orçamentários, escassez de verbas e investimentos na instituição. Isso demonstra que a má gestão, aliada a poucos recursos, dificulta investir em pesquisa, criar novos cursos não apenas de graduação, bem como os de especialização, mestrado e doutorado.

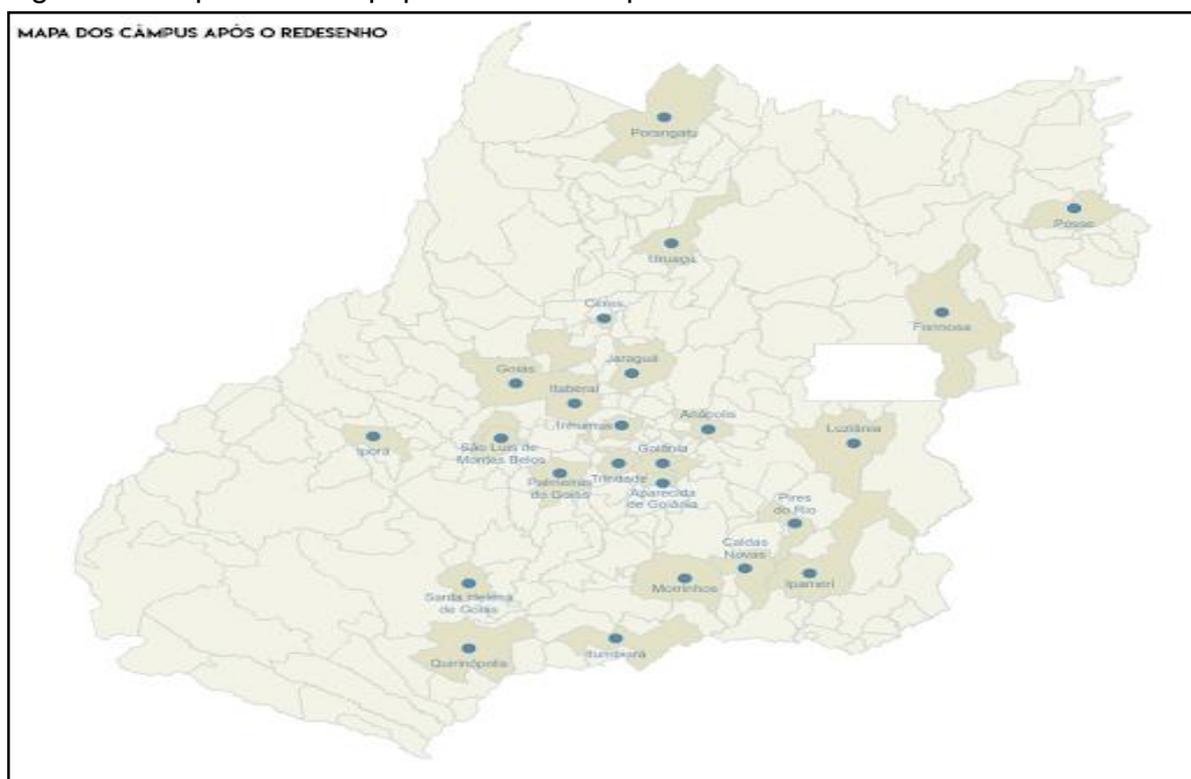
Enquanto persistir na UEG uma administração que não zele pela aplicação da verba pública, na melhoria da instituição em todos os aspectos institucionais, essa triste realidade persistirá. É necessário o engajamento de toda a comunidade

acadêmica e da sociedade para tornar a UEG uma universidade de ponta e de prestígio no país.

Para agravar ainda mais esta situação, foi aprovada, na Assembleia Legislativa, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que nos incluiu no índice de 25% do total da educação, cabendo à UEG apenas 2% desse montante, o que certamente dificultará a realização de pesquisas e investimentos em materiais técnicos e humanos. Para essa situação se transformar, é preciso o empenho de todos, ou seja, a comunidade acadêmica junto à comunidade para viabilidade da reestruturação de uma universidade que beneficie a todos, na promoção da cidadania.

Sob essa perspectiva, a discussão acerca da reorganização institucional é necessária e o debate precisa ser amplo e considerar as especificidades de cada região do estado, pela proposta de redimensionamento apresentada, com base nos critérios predefinidos com algumas exceções, pois em 2018 a UEG tinha 133 cursos em diversos Câmpus. Com esse crescimento, o orçamento que é oriundo de 2% (dois por cento) da receita líquida do Estado foi comprometendo-se cada vez mais, conforme ilustra o redesenho no mapa dos câmpus apresentado na Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Mapa dos Câmpus próximos a Anápolis e Goiânia



Fonte: Crédito da UEG Campos Belos (2019).

Vale lembrar que a UEG tem como um dos seus principais pilares a interiorização do ensino superior no estado de Goiás. Com isso, a instituição pulverizou-se em todas as regiões, chegando a um total de 42 campi em 39 municípios, mais de 150 cursos de graduação e mais de 24.000 (vinte e quatro mil) alunos matriculados.

Agravando ainda mais a situação, chega em 2019 com o orçamento aprovado para a redução de mais de 30% (trinta por cento), conforme o redesenho apresentado na Figura 2. Assim, a UEG vai perdendo sua força de instituição que interioriza o ensino superior, concentrando a maior parte dos campi e cursos na região metropolitana e próxima a Anápolis e Goiânia (UEG, 2019).

O capítulo seguinte apresenta as entrevistas realizadas com as/os egressas/os da Terceira Idade que passaram pela experiência universitária e conseguiram uma formação nessa fase da vida.

Por intermédio da aplicação de um questionário semiestruturado, conforme já anunciado, busca-se sistematizar as manifestações de 15 egressos da UEG, sob a forma de construção de narrativas orientadas metodologicamente pela sociologia compreensiva de Pierre Bourdieu. E assim perspectivá-las tendo como categorias explicativas os objetivos geral e específicos que orientam a elaboração desta tese.

CAPÍTULO IV

A PRESENÇA DA TERCEIRA IDADE NAS FORMAÇÕES UNIVERSITÁRIAS: UM ESTUDO DA CONFIGURAÇÃO NA UEG (2000-2018)

Este capítulo apresenta e também analisa o número de vagas, de inscritos/demandas, matrículas/idosos da UEG por curso, anos e campi a fim de realizar uma correlação dessas variáveis, destacando os cinco cursos com maior número de inscritos, portanto, selecionados por terem as maiores demandas.

Os dados farão alusão ao número de cidadãos matriculados na universidade, sempre ressaltando o perfil da Terceira Idade, sujeito da pesquisa e estudo, corroborando informações desses egressos da UEG. Reafirmando o que foi anunciado anteriormente na metodologia, as informações são dos matriculados e diplomados segundo o recorte temporal compreendido entre os anos de 2000 a 2018. Optou-se, assim, pelos diplomados da Terceira Idade, portanto, os egressos.

4.1 VAGAS, INSCRITOS E DEMANDA GERAL DA UEG POR ANO E CAMPI

VAGAS, INSCRITOS E DEMANDA GERAL DA UEG POR ANOS E CAMPI									
CAMPI	CORRELAÇÃO	ANOS							
		2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	TOTAL
Câmpus Anápolis CET	Vagas	570	550	530	530	530	530	256	3496
	Inscritos	5921	8484	6942	6171	5718	6068	2444	41748
	Demanda	10,39	15,43	13,10	11,64	10,79	11,45	9,55	11,9
Câmpus Anápolis CSEH	Vagas	350	280	280	280	280	280	248	1998
	Inscritos	3332	3103	2233	1902	1023	893	1233	13719
	Demanda	9,52	11,08	7,98	6,79	3,65	3,19	4,97	6,87
Câmpus Aparecida de Goiânia	Vagas	/	/	/	/	80	80	64	224
	Inscritos	/	/	/	/	481	330	436	1247
	Demanda	/	/	/	/	6,01	4,13	6,81	5,57

Câmpus Caldas Novas	Vagas	80	80	120	120	120	120	64	704
	Inscritos	853	465	382	553	414	444	468	3579
	Demanda	10,66	5,81	3,18	4,61	3,45	3,7	7,31	5,08
Câmpus Campos Belos	Vagas	90	80	120	120	120	80	96	706
	Inscritos	417	424	678	643	445	311	388	3306
	Demanda	4,63	5,3	5,65	5,36	3,71	3,89	4,04	4,68
Câmpus Ceres	Vagas	/	40	70	70	70	70	56	376
	Inscritos	/	320	1697	747	453	228	321	3766
	Demanda	/	8	24,24	10,67	6,47	3,26	5,73	10,02
Câmpus Cora Coralina	Vagas	190	160	200	200	200	200	96	1246
	Inscritos	511	656	636	445	369	235	210	3062
	Demanda	2,69	4,1	3,18	2,23	1,85	1,18	2,19	2,46
Câmpus Crixás	Vagas	/	40	80	80	80	80	64	424
	Inscritos	/	181	258	149	175	161	168	1092
	Demanda	/	4,53	3,23	1,86	2,19	2,01	2,63	2,58
Câmpus Edeia	Vagas	/	/	80	80	80	80	64	384
	Inscritos	/	/	215	211	126	104	234	890
	Demanda	/	/	2,69	2,64	1,58	1,3	3,66	2,32
Câmpus ESEFFEGO	Vagas	180	180	180	180	180	180	96	1176
	Inscritos	5334	5961	4407	3107	2077	2163	1523	24572
	Demanda	29,63	33,12	24,48	17,26	11,54	12,02	15,86	20,89
Câmpus Formosa	Vagas	250	230	230	230	230	230	184	1584
	Inscritos	2036	2641	1611	1297	915	640	861	10001
	Demanda	8,14	11,48	7,00	5,64	3,98	2,78	4,68	6,31
Câmpus Goianésia	Vagas	120	120	180	160	160	160	128	1028
	Inscritos	310	623	720	663	499	560	617	3992
	Demanda	2,58	5,19	4,00	4,14	3,12	3,5	4,82	3,88
Câmpus Goiânia- Laranjeiras	Vagas	/	/	40	40	80	80	64	304
	Inscritos	/	/	1009	573	449	332	572	2935
	Demanda	/	/	25,23	14,33	5,61	4,15	8,94	10
Câmpus Inhumas	Vagas	80	80	80	80	80	80	64	544
	Inscritos	668	443	252	235	184	166	172	2120

	Demanda	8,35	5,54	3,15	2,94	2,3	2,08	2,69	3,90
Câmpus Ipameri	Vagas	/	50	90	90	90	90	48	458
	Inscritos	/	526	977	705	497	786	291	3782
	Demanda	/	10,52	10,86	7,83	5,52	8,73	6,06	8,26
Câmpus Iporá	Vagas	200	200	200	200	200	200	160	1360
	Inscritos	641	990	638	454	257	190	340	3510
	Demanda	3,21	4,95	3,19	2,27	1,29	0,95	2,13	2,58
Câmpus Itaberaí	Vagas	80	80	89	80	80	80	64	553
	Inscritos	238	429	348	283	219	160	196	1873
	Demanda	2,98	5,36	3,91	3,54	2,74	2	3,06	3,39
Câmpus Itapuranga	Vagas	120	120	160	160	160	160	128	1008
	Inscritos	330	522	533	476	368	143	215	2587
	Demanda	2,75	4,35	3,33	2,98	2,3	0,89	1,68	2,57
Câmpus Itumbiara	Vagas	80	80	80	80	130	170	112	732
	Inscritos	351	445	396	230	473	487	697	3079
	Demanda	4,39	5,56	4,95	2,88	3,64	2,86	6,22	4,21
Câmpus Jaraguá	Vagas	80	80	80	80	80	120	96	616
	Inscritos	358	365	324	334	315	363	417	2476
	Demanda	4,48	4,56	4,05	4,18	3,94	3,03	4,34	4,02
Câmpus Jataí	Vagas	/	/	80	80	80	80	64	384
	Inscritos	/	/	279	335	180	189	173	1156
	Demanda	/	/	3,49	4,19	2,25	2,36	2,70	3,01
Câmpus Jussara	Vagas	120	120	120	120	120	80	96	776
	Inscritos	390	409	278	181	152	79	224	1713
	Demanda	3,25	3,41	2,32	1,51	1,27	0,99	2,33	2,21
Câmpus Luziânia	Vagas	40	40	80	80	80	80	64	464
	Inscritos	442	484	947	491	352	232	362	3310
	Demanda	11,05	12,1	11,84	6,14	4,4	2,9	5,66	7,13
Câmpus Minaçu	Vagas	50	40	40	80	80	80	32	402
	Inscritos	193	255	212	265	155	143	88	1311
	Demanda	3,86	6,38	5,30	3,31	1,94	1,79	2,75	3,26
Câmpus Mineiros	Vagas	/	/	80	80	80	40	64	344
	Inscritos	/	/	168	677	131	38	224	1238
	Demanda	/	/	2,10	8,46	1,64	0,95	3,5	3,60
Câmpus Morrinhos	Vagas	240	240	240	240	240	240	160	1600

	Inscritos	871	1102	833	722	365	327	530	4750
	Demanda	3,63	4,59	3,47	3,01	1,52	1,36	3,31	2,97
Câmpus Niquelândia	Vagas	/	/	80	80	80	80	64	384
	Inscritos	/	/	453	284	167	143	179	1226
	Demanda	/	/	5,66	3,55	2,09	1,79	2,80	3,19
Câmpus Palmeiras	Vagas	/	/	70	70	70	70	56	336
	Inscritos	/	/	506	321	325	392	346	1890
	Demanda	/	/	7,23	4,59	4,64	5,6	6,18	5,63
Câmpus Pirenópolis	Vagas	/	/	80	80	80	80	64	384
	Inscritos	/	/	234	189	133	99	143	798
	Demanda	/	/	2,93	2,36	1,66	1,24	2,23	2,08
Câmpus Pires do Rio	Vagas	160	160	200	200	200	200	160	1280
	Inscritos	349	505	497	450	375	253	366	2795
	Demanda	2,18	3,16	2,49	2,25	1,88	1,27	2,29	2,18
Câmpus Porangatu	Vagas	260	280	250	250	250	250	200	1740
	Inscritos	693	1355	1243	1052	782	675	652	6452
	Demanda	2,67	4,84	4,97	4,21	3,13	2,7	3,26	3,71
Câmpus Posse	Vagas	80	80	120	160	160	160	120	880
	Inscritos	306	343	479	776	520	480	644	3548
	Demanda	3,83	4,29	3,99	4,85	3,25	3	5,37	4,03
Câmpus Quirinópolis	Vagas	210	300	300	260	260	260	216	1806
	Inscritos	889	1468	1323	679	447	541	664	6011
	Demanda	4,23	4,89	4,41	2,61	1,72	2,08	3,07	3,33
Câmpus Sanclerlândia	Vagas	/	40	80	80	80	40	64	384
	Inscritos	/	171	165	241	202	102	132	1013
	Demanda	/	4,28	2,06	3,01	2,53	2,55	2,06	2,64
Câmpus Santa Helena	Vagas	120	120	150	150	150	150	120	960
	Inscritos	470	822	741	508	333	336	326	3536
	Demanda	3,92	6,85	4,94	3,39	2,22	2,24	2,72	3,68
Câmpus São Luís	Vagas	110	140	180	180	180	180	112	1082
	Inscritos	762	939	779	695	553	636	1503	5867
	Demanda	6,93	6,71	4	3,86	3,07	3,53	13,42	5,42
Câmpus São Miguel	Vagas	70	75	75	75	115	75	60	545
	Inscritos	162	282	162	200	168	145	153	1272
	Demanda	2,31	3,76	2,16	2,67	1,46	1,93	2,55	2,33
Câmpus Senador	Vagas	/	/	/	/	40	40	32	112

Canedo									
	Inscritos	/	/	/	/	56	93	96	245
	Demanda	/	/	/	/	1,4	2,33	3	2,19
Câmpus Silvânia	Vagas	/	40	80	80	80	40	64	384
	Inscritos	/	211	378	303	148	112	256	1408
	Demanda	/	5,28	4,73	3,79	1,85	2,8	4	3,67
Câmpus Trindade	Vagas	/	/	80	80	80	80	64	384
	Inscritos	/	/	484	413	171	123	143	1334
	Demanda	/	/	6,05	5,16	2,14	1,54	2,23	3,47
Câmpus Uruaçu	Vagas	120	120	120	120	120	120	96	816
	Inscritos	553	631	500	455	390	386	542	3457
	Demanda	4,61	5,26	4,17	3,79	3,25	3,22	5,65	4,24

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Os dados do movimento entre as vagas, inscritos e demanda (vagas/inscritos) evidenciaram que os índices em ordem decrescente, quantitativamente, encontram-se classificados abaixo:

CLASSIFICAÇÃO 1- DEMANDAS (Vagas/Inscritos)

CLASSIFICAÇÃO DAS DEMANDAS/CAMPI	
1º	Câmpus-Eseffego
2º	Câmpus-Anápolis CET
3º	Câmpus-Ceres
4º	Câmpus-Goiânia-Laranjeiras
5º	Câmpus-Ipameri
6º	Câmpus-Anápolis CSEH
7º	Câmpus-Luziânia
8º	Câmpus-Formosa
9º	Câmpus-Aparecida de Goiânia
10º	Câmpus-São Luís
11º	Câmpus-Palmeiras
12º	Câmpus-Caldas Novas
13º	Câmpus-Campos Belos
14º	Câmpus-Itumbiara
15º	Câmpus-Uruaçu
16º	Câmpus-Jaraguá
17º	Câmpus-Posse
18º	Câmpus-Goianésia
19º	Câmpus-Itaberaí

19º	Câmpus-Porangatu
20º	Câmpus-Santa Helena
21º	Câmpus-Inhumas
22º	Câmpus-Trindade
23º	Câmpus-Quirinópolis
24º	Câmpus-Minaçu
24º	Câmpus-Silvânia
25º	Câmpus-Morrinhos
26º	Câmpus-Jataí
27º	Câmpus-Niquelândia
28º	Câmpus-Sanclerlândia
29º	Câmpus-Itapuranga
30º	Câmpus-Iporá
31º	Câmpus-Cora Coralina
31º	Câmpus-Mineiros
32º	Câmpus-Senador Canedo
33º	Câmpus-São Miguel
34º	Câmpus-Pires do Rio
35º	Câmpus-Jussara
36º	Câmpus-Edeia
37º	Câmpus-Pirenópolis

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

CLASSIFICAÇÃO 2- INSCRITOS: Identificação dos 5 Campi que obtiveram maior destaque

VAGAS, INSCRITOS E DEMANDA DA UEG POR ANOS E CÂMPUS									
CÂMPUS	Correlação	ANOS							
		2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	TOTAL
CÂMPUS ANÁPOLIS CET	Vagas	570	550	530	530	530	530	256	3496
	Inscritos	5921	8484	6942	6171	5718	6068	2444	41748
	Demanda	10,39	15,43	13,10	11,64	10,79	11,45	9,55	11,9
CÂMPUS ANÁPOLIS CSEH	Vagas	350	280	280	280	280	280	248	1998
	Inscritos	3332	3103	2233	1902	1023	893	1233	13719
	Demanda	9,52	11,08	7,98	6,79	3,65	3,19	4,97	6,87
CÂMPUS ESEFFEGO	Vagas	180	180	180	180	180	180	96	1176
	Inscritos	5334	5961	4407	3107	2077	2163	1523	24572
	Demanda	29,63	33,12	24,48	17,26	11,54	12,02	15,86	20,89
CÂMPUS FORMOSA	Vagas	250	230	230	230	230	230	184	1584
	Inscritos	2036	2641	1611	1297	915	640	861	10001
	Demanda	8,14	11,48	7,00	5,64	3,98	2,78	4,68	6,31

CÂMPUS QUIRINÓPOLIS	Vagas	210	300	300	260	260	260	216	1806
	Inscritos	889	1468	1323	679	447	541	664	6011
	Demanda	4,23	4,89	4,41	2,61	1,72	2,08	3,07	3,33

CLASSIFICAÇÃO 3-QUADRO GERAL ALUNOS MATRICULADOS DA UEG POR ANOS E CAMPI									
Campus	Correlação	ANOS							
		2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	TOTAL
Câmpus- Anápolis CET	Matriculados	64	472	554	517	530	595	535	3267
Câmpus- Anápolis CSEH	Matriculados	3	23	231	293	286	293	332	1461
Câmpus- Aparecida de Goiânia	Matriculados	/	/	/	/	77	192	145	414
Câmpus- Caldas Novas	Matriculados	3	13	65	129	121	125	80	536
Câmpus- Campos Belos	Matriculados	/	/	97	133	125	87	127	569
Câmpus- Ceres	Matriculados	/	9	64	75	76	88	67	379
Câmpus- Cora Coralina	Matriculados	/	1	162	215	184	188	117	867
Câmpus- Crixás	Matriculados	/	1	38	79	83	97	79	377
Câmpus- Edeia	Matriculados	/	/	37	65	82	66	80	330
Câmpus- Eseffego	Matriculados	16	121	173	160	194	241	253	1158

Câmpus-Formosa	Matriculados	/	14	214	239	242	275	317	1301
Câmpus-Goianésia	Matriculados	/	6	136	176	155	178	175	826
Câmpus-Goiânia-Laranjeiras	Matriculados	/	/	35	41	88	84	79	327
Câmpus-Inhumas	Matriculados	/	2	71	81	73	90	127	444
Câmpus-Ipameri	Matriculados	/	/	87	81	98	94	108	468
Câmpus-Iporá	Matriculados	/	/	189	257	155	148	205	954
Câmpus-Itaberaí	Matriculados	/	5	75	96	87	91	84	438
Câmpus-Itapuranga	Matriculados	/	/	153	164	168	98	155	738
Câmpus-Itumbiara	Matriculados	3	33	68	100	127	336	168	835
Câmpus-Jaraguá	Matriculados	/	/	71	83	82	127	118	481
Câmpus-Jataí	Matriculados	/	/	60	88	91	99	83	421
Câmpus-Jussara	Matriculados	/	/	117	127	103	60	108	515
Câmpus-Luziânia	Matriculados	/	/	74	85	83	82	85	409
Câmpus-Minaçu	Matriculados	/	/	35	80	66	67	83	331
Câmpus-Mineiros	Matriculados	/	/	2	61	73	29	81	246
Câmpus-Morrinhos	Matriculados	/	31	208	296	204	204	258	1201

Câmpus-Niquelândia	Matriculados	/	/	9	47	66	90	73	285
Câmpus-Palmeiras	Matriculados	/	/	47	70	75	75	121	388
Câmpus-Pirenópolis	Matriculados	/	/	65	82	80	56	78	361
Câmpus-Pires do Rio	Matriculados	/	/	148	216	191	173	243	971
Câmpus-Porangatu	Matriculados	/	20	221	278	261	288	255	1323
Câmpus-Posse	Matriculados	/	13	63	178	163	190	158	765
Câmpus-Quirinópolis	Matriculados	/	3	253	288	225	301	290	1360
Câmpus-Sanclerlândia	Matriculados	/	4	66	81	75	40	81	347
Câmpus-Santa Helena	Matriculados	/	46	132	198	127	163	149	815
Câmpus-São Luís	Matriculados	1	23	124	176	180	186	214	904
Câmpus-São Miguel	Matriculados	/	/	67	76	83	80	74	380
Câmpus-Senador Canedo	Matriculados	/	/	/	/	38	45	40	123
Câmpus-Silvânia	Matriculados	/	38	75	122	63	49	83	430
Câmpus-Trindade	Matriculados	/	/	3	81	86	78	87	335
Câmpus-Uruaçu	Matriculados	1	7	102	122	122	131	168	653

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Pirenópolis									
Câmpus- Pires do Rio	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Porangatu	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Posse	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Quirinópolis	Egressos	/	/	/	1	/	/	/	1
Câmpus Sanclerlândia	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Santa Helena	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus São Luís	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus São Miguel	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Senador Canedo	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Silvânia	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Trindade	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0
Câmpus Uruaçu	Egressos	/	/	/	/	/	/	/	0

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

De acordo com os quadros acima, foi feito um levantamento dos Campi com o maior número de egressos da Terceira Idade e na Tabela 13, abaixo, é feita a demonstração.

Tabela 13 – Cinco Campi com maior número de egressos da Terceira Idade da UEG

1º	Câmpus – Aparecida de Goiânia – 9 egressos
2º	Câmpus – Caldas Novas – 2 egressos
3º	Câmpus – Campos Belos – 1 egresso
	Câmpus – Edeia – 1 egresso
	Câmpus – Iporá – 1 egresso
	Câmpus – Minaçu – 1 egresso
	Câmpus – Mineiros – 1 egresso
	Câmpus – Niquelândia – 1 egresso
	Câmpus – Quirinópolis – 1 egresso

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Os nove campi universitários da UEG com os maiores quantitativos de egressos no período de 2000-2018 são nesta ordem: 1º) Câmpus de Aparecida de Goiânia com 9 egressos; 2º) Câmpus de Caldas Novas com 2 egressos; 3º) Câmpus de Campos Belos, Câmpus de Edeia, Câmpus de Iporá, Câmpus de Minaçu, Câmpus de Mineiros, Câmpus de Niquelândia e Câmpus de Quirinópolis com apenas 1 egresso em cada um deles, o que soma um total de 18 egressos.

Já a Tabela 14, abaixo, apresenta o quantitativo de egressos da Terceira Idade e seus respectivos cursos realizados. Esse número de egressos equivale a todos os acadêmicos convidados a participar da pesquisa, respondendo ao questionário entregue pelo pesquisador. Apresenta também a universidade onde foram realizados os cursos.

Os cursos dessas/es egressos(as) que participaram da pesquisa foram um total de 15. Assim, em 2015, 8 cursaram Gestão Pública e 1 Pedagogia; já em 2017, 6 cursaram Gestão Pública, perfazendo o total dos 15 egressos(as) que responderam ao questionário desta pesquisa.

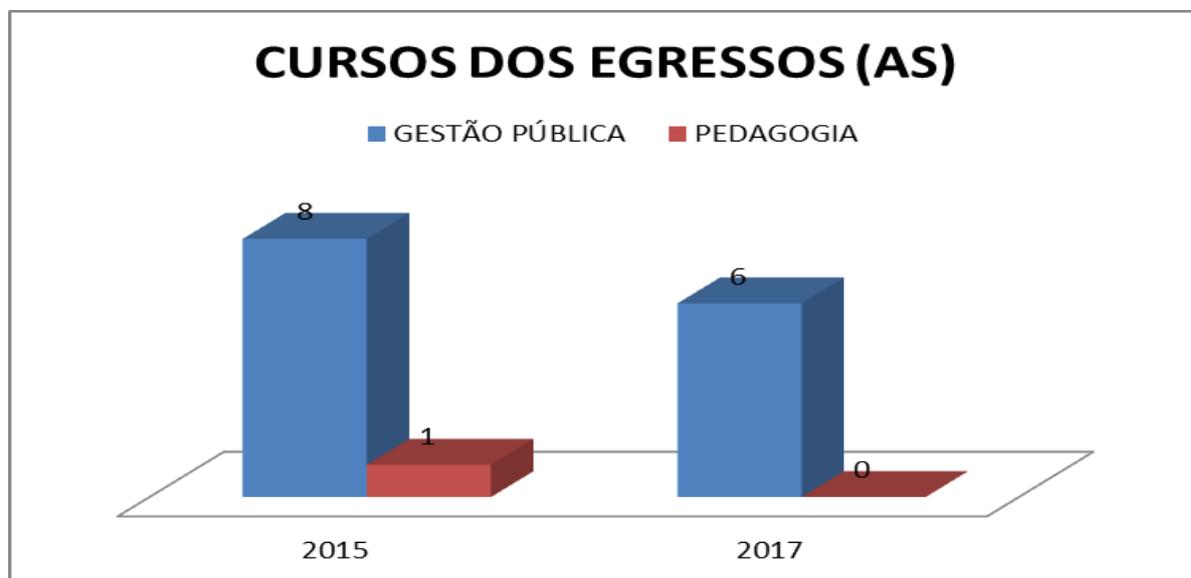
Tabela 14 – Cursos das/os egressas/os da Terceira Idade

ANO	EGRESSAS(OS)	CURSOS
2015	8	Gestão Pública
	1	Pedagogia
2017	6	Gestão Pública
15 egressos(as)		

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Então, na Tabela 14, acima, e no Gráfico 41, abaixo, foi apresentada a demonstração desse quantitativo.

Gráfico 41 – Respondentes do questionário – Cursos



Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Assim, são evidenciados os anos dos cursos das/os egressas(os) com destaque para a maior quantidade, 14 em Gestão Pública, fazendo sentido pelo trabalho desempenhado pelos egressos não aposentados que estão ativos profissionalmente no serviço público e, desses, apenas 1 em Pedagogia.

4.2 UEG: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA TERCEIRA IDADE?

A partir do acesso a estes cinco Campi da UEG, *locus* da pesquisa, foram procedidos todos os trâmites necessários para se obter as informações destes 18 egressos da Terceira Idade, objetivando contactar e convidá-los para a aplicação dos questionários. Após permissão de acesso às informações documentais e compreender a dinâmica de funcionamento da universidade, foi feito o contato com os 18 egressos, apresentando o pesquisador, a pesquisa, seus objetivos e convite/Termo de Livre Consentimento para participarem como sujeitos da pesquisa. Desses egressos da Terceira Idade, 15 aceitaram participar da pesquisa por intermédio de um questionário semiestruturado enviado/respondido por e-mail.

Como se optou por este procedimento de busca de informações empíricas, cujo conteúdo pudesse fertilizar as análises a que se propõe a tese (os sentidos e razões de buscar formações universitárias após os 60 anos, depois de uma vida de trabalho e em ambiente majoritariamente juvenil), torna-se importante compreender que os processos de manifestação das respostas aos questionamentos propostos não podem ser absolutizados. O foco é apreendê-los como possibilidades cognitivas e subjetivas.

Refletindo sobre os processos de pesquisa, Bourdieu (2004) compreende que a sociologia reflexiva significa a constante vigilância em relação ao cientista como ser produtor de conhecimento, em relação ao próprio campo científico e ao objeto de estudo, que deve ser trabalhado em todas as suas nuances até a exaustão possível, portanto, nos limites da configuração do objeto.

[...] as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa. (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Ressalta-se que os agentes sociais de um campo específico não são conduzidos de maneira inerte pelas suas estruturas. Eles possuem características próprias que concedem disposições para modificarem ou resistirem às forças do campo. É o que Bourdieu chama de *habitus*, isto é, “disposições adquiridas e duráveis que podem levar os agentes a resistirem e a se oporem às forças do campo”.

Segundo Bourdieu (2002), a noção de *habitus* exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do indivíduo) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo. O *habitus* é, pois, um conjunto de conhecimentos adquiridos, sendo disposições incorporadas ao longo do tempo. Através deste conceito, Bourdieu desejava evidenciar as capacidades criadoras, ativas, inventivas do *habitus* e do agente social, que não seriam contempladas pela noção comum de “hábito”.

Buscou-se, na sociologia compreensiva de Bourdieu, a metodologia desenvolvida por ele e demais pesquisadores sobre *A Miséria do Mundo* (2003). O pesquisador constrói uma narrativa do sujeito, no caso, egresso da Terceira Idade da UEG. Em seguida, é apresentado o questionário respondido, mas, pela sua extensão,

optou-se por inserir, nos apêndices, o modelo orientador. Cada narrativa estará identificada por EGRESSA/O, Número - Idade, Estado Civil, Curso superior anterior, Razões para estudar depois dos 60 anos na UEG.

EGRESSO 1- 67, VIÚVO. CIÊNCIAS CONTÁBEIS. SAIR DE CASA, AUMENTAR O NETWORKING E PORQUE GOSTO DE ESTUDAR.

Meu nome é **EGRESSO 1**, tenho atualmente 67 anos. Nasci em Goiânia-GO. Sou viúvo, sexo masculino, moro em Goiânia a vida toda. Ingressei na escola aos 7 anos e terminei o ensino médio aos 15 anos, totalmente realizados em escola pública. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio foi profissionalizante-técnico em contabilidade. Meu curso superior de Ciências Contábeis foi realizado na PUC Goiás no ano de 1976. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um novo curso superior foram: Sair de casa; Aumentar o Networking e porque gosto de estudar. Não acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional porque percebi que parte dos colaboradores e de alguns professores não está preparada para atender este público. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 20 anos, permanecendo nele por 10 anos. O meu emprego com maior duração foi o de professor universitário, 20 anos. Sou aposentado. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 30 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Falta de material didático disponível aos alunos e cansaço físico e mental.

EGRESSO 2 - 75, VIÚVO. DIREITO. REALIZAÇÃO DE UM SONHO, AUMENTAR A CONVIVÊNCIA SOCIAL E AMPLIAR OS CONHECIMENTOS.

Meu nome é **EGRESSO 2**, tenho atualmente 75 anos. Nasci em Pirenópolis-GO. Sou viúvo, gênero masculino, moro em Goiânia a vida toda. Ingressei na escola aos 6 anos e terminei o ensino médio aos 14 anos, totalmente realizados em escola pública. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio foi profissionalizante – Ciências Humanas. Meu curso superior de Direito foi realizado na Faculdade Evangélica no ano de 1968. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um novo curso superior foram: Realização de um sonho; aumentar a convivência social e ampliar os conhecimentos. Não acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de

formação profissional porque percebi que existe pré-conceito por parte da UEG e por parte dos colegas. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 13 anos, permanecendo nele por 2 anos. O meu emprego com maior duração foi o de auxiliar jurídico em Pirenópolis em um escritório de Direito permanecendo por 5 anos. Sou aposentado. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 45 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Distância onde ocorriam as aulas; Custo da viagem e da hospedagem e Aquisição do material (livros, apostilas e etc).

EGRESSO 3 - 60, DIVORCIADO. ADMINISTRAÇÃO. A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO; FATOR ECONÔMICO E PARA CONTINUAR COMPETITIVO NO MERCADO.

Meu nome é **EGRESSO 3**, tenho atualmente 60 anos. Nasci em Anápolis-GO. Sou divorciado, gênero masculino, moro em Goiânia a vida toda. Ingressei na escola aos 7 anos e terminei o ensino médio aos 16 anos, totalmente realizados em escola particular. Tive reprovações e não tive interrupções. Meu ensino médio não foi profissionalizante. Meu curso superior foi em Administração e foi realizado na PUC-GO no ano de 1983. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um novo curso superior foram: A necessidade de atualização; fator econômico e para continuar competitivo no mercado. Não acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional porque não há de fato uma integração entre os idosos, os docentes e os discentes. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar aos 14 anos de idade. O meu primeiro emprego foi de açougueiro em Anápolis permanecendo nele por 4 anos. O meu emprego com maior duração foi o de Gestor no Estado permanecendo por 37 anos. Sou aposentado. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 41 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Distância percorrida; Horário das aulas e Acessibilidade.

EGRESSA 4 – 62, DIVORCIADA. SERVIÇO SOCIAL. FAZER NOVAS AMIZADES, PRAZER EM ESTUDAR E AMPLIAR MEU LEQUE NO MERCADO DE TRABALHO.

Meu nome é **EGRESSA 4**, tenho atualmente 62 anos. Nasci em Goianápolis-GO. Sou divorciada, gênero feminino, moro em Goianápolis a vida toda. Ingressei na escola aos 6 anos e terminei o ensino médio aos 16 anos, totalmente realizados em escola conveniada. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino

médio foi profissionalizante – Ciências Humanas. Meu curso superior de Serviço Social foi realizado na Universidade Católica no ano de 1982. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um novo curso superior foram: Fazer novas amizades; prazer em estudar e ampliar meu leque no mercado de trabalho. Não acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional porque percebi que existe pré-conceito velado e discriminação. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar como professora aos 20 anos, permanecendo nele por 10 anos. O meu emprego com maior duração foi o de Assistente Social permanecendo nele por 30 anos. Sou aposentada. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 40 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Dificuldade em administrar a casa e conciliar com os estudos; distância percorrida e falta de apoio familiar.

EGRESSA 5 - 60, UNIÃO ESTÁVEL. LETRAS. VOLTAR AO MERCADO DE TRABALHO, AMPLIAR OS CONTATOS PROFISSIONAIS E FAZER NOVAS AMIZADES.

Meu nome é **EGRESSA 5**, tenho atualmente 60 anos. Nasci em Teresópolis-GO. Tenho união estável, gênero feminino e moro em Teresópolis a vida toda. Ingressei na escola aos 6 anos e terminei o ensino médio aos 15 anos, totalmente realizados em escola pública. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio foi profissionalizante – Ciências Humanas. Meu curso superior de Letras foi realizado no Centro Universitário de Anápolis no ano de 1984. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um novo curso superior foram: Voltar ao mercado de trabalho; Ampliar os contatos profissionais e fazer novas amizades. Eu acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional porque percebi que existem profissionais qualificados. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar como professora primária aos 19 anos, permanecendo nele por 8 anos. O meu emprego com maior duração foi o de professora, permanecendo nele por 27 anos. Sou aposentada. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 35 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Distância percorrida; biblioteca.

EGRESSA 6 – 62, VIÚVA. FARMÁCIA. DESEJO LECIONAR NO ENSINO SUPERIOR, AMPLIAR AS POSSIBILIDADES NO MERCADO DE TRABALHO E AUMENTAR A RENDA.

Meu nome é **EGRESSA 6**, tenho atualmente 62 anos. Nasci em Aragoiânia-GO. Sou viúva, gênero feminino e moro em Aragoiânia a vida toda. Ingressei na escola aos 6 anos e terminei o ensino médio aos 15 anos, totalmente realizados em escola particular. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio não foi profissionalizante. Meu curso superior de Farmácia foi realizado na Universidade Federal de Goiás no ano de 1982. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um novo curso superior foram: Desejo em lecionar no ensino superior; ampliar as possibilidades no mercado de trabalho e aumentar a renda. Não acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional porque percebi a falta de profissionais qualificados para tratar com o respectivo público. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar como balconista aos 21 anos, permanecendo nele por 5 anos. O meu emprego com maior duração foi o de Farmaceutica no Laboratório da Osego por 32 anos. Sou aposentada. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 37 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Cansaço em se locomover de Aragoiânia para assistir as aulas.

EGRESSA 7 – 63, VIÚVA. NÃO TINHA CURSO SUPERIOR. NECESSIDADE DEVIDO AO MERCADO DE TRABALHO, MELHORAR A RENDA FAMILIAR E REALIZAR UM SONHO.

Meu nome é **EGRESSA 7**, tenho atualmente 63 anos. Nasci em Goiânia-GO. Sou viúva, gênero feminino e moro em Goiânia a vida toda. Ingressei na escola aos 6 anos e terminei o ensino médio aos 17 anos, totalmente realizados em escola pública. Tive reprovações por motivo de mudança para a chácara. Meu ensino médio foi profissionalizante na área Biológica e não tenho curso superior. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Necessidade devido ao mercado de trabalho, melhorar a renda familiar e realizar um sonho. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar como atendente aos 17 anos, permanecendo nele por 5 anos. O meu emprego com maior duração foi de vendedor na loja de vestuário por 30 anos. Sou aposentada. Avalio que ao ingressar em um curso superior após 60 anos e com 40 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Convivência com os colegas, aquisição do material (livros, apostilas e etc.) e acessibilidade.

EGRESSA 8 – 62, SOLTEIRA. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. AMPLIAR AS POSSIBILIDADES NO MERCADO DE TRABALHO, AUMENTAR A RENDA E REALIZAR O MEU OBJETIVO DE CURSAR UM CURSO SUPERIOR. (Os dados da egressa 8 e 13 parecem iguais).

Meu nome é **EGRESSA 8**, tenho atualmente 62 anos. Nasci em São Paulo-SP. Sou solteira, gênero feminino, moro em Goiânia há 12 anos. Ingressei na escola aos 7 anos e terminei o ensino médio aos 18 anos, totalmente realizados em escola pública. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio não foi profissionalizante. Meu curso superior de Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2015. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Ampliar as possibilidades no mercado de trabalho, aumentar a renda e realizar o meu objetivo de cursar um curso superior. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional, mas tem que haver interesse do aluno quanto da instituição em promover a integração de alunos da terceira idade com alunos cursando na idade esperada e disponibilidade para promover uma boa plataforma de estudos. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 17 anos, como auxiliar administrativo e permanecendo nele por 3 meses. O meu emprego com maior duração foi o de servidora pública estadual ao qual trabalho até hoje. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 37 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Normalmente por ser uma pessoa da Terceira Idade, os mais jovens acreditam que não estamos atualizados com as modernidades que existem atualmente, por vezes nos tratam como se não fôssemos capazes de realizar as tarefas mais simples, isso é engano, o fato de termos mais de 60 anos não nos torna incapazes, pelo contrário, temos uma visão mais objetiva e prática das dificuldades do dia a dia na execução de nossas tarefas e conseguimos resolver os problemas com mais serenidade.

EGRESSA 9 – 61, VIÚVA. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. CRESCIMENTO PESSOAL, AUMENTAR OS CONHECIMENTOS E REALIZAR O OBJETIVO DE CURSAR UM OUTRO CURSO SUPERIOR.

Meu nome é **EGRESSA 9**, tenho atualmente 61 anos. Nasci em Minas Gerais. Sou viúva, gênero feminino, moro em Goiânia há 10 anos. Ingressei na escola aos 15 anos e terminei o ensino médio aos 30 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e sim interrupções por conta de filhos. Meu ensino médio foi profissionalizante em técnico em

Enfermagem. Meu curso superior de Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2017. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Crescimento pessoal, aumentar os conhecimentos e realizar o objetivo de cursar um curso superior. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 11 anos, como doméstica e permanecendo nele por 15 anos. O meu emprego com maior duração foi o de técnica em enfermagem, trabalhando por 15 anos. Sou aposentada. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 37 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: No início sim, pois o meu curso foi muito diferente de minha profissão. Falta de tempo para estudar e falta de concentração.

EGRESSA 10 – 62, CASADA. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. REALIZAR OBJETIVOS ANTERIORES, QUESTÕES CLÍNICAS E SONHO DE MONTAR UMA EMPRESA.

Meu nome é **EGRESSA 10**, tenho atualmente 62 anos. Nasci em Anápolis-GO. Sou casada, gênero feminino, moro em Goiânia há 40 anos. Ingressei na escola aos 7 anos e terminei o ensino médio aos 18 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio foi profissionalizante em Humanas. Meu curso superior de Pedagogia foi realizado na UEG no ano de 2015. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Realizar objetivos anteriores, questões clínicas e sonho de montar uma empresa. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional porque fui muito bem acolhida pela Instituição e pela turma. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 14 anos como estoquista e permanecendo nele por 16 anos. O meu emprego com maior duração foi o de Profissional de Educação, onde trabalho até hoje. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 33 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Horário das aulas não compatível com horário e ônibus.

EGRESSA 11 – 62, CASADA. JÁ HAVIA CURSADO ATÉ 7º PERÍODO DE LETRAS VERNÁCULAS (PORTUGUÊS) [...] NÃO CONCLUÍ POR PROBLEMAS PARTICULARES, TENTEI VOLTAR E TERMINAR MEU CURSO MAS NÃO TIVE ÊXITO. RESOLVI FAZER OUTRO VESTIBULAR, [...] SEMPRE TIVE A IDEIA DE FAZER UM

CURSO SUPERIOR E COMO TRABALHO NA ÁREA PÚBLICA DA SAÚDE DECIDI FAZER ESSE CURSO.

Meu nome é **EGRESSA 11**, tenho atualmente 62 anos. Nasci em Mineiros-GO. Sou casada, gênero feminino, moro em Goiânia há 45 anos. Ingressei na escola aos 8 anos e terminei o ensino médio aos 19 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio foi profissionalizante em Eletrotécnica. Meu curso superior em Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2017. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um outro curso superior foram: Já havia cursado até 7º período de Letras Vernáculas (português) na Universidade Federal de Goiás. Não concluí por problemas particulares, tentei voltar e terminar meu curso mas não tive êxito. Resolvi fazer outro vestibular, passei na primeira tentativa, sempre tive a ideia de fazer um curso superior e como trabalho na área pública da saúde decidi fazer esse curso. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 15 anos, como secretária e permanecendo nele por 1 ano. O meu emprego com maior duração foi o de Profissional de Educação, onde trabalho até hoje. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 37 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Nenhum obstáculo, sou uma pessoa que procura sempre estar por dentro da transformação da vida no dia a dia, procuro sempre me informar de tudo que está a minha volta, não sou alienada.

EGRESSO 12 – 63, CASADO. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. INICIEI APÓS OS 54 ANOS, BUSCA DE APERFEIÇOAMENTO PARA O TRABALHO DE GESTOR PÚBLICO, NOVOS CONHECIMENTOS E NOVAS OPORTUNIDADES.

Meu nome é **EGRESSO 12**, tenho atualmente 63 anos. Nasci em Santa Helena-GO. Sou casado, gênero masculino, moro em Goiânia há 48 anos. Ingressei na escola aos 5 anos e terminei o ensino médio aos 20 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio foi profissionalizante em Análises Clínicas. Meu curso superior em Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2015. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Iniciei após os 54 anos, busca de aperfeiçoamento para o trabalho de gestor público, novos conhecimentos e novas oportunidades. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional. Com

relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 11 anos, como Office Boy e permanecendo nele por 4 anos. O meu emprego com maior duração foi o de Servidor Público Estadual, onde trabalho até hoje, com mais de 30 anos na função. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 37 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: Não existem obstáculos específicos vinculados à idade, exceto a coragem para enfrentar o banco da escola após 60 anos, já que na juventude não tinha esta atitude.

EGRESSA 13 – 63, SOLTEIRA. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. AMPLIAR AS POSSIBILIDADES NO MERCADO DE TRABALHO, AUMENTAR A RENDA E REALIZAR O MEU OBJETIVO DE CURSAR UM CURSO SUPERIOR.

Meu nome é **EGRESSA 13**, tenho atualmente 63 anos. Nasci em Rio Verde - GO. Sou solteira, gênero feminino, moro em Goiânia há 14 anos. Ingressei na escola aos 6 anos e terminei o ensino médio aos 19 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio não foi profissionalizante. Meu curso superior em Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2014. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Ampliar as possibilidades no mercado de trabalho, aumentar a renda e realizar o meu objetivo de cursar um curso superior. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional havendo interesse do aluno e da instituição em promover a integração de alunos da terceira idade com alunos cursando na idade esperada e disponibilidade para promover uma boa plataforma de estudos. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 18 anos, como vendedora e permanecendo nele por 3 meses. O meu emprego com maior duração foi o de Servidor Público Estadual, onde trabalho até hoje, com mais de 32 anos na função. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 32 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: As vezes por ser uma pessoa da Terceira Idade, alguns jovens acreditam que não estamos atualizados com as modernidades que existem atualmente, algumas vezes defendem a ideia de que não temos condições de realizar as tarefas mais simples, isto é engano, o fato de termos mais de 60 anos evidencia nossa experiência onde possuímos um olhar analítico na execução das tarefas e tomadas de decisão.

EGRESSO 14 – 65, SOLTEIRO. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. AUMENTAR OS HORIZONTES, AUMENTAR A RENDA FAMILIAR E REALIZAR O MEU OBJETIVO DE CURSAR UM CURSO SUPERIOR.

Meu nome é **EGRESSO 14**, tenho atualmente 65 anos. Nasci em Nerópolis-GO. Sou solteiro, gênero masculino, moro em Goiânia há 10 anos. Ingressei na escola aos 5 anos e terminei o ensino médio aos 17 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio não foi profissionalizante. Meu curso superior em Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2015. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Aumentar os horizontes, aumentar a renda familiar e realizar o meu objetivo de cursar um curso superior. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 18 anos, como vendedor e permanecendo nele por 2 anos. O meu emprego com maior duração foi o de Servidor Público Estadual, onde trabalho até hoje, com mais de 25 anos na função. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 35 anos de experiência profissional se enfrenta os principais obstáculos: As pessoas mais jovens acreditam que não estamos atualizados com as modernidades que existem atualmente e acreditam que não somos capazes de realizar as tarefas mais simples.

EGRESSO 15 – 61, SOLTEIRO. NÃO TINHA FEITO CURSO SUPERIOR. OBJETIVO EM CURSAR UM CURSO SUPERIOR, MELHORAR MEUS CONTATOS E AUMENTAR A RENDA E REALIZAR O MEU OBJETIVO DE CURSAR UM CURSO SUPERIOR.

Meu nome é **EGRESSO 15**, tenho atualmente 61 anos. Nasci em Rio Verde-GO. Sou solteiro, gênero masculino, moro em Goiânia há 14 anos. Ingressei na escola aos 7 anos e terminei o ensino médio aos 17 anos, totalmente realizados em escola pública, no período noturno. Nunca tive reprovações e nem interrupções. Meu ensino médio não foi profissionalizante. Meu curso superior em Técnico em Gestão Pública foi realizado na UEG no ano de 2017. Os três motivos principais que influenciaram minha decisão de cursar, já na terceira idade, um curso superior foram: Objetivo em cursar um curso superior, melhorar meus contatos e aumentar a renda e realizar o meu objetivo de cursar um curso superior. Acredito que a UEG esteja preparada para acolher universitários da terceira idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional e se houver boa vontade dos alunos será excelente. Com relação ao trabalho e experiência profissional, comecei a trabalhar com 19 anos, como atendente e permanecendo nele por 8 meses. O meu emprego com maior duração foi o de Servidor Público Estadual, onde trabalho até hoje, com mais de 25 anos na função. Avalio que ingressar em um curso superior após 60 anos e com 38 anos de experiência

profissional se enfrenta os principais obstáculos: Dificuldade em fazer as pessoas acreditarem em nosso potencial; Interação com a turma que está em outra fase da vida e acompanhamento da turma e conteúdo.

As narrativas construídas a partir das respostas registradas no questionário trouxeram algumas revelações interessantes para a compreensão de uma temática ainda pouco investigada.

Quanto ao perfil geral das/os egressas/os, a Tabela 15 informa que: 60% são mulheres na faixa etária predominante de 61 a 65 anos (80%); com estado civil: viúva/o (33%), solteiro (27%), casada/o ou união estável (27%) e divorciada/o (13%); aposentadas/os (53%) e trabalham (47%). Não haviam feito anteriormente nenhum curso superior são 60%, e 40% afirmam que já tinham feito (1-Ciências Contábeis,1-Direito, 2-Administração ,1-Serviço Social,1-Letras e 1-Farmácia).

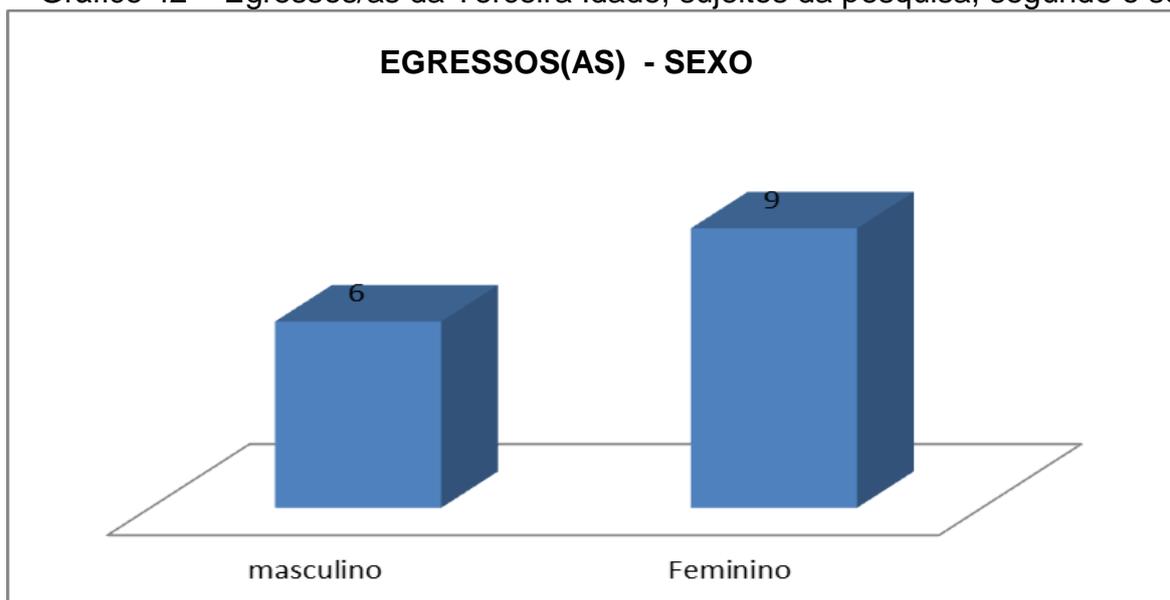
Tabela 15 - Egressas/os da Terceira Idade, sujeitos da pesquisa: sexo, idade, estado civil e trabalho

EGRESSOS	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	TRABALHO
1	Masc.	67	Viúvo	Aposentado
2	Masc.	75	Viúvo	Aposentado
3	Masc.	60	Divorciado	Aposentado
4	Fem.	62	Divorciada	Aposentada
5	Fem.	60	União Estável	Aposentada
6	Fem.	67	Viúva	Aposentada
7	Fem.	63	Viúva	Aposentada
8	Fem.	62	Solteira	Serviço Público Estadual
9	Fem.	61	Viúva	Aposentada
10	Fem.	62	Casada	Professora
11	Fem.	62	Casada	Professora
12	Masc.	63	Casado	Serviço Público Estadual
13	Fem.	63	Solteira	Serviço Público Estadual
14	Masc.	65	Solteiro	Serviço Público Estadual
15	Masc.	61	Solteiro	Serviço Público Estadual

Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Para uma maior visualização, seguem os quadros abaixo:

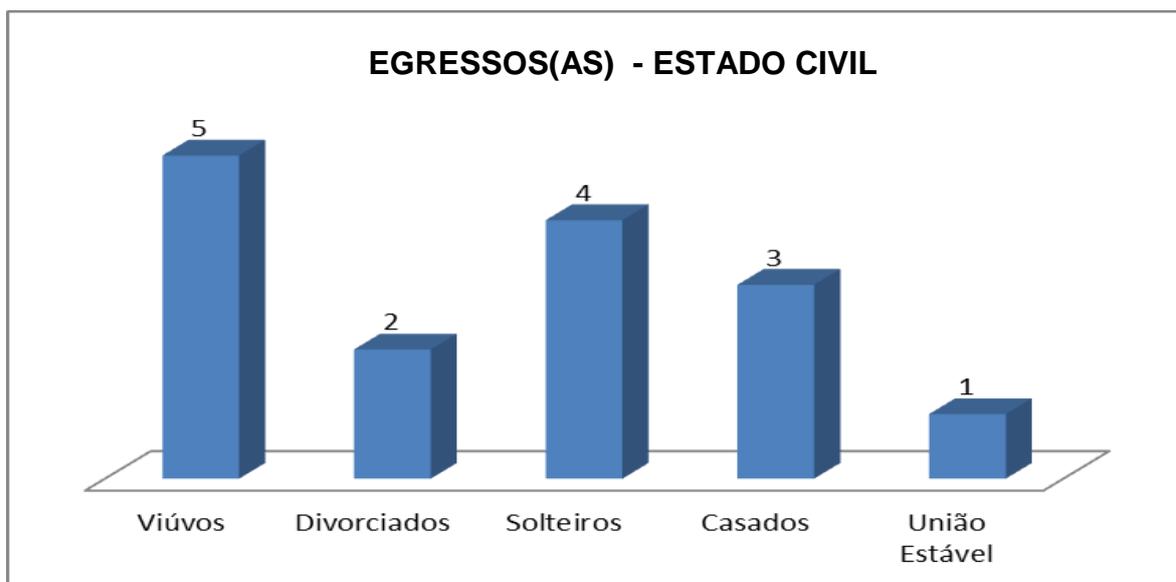
Gráfico 42 – Egressos/as da Terceira Idade, sujeitos da pesquisa, segundo o sexo



Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

O estado civil predominante nos egressos: 5 viúvos, em seguida 4 solteiros, 3 casados, 2 divorciados e 1 em união estável, como pode ser observado no Gráfico 43, abaixo.

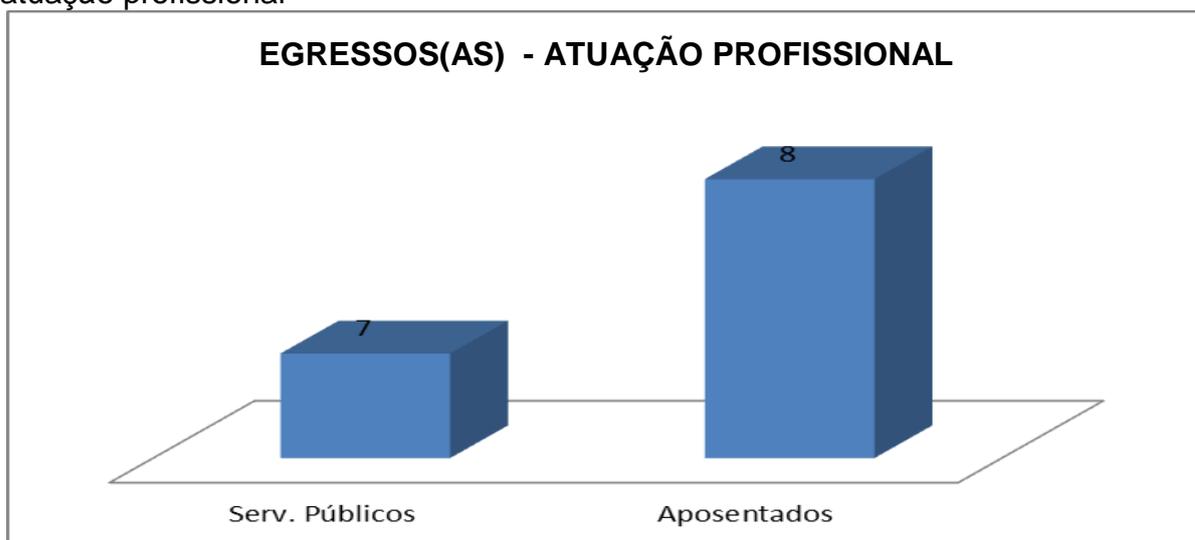
Gráfico 43 – Egressas/os da Terceira Idade, sujeitos da pesquisa, segundo – Estado Civil



Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Já no Gráfico 44, na atuação profissional, há 8 egressos aposentados, sendo que 7 estão ativos profissionalmente e todos no serviço público.

Gráfico 44 – Egressos/as da Terceira Idade, sujeitos da pesquisa, segundo a atuação profissional



Fonte: Levantamento realizado pelo pesquisador (2019).

Os egressos manifestaram interesse, vontade e imprescindibilidade de cursar outra ou uma primeira experiência de formação universitária, sendo que a maior parte fala da necessidade de crescimento pessoal e entrar para o mercado de trabalho. Todos eles têm vontade de estar nesse espaço e ser reconhecidos e não ser discriminados pelos colegas e professores.

De acordo com o **Egresso 1**, sair de casa, continuar os estudos e aumentar a renda familiar são os principais motivos para procurar a universidade com essa idade em que se encontra. Ele ainda fala que a formação na UEG não deixou de ofertar o necessário, mas também não sanou suas expectativas. Percebe que os obstáculos para ingressar num curso superior após 60 anos são também de ordem pessoal: cansaço físico e mental, mas, ao mesmo tempo, sente-se feliz apesar das dificuldades.

É importante destacar que o **Egresso 2** fez mestrado em Direito Agrário. Sua grande realização seria aumentar a renda, montar um escritório e sentir-se útil na sociedade. E ele comenta que, dentro da universidade, existe preconceito por parte dos colegas, porém, também fala sobre não desistir dos sonhos. Ainda aponta a necessidade de melhoria na parte estrutural da UEG: acessibilidade, biblioteca limitada e salas inadequadas. Apesar de todas as dificuldades apresentadas, ele se sente realizado.

De acordo com o **Egresso 3**, formado em Administração, esse tem como meta adquirir novos conhecimentos em relação à Administração Pública, melhorar a questão salarial e ampliar seus contatos profissionais. Ele afirma que falta ainda na UEG uma integração entre os idosos, os docentes e os discentes, apesar de possibilitar novos horizontes em relação ao mercado de trabalho e novas oportunidades. O que o deixa ainda preocupado é o fato de a UEG não conseguir proporcionar a participação em encontros sobre gestão pública através de seminários e palestras e o acesso a bolsas para iniciação científica. Ele sentiu dificuldade em se relacionar, pois uma parcela dos professores o envolve nas discussões para dar opinião sobre um determinado assunto e em relação aos colegas sentiu resistência da sua participação. Metodologia ruim, sem estímulos e motivos. Para ingressar num curso superior após os 60 anos, enfrentou os obstáculos da distância, dos horários das aulas e de acessibilidade, mas, apesar de tudo, afirma que estudar o estimula.

A **Egressa 4**, graduada em Serviço Social, considera que os aspectos importantes que fizeram falta na UEG, sob seu ponto de vista, foram recursos humanos e materiais e a bolsa para iniciação científica. Também se sentiu discriminada quando participou e fez alguma fala. Para ingressar num curso superior após os 60 anos, enfrentou a dificuldade em administrar a casa e conciliar os estudos, a distância percorrida e, ainda, a falta de apoio da família. Mas ficou feliz em ter concluído o curso e voltado ao mercado de trabalho.

A **Egressa 5** fez pós-graduação após ter se formado em Letras. E os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior foi voltar ao mercado de trabalho, ampliar os contatos profissionais e fazer novas amizades. Ela acredita que a UEG está preparada para acolher universitárias/os da Terceira Idade em seus diferentes cursos e modalidades. Do seu ponto de vista, a UEG contribui com a sua formação para atuar no mercado de trabalho e adquirir novos conhecimentos. Achou ruim não conseguir a bolsa para iniciação científica do CNPq. Não se sentiu discriminada, porém, a metodologia poderia ter sido melhor. Sentiu obstáculos na distância percorrida, biblioteca e no material didático, mas, mesmo assim, sentiu-se feliz por ter cursado porque ampliou seus conhecimentos sobre a Gestão Educacional.

Viúva, aposentada, a **Egressa 6**, formada em Farmácia, possui mestrado em Farmacologia pela UFG. Os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar,

após os seus 60 anos, um curso superior foi o desejo de lecionar no ensino superior; ampliar as possibilidades no mercado de trabalho e aumentar a renda. Ela afirma que a UEG precisa de profissionais qualificados para acolher universitárias/os da Terceira Idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional. Mas conseguiu contribuir para ampliar os conhecimentos na área da gestão pública da saúde e dar continuidade aos estudos para ingressar no mercado. A UEG não conseguiu proporcionar pesquisas com bolsas remuneradas e a participação plena dos sindicatos e da categoria. Durante os estudos, sentiu discriminação e preconceito por parte de colegas, pois os professores delegavam atividades sempre aos alunos mais jovens e os colegas não lhe convidavam para participar dos grupos de trabalho. Acredita que faltaram boas metodologias. E, após os 60 anos, os obstáculos foram: cansaço ao se locomover de Aragoiânia para assistir às aulas. Isso não foi o impedimento porque se sentiu realizada por concluir mais um sonho.

A **Egressa 7** não tinha curso superior, mas fez um profissionalizante na área biológica. O que a fez cursar o ensino superior, após os 60 anos, foi a necessidade de entrar para o mercado de trabalho, melhorar a renda familiar e realizar um sonho. Ainda pensa em fazer mestrado, buscar novas oportunidades de trabalho e adquirir novos conhecimentos. Não sentiu discriminação e acha que a UEG está preparada para receber os alunos da Terceira Idade. Mas, para ingressar no curso superior após os 60 anos, enfrenta obstáculos na convivência com os colegas, aquisição do material (livros, apostilas etc.) e acessibilidade. Mas acha que vale a pena para realizar seu sonho.

A **Egressa 8**, solteira, não tinha curso superior e ainda não se aposentou. E o que influenciou a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior foi ampliar as possibilidades no mercado de trabalho, aumentar a renda e realizar o seu objetivo de cursar o ensino superior. Ela acredita que a UEG está preparada para acolher universitárias/os da Terceira Idade em seus diferentes cursos e modalidades. Agradece muito à UEG e à Escola de Governo por lhe terem proporcionado a realização do seu sonho e a formação em um curso superior. Como é servidora pública, cursar Gestão Pública foi muito gratificante para promover uma melhoria no seu modo de realizar as tarefas no trabalho. Não se sentiu discriminada. Ela fala que ingressar em um curso superior após os 60 anos, por ser uma pessoa da Terceira Idade, os mais jovens acreditam que não estão atualizados com as modernidades que existem atualmente, por vezes sendo tratados como se não

fossem capazes de realizar as tarefas mais simples e isso é engano. O fato de ter mais de 60 anos não os torna incapazes, pelo contrário, têm uma visão mais objetiva e prática das dificuldades do dia a dia na execução de suas tarefas. Talvez tenham até mais tranquilidade para resolver os problemas. Ainda sinaliza a necessidade de integração entre os conhecimentos e a experiência dos mais velhos com as ideias novas dos mais jovens, para que a tarefa seja executada com mais eficiência.

De acordo com a **Egressa 9**, 61 anos, viúva, ativa profissionalmente, não tinha feito curso superior. Os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, o ensino superior foi seu crescimento pessoal, aumento dos conhecimentos e realização do objetivo de cursar um curso superior. Os fatores relevantes que a UEG contribui para sua formação foram o incentivo dos professores, dos coordenadores e dos colegas. Ela disse que não sentiu discriminação por parte da UEG, mas, ao mesmo tempo, fala de discriminação por parte de colegas e professores por ser tímida. Para ingressar num curso superior após os 60 anos, enfrenta obstáculos como falta de tempo para estudar e falta de concentração.

A **Egressa 10**, casada, pedagoga e pós-graduada em Educação Infantil, 62 anos, trabalha até hoje. Os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um outro curso superior foi o de realizar objetivos anteriores, questões clínicas e sonho de montar uma empresa. E foi muito bem acolhida pela instituição e pela turma. Para ingressar em um curso superior após os 60 anos, enfrenta obstáculos de adequar o horário das aulas, pois não é compatível com o horário do ônibus. Até o momento, sente-se integrada e espera que seja assim até o final do curso.

A **Egressa 11**, 62 anos, casada, não havia feito curso superior. Os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior foi porque sempre teve a ideia de trabalhar na área pública da saúde e assim resolveu fazer esse curso. Os fatores mais relevantes que a UEG contribui foram o incentivo para os funcionários se qualificarem. Os aspectos que consideram importantes e que a UEG não lhe proporcionou foi estágio sobre a licitação pública, pregão e orçamento público. Como várias empresas do Estado têm essa modalidade, seria muito importante e enriqueceria o conhecimento sobre o funcionamento dessas empresas. Atualmente, trabalha na profissão de técnica de

enfermagem, por estar sempre se atualizando. Parece que causou desconforto para seus colegas.

De acordo com o **Egresso 12**, casado, 63 anos, ativo profissionalmente, não havia feito ainda um curso superior. Sinaliza que os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior foi a busca de aperfeiçoamento para o trabalho de gestor público, novos conhecimentos e novas oportunidades. A UEG contribuiu para a contextualização do mundo das ciências jurídicas e da administração pública, familiarizando-o com a Constituição Federal e com as áreas do direito administrativo e financeiro, essenciais para os administradores públicos. Nunca se sentiu discriminado. E não existem obstáculos específicos vinculados à idade, exceto a coragem para enfrentar o banco da escola após 60 anos.

A **Egressa 13**, solteira, 63 anos, é servidora pública estadual e trabalha até hoje. Não havia feito ainda um curso superior e os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior foi ampliar as possibilidades no mercado de trabalho, aumentar a renda e realizar o seu objetivo de cursar um curso superior. Agradece muito à UEG e à Escola de Governo por lhe terem proporcionado a realização do seu sonho e se formar em um curso superior. Não se sentiu discriminada. Para ingressar num curso superior após os 60 anos, enfrentou resistência dos mais jovens que acreditavam que os idosos não estariam atualizados com as modernidades que existem atualmente, por vezes tratando-os como se não fossem capazes de realizar as tarefas mais simples. Alguns percebem o engano, pois o fato de ter mais de 60 anos não os torna incapazes. Pelo contrário, compartilha-se um olhar analítico na execução das tarefas e tomadas de decisão. Ela acredita que, se houver uma integração entre os conhecimentos e a experiência dos mais velhos com as ideias novas dos mais jovens, com certeza qualquer tarefa será executada com mais eficiência.

O **Egresso 14**, solteiro, 65 anos, trabalha até hoje no serviço público estadual e não havia feito ainda curso superior. E os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior foi querer aumentar os horizontes, aumentar a renda familiar e realizar o seu objetivo. A UEG contribuiu para a sua formação por lhe ter proporcionado realizar seu sonho. E, para ingressar num curso superior após os 60 anos, enfrentou os obstáculos das pessoas mais jovens que acreditam que os idosos não estão atualizados com as modernidades

que existem atualmente e acreditam que não são capazes de realizar as tarefas mais simples.

O **Egresso 15**, 61 anos, solteiro, não havia feito ainda um curso superior. Os motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, é ter um curso superior, melhorar seus contatos e aumentar a renda. A UEG proporcionou todos os objetivos almejados pelo respondente. Nunca se sentiu discriminado, pois, para ingressar em um curso superior após os 60 anos, a dificuldade encontrada foi fazer as pessoas acreditarem em nosso potencial; ter interação com a turma que está em outra fase da vida e dar conta de acompanhar a turma e o conteúdo.

Após exposição e análise de todos os dados será feita, em seguida, nas considerações finais, a apresentação dos resultados da tese no sentido de garantir maiores informações para futuras pesquisas envolvendo esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi construída acerca de uma temática nova em termos de investigação cujo objeto muito recentemente tem emergido como preocupação científica no meio acadêmico. Alçada pelo movimento dos direitos humanos contemporâneos, Gohn (2012) tem enfatizado a emergência dos novos movimentos sociais nos quais o foco estruturante tem se deslocado daqueles reivindicatórios ocorridos no bojo dos processos libertários de democratização do Brasil e conquista da democracia, como valor universal e histórico. Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais foram marcadamente reivindicatórios por um lado, decorrentes da consciência política dos grupos subalternizados e excluídos; por outro, decorrentes do quadro de desigualdades e do preconceito gritante de natureza de classe, gênero, idade, cor, raça, etnia, orientação sexual etc.

Os assim chamados novos movimentos atuais deslocaram o foco da reivindicação para a exigência legal e política da garantia do respeito e reconhecimento da identidade e diferenças contra o preconceito de toda natureza em busca de construção de alteridades, decorrentes desses movimentos sociais reivindicatórios, nas duas primeiras décadas do novo milênio. Relacionados ao tema desta tese, a conquista do Estatuto do Idoso, a Política Nacional de Direitos Humanos e os Planos Nacionais de Educação são alguns marcadores deste cenário de conquistas culturais e sociais.

Tendo como cenário a configuração contemporânea da educação superior brasileira, as duas primeiras décadas do presente século XXI foram marcadas por diferentes políticas de democratização de ingresso especialmente quanto às formações universitárias públicas. As Políticas de Cotas Sociais e Raciais aprovadas e implementadas por Universidades Estaduais (Goiás, Rio de Janeiro e Bahia) e Federal (UnB), no começo dos anos 2003, a Política Federal de Cotas em 2012, no bojo também do Programa Reuni, ampliação do Enem, Fies, implantação de novas universidades federais e criação de uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica marcaram uma ampliação das oportunidades educacionais públicas, embora ainda a maioria das matrículas na educação superior seja nas IES particulares.

Estes processos de expansão e reconfiguração da educação superior oportunizaram a emergência de novos sujeitos educativos disputando e conquistando as mais diferentes carreiras universitárias, entre os quais esta tese optou por pesquisar a Terceira Idade na Universidade Estadual de Goiás, de 2000 a 2018.

Aportada num *corpus* teórico e empírico rigoroso, esta pesquisa ousou indagar/compreender como esses sujeitos se destacam nos processos de matrícula nos diferentes cursos ministrados, qual o perfil dos egressos, se foi a primeira ou segunda formação superior e, mais, quais as razões que os levaram a buscar essa formação num campo hegemônico por jovens entre 18 e 24 anos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, o de buscar um retrato do perfil dos egressos participantes da pesquisa empírica por meio de um questionário e construção de narrativas biográficas, sem que isso pudesse significar generalização, constatou-se que: 60% são mulheres; situadas na faixa etária de 61 a 65 anos (80%); com estado civil: viúva/o (33%), solteira/o (27%), casado/a ou união estável (27%) e divorciada/o (13%); aposentadas/os (53%) e os que trabalham (47%). Não haviam feito anteriormente nenhum curso superior são 60% e 40% afirmam que já haviam feito os seguintes cursos: 1-Ciências Contábeis, 1-Direito, 2- Administração, 1-Serviço Social, 1-Letras e 1-Farmácia.

Na busca dos traços histórico-sociais da UEG com destaque para o seu processo de interiorização e presença de idosos e jovens nos quadros de seleção e matrículas dos anos de 2000 a 2018, recortados para efeito de síntese em três momentos: o ano 2000, o ano 2009 e o ano 2018, os dados revelaram que a primeira resposta a esta questão central pode ser comprovada pela presença crescente desses novos sujeitos educativos da Terceira Idade nos diversos cursos ofertados pela UEG.

No ano de 2000, logo depois da criação da UEG com apenas o Curso de Pedagogia ofertado, das 312 matrículas, os idosos representaram o índice de 14,7% e os jovens, 83,3%.

No ano de 2009, com um total de 130 cursos ofertados, de 33.820 matrículas, os idosos representaram o índice de 19% e os jovens, 81%. No ano de 2018, com um total de 312 cursos ofertados, de 23.673 matrículas, os idosos representaram o índice de 21% e os jovens, 79%. Analisando o período todo, 2001-2018, afirma-se que os idosos, em termos de matrículas, representaram

estatisticamente 18% e os jovens, 87%. A análise dos dados empíricos possibilitou traçar algumas características do perfil do sujeito da Terceira Idade/egressas(os) da UEG a partir dos 60 anos e também constatou que a instituição possui vários desafios para se constituir e se consolidar como uma universidade, conforme preveem a legislação e as normatizações no atendimento a esse público específico.

O movimento histórico-social da expansão da educação superior brasileira, nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, trouxe várias modificações nas leis que subsidiam as IES e o que elas fazem para esses sujeitos que as procuram, pois o cenário político, no tocante à educação superior brasileira contemporânea, mediando o período cronológico e político entre 1995 e 2016, faz a retrospectiva das modificações para a expansão do acesso do sujeito da Terceira Idade a esse nível e formação acadêmica e profissional. Evidenciam-se, pois, os traços constitutivos e operacionais das três gestões governamentais com forte influência dos organismos e instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial. Assim, os dados dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) foram relevantes para se entender a necessidade da modificação no processo do atendimento das universidades acerca da inclusão, bem como democratização dos sujeitos que vivem em sociedade e não devem ser deixados à margem.

Dessa forma, os traços histórico-sociais da UEG com destaque para o seu processo de interiorização e presença de idosos nos processos de matrículas, nos anos compreendidos entre 2000 e 2018, trazem, para dentro da universidade, um sujeito que se mostra interessado e com grande capacidade para atuação no mercado de trabalho. São sujeitos ativos que antes não iam à universidade.

A UEG fez a inclusão ofertando não apenas a acessibilidade, mas a possibilidade de esses sujeitos serem autônomos e capazes de buscar sua cidadania numa atuação crítica e participativa para aumentar a autoestima e, conseqüentemente, sua qualidade de vida. Isso porque eles são, muitas vezes, excluídos e marginalizados pela idade em que se encontram.

Para se compreender a emergência crescente de matrículas de idosos na UEG, e quais as razões apontadas pelos egressos em buscar outra ou uma primeira formação universitária a partir dos 60 anos de vida e trabalho, sinalizam-se razões de acordo com a coleta de dados realizada por meio do questionário, e motivos

principais que os influenciaram nessa trajetória. Muitas vezes essa necessidade parte da vontade de realização de um sonho.

Outras vezes apenas da necessidade de aumentar a convivência social e ampliar os conhecimentos, pois a obrigação de atualização para o trabalho ligado ao fator econômico possibilita continuar no competitivo mercado de trabalho, embora muitos tenham afirmado que a distância percorrida, os horários das aulas e a falta de acessibilidade muitas vezes constituíram-se como dificuldades encontradas.

Foi verificado que muitos desses sujeitos foram formados ou desistiram de seus sonhos e que viram na UEG a oportunidade de ingressar num curso superior. Outros fatores importantes, e que devem ser levados em conta para a Terceira Idade, são a oportunidade de sair de casa, aumentar as relações sociais e o gosto pela aprendizagem. Fazer novas amizades é, pois, uma das maiores repetições, sempre acompanhadas das falas: voltar ao mercado de trabalho e ampliar os contatos profissionais. A ambição para o trabalho sempre está presente nessas falas, principalmente para melhorar a renda familiar e realizar sonhos.

Interessante perceber que um dos egressos fala que não existe dificuldade em voltar para a universidade, que, pelo contrário, passa a ter uma visão mais objetiva e prática das dificuldades do dia a dia na execução de tarefas e resoluções de problemas com mais serenidade.

Ressalta-se aqui que crescimento pessoal, novos conhecimentos e oportunidades e ainda realizar sonhos são falas bastante recorrentes das/dos egressas(os) da Terceira Idade.

Quando se perguntou se a UEG está preparada para receber esses egressos da Terceira Idade, mais de 50% disseram que sim, embora um número significativo tenha evidenciado que nesse espaço comparece a discriminação, tanto por parte dos professores como dos colegas de sala. Alguns se sentiram deixados de lado nas participações em sala, como se não tivessem capacidade para debater determinados tipos de assunto. Algumas dificuldades se deram em virtude de os colaboradores e de alguns professores não estarem preparados para atender esse público, existe preconceito com o idoso de forma velado, causando, assim, a discriminação.

Desses egressos, percebe-se também que são mais de 50% aposentados e os que não estão nessa condição ainda atuam no serviço público. As dificuldades apresentadas para o retorno das aulas após os 60 anos são diversas, entre elas: a

distância de onde ocorriam as aulas e às vezes o custo da viagem e da hospedagem, bem como a aquisição do material (livros, apostilas etc.). Um dos egressos cita a dificuldade de administrar a casa e conciliar os estudos por falta de apoio familiar. Alguns egressos falam da falta de tempo para estudar e de concentração.

Uma egressa falou não ter tido nenhum obstáculo porque procura sempre estar por dentro da transformação da vida no dia a dia e se informar de tudo fugindo da alienação. E que para ela não existem obstáculos específicos vinculados à idade, exceto a coragem para enfrentar o banco da escola após 60 anos, já que na juventude não teve esta atitude.

Outro fator é que, normalmente por serem uma pessoa da Terceira Idade, os mais jovens acreditam que os idosos não estão atualizados com as modernidades que existem atualmente e os tratam como se não fossem capazes de realizar as tarefas mais simples. O que afirma ser um engano, uma vez que o fato de ter mais de 60 anos não torna as pessoas incapazes, pelo contrário, os idosos têm uma visão mais objetiva e prática das dificuldades do dia a dia na execução das tarefas e conseguem resolver os problemas com mais serenidade. Alguns afirmam que existe uma dificuldade de fazer as pessoas acreditarem no potencial da Terceira Idade.

Entende-se que, para a Terceira Idade, não é fácil manter uma interação com a turma que está em outra fase da vida, além de ter de acompanhar o conteúdo. De todas essas expressões da Terceira Idade, fica presente a necessidade maior de entender esse sujeito que sente, pensa e quer seu espaço na sociedade. Estar na universidade pressupõe um modelo de vida e uma reestruturação dos sujeitos da aprendizagem para a compreensão de que todos aprendem e todos têm direito a esse espaço.

Considerando o quadro de reconfiguração da educação superior brasileira na contemporaneidade, as razões ditas por eles, por intermédio de um questionário semiestruturado, explicam a emergência de universitários e egressos acima de 60 anos como sendo os novos sujeitos educativos na UEG.

Assim, a UEG, com todos os limites aqui apresentados, tem, nesta pesquisa, uma forma de compreender a necessidade de recebimento e acolhimento desses sujeitos que passam por várias etapas da vida e que, chegando à Terceira Idade, não consideram o fim, pois são sujeitos do conhecimento. As necessidades e

ansiedades desses sujeitos apontam um público ativo, empenhado, e que anseia por ser produtivo e ativo e reconhecido no meio social.

Embora se entenda que alguns dos resultados aqui apresentados podem ser muitas vezes visíveis por meio do senso comum, esta pesquisa consolida a necessidade de mudanças nas universidades em relação ao atendimento a esses sujeitos que, na sua relação cotidiana, têm a possibilidade de elevar um sujeito atuante e produtivo numa sociedade mais justa e igualitária. Sujeito este, da Terceira Idade, numa participação ativa de direitos e deveres, numa discussão que vislumbre a eliminação de preconceitos e discriminações que ainda estão presentes nas sociabilidades do sujeito da Terceira Idade. E a pesquisa desvela a emergência de um novo sujeito educativo, o da Terceira Idade, que anseia pela valorização e produtividade no seio da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. **Universidade muticampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997-2006)**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. **Os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e o ensino superior no Brasil de 1995 a 2010**. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ALENCAR, R. S. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. **Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002.

ALMEIDA, Silvânia Santos. **A expansão do ensino superior privado nos governos FHC e Lula: uma estratégia para efetivar o direito de Acesso à educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, 2006.

AMISY NETO, Abrão. **A bolsa de estudos universitários em Goiás: privatização do público ou publicização do privado?** 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. **A formação de professores da Licenciatura Plena Parcelada do Curso de Pedagogia da UEG (Anápolis): suas repercussões na atuação dos professores da Rede Municipal de Abadiânia**. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. **Análise de Universidade da Terceira Idade no município de Campinas**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Educação Superior: lições derivadas da experiência**. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação.** 1997. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 16 set. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Documento estratégico do Banco Mundial.** A educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária.** 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BARROS, Myriam Moraes Lins. **Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade.** Rio de Janeiro: Função Getúlio Vargas, 1998.

BARROSO, Maria José L. Rocha. O desafio do envelhecimento no Nordeste. **Revista Terceira Idade**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 10-14, ago. 1999.

BASTOS, Cristiane Ferreira de Moraes. **A corrosão do caráter público das universidades federais: influências do Banco Mundial no Brasil.** 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

BASTOS, Valdir. **Goiás cresce e desenvolve com a Bolsa Universitária da OVG.** Goiânia: Assembleia Legislativa de Goiás, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BEMFICA, Flávia. **Aumento da demanda por educação superior, mais renda e financiamento público estão entre os fatores.** Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/economia/2014/04/participacao-das-ies-privadas-cresceu-73-em-uma-decada/>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BERZINS, M. A. V. da S. **Envelhecimento populacional: uma conquista para ser celebrada.** São Paulo: Cortez, 2003. (Serviço Social e Sociedade, n. 75).

BISCHOFF, Viviane. **As ações públicas de internacionalização da educação superior no Brasil e o seu alinhamento com a política externa brasileira no Governo Dilma Rousseff 2011-2014.** 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRAGA, Pérola Melissa Vianna. **Direitos do Idoso**: aspectos da legislação nacional e comparada. 2002. 138 f. Tese (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BORDIEU, Pierre. **A Herança Sociológica**, 2002.

BRAGA, Pérola Melissa Vianna. **Curso de Direito do Idoso**. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls>.
Acesso em: 5 out. 2013.

BRASIL. **Censo da Educação Superior Brasileira. Sinopse Educação Superior**, 2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para todos**: 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei n. 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 3 dez. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm> Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Medida Provisória n. 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 set. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm> Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década (2011-2020)**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei n. 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1994.

BRASIL. **Lei n. 10741**, de 3 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 1996 a 2010.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para todos (PROUNI). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 12.012**, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Resolução n.º 03**, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 5773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 1.827**, de 24 de junho de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. **Parecer n.º 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. **Decreto n.º 7037**, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Estratégias e Metas para a Educação Superior-PNE para a Terceira Idade (2001-2010 e 2014-2024)**. Brasília, DF: MEC/Sase, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (Orgs.). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**. Brasília, DF: Inep, 2014. (Série Estado do Conhecimento, n.13).

CACHIONI, M.; Neri, A. L. Educação e Gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, p. 99-115, jan./jun. 2012.

CACHIONI, Meire. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade**: a experiência dos alunos da Universidade de São Francisco. 1998. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CACHIONI, Meire. Universidades da Terceira Idade: Das origens à experiência brasileira. In: DEBERT, G. G.; NERI, A. L. (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 141-178.

CARMO, Pereira da Costa Santos do; MENEZES, Alida Mendes de; BRAZ, Verônica Monteiro; LUZ, Enaíde do Nascimento. Idoso Universitário: uma inclusão possível numa sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Recife, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4424351-idoso-universitario-uma-inclusao-possivel-numa-sociedade-contemporanea.html>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CARNOY, Martin Loyallca; PRASHANA, Dobryakova Maria *et al.* **Expansão das universidades em uma economia global em mudança**. Brasília-DF: Capes, 2015.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2013.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE e as Universidades Estaduais brasileiras: assimetrias institucionais, expansão e financiamento**. 2018. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

COSTA, Leandra Costa da. **Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

COUTINHO, Afrânio. **Universidade: instituição crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In:_____. **Ideologia da Competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 88 (Coleção Escritos de Marilena Chauí, v.3)

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

D'ALENCAR. R. S. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. **RevEnvelhecer**, Porto Alegre, v. 4, p. 76, 2002. Disponível em: <seer.ufrgs.br>. Acesso em: 12 set. 2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Ser Cidadão**. São Paulo: Lua Nova, 1994

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidade em relação aos do PSDB. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 67, p. 39-52, maio 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: MEC, Unesco, 1999.

DEITOS, Roberto Antônio. Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Aliança, 2007.

FENALTI, R. de C.; SCHWARTZ, G. Universidade Aberta à terceira idade e a perspectiva de ressignificação do lazer. **Revista Paulista de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 131-141, 2003.

FERRIGNO, José Carlos. **Professores jovens e alunos velhos em um processo de co-educação de gerações**. 2003. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERRIGNO, José Carlos. Educação para os velhos, educação pelos velhos e a coeducação entre gerações: processos de educação não formal e informal. In:

PARK, Margareth Brandini; GROPPPO, Luís Antônio (Org.). **Educação e Velhice**. Holambra: Editora Setembro, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F; CATANI, A; Oliveira, J. F. (Orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 117-135.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011/2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80**: a política de privatização do público. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F; CATANI, A; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da História**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **A UEG no olho do furacão**: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília, DF: Plano Editora; Campinas: Autores Associados, 2005.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexos sobre o caso da brasileira. In: _____. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 159-189.

FREIRE, Paulo. Escuela Pública Y Educación Popular. In: FREIRE, Paulo. **Política y Educación**. México: Siglo XXI, 1992.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2011.

GEMAQUE, Rosana M. de O.; CHAVES, Vera Lúcia J. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB (2010). **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 30, jul./dez. 2010.

GIDDENS, A. O que é Sociologia? In: **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 24-36.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set., 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOIÁS. **Lei Complementar n.º 26**, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece diretriz e base do sistema educativo. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. **Decreto n.º 5.536**, de 21 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei n.º 13.918, de 3 de outubro de 2001, que dispõe sobre o Programa Bolsa Universitária. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2002/decreto_5536.htm>. Acesso em: 16 ago. 2009.

GOIÁS. **Emenda Constitucional n.º 33**, de 2 de janeiro de 2003. Altera os dispositivos da Constituição do Estado de Goiás que especifica. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/emendas_constitucionais/emenda_constitucional_n.33.htm>. Acesso em: 16 ago. 2009.

GOIÁS. **Lei n.º 13.918**, de 3 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Programa Bolsa Universitária. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás. Disponível em: <http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13918.htm>. Acesso em: 16 ago. 2009.

GOIÁS. **Notícias TCE**. Órgão informativo do Tribunal de Contas do Estado de Goiás. n. 34, Goiânia, mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.tce.go.gov.br/impressa/jornais/noticiastce-34.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

GOIÁS. **Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO)**. Coordenação de Fiscalização Estadual CFE – 1ª Divisão de Fiscalização Externa, 2006.

GOIÁS. **Secretaria de Planejamento de Goiás**. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sep/in/pub/godados/2007/dados/01-08-.popula%c3%a7%c3%a3o.htm>>. Acesso em: 1 out. 2009.

GOIÁS. **Gerência de Estatística Socioeconômica**. Goiânia: SEPLAN-GO/Sepin, 2007.

GOIÁS. **Gerência de Estatística Socioeconômica**. Goiânia: SEPLAN-GO/Sepin, 2009. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sep/sep/pub/godados/2009/01-demografia/01-tab03.htm>>. Acesso em: 20 set. 2009.

GOIÁS. **Censo da Educação Superior 2007 – Resultados das principais variáveis**. Superintendência de Educação Superior e Profissional – SUESP/Sectec. Disponível em: <http://www.sectec.go.gov.br/portal/apresentacao_censo_educacao_superior_goiás.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2009.

GOIÁS. **Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás**. Disponível em: <<http://www.sectec.go.gov.br/portal/wp-content/uploads/2009/04/ies-estadual-20072.bmp>>. Acesso em: 22 set. 2009.

GOIÁS. **Lei n.º 13.456**, de 16 de abril de 1999. Estabelece a Reforma Administrativa. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. **Emenda Constitucional Estadual n.º 39**, de 15 de dezembro de 2005. Altera o art. 158 da Constituição Estadual. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2005.

GOIÁS. (Conselho Estadual de Educação). **Protocolo de Compromisso que a Universidade Estadual de Goiás – UEG – celebra com o Conselho Estadual de Educação – CEE**, com a interveniência da Procuradoria Geral do Estado. Goiânia: CEE, 2006.

GOIÁS. (Conselho Estadual de Educação). **Resolução n.º 02**, de 6 de julho de 2006. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Goiânia: CEE, 2006.

GOIÁS. (Ministério Público Estadual). **Representação em face do Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Goiás**, de 9 de novembro de 2011. Anápolis: MPE, 2011.

GOIÁS. (Superintendência de Controle Interno). **Relatório n.º 008/08**. Auditoria da folha de pagamento da UEG referente ao pessoal vinculado ao Núcleo de Seleção e aos Programas Especiais da UEG. Goiânia, 2008.

GOIÁS. **Lei n.º 13.456/99**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999.

GOIÁS. **Relatório da comissão de estudos sobre a UEG: Diagnóstico e proposta para reestruturação**. 2011.

GOIÁS. **Decreto n.º 6568**, de 6 de novembro de 2006. Dispõe sobre o credenciamento da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2006.

GOIÁS. **Relatório - Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás**, 15 de agosto de 2011.

GOIÁS. **Decreto n.º 7.441**, de 8 de setembro de 2011. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2011.

HAREVEN, Tamara Changing. Images of aging and the social construction of the life course. In: FEATHERSTONE, Mike; Wernick, Andrew (Org.). **Images of aging: cultural representations of later life**. London: Routledge. 1995. p.119-135.

KACHAR, V. **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LACERDA, Ângela Maria Gomes de Matos; SILVA, Virgínia Costa. **Unati-Universidade Aberta à Terceira Idade**: história e memória 1992-1997. Goiânia: UCG, 2001.

LANDÓ, Wanessa Cristina de Lacerda. **A institucionalização da extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG)**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Cláudia Gonçalves. **Educação superior no Brasil no limiar do século XXI**. 2001. 334 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LIMA, Katia Régia de Souza. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 625-652, maio/ago. 2011.

LIMA, Katia Régia de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katal**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-91, jan./jun. 2011.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LINS, T. **Formação de profissionais educadores**: pistas para um Programa Alternativo. Dissertação. Universidade de Salamanca, 2004.

LOURES, Marita Carvalho; VIANA, Lucy Gomes. Avaliação das características sociodemográficas e psicossociais dos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade (Unati/UCG). **Revista da Universidade Católica de Goiás**, Goiânia, v. 29, n. 5, p. 1421-1449, set./out. 2002.

LÜCHMANN, Julio César. **Políticas Públicas para o Ensino Superior no Brasil (1994-2006)**: Ruptura e continuidade entre os Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-147-01.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

MACÊDO, Murilo Rosa; CHAVES, Aurélio Ricardo Troncoso. **O Programa Bolsa Universitária e a democratização do acesso ao ensino superior em Goiás**. Goiânia: Segplan, 2016.

MAGALHÃES, Luciana de Castro. **O financiamento da Universidade Estadual de Goiás: o Programa Bolsa Universitária e o custo do aluno**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade De Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MARTINEZ, Wladimir Novaes. **Direito dos Idosos**. São Paulo: LTR, 1997.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim. **Programa Ciência Sem Fronteiras no contexto da política de internacionalização da educação superior brasileira**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MARTINS, R. A. **Flexibilidade e integração no novo paradigma produtivo mundial: estudos de casos**. 1993. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 1993.

MEDEIROS, S. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da Terceira Idade. In: KACHAR, Victória. **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDÃO, Lídia N. F. Teixeira Menezes. **O papel da Universidade Sênior Elvas no cotidiano dos idosos**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado Formação de Adultos e Desenvolvimento Local) - Instituto Politécnico de Porto Alegre e Escola Superior de Educação, Porto Alegre, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Autores Associados: ANPEd, v.14, p.131-150, maio/ago. 2000.

MINTO, Lalo W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. 2 ed. Distrito Federal: Ideia Editora, 2001.

MONTEIRO, Pedro Paulo. Envelhecimento: rumo ao novo paradigma. **Revista Kairós**, São Paulo, ano 3, p. 53, 2002.

MORAGAS, M.R. **Gerontologia Social**. São Paulo: Paulinas, 1997.

MORCHE, Bruno. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China: uma análise comparada**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Larissa Cristina Dalpiva. **Análise do processo de internacionalização universitária entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS durante os governos Lula e Dilma**. 2018. 418 f. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a Contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MOTA, Tânia Socorro Borges (2015-2025). **Plano Estadual de Educação: estudo comparativo entre o instituinte e o instituído**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MOURA, Tatyane. **Políticas públicas para o ensino superior brasileiro 2003-2014: uma análise do Prouni e Fies**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1. reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da educação superior no Governo Lula: debate sobre a ampliação e democratização do acesso**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OCDE. **La qualité Du personnel enseignant**, 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_33723_31589488_1_1_1_1,00.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. **O envelhecimento e a velhice: teorias, demografia e política**. Curitiba: CRV, 2010

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2012. p. 93-99.

OLIVEIRA, Helena Antônia de. **Educação continuada voltada para a Terceira Idade: a experiência da Unatins/UCG 1992-2001**. (Monografia). Goiânia: UCG, 1999.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis**. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A educação superior em Goiás: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstrução do campo universitário**. In: _____. LDB do Estado de Goiás: análise e perspectivas na reconstrução do campo universitário. Goiânia: Alternativa, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Suely. Concepções e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Série-Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 26, p. 199-213, jul./dez. 2008.

ONU. **Plano de Ação Internacional de Viena sobre o envelhecimento (1982)**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

ONU. **Plano de Madri (2002)**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

PACHECO, J. L. As Universidades Abertas à Terceira Idade como espaço de convivência entre Gerações. In: SIMSON, O. R. M. V.; NERI, Al. Cachionim (Orgs.). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas: Alínea, 2003.

PAIVA, V. M. B. Fundamentos psicopedagógicos para uma ação educativa em Gerontologia Social. **A Terceira Idade**, São Paulo, v. 30, 1999.

PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida**. Passo Fundo: UPF, 2000.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)**. 1997. 232 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento. **A política de educação superior nos governos petistas: a inflexão da universidade ao capital**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PEIXOTO, Clarice. **Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velhos, velhice, idoso, Terceira Idade...** In: BARROS, M. M. L. (Org.) **Velhice ou**

Terceira Idade?: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 69-83.

PEREIRA, Edna Lemes Martins; TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio; VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. Políticas de interiorização do ensino superior em Goiás (1999-2011). **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 756-774, maio/ago. 2015.

PERES, Cláudio Afonso. **O público e o privado no ensino superior brasileiro do Regime Militar (1964-1984) ao Governo FHC (1995-2002)**. Cascavel: Unioeste, 2009.

PESSOA, Izabel Lima. **O envelhecimento na agenda da política social brasileira: avaliação e limitação**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 39-50.

RODRIGUES, José. Vamos ganhar dinheiro à beça: farsa e tragédia na política do Governo Lula para a educação superior. **Universidade e Sociedade**, p. 85-92, 2010.

RODRIGUES, José. **Educação superior e conhecimento para a competitividade: convergências entre as propostas da CNI e do Governo Lula para a Reforma Universitária**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.120-136, abr. 2007.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, José. **Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do Governo Lula da Silva**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., Caxambu, 2008. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Maria da Costa. A prática pedagógica junto ao idoso. **Revista Terceira Idade**, ano v, n. 7, p. 45-48, jul. 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UfSC; Brasília, DF: Capes/UAB, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al.* (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Políticas públicas e a educação para a Terceira Idade: contorno, controvérsias e possibilidades**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEKI, Allan Kenji. **O capital e as Universidades Federais do Governo Lula: o que querem os Industriais**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade Científica no Brasil**. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Nacional/ FINEP et al. (1984) Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1979.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Blackboard, 2018.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

SILVA, Edimar Pereira da. **Políticas de Educação Superior no Brasil: a presença do idoso na universidade contemporânea**. Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/edimar-pereira-da-silva.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SILVA, N. T. R. C. **Direito do Idoso: tutela jurídica constitucional**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, jul./dec. 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. **Caderno CRH**, Salvador, v. 39, p. 11-24, 2003.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília, DF: Unesco/CNE/MEC, 2012.

TAVARES, D. E. **A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea**: uma leitura interdisciplinar. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMPSON, Jean; SWINDELL, Richard. **Na International Perspective of the University of the Thrid Age**. Griffith University: Documento Policopiado, 1995.

TONI, Isabel Mamachinho. **As instituições de ensino superior e as Unatis Brasileiras**. (Monografia) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

TONEGUTTI, C.; MARTINEZ, M. **A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2007.

TONEGUTTI, C.; MARTINEZ, M. O REUNI e a precarização nas IFES. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 51- 67, jan. 2008.

TORRES, Carlos Alberto. **Estudo, Privatização e Política Educacional para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑO, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2004.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília-DF, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Relatório de Gestão 2011**. Anápolis: UEG, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. Anápolis: UEG, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2011**. Anápolis: UEG, 2011.

WALESCA, Ana P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, 2000.

XAVIER, Daniele dos Santos Ramos. **Uma análise dos programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICES**APÊNDICE A****Modelo do Questionário**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO EM
EDUCAÇÃO - DOUTORADO
Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

**PROJETO DE TESE - EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: A “TERCEIRA IDADE”
COMO UM NOVO SUJEITO EDUCATIVO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS**

Caro/a Senhor/a.

Sou o Professor Murilo Sérgio Vieira Silva, da Universidade Estadual de Goiás- Unidade Universitária de Anápolis, cursando o Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica – PUC Goiás; sob a orientação do Professor Doutor José Maria Baldino.

Minha tese versa sobre a **EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: a “Terceira Idade” como um novo sujeito educativo na Universidade Estadual de Goiás;** ou seja, a inclusão do idoso na educação superior.

Convidamos-lhe a contribuir com a sua história de estudo e trabalho para este estudo, pioneiro em Goiás. Em aceitando, gostaríamos de lhe solicitar que responda este questionário.

Respeitosamente,

Doutorando: Prof. Murilo Sérgio Vieira Silva
Orientador: Prof. Dr. Jose Maria Baldino

QUESTIONÁRIO

I- IDENTIFICAÇÃO

Nome Fictício a ser chamado:_____ Idade Atual_____anos. Nasceu na cidade de _____Estado_____. Estado Civil:_____Sexo: () Masculino () Feminino Cidade onde mora :_____.Ha quantos anos:_____.

II- ESCOLARIZAÇÃO

Ingressou na Escola aos _____ anos. Terminou o Ensino Médio aos _____anos. A maior parte dos anos de sua escolarização, do ensino primário, ginásio e até a conclusão do ensino médio foi em Escola Pública () Escola Particular ().O Ensino Médio foi em que turno: Diurno () Noturno (). Teve Reprovações: Sim () Não (). Interrupções: Sim () Não ().Se teve interrupção foi por qual ou quais motivos:

O seu Ensino Médio foi Profissionalizante: Sim () Não ().Se foi Profissionalizante,qual área?_____.Já fez outro/s Curso/s Superior/es: Sim () Não (). Se fez, qual curso _____. Concluído: Sim() – Não () Instituição:_____Ano:_____.

Citar 03 motivos que influenciaram a sua decisão de cursar, após os seus 60 anos, um curso superior:

_____.

Citar 03 Objetivos que Você tem com a realização do curso que esteja cursando ou que já se diplomou:

_____.

Você acredita que a UEG, esteja preparada para acolher Universitários/as da Terceira Idade em seus diferentes cursos e modalidades de formação profissional? Sim () Não (). Se NÃO, qual o maior problema que tenha ocorrido?

_____.

III- TRABALHO E EXPERIÊNCIA

Você começou a trabalhar aos _____anos de idade. O seu primeiro emprego foi de _____;permanecendo nele por _____anos.

O seu emprego que permaneceu por mais tempo foi o de: _____Durou _____anos. Aposentou-se: Sim () Não ().

Para ingressar num curso superior após os 60 anos, e de _____anos de experiência profissional enfrenta obstáculos? Cite pelo menos 03 obstáculos vivenciados por Você ou por uma colega:

_____.

COMPLEMENTAÇÕES:

APÊNDICE B



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM
EDUCAÇÃO - DOUTORADO

Linha de Pesquisa: **Sociedade, Cultura e Educação**

PROJETO DE TESE - EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: A “TERCEIRA IDADE” COMO UM NOVO SUJEITO EDUCATIVO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.

Doutorando: Prof. Murilo Sérgio Vieira Silva
Orientador: Prof. Dr. Jose Maria Baldino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Egressos dos Cursos Tecnológicos em Gestão Pública - Universidade
Estadual de Goiás

Eu, _____
Naturalidade: _____, Estado: _____
_____, CPF: _____, Endereço _____

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: **EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA CONTEMPORANEA: A “TERCEIRA IDADE” COMO UM NOVO SUJEITO EDUCATIVO NO BRASIL**, cujo objeto de estudo é a INCLUSÃO DO IDOSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, na perspectiva de responder às seguintes indagações: quais seus objetivos, suas trajetórias escolares, a escolha das áreas de formação, perspectivas. Como problema orientador da investigação definiu-se por quais as políticas públicas, lógicas e perspectivas orientam as crescentes demandas de segmentos da terceira idade a procurarem uma formação universitária?

O Objetivo Geral é analisar os processos de expansão da educação superior brasileira após a LDB de 1996, destacando a emergência de um novo sujeito educativo, a inclusão dos Alunos/as da 3ª idade, dimensionando-os/as quantitativa e qualitativamente. Os Objetivos Específicos são: a) - mapear e inclusão da Terceira Idade na Educação Superior especificamente da Universidade Estadual de Goiás; no momento da formação e após a diplomação; b) compreender a configuração do Idoso relacionada à educação, a cidadania, a qualidade de vida e promovendo a sua integração na sociedade; c)- levantar as políticas educacionais da união e de Goiás que tratam de inclusão e que são instrumentos que favorecem ou não os alunos da 3ª idade no ensino superior e; d)- demonstrar a importância da inclusão do aluno da 3ª idade no ensino superior a partir de reflexões filosóficas, sociológicas e históricas, por intermédio de auto-retrato ou biografia temática de itinerários de Vida, Experiência, Estudos e Trabalho.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder ao questionário enviado em anexo, via e-mail, o qual busca traçar meus itinerários de estudo e trabalho anteriores a minha opção de realizar este atual curso superior;

bem como evidenciar as razões de minha decisão de cursar este curso e minhas perspectivas culturais e profissionais após sua conclusão. Apresentar também uma avaliação do curso apontando os seus pontos positivos e negativos.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: reconhecimento acadêmico de minhas opiniões as quais serão sigilosas e identificadas por um nome fictício a ser atribuído por você, convite a estar presente na defesa pública da tese, e contribuição para o aprimoramento da pesquisa no Brasil sobre a temática da Terceira Idade e Cursos Universitários. Também fui alertado de que caso ocorra no processo de responder às questões constantes do questionário, possíveis desconfortos, foi-me assegurado o direito a interrompê-lo e não ser autorizada a incorporação de minhas considerações na parte empírica da pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo. O pesquisador autor do referido projeto é o Prof^o. Doutorando Murilo Sérgio Vieira Silva pertencente à Pontifícia Universidade Católica de Goiás. – PUC GOIAS – Doutorado em Educação – Matrícula 2017.1.3003.0009-8, sob orientação do Prof. Dr. Jose Maria Baldino. Com o pesquisador poderei manter contato pelo telefone (62) 99346-5227.

Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do (a) Prof. Murilo Sérgio Vieira Silva com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a Lei.

Goiânia, Julho de 2019.

Assinatura do/a Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador