**unesp** **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
**Faculdade de Ciências e Letras**
**Campus de Araraquara - SP**

MARIA APARECIDA BOVÉRIO

# **PROUNI:** estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo



ARARAQUARA – S.P.
2014

MARIA APARECIDA BOVÉRIO

# **PROUNI:** estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Ciências e Letras–Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientador: Dr. José Vaidergorn**

**Bolsa: CAPES**

ARARAQUARA – S.P.
2014

Bovério, Maria Aparecida
PROUNI : estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo / Maria Aparecida Bovério – 2014
471 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: José Vaidergorn

l. Políticas públicas. 2. Ensino superior.
3. Inclusão em educação. 4. Democratização da educação.
I. Título.

MARIA APARECIDA BOVÉRIO

# **PROUNI:** estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Ciências e Letras–Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**
**Orientador: Dr. José Vaidergorn**
**Bolsa: CAPES**

Data da defesa: 27/08/2014

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

| | |
|---|---|
| **Presidente e Orientador:** | **Dr. José Vaidergorn – Doutor em Educação.**<br>Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). *Campus* de Araraquara/SP. |
| **Membro Titular:** | **Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker – Doutora em Sociologia, Pós-Doutora em Sociologia.**<br>Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). *Campus* de Araraquara/SP. |
| **Membro Titular:** | **Dr. João Augusto Gentilini – Doutor em Educação.**<br>Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). *Campus* de Araraquara/SP. |
| **Membro Titular:** | **Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão – Doutor em Educação, Pós-Doutorando em Educação.**<br>Instituto de Biociências, Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). *Campus* de Rio Claro/SP. |
| **Membro Titular:** | **Dra. Maria José Viana Marinho de Mattos – Doutora em Educação, Pó-Doutora em Educação.**<br>Pontifícia Universidade Católica (PUC). *Campus* de Poços de Caldas/MG |

**Local**: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – *Campus* de Araraquara

Ao Dejaime, meu marido, meu amor, meu amigo.

À Thaís (que me pediu um coraçãozinho), menina adorável, filhinha amada.

Ao Matheus, neném “fofo” e travesso, filhinho amado.

Dedico este trabalho.

# AGRADECIMENTOS

Parafraseando Barbosa (1999, p. 11) “os agradecimentos significam um momento extremamente especial para qualquer autor, na medida em que sinaliza o fim de uma caminhada, a conclusão de um trabalho intelectual”.

> Neste percurso, contraímos uma série de dívidas e o momento de saldá-las é justamente agora. Momento especial e difícil porque nunca conseguimos fazer justiça a todos que de uma forma ou de outra nos ajudaram a concluir o que nos propusemos, e sempre nossos agradecimentos ficam aquém daqueles que mencionamos (BARBOSA, 1999, p. 11).

Considero esta tese o resultado de inúmeras contribuições valiosas, de várias pessoas de meu convívio acadêmico e não acadêmico, bem como é o resultado de muitas horas de leituras, pesquisas, muitas reflexões, dedicação, risadas, tristezas, alegrias, taquicardia, ansiedade, pescoço, ombros e costas travadas, esperanças, descobertas e tantas outras sensações. Por consequência, precisei contar com a compreensão – de minha ausência – das pessoas que mais amo e que me são caras, bem como do auxílio de muitas pessoas queridas. Registro meus mais sinceros agradecimentos e peço licença para tentar fazê-los adequadamente, ainda que o texto fique extenso.

“Para quem tem fé nenhuma explicação é preciso e para quem não tem fé nenhuma explicação é possível” (Tomás de Aquino). Agradeço a Deus por mais essa possibilidade de adquirir conhecimento.

Considero-me duplamente privilegiada, por ter tido a oportunidade de ser orientanda de dois docentes cujos conhecimentos apreendidos levarei para o resto de minha vida. Quaisquer frases ou palavras não conseguiriam significar toda a gratidão e admiração, todo o respeito, toda a estima, o carinho e amor que sinto pelos dois. Ambos são igualmente importantes em minha vida, professor Dr. João Augusto Gentilini – meu orientador do mestrado – e professor Dr. José Vaidergorn – meu orientador do doutorado, meus especiais agradecimentos.

Ao professor Dr. José Vaidergorn, pelo privilégio de ser sua orientanda, pelo olhar atento, pelo acolhimento de minhas dúvidas e incertezas, por toda a paciência e educação durante todo o período de doutorado, em especial pela paciência antes, durante e após os períodos das bancas de qualificação e defesa, em que as angústias se afloraram, as dúvidas aumentaram e a delimitação do trabalho em algumas seções, bem como a ampliação de outras se fizeram necessárias. Um agradecimento mais que especial pela dedicação às correções em tantos momentos de repouso e pelas sábias e vividas palavras que me foram muito úteis em

momentos de inquietações acadêmicas e profissionais, que fizeram parte de minha vida durante o período de desenvolvimento de minha tese, denotando um ensino que ultrapassou os limites de uma tese. Minha dívida com o senhor é imensurável.

Ao professor Dr. João Augusto Gentilini, por ter sido meu orientador do mestrado, pela gentileza em fazer parte das duas bancas, por todas as orientações iniciais do projeto de pesquisa, por ter me orientado nos caminhos acadêmicos, pelos conselhos e palavras certas e por todas as contribuições e correções que foram realizadas. Meus agradecimentos ao senhor datam de um e-mail que enviei, muito antes de pleitear uma vaga no mestrado, quando ainda nem o conhecia, cuja resposta se reportava a muito, muito estudo e dedicação. A convivência de tantos anos só me fez ter certeza de que o senhor é um exemplo de educador.

Ao professor Dr. Darlan Marcelo Delgado (FATEC/Mococa/SP), pela gentileza em fazer parte da banca de qualificação e, consequentemente, por todas as valiosas contribuições que certamente enriqueceram meu trabalho.

À professora Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, docente que tive o privilégio de conhecer e conviver em minhas bancas de qualificação e defesa do mestrado, cujo aprendizado proporcionado naquelas datas me tornou compreensível toda a inquietação oriunda da temática de minha pesquisa. A você professora Dulce devo todo o despertar da reflexão que norteia o *habitus*, o *ethos*, o capital cultural, econômico e social e a relação destes com os caminhos de minhas pesquisas do mestrado e do doutorado. Mas, além de tudo isso, o mais importante aprendizado que eu "carrego" até hoje e que um dia hei de chegar bem perto: a "arte" de agregar conhecimento, de fazer contribuições e críticas com uma ética e elegância acadêmica traduzida em uma educação impecável e invejável. Sinto-me imensamente lisonjeada por sua presença em minha banca, pois a considero e a tenho como referência de educadora e pesquisadora. Obrigada por fazer parte de um momento tão importante em minha vida.

Ao professor Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, inicialmente pelo aprendizado acadêmico que teve início quando eu ainda era quase que uma menina, recém-graduada, que começava a se apaixonar pelo ensino superior e o atormentava com perguntas de todos os tipos, tentando entender a complexa relação acadêmica - administrativa ligada às políticas educacionais. Agradeço, ainda, pelo convívio acadêmico de tantos anos, que nos proporcionou todos os tipos de discussões possíveis, sobre os tipos de pesquisa, os procedimentos amostrais, as metodologias, a pertinência do referencial teórico, bem como das perguntas para cada tema. Foram discussões que, indiscutivelmente, contribuíram para minha formação e me permitem refletir, a cada dia, que o conhecimento é fruto de muitas reflexões e

gerador das mais diversas formas de pensar. Finalizo agradecendo as indicações de leitura, bem como a disponibilidade em compor esta banca de defesa, todo o tempo que se dedicou à leitura desta tese e as contribuições muito bem vindas.

À professora Dra. Maria José Viana Marinho de Mattos, inicialmente por ter feito parte da banca de defesa de meu mestrado e, agora, pela gentileza de aceitar participar da banca de defesa de meu doutorado, contribuindo com todo seu conhecimento, pela educação, ética e profissionalismo marcantes em sua presença. Agradeço por todas as horas de leitura, pelas correções e contribuições que comporão esta tese.

Aos docentes suplentes da banca de defesa, professora Dra. Ana Paula de Oliveira Rescia (UNESP/Presidente Prudente/SP), professor Dr. Cleiton de Oliveira (Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP/SP) e professora Dra. Luci Regina Muzzeti (UNESP/Araraquara/SP), que foi minha orientadora no curso de especialização em Planejamento e Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais, agradeço toda a atenção, educação e disponibilidade dos três.

A todos os docentes que tive durante o mestrado e o doutorado que contribuíram com o conhecimento que hoje possuo: Dra. Angela Viana Machado Fernandes, Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza (em memória), Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, Dr. João Augusto Gentilini, Dr. José Vaidergorn, Dra. Luci Pastor Manzoli, Dra. Luci Regina Muzzeti, Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, Dra. Marilda da Silva e Dr. Pedro Ganzeli. Agradeço, ainda, pela convivência de todos os anos e pela educação presente em todos os momentos.

À Rosimar Aparecida Moreira, carinhosamente conhecida como Rose (UNESP), agradeço desde o primeiro telefonema, na época do mestrado, quando nem ainda nos conhecíamos, cujas palavras me deram forças para tentar novamente e nunca desistir. Agradeço a educação e gentileza com que trata todos a sua volta, agradeço os laços de amizade que certamente fazem os dias dos pós-graduandos bem melhores.

À Lidiane Mattos Mauricio Garcia, funcionária dedicada, atenta, prestativa e educada, que sempre nos lembra de todos os eventos e matrículas, obrigada por todo o tempo de convívio, obrigada por tudo.

Às demais funcionárias da seção de pós-graduação em Educação escolar: Maria Carolina de Franca, Ana Luisa Fontes Simioni Borges, Clara Bombarda, Rita Torres, Claudia Salami, Leda Regina Santiago de Oliveira e Natalia de Melo Castilho, bem como aos funcionários que prestaram seus trabalhos e hoje seguiram novos caminhos. Todos vocês são importantes. Agradeço, também, a todos os demais funcionários da UNESP, *campus* de

Araraquara, por limpar, organizar, fotocopiar, instalar equipamentos, entre tantas outras atividades necessárias. Obrigada.

À bibliotecária da UNESP, campus de Araraquara, Camila Serrador, pela disponibilidade de orientação necessária às normas da ABNT.

Ao programa de pós-graduação em Educação Escolar por proporcionar mais esta oportunidade.

À CAPES pela bolsa de estudo que possibilitou maior dedicação à esta pesquisa.

Felizmente, durante o período de elaboração desta tese, pude contar com a colaboração de "meninas" muito boas, dedicadas e carinhosas que estiveram junto de mim, ajudando com as crianças. Agradeço à Tacy, futura Pedagoga, que me ajudou no primeiro ano de vida do Matheus, pelos muitos abraços e demonstrações de carinho e amor com ele e com a Thaís; e à Carol, Pedagoga, que gentilmente cuidou com "amor" do Matheus para que eu pudesse estudar, pesquisar e escrever esta tese. A amizade que nos une hoje permanecerá para sempre. Há muitas coisas que o dinheiro não paga e o carinho que vocês têm com minhas crianças é impagável.

À família Nogueira, que desde 1999 tive o privilégio de conhecer, conviver e trabalhar, que nunca mediu esforços e incentivos para que eu pudesse ingressar e concluir o mestrado e doutorado, sou muito grata à vocês, senhor Marciano, Marciane e Éder.

Ao professor Marciano de Vasconcellos Nogueira (em memória), a quem devo, entre tantas outras coisas, o *ethos* do mestrado e do doutorado. Meu agradecimento tem início com a primeira oportunidade que tive recém-graduada e segue passando pelos inúmeros incentivos a cursar uma pós-graduação, à ida até o *campus* de Araraquara, com o objetivo de me fazer "sentir" o meio acadêmico, as primeiras aulas no ensino superior, os primeiros passos na gestão, aos elogios pelos trabalhos realizados, bem como às críticas que me fizeram crescer. Agradeço todos os anos de convívio, de aprendizagem e todas as oportunidades que a mim foram confiadas e que são impagáveis. O senhor foi meu maior incentivador profissional e acadêmico.

À professora Marciane Paulatti Nogueira Ulian, por todo o apoio necessário à realização da pesquisa, pelo incentivo e principalmente por ter se emocionado e compartilhado de minha alegria quando fiquei sabendo da aprovação, em 2010, do doutorado.

Ao engenheiro Éder Paulatti Nogueira (vice-diretor da FAN), também pelo apoio e incentivo necessários à realização desta pesquisa, por se alegrar com minhas conquistas e por proporcionar momentos de descontração quando o excesso de trabalho nos sufoca.

À professora e bibliotecária Vanessa Terra Pereira, pelos laços de amizade de longas datas, desde a infância, pelas correções da ABNT, configurações das páginas, espaçamentos, recuos, etc pelas leituras e contribuições, pelas várias vezes que me ensinou a incluir os números nas páginas e a fazer o sumário automático, sem que perdesse a paciência, pelo convívio diário, e por me acompanhar nas bancas de qualificação e defesa, ausentando-se da companhia de suas crianças, pelo carinho e respeito. Você é, certamente, uma pessoa iluminada.

Ao professor Márcio Roberto Gonçalves de Vazzi, pela orientação na elaboração do questionário *on line*.

Ao professor Lindomar Alves de Oliveira, pelas correções no *abstract* e *resumen*, desde o mestrado e agora no doutorado.

Ao professor Antônio Mario Donato, pelas orientações estatísticas.

À professora Maria do Carmo Irochi Coelho, pela orientação jurídica sobre os direitos à educação.

À Márcia, à Karen, à Patrícia e às demais secretárias e demais funcionários da instituição onde foi realizado o estudo piloto, pela atenção e presteza com os dados disponibilizados e pelo convívio.

À todos os funcionários e gestores das IES que autorizaram o fornecimento dos e-mails dos bolsitas, por toda a atenção e colaboração.

Aos funcionários e gestores das IES que não puderam autorizar o fornecimento dos e-mails dos bolsistas, mas que ainda assim foram educados e atenciosos.

Aos docentes que ministram aulas na pós-graduação da IES onde foi realizado o estudo piloto, por colaborarem com os contatos em várias IES, bem como com os alunos destas IES, na tentativa de ampliação do universo da pesquisa.

Ao docente Ms. Juliano de Jesus Lopes, pela dedicação em conseguir os e-mails dos alunos de uma das IES pesquisadas.

À todos os bolsistas do PROUNI que participaram desta pesquisa, respondendo o questionário *on line* e, em especial, àqueles que se envolveram de tal forma com a pesquisa, que, além de responderem o questionário, me enviaram e-mails complementando às respostas e oferecendo-se a colaborar no que fosse possível; aos bolsistas que além do questionário *on line* aceitaram o convite de enviar suas histórias de vida, que certamente contribuíram com a análise dos dados; e um carinho mais que especial aos bolsistas da IES onde foi realizado o estudo piloto, pelo retorno considerável de respostas e por toda a preocupação com a pesquisa.

Aos docentes, colegas de profissão, pelas conversas acadêmicas que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, pela amizade e pelo convívio harmonioso que torna os nossos dias ou as nossas noites mais agradáveis. Especialmente à professora Ms. Rosa Maria Ferreira Gutierrez, cuja amizade já completa quase 16 anos, acompanhada de muitos conselhos e incentivos, que certamente foram acatados, pois a vejo como uma pessoa que viveu dignamente sua vida e a profissão que exerce.

Aos meus queridos colegas e amigos do mestrado e, especialmente do doutorado, pelo convívio tão importante que tivemos, pelas inquietações e dúvidas compartilhadas, pelas risadas, cafezinhos, lanchinhos, almoços e trabalhos, seminários, grupos de estudo e pesquisa realizados juntos. Certamente tivemos, todos nós, a felicidade de poder nos conhecer e conviver alguns anos de nossas vidas. Fomos todos muito abençoados. Os levarei sempre em minhas lembranças mais queridas.

Um agradecimento mais que especial à minha querida amiga Aninha Rescia, pela amizade que ultrapassou o âmbito acadêmico, pelo respeito, carinho e convívio, mesmo com a distância.

Ao Dejaime, à Thaís e ao Matheus, minha família amada, a quem dedico este trabalho, agradeço por compreenderem minha ausência e me receberem com abraços, beijos e frases que incluíam "eu te amo", depois de longas horas de estudo. Minha família nasceu com minhas produções, a Thaís (9 anos) nasceu no período do mestrado e o Matheus (3 anos) nasceu no período do doutorado e junto com o nascimento de vocês senti a mais forte das emoções que um ser humano pode vivenciar, o nascimento de um filho. Com vocês aprendi o significado das palavras "amor incondicional". Hoje sei exatamente o significado de *habitus* e o quanto este influencia na vida das crianças. Lá em casa as palavras monografia, dissertação e tese fazem parte do vocabulário das crianças e elas sabem exatamente o "significado" de cada uma dessas palavras. O *habitus* do estudo se faz presente na infância delas e fico feliz por ser uma das responsáveis. Ao Dejaime pelo apoio incondicional de 26 anos de convívio, pelo afeto e carinho, por compartilhar todos os momentos, desde as mais simples conquistas até a defesa desta tese e por tudo o que você representa em minha vida. Um especial agradecimento por ter "segurado a barra" com as crianças, bem como por ter tolerado meu "humor" e "ansiedade", principalmente nos momentos finais de escrita da tese. Parafraseando minha filhinha "amo vocês até o infinito vai e volta, para sempre" e parafraseando meu filhinho "amo enorme" todos vocês.

À toda minha família (com a felicidade de poder lhes agradecer – a maioria – ainda em vida), pelos laços que nos unem, pela convivência que nos proporciona o aprendizado de cada

dia, em especial à minha mãe Evany, pessoa simples que criou e educou seus seis filhos com muita dificuldade, cansaço, falta de saúde, e que fez, certamente, tudo que podia por nós. Lembro-me de quando eu chegava em casa, na época da graduação, quase uma hora da madrugada, ela estava no sofá da sala me esperando, mesmo que dormindo, e tentava disfarçar dizendo que "tinha pegado no sono"; ao meu pai Ângelo, pessoa honestíssima e extremamente religiosa, que criou e educou seus seis filhos de forma honrosa e sempre fez o possível e o impossível por todos; aos meus irmãos José (Zezão); Luís (Tato) pelas lições implícitas e explicitas, que me fizeram repensar muitas coisas e muitos valores, mesmo com muita dor; à memória de meu irmão, professor Carlos (Gordo), por todos os exemplos de vida, de alegria, de entusiasmo, de luta, de amor, a quem devo a inspiração para os estudos; ao meu irmão Cláudio (Nê) pelos conselhos certos nas horas difíceis; e em especial à minha irmã Angela (Fia), madrinha de meus dois filhos, que compartilha junto de mim os momentos mais felizes e mais difíceis há anos; a meu cunhado (que considero irmão) Cândido (Candinho) e minha afilhada Isabeli (Isa, Belinha) que são tão especiais para mim, pela convivência de amor que nos une. Agradeço, também, à minha sogra Alice, exemplo de pessoa humilde e trabalhadora que ajuda todos de sua família, incondicionalmente; e aos meus sobrinhos, especialmente aos meus afilhados Lucas, Vinícius e Aisla, minha cunhada e demais membros da família, pelo simples fato de existirem em minha vida e proporcionar o convívio que toda família deve ter, todas as experiências e conquistas, e principalmente pela compreensão de minhas ausências em todo o período de dedicação ao doutorado e à esta tese.

À todos aqui registrados e às demais pessoas que participaram deste momento tão importante em minha vida, obrigada.

**O Pequeno Burguês**

Felicidade, passei no vestibular
Mas a faculdade é particular
Particular, ela é particular
Particular, ela é particular

Livros tão caros tantas taxas pra pagar
Meu dinheiro muito raro,
Alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar

Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula, sem
Jantar e bem cansado
Mas lá em casa à meia-noite tinha
Sempre a me esperar
Um punhado de problemas e criança pra criar
Para criar, só criança pra criar
Para criar, só criança pra criar

Mas felizmente eu consegui me formar
Mas da minha formatura, não cheguei participar
Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel
Nem o diretor careca entregou o meu papel
O meu papel, meu canudo de papel
O meu papel, meu canudo de papel

E depois de tantos anos,
Só decepções, desenganos
Dizem que sou um burguês muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo de um pobre-coitado
E quem quiser ser como eu,
Vai ter é que penar um bocado
Um bom bocado, vai penar um bom bocado.

**Martinho da Vila (1969)**

Maria, Maria,
É um dom,
Uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Maria, Maria,
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força,
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria,
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida...

**Milton Nascimento e Fernando Brant (1978)**

## RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação Escolar, linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional, investigou o PROUNI por meio de um estudo multicasos com bolsistas estudantes e egressos, sob o viés educacional, com o objetivo de avaliar se, enquanto política pública de acesso e expansão do ensino superior, destinado às populações menos favorecidas econômica, social e culturalmente, este programa atende e corresponde às expectativas dessas novas camadas sociais, incluídas nesse nível de ensino. A pesquisa tem abordagem qualitativa e possui uma interatividade por meio da abordagem quantitativa, desenvolvida em um percurso de 5 passos metodológicos que foram traçados para atingir os objetivos específicos e o objetivo geral: 1º) pesquisa bibliográfica de abordagem histórica da educação superior brasileira para entender o contexto histórico que motivou a criação do programa; 2º) pesquisa documental para entender a legislação e demais documentos que o constituíram; 3º) teoria de Weber para fundamentar e dar parâmetros de um modelo típico ideal de universidade e ensino superior; e teoria de Bourdieu para fundamentar as históricas desigualdades de capitais econômico, social, simbólico e principalmente cultural que interferem no desempenho escolar dos estudantes, bem como no acesso e permanência no ensino superior; 4º) pesquisa bibliográfica para identificar e apreender o conhecimento já produzido por outras pesquisas sobre o PROUNI; e 5º) pesquisa empírica por meio de um estudo multicasos com 2.164 bolsistas de sete instituições de ensino superior, presentes em todas as modalidades de ensino: universidades, centros universitários e faculdades. A amostra foi composta pela participação de 500 bolsistas, que equivale estatisticamente a 95% de grau de confiabilidade e 3,85% de margem de erro. Além do questionário *on line*, os bolsistas foram convidados a enviar suas histórias de vida, que totalizaram 34. O PROUNI surgiu de um movimento que teve início no governo Lula e que seguiu no governo Dilma, mas que partiram de questionamentos e demandas de vários atores sociais, representantes da sociedade civil organizada e de governos anteriores. O programa foi criado no âmbito das políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino superior, com a finalidade de atender à demanda da expansão de vagas para as camadas populares, cuja história comprova tal necessidade. Os problemas desta pesquisa foram: 1) avaliar se o programa atende às expectativas dos bolsistas; 2) avaliar se os bolsistas conseguiram a bolsa para o curso que desejavam; 3) avaliar se os bolsistas conseguiram ingressar, permanecer e concluir o curso. As hipóteses investigadas foram: 1) o PROUNI soluciona a dificuldade de acesso e permanência dos alunos das camadas populares, inseridas no ensino superior; 2) o PROUNI, como política pública, é uma forma de incentivo e acesso imediato para as classes mais pobres, que não conseguem, nem veem possibilidades de acesso ao ensino superior público e nem conseguiriam custear o ensino superior particular. As principais considerações desta tese são: 1) o PROUNI atende às expectativas profissionais de 392 bolsistas (78,4%), e às expectativas pessoais de 330 bolsistas (66%); 2) 450 bolsistas (90%) conseguiram a bolsa para o curso que desejavam; 3) o PROUNI "não" soluciona totalmente a dificuldade de acesso e permanência no ensino superior; 4) o PROUNI "soluciona parcialmente" a "dificuldade de acesso" ao ensino superior, comprovada por 280 bolsistas (56%); 5) o PROUNI, como política pública de inclusão "é uma forma de incentivo e acesso imediato" para as camadas mais pobres da população que não conseguiram ingressar nesse nível de ensino por outras formas; 6) a maioria dos bolsistas atribuem bons significados ao programa.



**Palavras-chave**: PROUNI. Ensino Superior. Políticas Públicas. Inclusão. Gestão. Democratização.

## *ABSTRACT*

This doctoral thesis in School Education, research line: Educational Policy and Management PROUNI, investigated by a multi-case study of scholarship students and graduates, under the educational bias, in order to assess whether, as a public access policy and expansion higher education, aimed at populations less economically, socially and culturally disadvantaged, this program meets and corresponds with the expectations of these new social strata, included in this level of education. The research is qualitative and has an interactive approach through quantitative approach, developed in (a sequence) of 5 methodological steps that were outlined for achieving the specific objectives and the overall goal: 1) literature review of historical approach of Brazilian higher education to understand historical context that motivated the creation of the program; 2) documentary research to understand the legislation and other documents that constituted; 3) Weber's theory to substantiate and give parameters of a typical ideal model of university and higher education; and Bourdieu's theory to substantiate the historical inequalities of economic, social, symbolic and cultural capital that mainly affect the academic performance of students, as well as access and retention in higher education; 4) literature search to identify and apprehend the knowledge produced by other researches about PROUNI; and 5) empirical research through a multi-case study with 2,164 scholars from seven institutions of higher education, present in all types of education: universities, universitary centers and colleges. The sample included the participation of 500 scholars, statistically equivalent to 95% degree of reliability and 3.85% margin of error. Besides the online questionnaire, Fellows were invited to submit their life stories, which totaled 34. The PROUNI emerged from a movement that began under Lula and followed through Dilma's government, although it also had questions and demands of several social actors , representatives of civil society organizations and previous governments. The program was created as part of inclusive public policies on access to higher education, in order to meet the demand of expanding places for the working classes, whose history proves this need. The problems of this research were: 1) to evaluate whether the program meets the expectations of scholars; 2) assess whether scholars got the scholarship for the course they wanted; 3) assess whether the scholars managed to get into, stay and complete the course. The hypotheses investigated were: 1) PROUNI solves the difficulty of access and retention of students from working class inserted in higher education; 2) PROUNI, as public policy, is a form of encouragement and immediate access to the poorer classes, who can neither see opportunities for access to public higher education nor be able to afford private higher education. The main considerations of this thesis are: 1) PROUNI serves professional fellows of 392 (78.4%) expectations and personal expectations of 330 fellows (66%); 2) 450 fellows (90%) achieved the scholarship to the course they wanted; 3) PROUNI "do not" totally solves the difficulty of access and retainability in higher education; 4) PROUNI "solves partially" the " access difficulty" to higher education, proven by 280 scholars (56%); 5) PROUNI as public policy of inclusion "is a form of encouragement and immediate access" to the poorest sections of the population who were unable to join this level of education by other means; 6) Most scholars attribute great significance to the program.



**Keywords:** PROUNI. Higher Education. Public Policy. Inclusion. Management. Democratization.

## *RESUMEN*

Esta tesis de doctorado en educación escolar, línea de investigación: Política y Gestión Educativa, he investigado por un estudio de varios casos de becarios y graduados, bajo el sesgo educativo, con el fin de evaluar si, como una política de acceso público y expansión de la educación superior, destinada a las poblaciones menos económicamente, socialmente y culturalmente desfavorecidas, este programa cumple y corresponde a las expectativas de estos nuevos estratos sociales, incluido en este nivel de educación. La investigación es cualitativa y tiene un enfoque interactivo a través de enfoque cuantitativo, desarrollado em 5 pasos metodológicos que se destacan por la consecución de los objetivos específicos y el objetivo general: 1) revisión de la literatura de enfoque histórico de la educación superior brasileña para entender el contexto histórico que motivó la creación del programa; 2) la investigación documental para comprender la legislación y otros documentos que los constituyeron; 3) la teoría de Weber para justificar y dar parámetros de un modelo ideal típico de la universidad y la educación superior; y la teoría de Bourdieu para justificar las desigualdades históricas de capital económico, social, simbólico y cultural que afectan principalmente el rendimiento académico de los estudiantes, así como el acceso y la permanencia en la educación superior; 4) búsqueda bibliográfica para identificar y aprehender el conocimiento ya producido por otras investigaciones sobre el PROUNI; y 5) la investigación empírica a través de un estudio de casos múltiples con 2.164 académicos de siete instituciones de educación superior, presentes en todos los tipos de educación: las universidades, los centros universitarios y colegios. La muestra contó con la participación de 500 académicos, estadísticamente equivalente al 95% de grado de confiabilidad y 3,85% de margen de error. Además del cuestionario *on line*, los becarios fueron invitados a presentar sus historias de vida, que ascendieron a 34. El PROUNI surgió de un movimiento que comenzó con Lula y Dilma siguió en su gobierno, pero que esos surgieron de preguntas y demandas de los varios actores sociales, representantes de la sociedad civil organizada y de los gobiernos anteriores. El programa fue creado como parte de las políticas públicas inclusivas en materia de acceso a la educación superior, con el fin de satisfacer la demanda de la ampliación de plazas para las clases trabajadoras, cuya historia demuestra esta necesidad. Los problemas de esta investigación fueron: 1) evaluar si el programa cumple con las expectativas de los becarios; 2) evaluar si los becarios consiguieron la beca para el curso que querían; 3) evaluar si los becarios consiguieron entrar, permanecer y completar el curso. Las hipótesis investigadas fueron: 1) El PROUNI resuelve la dificultad de acceso y permanencia de los estudiantes de la clase de trabajo que se están insertadas en la educación superior; 2) El PROUNI, como política pública, es una forma de estímulo y acceso inmediato a las clases más pobres, que no consiguen y tampoco ven las oportunidades de acceso a la educación superior pública, además de no ser capaz de pagar la educación superior privada. Las principales consideraciones de esta tesis son: 1) El PROUNI atende las expectativas profesionales de 392 becarios (78,4%), y las expectativas personales de 330 becarios (66%); 2) 450 becarios (90%) lograron una beca para el curso que querían; 3) El PROUNI "no" resuelve totalmente la dificultad de acceso y permanencia en la educación superior; 4) El PROUNI "resuelve parcialmente" la "dificultad de acceso" a la educación superior, comprobada por 280 becarios (56%); 5) El PROUNI como política pública de inclusión "es una forma de estímulo y acceso inmediato" a los sectores más pobres de la población que no lograron ingresar en ese nivel de la educación de otras maneras; 6) La mayoría de los becarios atribuyen gran importancia al programa.



**Palabras clave:** PROUNI. Educación Superior. Políticas Públicas. Inclusión. Gestión. Democratización.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1 – Identificação dos bolsistas que compõem o Universo de Pesquisa ..... 253**
**Tabela 2 – Valores de $Z_{\alpha/2}$ em função do grau de confiança ..... 254**
**Tabela 3 – valores de p e q ..... 254**
**Tabela 4 – Distribuição dos bolsistas do PROUNI segundo o sexo ..... 265**
**Tabela 5 – Distribuição dos bolsistas do PROUNI segundo a faixa etária ..... 266**
**Tabela 6 – Distribuição de bolsistas segundo o número de integrantes do grupo familiar: nº de pessoas que residem na mesma casa ..... 267**
**Tabela 7 – Distribuição de bolsistas: egressos e estudantes nos cursos presenciais ..... 268**
**Tabela 8 – Distribuição de bolsistas segundo a modalidade de curso ..... 268**
**Tabela 9 – Distribuição de bolsistas segundo a modalidade de organização acadêmica das IES ..... 269**
**Tabela 10 – Distribuição de bolsistas segundo a cidade onde estudaram/estudam ..... 270**
**Tabela 11 – Distribuição de bolsistas segundo a condição de seleção ..... 272**
**Tabela 12 – Distribuição de bolsistas segundo o período/turno que estudaram/estudam no Ensino Médio ..... 273**
**Tabela 13 – Distribuição de bolsistas segundo o curso que estudaram/estudam ..... 275**
**Tabela 14 – Distribuição de bolsistas segundo o período/turno (o de maior frequência) que estudaram/estudam no ensino superior pelo PROUNI ..... 277**
**Tabela 15 – Distribuição de bolsistas que trabalham ..... 280**
**Tabela 16 – Distribuição de bolsistas que participaram das ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, através do PROUNI ..... 283**
**Tabela 17 – Distribuição de bolsistas segundo o curso que desejavam ..... 286**
**Tabela 18 – Distribuição de bolsistas por tipo de cursinho pré-vestibular ..... 289**
**Tabela 19 – Distribuição de bolsistas por quantidade de vezes que se inscreveu no programa ..... 294**
**Tabela 20 – Distribuição de bolsistas por tipo de bolsa: parcial ou integral ..... 295**
**Tabela 21 – Distribuição de bolsistas por período do curso que passaram a receber a bolsa ..... 295**
**Tabela 22 – Distribuição de bolsistas segundo tentativas de ingresso no ensino superior ..... 296**

**Tabela 23 – Distribuição de bolsistas segundo outras formas de tentativas de ingresso no E.S. particular ..... 297**
**Tabela 24 – Distribuição de bolsistas segundo quantidade de pessoas na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior ..... 298**
**Tabela 25 – Distribuição de bolsistas segundo grau de parentesco dos membros de sua família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior ..... 299**
**Tabela 26 – Distribuição de bolsistas segundo recebimento de bolsas de estudo dos membros da família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior ..... 302**
**Tabela 27 – Distribuição de bolsistas segundo recebimento de bolsas de estudo (por tipo) dos membros da família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior ..... 302**
**Tabela 28 – Distribuição de bolsistas segundo os tipos de bolsas que os membros da família dos bolsistas receberam ..... 303**
**Tabela 29 – Distribuição de bolsistas segundo familiares que tenham estudado em IES públicas ..... 304**
**Tabela 30 – Distribuição de bolsistas segundo quantidade de pessoas na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior público ..... 305**
**Tabela 31 – Distribuição de bolsistas segundo a forma de ingresso dos membros da família nas IES públicas ..... 305**
**Tabela 32 – Distribuição de bolsistas segundo membros da família que pretendem fazer o ensino superior ..... 306**
**Tabela 33 – Distribuição de bolsistas segundo grau de parentesco que pretendem fazer o ensino superior ..... 306**
**Tabela 34 – Distribuição de bolsistas segundo quantidade de horas por semana que os bolsistas conseguem/conseguiram se dedicar aos estudos ..... 307**
**Tabela 35 – Distribuição de bolsistas segundo suas percepções de desempenho no curso ..... 308**
**Tabela 36 – Distribuição de bolsistas segundo disciplinas/matérias reprovadas ..... 309**
**Tabela 37 – Distribuição de bolsistas segundo a opinião de possível desempenho acadêmico em IES pública ..... 310**
**Tabela 38 – Distribuição de bolsistas segundo opinião sobre o Ensino Médio ..... 312**
**Tabela 39 – Distribuição de bolsistas segundo interesse nos estudos em nível de pós-graduação ..... 315**
**Tabela 40 – Distribuição de bolsistas segundo interesse na modalidade de Pós-Graduação ..... 316**

**Tabela 41 – Distribuição de bolsistas segundo ampliação das redes de relacionamentos pessoais e profissionais ..... 317**
**Tabela 42 – Distribuição de bolsistas segundo ampliação da cultura (no sentido de desenvolvimento ou interesse intelectual) e da frequência a espaços culturais ..... 319**
**Tabela 43 – Distribuição de bolsistas segundo opinião dos critérios de seleção: renda familiar e nota do ENEM ..... 321**
**Tabela 44 – Distribuição de bolsistas segundo opinião dos critérios de seleção: egressos do Ensino Médio público ou egressos do Ensino Médio particular na condição de bolsistas ..... 322**
**Tabela 45 – Distribuição de bolsistas segundo opinião dos critérios de seleção: egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e nota do ENEM ..... 322**
**Tabela 46 – Distribuição de bolsistas que sofreram constrangimentos ..... 325**
**Tabela 47 – Distribuição de bolsistas por tipos de constrangimentos ..... 326**
**Tabela 48 – Distribuição de bolsistas segundo perspectivas de vida pessoal ..... 326**
**Tabela 49 – Distribuição de bolsistas segundo perspectivas de vida profissional ..... 327**
**Tabela 50 – Distribuição de bolsistas segundo o significado do PROUNI ..... 327**

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ANDIFES | Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| ASGS | Auxiliares de Serviços Gerais |
| ABEP | Associação Brasileira de Estudos Populacionais |
| BNDE | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBE | Conferências Brasileiras de Educação |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEF | Caixa Econômica Federal |
| CEFETS | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CIEE | Centros de Integração Empresa–Escola |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Pesquisa |
| COLPAS | Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social |
| CONAP | Comissão Nacional de Acompanhamento |
| CONFINS | Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| CSLL | Contribuição Social sobre o Lucro Líquido |
| CTPS | Carteira de Trabalho e Previdência Social |
| DEED | Diretoria de Estatísticas Educacionais |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos |
| DOU | Diário Oficial da União |
| EAD | Educação a Distância |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| FATEC´s | Faculdades de Tecnologias do Estado de São Paulo |
| FEBRABAN | Federação Brasileira de Bancos |
| FGEDUC | Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |

| | |
|---|---|
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GESAC | Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| IGC | Índice Geral de Cursos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas |
| IPVA | Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores |
| IRPJ | Imposto de Renda da Pessoa Jurídica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) |
| MCT | Ministério da Ciência e Tecnologia |
| MCTI | Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIS | Programa de Integração Social |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPE | Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe |
| PROEDES | Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Q.T. | Qualidade Total |
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RJI | Regime de Jornada Integral |
| SAE | Secretaria de Assuntos Estratégicos |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |

| | |
|---|---|
| UCG | Universidade Católica de Goiás |
| UF | Unidade de Federação |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| ULBRA | Universidade Luterana do Brasil |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNIFALMG | Universidades Federais de Alfenas |
| UNIFEI | Universidade Federal de Itajubá |
| UNILESTE-MG | Universitário do Leste de Minas Gerais |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 25**
**2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EXPOSIÇÃO DO TEMA, TRAJETOS E DEFINIÇÕES ..... 35**
**2.1 Cenário da pesquisa: exposição metodológica do tema ..... 35**
**2.2 Procedimentos metodológicos: caminhos da pesquisa ..... 40**
**2.2.1 Caminhos da pesquisa empírica ..... 41**
**2.3 Estudo piloto e estudo nas demais IES ..... 43**
**2.4 Percursos metodológicos ..... 44**
**3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA: 1808-2013 ..... 55**
**3.1 Considerações iniciais ..... 56**
**3.2 O nascimento tardio da educação superior no Brasil ..... 60**
**3.3 O ensino superior na Segunda República ..... 69**
**3.4 O ensino superior no contexto do regime militar e da reforma (1964-1980) ..... 74**
**3.5 O ensino superior na década de 1980 ..... 78**
**3.6 O ensino superior no período de 1995 a 2002 ..... 80**
**3.7 O ensino superior atual (2003-2013) ..... 92**
**3.8 O Contexto da Educação Superior Brasileira: dados estatísticos ..... 117**
**3.9 Considerações sobre a história da educação superior brasileira e sobre os dados estatísticos ..... 125**
**4 A UNIVERSIDADE, A CIÊNCIA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ACEPÇÃO DE MAX WEBER ..... 128**
**4.1 Considerações sobre universidade, ciência e concepção de educação superior na acepção de Max Weber ..... 156**
**5 OS CONCEITOS QUE DETERMINAM O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU ..... 160**
**5.1 *Habitus* ..... 163**
**5.2 Tipos de capitais: capital econômico, capital social, capital simbólico e capital cultural (e conceito de *ethos*) ..... 170**
**5.3 Considerações sobre os conceitos que determinam o ingresso e a permanência no ensino superior na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu ..... 186**

**6 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): DIFERENTES ABORDAGENS ..... 191**
**6.1 Aspectos metodológicos da pesquisa ..... 191**
**6.2 Critérios de análise dos dados ..... 194**
**6.3 Caracterização das pesquisas ..... 194**
**6.4 Pesquisa documental ..... 195**
**6.4.1 Bolsa permanência ..... 204**
**6.4.2 Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social ..... 205**
**6.4.3 Dados estatísticos ..... 207**
**6.4.4 Considerações da análise documental ..... 212**
**6.5 Análises do PROUNI sob o olhar dos pesquisadores ..... 215**
**6.5.1 Pesquisa documental na IES onde foi realizado o estudo piloto ..... 241**
**6.5.2 Considerações sobre as diferentes abordagens do PROUNI ..... 244**
**7 ESTUDO MULTICASOS ..... 247**
**7.1 Diário de pesquisa ..... 256**
**7.2 Análise dos dados do questionário *on line* e dos depoimentos das histórias de vida 263**
**8 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 336**
**REFERÊNCIAS ..... 355**
**APÊNDICES ..... 373**
**APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DOS E-MAILS PARA IES ..... 374**
**APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO *ON LINE* ..... 378**
**APÊNDICE C – CONVITE PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA RELATAREM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA ..... 390**
**APÊNDICE D - MEMORIAL DESCRITIVO: DIÁRIO DE PESQUISA ..... 393**
**ANEXOS – DEPOIMENTOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS BOLSISTAS DO PROUNI ..... 401**

# 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o acesso ao ensino superior brasileiro foi condicionado às capacidades acadêmicas dos candidatos, as quais estão influenciadas ao capital cultural que estes possuem. Nas quatro últimas décadas passou a existir uma preocupação com a democratização do ingresso no ensino superior para jovens que antes eram excluídos deste nível de ensino. A história da educação superior brasileira demonstra que o ensino superior era um espaço não universalizado e, a partir das preocupações com a democratização deste nível de ensino, surgiram projetos e programas na tentativa de ampliar e poder oferecer o ensino superior para jovens que não faziam parte do universo acadêmico. Entre esses programas, foi implantado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que na ótica do governo federal que o criou, tem a finalidade de alterar este cenário e poder afirmar para a população que por seu meio, o ensino superior passa a ser um espaço universalizado, pois permite o acesso de populações das camadas populares a este nível.

Por outro lado, os estudiosos do campo educacional, bem como de outros campos, questionam o fato de que o ensino superior, realizado por intermédio do PROUNI, passou a ser oferecido para "todos", mas através da parceria público-privada, que traz indagações de diversas ordens, que vão desde a questão da isenção dos impostos até a qualidade de ensino, mas especialmente há críticas sobre a isenção fiscal para as IES participantes. Neste sentido, embora o PROUNI nos remeta a um ensino superior fortemente privatizado, com a diminuição relativa da participação pública, faz-se necessário esclarecer que a presente tese não tem o objetivo de aprofundar tais questões[1].

O PROUNI foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de curso superior, em instituições privadas de educação superior, que em contrapartida, passam a ter a isenção de alguns tributos, tais como Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ),

[1] Para quem desejar se aprofundar, há um grupo de cinco produções acadêmicas, no período de 2006 a 2011, que trataram de questões relacionadas à isenção de impostos, e que impõe uma discussão sobre as relações entre o público e o privado nas políticas públicas. As produções são dos autores Stieg (2009), Carvalho (2006), Carvalho et al. (2008), Feitosa (2007) e Almeida (2006). Essas pesquisas reconhecem que o PROUNI despertou e recebe críticas de pesquisadores e analistas que o consideram uma política de governo que beneficia os empresários da educação e promove a privatização do Ensino Superior no Brasil. O conteúdo e as discussões advindas dos respectivos trabalhos acadêmicos apresentam críticas contundentes e instigantes, importantes para o processo de avaliação do conteúdo do Programa e da continuidade desta política pública de acesso à educação superior. Contudo, há divergências de posicionamento entre os estudiosos do assunto (MATTOS; CASALI, 2014, p. 8).

Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). O Programa é destinado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular (desde que tenham sido bolsistas integrais), com renda *per capita* familiar máxima de até três salários mínimos e oferece bolsas parciais e integrais. A bolsa integral é destinada a estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio e a bolsa parcial de 50% é destinada para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos (BRASIL, 2014a).

Quando se fala em acesso ao ensino superior, historicamente[2], vem a questão do vestibular, que já fora abordado sob diversos aspectos, abrangendo problemas/elementos macrossociais e técnico-pedagógicos que incidem sobre o acesso, por ter sido este exame considerado, por décadas, como o principal instrumento de seleção das pessoas que têm direito a disputar uma vaga nas instituições de ensino superior do país, até as mudanças promovidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que alterou este cenário[3].

A questão do vestibular relaciona a influência da origem socioeconômica dos candidatos com o desempenho no vestibular, reforçando seu caráter discriminatório e elitista. Sob o aspecto técnico-pedagógico, o vestibular fora até então discutido enquanto instrumento de medida: testes de múltipla escolha, sistemas classificatórios ou eliminatórios, inclusão de provas de redação e capacidade de selecionar os melhores candidatos com a previsão de seu sucesso nos cursos de graduação e na profissão escolhida.

O senso comum aponta, com um viés ideológico, que a escola particular de nível médio prepara melhor seus alunos e os insere nas melhores Universidades. Porém, existem, também, alunos oriundos do sistema particular que frequentam cursinhos, o que coloca em dúvida a propalada melhor qualidade das escolas particulares, e justifica a afirmação de que não foi o Ensino Superior público quem perdeu seus alunos egressos do Ensino Médio público, e sim a escola pública de Ensino Médio quem perdeu os privilegiados das camadas médias mais altas da sociedade, que são os que potencialmente alcançam o Ensino Superior público (WHITAKER; FIAMENGUE, 2001).

---

[2] Vários autores, entre eles, Baeta (1985), Franco (1985; 1989), Gati (1992), Peixoto (2001) e Viana (1980; 1980a; 1986) tratam do vestibular como instrumento de seleção dos candidatos que disputavam por vagas nas IES do Brasil, tratando de questões técnico-pedagógicas, macrossociais, influência da origem socioeconômica, o caráter eliminatório e elitista, testes de múltipla escolha, sistemas classificatórios e eliminatórios, inclusão de provas de redação, seleção de melhores candidatos, questões democráticas ou antidemocráticas etc.

[3] Contudo, o ENEM também é cruel e perverso ao passo que seleciona os melhores candidatos para ingressar nas melhores IES públicas e privadas.

Com a implantação do PROUNI, este cenário se alterou, pois agora o estudante egresso do ensino médio público ou do particular (na condição de bolsista integral) tem o objetivo de ser aprovado no ENEM e obter uma nota que o aprove – a nota mínima para aprovação é 450 pontos – para concorrer às vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) particulares[4]. Contudo, o ENEM também é um obstáculo para os estudantes que desejam ingressar nas IES, sejam elas públicas ou privadas, porque exclui os candidatos que não obtém a nota mínima e também seleciona, por meio das notas mais altas, os melhores candidatos aos cursos mais concorridos.

A atual demanda pelo Ensino Superior não se deu por acaso, mas em atendimento às aspirações e necessidades do contexto histórico marcado pela entrada das empresas multinacionais em diferentes setores nos anos 1970, à custa da expansão escola-empresa, que atendia às necessidades específicas do processo de industrialização, cujas estruturas de emprego exigiam técnicos de nível superior para ajudar a implantar as organizações racionais do capitalismo moderno, tanto nos setores de produção quanto nos setores administrativos (BOVÉRIO, 2007).

De acordo com Gentilini (1999) o planejamento educacional, na década de 1970, manteve os objetivos de expansão quantitativa dos sistemas nacionais de ensino, concebidos nos decênios de 1950 e 1960. Durante essas décadas, na América Latina, houve um esforço no sentido de organizar a educação de forma racional e criar "sistemas educacionais" adaptados ao desenvolvimento econômico e social vigentes. Marcadas pelo centralismo e restrições da participação política da população, as reformas nos sistemas de ensino visavam adequá-los ao processo de "modernização econômica" e estavam condicionadas às metas difundidas nos planos de desenvolvimento econômico.

Este novo contexto, segundo o autor, teve marcada influência nas políticas de expansão dos sistemas educacionais que passaram a ser criticados por falta de qualidade. Na década de 1980, houve a ampliação das demandas por democracia e participação política da sociedade civil e o questionamento do modelo centralizador e verticalista. Com as crises provocadas pelo endividamento externo do país houve o esgotamento do modelo de Estado intervencionista e o impedimento da continuidade do financiamento dos gastos públicos e das políticas sociais.

A partir dos anos 1990, o ensino superior sofreu um processo de deterioração, pois o prolongado ajuste fiscal, desde a década anterior, ocasionou a diminuição dos investimentos

[4] A nota do ENEM também passou a ser progressivamente utilizada para a seleção nas Universidades públicas.

públicos em educação em todos os níveis. Os sucessivos cortes orçamentários afetaram o sistema universitário federal e impediram sua expansão, provocando o sucateamento das Universidades existentes. Dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no período de 1995-2001, mostram que as 54 instituições federais públicas de ensino superior perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz, telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, apesar do número de alunos ter aumentado (BRASIL, 2005a).

No mesmo período, a rápida expansão do Ensino Médio e o desejo da democratização educacional aumentaram a pressão para o acesso ao Ensino Superior, que deu origem a um processo de crescimento da rede privada desse nível. Assim, o Ensino Superior sofreu uma mudança, já que "o ensino privado está ocupando um espaço que o ensino público não conseguiu e não consegue ocupar". (SCHWARTZMAN, 2004, p. 1).

De acordo com Mattos (2010, p. 2) os debates que contemplam a ampliação do número de estudantes no ensino superior, das políticas afirmativas e de inclusão social têm "notória importância e espaço nas propostas e programas educacionais, bem como nos discursos de diferentes correntes políticos ideológicas nos últimos anos". Segundo a autora, tais debates "têm focalizado os grupos excluídos, que, numericamente, representam a maior parte da população brasileira".

A busca pelo ensino superior cresce a cada dia. São pessoas de classes sociais que antes eram excluídas deste nível de ensino, trabalhadores em busca de novas opções de vida, ou ainda, em busca de se manter em seus postos de trabalho ou de almejar possibilidades de crescimento pessoal e profissional que o *status* e o conhecimento do ensino superior proporcionam. Prova disto são os vários cursinhos pré-vestibulares gratuitos, distribuídos pelo Brasil, destinados a alunos oriundos de camadas mais pobres da sociedade, que expressam o desejo de conseguir obter uma boa nota no ENEM para poder concorrer às vagas de maior demanda e poder ingressar em instituições públicas de ensino superior, ou nas particulares, por intermédio do PROUNI e de outros programas do ensino superior, do governo federal.

Desde a Reforma Universitária, com a Lei n° 5.540/1968, foi facilitada pelo Governo a criação de cursos superiores isolados particulares, para suprir a demanda de vagas das quais as Universidades públicas não davam conta. Essa desobrigação por parte do Estado em incrementar o ensino superior constituiu um forte setor de faculdades particulares, que passaram a disputar as verbas públicas com as instituições do Estado, mesmo apresentando uma qualidade muito aquém (VAIDERGORN, 2001).

Com fundamento no cenário apresentado, pode-se afirmar que a ampliação do ensino superior ficou caracterizada pelo aparecimento de instituições voltadas basicamente para o lucro e por um aumento significativo de matrículas neste nível, incorporando, agora novas camadas sociais, a classe média baixa e as classes pobres.

Além do PROUNI, há, ainda, políticas públicas afirmativas de reserva de vagas através de mecanismos como cotas ou bônus na pontuação de candidatos que tenham feito o ensino médio exclusivamente na rede pública e que desejam ingressar no ensino superior público. Há, por exemplo, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual as instituições públicas de educação superior, participantes, selecionam estudantes exclusivamente pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O Plano Nacional de Educação (PNE)[5] 2014-2023, publicado dia 25 de junho de 2014, prevê várias ações, que possuem o objetivo de aumentar as vagas nos cursos de graduação, ampliar a oferta de cursos noturnos, promover inovações pedagógicas e combater a evasão, todas com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O PNE estabelece as estratégicas das políticas de educação para o Brasil pelos próximos dez anos e possui 20 metas. No que diz respeito ao ensino superior, de acordo com a Lei que regulamenta o PNE nº 13.005, de 25 de junho de 2014, publicada no Diário Oficial da União (DOU) dia 26 de junho, as principais metas são:

> 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, assegurada 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 corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
> Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p. 5-6).

No contexto até então apresentado, esta pesquisa tem o objetivo de investigar o PROUNI, sob o viés educacional, e se propõe a pesquisar os bolsistas estudantes e os bolsistas egressos para avaliar se, enquanto política pública de acesso e expansão do ensino

[5] O PNE foi publicado no D.O.U. e está disponível, na íntegra, no endereço eletrônico http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8 (BRASIL, 2014).

superior, este programa está atendendo às expectativas destas novas camadas sociais incluídas nesse nível.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os programas de governo tentam humanizar um Ensino Superior público que não atendia a toda demanda da população por este nível de ensino, e por isso, impunham um processo seletivo (vestibular) extremamente concorrido, dificultando o acesso e permanência dos jovens que carregam as dificuldades provenientes da falta de capital cultural que o ensino superior exige. Para tal, adota sistemas de cotas e reserva de vagas para as pessoas que, supostamente, teriam dificuldades em ser aprovadas no processo seletivo convencional. Tais tentativas tentam humanizar o ingresso dos estudantes no ensino superior público ou privado, para compensar as perdas históricas que os estudantes das camadas populares têm em relação à defasagem de capital cultural e de conhecimentos da educação básica.

Whitaker (1981, p. 60) nos explica que

> [...] É possível pensar em capital cultural como um conjunto lógico e funcional de conhecimentos ligados à literatura, teatro ou música – artes, de modo geral –, além da compreensão dos acontecimentos políticos (nacionais e internacionais), o que alarga extraordinariamente as possibilidades de se aprender História e Geografia, por exemplo. Integrada a esse conjunto de conhecimentos, transmitidos informalmente pelos adultos, a existência de livros, jornais e revistas ganha funcionalidade, na medida em que aquilo que o estudante lê tem muito a ver com aquilo o que se conversa, o que leva a ampliação do vocabulário e à assimilação de uma sintaxe que ajuda a criar estruturas mentais adequadas aos conteúdos da escola, principalmente àqueles que são transmitidos em linguagem científica específica [...].

Verifica-se, de acordo com Whitaker (1981), que o capital cultural é um conjunto de conhecimentos que corroboram para o aprendizado em todos os níveis de ensino. Segundo Bourdieu (1998, p. 41):

> [...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito.

Com fundamento nas citações de Whitaker (1981), de Bourdieu (1998), no contexto até aqui apresentado, e na pesquisa realizada no mestrado – Bovério (2007) – sobre o Ensino Médio, pode-se refletir que a educação básica não preparou os alunos do ensino médio público para concorrer com igualdade ao ensino superior público, principalmente nas vagas

que têm alto prestígio social, pois lhes falta o capital cultural desejado pelas instituições de ensino superior (principalmente as públicas).

Falta-lhes uma educação básica que lhes dê a segurança de prosseguir nos estudos, com certo nível de qualidade, o que atrapalha a aquisição dos conteúdos escolares de nível superior. Assim, há uma *lacuna* entre o que já deveriam teoricamente ter conhecimento e qual conhecimento de fato possuem, e isto dificulta o processo de ensino e aprendizagem e a permanência dos alunos no ensino superior.

Nessa perspectiva, pressupõe-se que muitos alunos procuram outras formas de acesso ao ensino superior, entre elas, o PROUNI. Assim, a exclusão social da Universidade pública começa no Ensino Médio, quando os próprios gestores não acreditam que seus alunos tenham a capacidade de cursar uma Universidade pública e pelas precárias condições financeiras de suas famílias, muitas vezes, ignoram a possibilidade de cursar as instituições particulares, na condição de pagantes (BOVÉRIO, 2007).

Por isso, esta pesquisa de doutorado dará continuidade nas pesquisas oriundas das inquietações do mestrado[6] que constatou que há um significativo percentual de estudantes egressos do Ensino Médio público que almejam dar continuidade aos estudos de nível superior, seja em Universidades públicas ou particulares. As vagas da primeira opção são, teoricamente, destinadas a todos os alunos egressos do ensino médio, de escolas públicas ou particulares. A segunda opção (no que diz respeito a esta tese) é explicitamente declarada nos documentos oficiais do PROUNI: destina-se aos alunos egressos do ensino médio público, que possuem baixa renda, ou egressos do ensino médio particular (na condição de bolsistas integrais) com o objetivo de garantir o acesso de populações das camadas populares, carentes – economicamente, socialmente e culturalmente – ao ensino superior.

Justifica-se, assim, o objetivo desta pesquisa em investigar se o PROUNI, enquanto política pública de acesso ao ensino superior está atendendo e correspondendo às expectativas dos estudantes bolsistas que o utilizam. Entre as justificativas da pesquisa há o fato de se considerar que o programa é uma política implementada pelo governo federal, desde 2005 que não sofreu descontinuidade e, portanto, merece e deve ser investigado/estudado.

Esta pesquisa foi embasada sob o olhar de que todos os jovens egressos do Ensino Médio, especialmente do ensino médio público, deveriam ter condições de acesso e permanência no Ensino Superior. Admitindo as premissas que educação é um direito de todos

[6] A pesquisa investigou a Gestão do Ensino Médio e sua articulação com o Ensino Superior, nas escolas públicas de Monte Alto e identificou o interesse dos alunos pesquisados em dar sequência nos estudos de nível superior. Contudo, tal interesse esbarra nas dificuldades daqueles alunos, em relação ao acesso e permanência.

e que o conhecimento é um bem social, é preciso reconhecer que este trabalho tem a ousada pretensão de afirmar que toda criança, adolescente, jovem ou adulto deve sonhar e lutar por um futuro melhor, e para as camadas populares, a escola significa “um” dos meios de busca de crescimento cultural, social e profissional. Neste sentido, o ensino superior pode não ser a solução de todos os problemas das camadas populares, mas quem o faz tem algum tipo de diferencial, pois adquire conhecimento, competências e habilidades, cultura (no sentido de desenvolvimento ou interesse intelectual) e inserção social que são positivas e significativas e corroboram para a vivência de uma vida melhor.

Considerando-se o olhar desta pesquisa, pretende-se investigar os seguintes problemas:

1) O PROUNI, após nove anos de sua implantação, atende às expectativas profissionais, estudantis e pessoais dos bolsistas beneficiários, participantes desta pesquisa?

2) Os cursos oferecidos pelo PROUNI, por intermédio das instituições pesquisadas, são os cursos que os alunos e egressos desejavam?

3) Os alunos bolsistas conseguem ingressar, permanecer e concluir o curso?

As hipóteses de pesquisa a serem investigadas são:

1) O PROUNI soluciona a dificuldade de acesso e permanência dos alunos das camadas populares, inseridas no ensino superior.

2) O PROUNI, como política pública, é uma forma de incentivo e acesso imediato para as classes mais pobres (camadas populares), que não conseguem, nem veem possibilidades de acesso ao ensino superior público e nem conseguiriam custear o ensino superior particular.

Com fundamento na problemática desta tese, bem como nas hipóteses de pesquisa, o objetivo geral, como anteriormente indicado, é investigar se o PROUNI, enquanto política pública de ensino superior atende às expectativas que os bolsistas estudantes e os bolsistas egressos têm em relação ao ensino superior.

A estrutura do trabalho foi organizada em seções. Após as considerações introdutórias (seção 1), foram desenvolvidas as seguintes seções: a seção 2 apresenta os procedimentos metodológicos: exposição do tema, trajetos e definições; a seção 3 traz uma abordagem história da educação superior no Brasil, desde os primórdios (1808) até o ano de 2013, e apresenta uma síntese dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP; a seção 4 apresenta os conceitos de Universidade, de Ciência e a concepção de educação superior e da profissão docente, na acepção de Max Weber; a seção 5 apresenta os conceitos que determinam o ingresso e a permanência no ensino superior na perspectiva sociológica de

Pierre Bourdieu: os conceitos de *habitus*, os tipos de capitais: capital econômico, capital social, capital simbólico e capital cultural (e conceito de *ethos*) e trata das desigualdades frente à escola e a cultura; a seção 6 apresenta diferentes abordagens do PROUNI: pesquisa documental (incluindo os dados estatísticos) e revisão bibliográfica feita a partir das dissertações e teses disponibilizadas no banco da CAPES, no período de 2007-2011 e de artigos científicos; a seção 7 apresenta os dados empíricos obtidos por meio de um estudo mulicasos, com a aplicação de um questionário *online*, composto por 55 questões. Compõem o universo da pesquisa empírica 2.164 bolsistas do PROUNI (egressos e estudantes) de 07 IES, pertencentes às seguintes modalidades: Universidade (02), Centro Universitário (01) e Faculdade (04), situadas nas seguintes cidades: Ribeirão Preto, Sertãozinho, Barretos, Monte Alto e Araraquara, todas do Estado de São Paulo. Dos 2.164 bolsistas, 500 responderam o que representa estatisticamente uma amostragem probabilística de 3,85% de margem de erro e 95% de grau de confiabilidade sendo, portanto, uma amostra representativa e confiável, tanto pela quantidade de respondentes (calculada pela equação estatística que será apresentada na respectiva seção), como pelo método adotado para escolha da amostra, pois todos os bolsistas tiveram as mesmas chances estatísticas de serem incluídos na amostra. Posterior à aplicação do questionário *on line*, os 500 bolsistas respondentes foram convidados a escrever/contar sobre suas trajetórias de vida e a relação (prós e contras) que o PROUNI tem na respectiva trajetória, no sentido de poder complementar, esclarecer e enriquecer as questões em estudo. Foram obtidas 34 histórias de vida que corroboraram a compreensão da temática e complementaram a análise do estudo multicascos.

Para a conclusão, serão apresentadas as considerações finais, com fundamento na pesquisa bibliográfica de abordagem histórica da educação superior brasileira, na teoria de Max Weber, na teoria de Bourdieu, na pesquisa documental, na revisão bibliográfica das diferentes abordagens do PROUNI, e no estudo multicasos. De forma geral, verificou-se que o PROUNI, enquanto política pública de inclusão e de expansão do ensino superior no Brasil, não sofreu descontinuidade e, por isso, é de interesse de várias áreas de pesquisa, mas especialmente da área educacional. O programa é elogiado pela maioria dos bolsistas pesquisados, porém ainda é passível de melhorias, pois ele assegura a inclusão em IES particulares, por meio do ingresso/acesso através da nota do ENEM (ainda que restrito aos critérios de seleção), mas há muitos bolsistas que não conseguem permanecer e concluir o curso, pois possuem dificuldades de diversas ordens, especialmente financeira. Porém, o programa proporcionou importantes significados na vida dos bolsistas participantes da

pesquisa empírica, sendo que para a maioria deles são significados positivos que corroboraram a ascensão social, cultural, pessoal e especialmente a profissional.

# 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EXPOSIÇÃO DO TEMA, TRAJETOS E DEFINIÇÕES

A metodologia desta tese considerou seu objetivo principal que é investigar se o PROUNI, enquanto política pública de ensino superior atende às expectativas que os bolsistas estudantes e os bolsistas egressos têm em relação ao ensino superior. Considerando-se que há várias formas de se classificar uma pesquisa, foi delimitada a definição de alguns procedimentos metodológicos adotados. Assim, esta pesquisa fundamentou-se nos conceitos de alguns autores que norteiam as metodologias e os tipos de pesquisa.

Para Gil (1999) a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo trazer as respostas para os problemas sugeridos. Lakatos e Marconi (2001) afirmam que todas as pesquisas implicam no levantamento de dados de várias fontes, seja qual for o método ou técnica empregada. Minayo (2000) define que através da pesquisa qualitativa conseguem-se respostas mais particulares e obtêm-se opiniões mais precisas, informações e dados que expõem a realidade do tema estudado. Oliveira (2010, p. 39) explica que "adotar práticas de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de analisá-la".

## 2.1 Cenário da pesquisa: exposição metodológica do tema

Com fundamento nos conceitos apresentados, foram utilizados os seguintes tipos de pesquisa: pesquisa bibliográfica com abordagem histórica, documental, bibliográfica, descritiva e uma investigação empírica, através de um estudo multicasos. Entende-se que investigar uma temática como o PROUNI exige cautela do pesquisador para não se limitar, por um lado, ao que é estabelecido pelo senso comum ao afirmar que o programa é a única possibilidade das pessoas de baixa renda poderem cursar o ensino superior e, por outro lado, que o programa é oferecido por interesses políticos eleitoreiros. A cautela de um pesquisador em educação, no caso desta pesquisa, delimitou-se em estudar, analisar e investigar, enquanto educadora e pesquisadora, os prós e contras que o PROUNI proporciona aos bolsistas, estudantes pertencentes a um contingente de jovens que têm sido sistematicamente excluídos do ensino superior principalmente por motivos de natureza econômica.

Para compreensão do que é pertencer às classes pobres (ou às camadas populares) buscou-se entender alguns critérios de definição de classes sociais e verificou-se, segundo

Gasparim (2013), Maciel (2012), Pedroso (2012), e informações da Secretaria de Assuntos Estratégicos (BRASIL, 2012a), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014) e da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (2014) que há entendimentos divergentes entre a classificação mais exata das camadas sociais brasileiras, especialmente entre os órgãos de pesquisa, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), bem como da Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP).

Considerando-se tais divergências, optou-se por descrever, com base nos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), alguns critérios para identificar as classes sociais, baseada no número de salários mínimos. O IBGE divide em cinco faixas de renda ou classes sociais por renda familiar, considerando-se o valor do salário mínimo brasileiro, que no ano 2014 é R$ 724,00 e que, para fins de cálculo das classes sociais, foi arredondado para R$ 725,00 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014).

**Quadro 1 – Faixas de renda ou classes sociais**

| CLASSE | SALÁRIOS MÍNIMOS (SM) | RENDA FAMILIAR (R$) |
|---|---|---|
| A | Acima de 20 SM | R$ 14.500 ou mais |
| B | 10 a 20 SM | De R$ 7.250,00 a R$ 14.499,99 |
| C | 4 a 10 SM | De R$ 2.900,00 a R$ 7.249,99 |
| D | 2 a 4 SM | De R$ 1.450,00 a R$ 2.899,99 |
| E | Até 2 SM | Até R$ 1.449,99 |

**Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2014.**

As bolsas integrais disponibilizadas pelo PROUNI são ofertadas para candidatos com renda familiar bruta mensal, por pessoa, de no máximo um salário mínimo e meio, o que equivale a R$ 1.086,00 considerando-se o ano de 2014. As bolsas parciais, de 50%, disponibilizadas pelo PROUNI são ofertadas para candidatos com renda familiar bruta mensal, por pessoa, de no máximo três salários mínimos, o que equivale a R$ 2.172,00. Ressalta-se que o critério de renda é o estabelecido pelo próprio programa, sem que haja menção de pertencimento às classes sociais ou a outros critérios socioeconômicos.

Verifica-se, com fundamento nas classes sociais estabelecidas pelo IBGE, que não há como estabelecer com exatidão a que classe social os bolsistas – integrais ou parciais –

pertencem, pois os critérios estabelecidos pelo programa são de renda familiar *per capita*, e os critérios estabelecidos pelo IBGE consideram a renda familiar bruta.

Optou-se, ainda, por descrever os dados disponíveis pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) que aponta três classes gerais: baixa, média e alta. Porém, a classe média está dividida da seguinte forma: baixa classe média, média classe média e alta classe média, conforme se pode verificar no quadro 2.

**Quadro 2 – Grupos de renda da população**

| GRUPO | RENDA *PER CAPITA* | RENDA FAMILIAR |
|---|---|---|
| Extremamente pobre | Até R$ 81,00 | Até R$ 324,00 |
| Pobre, mas não Extremamente pobre | Até R$ 162,00 | Até R$ 648,00 |
| Vulnerável | Até R$ 291,00 | Até R$ 1.164,00 |
| Baixa Classe Média | Até R$ 441,00 | Até R$ 1.764,00 |
| Média Classe Média | Até R$ 641,00 | Até R$ 2.564,00 |
| Alta Classe Média | Até R$ 1.019,00 | Até R$ 4.076,00 |
| Baixa Classe Alta | Até R$ 2.480,00 | Até R$ 9.920,00 |
| Alta Classe Alta | Acima de 2.480,00 | Acima de 9.920,00 |

**Fonte: BRASIL, 2012a.**

Com fundamento nos grupos de renda estabelecidos pela SAE, as pessoas extremamente pobres são aquelas com renda *per capita* de até R$ 81,00 e renda familiar de até R$ 324,00; e as pessoas pobres (mas não extremamente pobres) são aquelas que possuem renda *per capita* de até R$ 162,00 e familiar de até R$ 648,00. Portanto, também não há como estabelecer uma relação precisa sobre qual classe social os bolsistas pertencem. Pode-se, neste caso, estabelecer que as pessoas das classes extremamente pobre e pobre tem o direito de participar do PROUNI e conseguir, nestes casos, bolsa de estudo integral, uma vez que suas rendas são inferiores aos R$ 1086,00 *per capita*, conforme determina o programa.

Contudo, verifica-se, também, que tanto os candidatos às bolsas integrais (com renda de até R$ 1.086,00 *per capita*) como os candidatos às bolsas parciais (com renda de R$ 1.086,00 até R$ 2.172,00 *per capita*), segundo os critérios da SAE, pertenceriam à baixa classe alta (até R$ 2.480,00 *per capita*). Ou seja, se tivéssemos como parâmetro os dados da SAE (2012), só não participariam do PROUNI a alta classe alta. Ainda assim, há que se considerar que os dados até então disponíveis pela SAE datam de 2012 e, por isso, ficaria difícil compreender a qual classe social os bolsistas pertencem, uma vez que os valores são

expressos em reais e não em quantidade de salário mínimo, o que não torna passível a atualização do cálculo.

Diante do exposto, não se pode afirmar e nem generalizar que os bolsistas são extremamente pobres, pobres, da classe média, da classe alta, ou das classes estabelecidas pelo IBGE (A, B, C, D e E). O programa utiliza o termo "renda de até" um salário mínimo e meio ou três salários mínimos, dependendo do tipo de bolsa que o estudante pode se candidatar. Contudo, os termos "baixa renda", "pobre", "camadas mais baixas da população" "camadas populares" e outros afins fazem parte de diversos artigos e informativos, inclusive os emitidos pelo governo federal.

Na falta de uma definição numérica, expressa em reais, que pudesse dar conta de tal entendimento, ou seja, do que é pertencer às classes pobres (ou camadas populares), buscou-se uma breve definição conceitual que pudesse identificar a situação dos candidatos ao PROUNI, entendendo que estes são os que foram historicamente excluídos do ensino superior, principalmente por motivos de natureza econômica.

Este entendimento partiu da compreensão do que é pobreza, definida por Zaluar (1985) como um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social. O conceito de pobreza, para Abranches (1995) é a destituição, a marginalidade e a desproteção dos meios de sobrevivência física, dos benefícios do progresso, do acesso às oportunidades de moradia, escolares, habitacionais, de saúde, de trabalho etc, que são produzidas pela inoperância das políticas públicas.

Estes conceitos definem a situação dos candidatos ao PROUNI, uma vez que o programa se constituiu em função das desigualdades sociais existentes no ensino superior, bem como a falta de acesso às oportunidades educacionais até então existentes. Assim, pode-se inferir que a pobreza possui vários níveis e há pessoas abaixo do nível da pobreza, cujas preocupações estão muito longe de chegarem ao ensino superior, pois precisam atender, primeiramente, às suas necessidades humanas básicas e de manutenção (alimentação, moradia, saúde, emprego, segurança, etc), para posteriormente conseguir atender às demais necessidades, como o acesso ao ensino superior.

Para quem é pobre ou está abaixo da linha da pobreza é difícil manter até essas necessidades humanas mais básicas. No caso do PROUNI, há muitos pobres que vivem ou

sobrevivem na informalidade e não tem sequer como comprovar renda (ou mesmo a falta da renda que também precisa ser comprovada) para concorrer às bolsas[7].

Porém, mesmo com toda a dificuldade que os estudantes das camadas populares enfrentam, muitos deles conseguem cursar o ensino superior. Portes (2001) identificou várias pesquisas que comprovaram a presença de jovens de baixa renda nas Universidades públicas brasileiras: Bezzon (1997); Braga, Pinto e Cardeal (1996); Mercuri, Moran e Azzi (1995); Paredes (1994); Schwartzman (1992); Whitaker e Fiamengue (1999), em cursos como Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Minas, Física, Geografia, Geologia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Terapia Ocupacional. Porém, Portes (2001) indicou um baixo número de alunos nos cursos tradicionais de grande demanda, como Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Ciência da Computação, Comunicação Social e Fisioterapia, conforme os dados disponíveis à época. Atualmente, com o ENEM e o PROUNI, há maior possibilidade de acesso a tais cursos, pelos candidatos oriundos de camadas mais pobres.

O PROUNI foi criado para atender principalmente às pessoas de baixa renda, nos mais variados cursos e modalidades de IES particulares: Faculdades, Centros Universitários e Universidades. Há uma enorme discussão que permeia o PROUNI enquanto política de inclusão no ensino superior e que, como tema atual e polêmico suscita debates acirrados. Por um lado, os interesses políticos eleitoreiros são questionados pela comunidade acadêmica e científica que estuda a expansão do ensino superior e que, através das pesquisas apontam, criticam e questionam tais interesses, cujo alvo é a população menos favorecida econômica, social e culturalmente. Por outro lado, o senso comum aponta que o programa é a única possibilidade dos estudantes que possuem baixa renda poderem cursar o ensino superior; atribui, ainda, o fato de estarem no PROUNI como consequência de não conseguirem ingressar no ensino superior público ou no ensino superior privado sem o benefício da bolsa de estudos.

Assim, deve-se entender que pesquisar sobre o PROUNI é um desafio complexo e, considerando-se que há várias pesquisas cujas vertentes são outras, faz-se necessário esclarecer que a delimitação deste estudo está em investigar se o PROUNI está realmente

[7] Neste caso, cabe às IES, em consonância com a legislação do PROUNI, estabelecer meios dos candidatos poderem comprovar a renda ou a falta dela, tais como: comprovante do Imposto de Renda (IR), fotocópia da CTPS, declaração de diarista, etc.

atendendo às expectativas dos bolsistas que o utilizam e dos que já o utilizaram e, inclusive, verificar se o pressuposto apontado pelo senso comum pode ou não ser confirmado.

Neste sentido, a delimitação ou o "recorte" da pesquisa está em investigar o impacto que o programa tem na vida dos bolsistas, pesquisando se as expectativas em relação ao programa foram atendidas. Ressalta-se que esta pesquisa não tem a pretensão de desconsiderar os aspectos históricos, políticos, educacionais e contextuais que incluem o PROUNI como tema de interesse da atualidade, enquanto política pública de acesso ao ensino superior; mas pretende focar-se nos aspectos que norteiam a vida dos bolsistas que utilizam e dos que já utilizaram este programa, mais especificamente nas expectativas deles, atreladas às suas trajetórias antes, durante e após a sua utilização.

Por isso, esta tese não pretende responder a todas as questões que podem ser feitas a respeito do PROUNI. Ela é, antes de tudo, uma interpretação, seja ela sociológica, histórica, política, incompleta e lacunar, de um movimento que teve início no governo Lula e que seguiu no governo da presidenta Dilma, mas que partiram de questionamentos e demandas de vários atores sociais, de governos anteriores, como será visto no contexto histórico da educação superior brasileira.

A falta de consenso em torno desta temática mostra que o tema é relevante para a sociedade, para os educadores e pesquisadores, porque pode lançar uma reflexão sobre a situação dos bolsistas, principalmente por proporcionar conhecimento dos prós e contras do PROUNI na vida dos contemplados, ou seja, poderá proporcionar o entendimento de quais são os reflexos deste programa e quais são os impactos na vida dos bolsistas que até então foram sistematicamente excluídos do ensino superior principalmente por motivos de natureza econômica.

## 2.2 Procedimentos metodológicos: caminhos da pesquisa

Para responder ao objetivo principal de investigar se o PROUNI, enquanto política pública de ensino superior atende às expectativas que os bolsistas estudantes e os bolsistas egressos têm em relação ao ensino superior, diversos caminhos poderiam ter sido seguidos. Inicialmente foram delimitados os objetivos específicos, que se pautam em investigar as questões que permitem entender, compreender e explicitar a problemática, as hipóteses e o objetivo geral desta pesquisa. Nesse sentido, para atingir o objetivo geral, foi necessário, anteriormente, elencar e investigar os seguintes objetivos específicos:

a) Contextualizar a educação superior no Brasil, no período de 1808-2013.

b) Analisar a concepção de educação superior segundo a acepção de Max Weber.

c) Compreender os conceitos de ingresso e permanência no ensino superior na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

d) Realizar o levantamento de teses, dissertações e artigos científicos sobre o PROUNI, analisando as diferentes abordagens.

e) Identificar e analisar multicascos de bolsistas estudantes e egressos, beneficiários do PROUNI, suas potencialidades e limites, utilizando-se de dados de sete IES, do interior do Estado de São Paulo.

Para conseguir atingir o último objetivo optou-se pelo método de aplicação de um questionário *on line*, que foi desenvolvido com fundamento na legislação que regulamenta o PROUNI e nas pesquisas já realizadas sobre esta temática (disponibilizadas no banco de dissertações e teses da CAPES). O questionário foi aplicado a todos os alunos e egressos que usufruíram da bolsa de estudos através do PROUNI, em instituições de ensino superior que aceitaram participar da pesquisa, cujas respostas foram obtidas por meio da participação voluntária dos respondentes.

### 2.2.1 Caminhos da pesquisa empírica

O projeto de pesquisa inicial, aprovado na seleção do doutorado, tinha como objetivo investigar os bolsistas de uma IES situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo/SP, única que oferece naquela cidade, cursos presenciais, instituição que, posteriormente, foi escolhida para aplicar o estudo piloto. Contudo, esta IES possui somente dois cursos, e a inquietação acadêmica em conhecer as expectativas dos bolsistas que utilizam e dos que já utilizaram o programa, despertou o interesse em ampliar o universo da pesquisa.

A primeira tentativa "frustrada" foi o interesse em fazer uma pesquisa de nível nacional, pois contemplaria todos os cursos disponíveis aos bolsistas. Tal tentativa resultou no pedido feito, dia 10 abril de 2013, diretamente para a supervisão nacional do PROUNI, que foi indeferido dia 16 de abril de 2013.

Em seguida, houve um esforço metodológico, de aplicar a pesquisa, para os bolsistas das regiões situadas no entorno da cidade cuja IES foi escolhida para aplicar o estudo piloto. Decidiu-se investigar uma metodologia que contemplasse as cidades que possuíam IES, por região administrativa. Foram pesquisadas as regiões administrativas e, em seguida, foi feita uma pesquisa no sistema e-MEC, em cada cidade das respectivas regiões, para verificar quais possuíam IES com cursos presenciais. Foram obtidos os seguintes resultados: Ribeirão Preto:

09 IES (01 Universidade, 03 Centros Universitários e 05 faculdades); Sertãozinho: 02 Faculdades; Bebedouro: 01 Centro Universitário; Jaboticabal: 02 Faculdades; Monte Alto: 01 Faculdade; Taquaritinga: 02 Faculdades; Catanduva: 02 Faculdades; Matão: 02 Faculdades; e Araraquara: 01 Centro Universitário e 02 Faculdades. A partir destes dados, foi feito um estudo analisando-se as várias possibilidades e decidiu-se por escolher uma região administrativa, como recorte de pesquisa. Foi então escolhida a região administrativa de Ribeirão Preto/SP. Esta opção se deu por definição de dois critérios: o primeiro foi em virtude dos alunos que participariam do estudo piloto estudarem em uma das IES, cuja cidade pertence a esta região administrativa; e o segundo critério foi o fato desta região possuir todas as modalidades de IES: Universidade, Centro Universitário e Faculdade.

Os municípios que compõem a região administrativa de Ribeirão Preto são: Altinópolis, Barrinha, Brodowski, Cajuru, Cássia dos Coqueiros, Cravinhos, Dumont, Guariba, Guatapará, Jaboticabal, Jardinópolis, Luís Antônio, Monte Alto, Pitangueiras, Pontal, Pradópolis, Ribeirão Preto, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa do Viterbo, Santo Antonio da Alegria, São Simão, Serra Azul, Serrana, Sertãozinho, Taquaral. Com este recorte de pesquisa as cidades pertencentes à região administrativa de Ribeirão Preto, que possuem IES com cursos presenciais são: Ribeirão Preto: 09 IES (01 Universidade, 03 Centros Universitários e 05 faculdades); Sertãozinho: 02 Faculdades; Jaboticabal: 02 Faculdades; e Monte Alto: 01 Faculdade, totalizando 14 IES.

Contudo, depois de fazer contato com as 14 instituições de ensino superior, verificou-se que 02 delas não possuem o PROUNI, e apenas 04 (já incluída a do estudo piloto) tinham confirmado a participação na pesquisa. Por isso, na tentativa de ampliação do universo da pesquisa, foram contatadas as IES das demais regiões situadas no entorno da cidade onde foi realizado o estudo piloto e, para isso, foram utilizados os dados da pesquisa realizada junto ao e-MEC. As IES foram escolhidas por critério de acessibilidade: contatos com colegas docentes que trabalham nas IES e que intermediaram o trâmite do acesso aos e-mails dos bolsistas. Por isso, além das IES pertencentes às regiões anteriormente pesquisadas, foi acrescentada mais uma da cidade de Barretos/SP, que também é próxima da cidade que possui a IES onde foi aplicado o estudo piloto, cujos dados foram conseguidos por intermédio de um docente que leciona naquela instituição. O coordenador geral de cursos cedeu, gentilmente, os e-mails dos bolsistas de todos os cursos vinculados ao programa.

Em uma das IES os e-mails dos bolsistas foram conseguidos por docentes que identificaram quem eram os bolsistas e pediram autorização diretamente para eles, uma vez que a IES respondeu que não poderia encaminhar o pedido para a central da unidade, mas que

autorizava os docentes a localizar os alunos. Porém, no caso dos alunos desta IES, o número de respondentes era baixo e limitava-se aos cursos que os docentes ministravam aulas.

Os primeiros contatos com todas as IES foram realizados por telefone. Posteriormente eram encaminhadas cartas, devidamente assinadas, explicando o teor da pesquisa. As IES pediam um prazo, porque o setor do PROUNI precisava pedir autorização para outros órgãos, tais como coordenadoria, diretoria, pró-reitoria e reitoria. Na maioria das IES foram necessários vários contatos por telefone e e-mail, sendo que uma das IES pediu para marcar uma reunião com a pró-reitora de pesquisa. Mesmo após a autorização, foram necessários novos contatos com os funcionários que cuidavam da parte técnica do PROUNI, para conseguir os e-mails dos alunos.

Apesar de o percurso ser longo e demorado, todas as IES, representadas por seus funcionários, desde os técnico-administrativos até os reitores, mesmo os das IES que não autorizaram a pesquisa, foram educados e atenciosos.

### 2.3 Estudo piloto e estudo nas demais IES

Inicialmente foi realizado o estudo piloto em uma IES pertencente a região administrativa de Ribeirão Preto/SP, classificada, na modalidade de organização acadêmica, como faculdade. Esta IES foi escolhida em virtude do critério da acessibilidade a todos os dados dos alunos bolsistas, bem como aos documentos do PROUNI.

De acordo com Yin (2010, p. 118-119) o estudo de caso-piloto pode ser conduzido por "várias razões não relacionadas com os critérios para a seleção dos casos finais no projeto do estudo de caso". O autor escreve, ainda, que:

> [...] os informantes em um local piloto podem ser surpreendentemente acessíveis e agradáveis, o local pode ser geograficamente conveniente ou pode haver uma quantidade incomum de documentação e de dados. Outra possibilidade é que o caso piloto represente um caso mais complicado, comparado com os casos reais prováveis, de modo que quase todos os aspectos relevantes da coleta de dados serão encontrados no caso piloto [...].

O estudo piloto ajuda a refinar os planos de coleta de dados com relação ao conteúdo dos dados e aos procedimentos a serem seguidos. Contudo, um estudo piloto não é um pré-teste, o estudo piloto é mais formativo e auxilia a desenvolver linhas relevantes de questões, o que possivelmente proporciona algum esclarecimento conceitual ao projeto de pesquisa (YIN, 2010).

A IES onde foi aplicado o estudo piloto tem 16 anos de funcionamento, possui 02 cursos de graduação presenciais: Administração e Pedagogia e aproximadamente 550 alunos nos dois cursos. O curso de Administração tem 08 turmas em funcionamento (desde 1998) e o curso de Pedagogia tem 03 turmas em funcionamento (desde 2010). A instituição já teve o antigo curso Normal Superior, tendo formado 02 turmas deste curso, que posteriormente se transformou em Pedagogia. Além da graduação possui uma pós graduação: MBA em Gestão Empresarial e vários cursos de pós graduação *lato sensu* em educação, em outros municípios, em regime de parceria-convênio.

O estudo piloto envolveu, inicialmente, o conhecimento de todo o processo pelo qual os alunos são inseridos na IES como bolsistas do PROUNI, as renovações das bolsas, os trancamentos das bolsas, os atos investigatórios solicitados pelo sistema e-MEC, entre outros. Foram pesquisados, por meio da pesquisa documental, todos os documentos que a IES participante do estudo piloto possuía, desde as legislações até os casos considerados exceções.

Os dados do estudo piloto foram analisados no exame de qualificação do doutorado. Por isso, ficou decidido entrar em contato com as demais IES somente após o exame de qualificação, pois este possibilitaria uma prévia análise e a realização de alguns ajustes no instrumento de pesquisa (questionário *on line).*

## 2.4 Percursos metodológicos

Para dar conta do campo de análise, foi necessário utilizar a pesquisa com abordagem qualitativa, entendendo que esta se empenha na obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos seus participantes. Buscou-se, também, uma interatividade entre os dados qualitativos e quantitativos.

Triviños (2011, p. 119) escreve que "os âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa são cada vez mais largos, ainda que seus esboços teóricos e sua prática fiquem à nível das elites". Para o autor, "a massa dos pesquisadores que vive nas Universidades se esforça para amadurecer os novos posicionamentos da pesquisa na educação" e que isso se trata de encontrar os caminhos certos, mas que esta não é uma tarefa fácil. O autor define que a pesquisa qualitativa é a busca pelo entendimento dos significados dos fenômenos para os sujeitos investigados, entendendo quais são as causas dentro deste contexto.

Chizzotti (2010) após fazer significativa argumentação sobre a pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos, explanando sobre o desenvolvimento científico e a pesquisa, e

sobre os fundamentos das ciências humanas e sociais, bem como sua evolução, conclui que o século XX foi para a pesquisa em ciências humanas e sociais, um século de grandes descobertas teóricas, de expansão da atividade pesquisadora e de difusão dos conhecimentos.

> A organização da sociologia, da educação, da história, da psicologia, da antropologia, da linguística, da comunicação foi acompanhada de um crescimento de pesquisadores profissionais dessas diferentes áreas do conhecimento, do aumento notável de difusão das descobertas por meio de uma variedade de publicações, congressos e seminários e de veiculação crescente de hipertextos midiáticos. A própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como uma prática social relevante, tenderá, cada vez mais, a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros. (CHIZZOTTI, 2010, p. 57).

De acordo com Minayo (2000) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Isso por que ela se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

Oliveira (2010, p. 37) escreve que "são muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente se dá preferência à expressão abordagem qualitativa". A autora conceitua a pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa como:

> [...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Tecidas as considerações sobre a pesquisa qualitativa, o percurso metodológico seguido no desenvolvimento desta tese foi desenvolvido da seguinte forma:

O primeiro passo metodológico foi pesquisar sobre a abordagem histórica da educação superior brasileira, por meio de uma pesquisa bibliográfica, considerando-se que a história da educação superior revela os anseios de diversos segmentos acadêmicos e políticos, no sentido de que houvesse uma expansão das vagas nesse nível de ensino e, considerando-se, ainda, que o PROUNI é um programa criado para atender à expansão de vagas no ensino superior para as camadas populares.

Oliveira (2010, p. 65) classifica este tipo de pesquisa como pesquisa exploratória, cujo objetivo é "dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos". A autora escreve que a

pesquisa exploratória desenvolve estudos que “dão uma visão geral do fato ou fenômeno estudado” e que é “o primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais aprofundada”.

Gil (1999) também escreve que a pesquisa exploratória é a primeira etapa de uma investigação mais ampla e que, ao fornecer uma explicação geral, pode apontar um novo problema a ser esclarecido por meio de uma pesquisa mais consistente.

Triviños (2011, p. 109) afirma que o estudo exploratório permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental”. Segundo o autor este tipo de investigação não exime a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários, etc, e que tudo deve estar em um esquema elaborado com a seriedade de um trabalho científico.

Nesta perspectiva foi desenvolvida a seção que trata da abordagem histórica da educação superior brasileira, por meio de um levantamento bibliográfico, leitura e análise, com o objetivo de compreender os fatores históricos que norteiam as atuais políticas de inclusão de programas sociais no ensino superior, especialmente o PROUNI.

O segundo passo metodológico foi a realização da pesquisa documental, através do levantamento, leitura e análise dos documentos que configuraram a política pública de acesso ao ensino superior, através do PROUNI, ou seja, a legislação que implementou o programa. A pesquisa documental investiga documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. Faz parte da pesquisa documental, também, documentos internos da IES que participou da pesquisa piloto.

Segundo Gil (1999) a pesquisa documental é a pesquisa de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Oliveira (2010, p. 70) também chama a atenção para o fato de que, na pesquisa documental, “o trabalho do pesquisador requer uma análise cuidadosa”.

Neste sentido, a pesquisa documental foi realizada nas legislações que constituíram o PROUNI, bem como em todos os documentos e informativos disponíveis pelo MEC, referentes ao programa. Como complementos à pesquisa documental foram consultados todos os documentos internos da IES participante da pesquisa piloto, desde uma simples inscrição ao programa que é feita *on line*, a entrega dos comprovantes da inscrição, os documentos dos trâmites rotineiros, e-mails recebidos e enviados ao Ministério da Educação, aos alunos, a análise dos comprovantes, etc. Ressalta-se, que neste processo metodológico foi investigado um caso específico de um dos bolsistas, cujo sistema do PROUNI solicitava

investigação de idoneidade nas informações do bolsista, referente aos mecanismos de fiscalização do programa, no que diz respeito ao aumento da renda aos seus beneficiários. A partir dessa análise foi possível entender todo o processo do PROUNI para as futuras análises dos dados obtidos na tese.

O terceiro passo metodológico foi buscar teorias passíveis de serem utilizadas para analisar a temática que envolve o PROUNI. Segundo Febvre (1979, p. 106) sem teoria previa, preconcebida, não há trabalho científico possível. O trecho do autor melhor descreve a importância de uma teoria para a pesquisa científica.

> [...] a teoria é a própria experiência da ciência. De uma ciência que não tem como último objeto descobrir leis, mas sim possibilitar-nos a compreensão. Toda a teoria é naturalmente fundada sobre este postulado de que a natureza é explicável. E o homem, objeto da história, faz parte da natureza. Ele é para a história o que a rocha é para o mineralogista, o animal para o biólogo, a estrela para o astrofísico; algo a ser explicado. A tornar compreensível. E, portanto, a pensar. Um historiador que se recusa a pensar sobre o fato humano, um historiador que professa a submissão pura e simples a esses fatos, como se não fossem de sua fabricação, como se não tivessem sido escolhidos por ele, previamente, em todos os sentidos da palavra escolhido (e eles não podem deixar de ser escolhidos por ele) é uma ajuda técnica. Que pode aliás ser excelente. Mas não é um historiador.

De acordo com Triviños (2011, p. 99) "as maiores deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam". Segundo o autor, existem realidades simples que não precisam teorias para ser compreendidas em toda a sua extensão e significado. "Mas, os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda".

Triviños (2011, p. 101) afirma que "para o desenvolvimento do pensamento científico no mundo contemporâneo, o conceito de teoria tem adquirido importância essencial". O autor escreve a esse respeito que:

> [...] Nenhum investigador busca às cegas nos laboratórios a verdade sobre algum problema. O pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, quando maneja os tubos de ensaio, procura obter conclusões no estudo da realidade social etc. Os instrumentos de pesquisa, o questionário, a entrevista, etc, para a coleta de informações, são iluminados pelos conceitos de uma teoria [...]. Em pesquisa educacional é preferível trabalhar com fragmentos de teorias parcialmente desenvolvidas a ter carência de qualquer referência teórica [...] o investigador, apoiado num conjunto de conceitos, de alguma maneira está iluminando uma parte da realidade e terá, sem dúvida, maior segurança para realizar sua ação. (TRIVIÑOS, 2011, p. 102).

Yin (2010, p. 61) afirma que "o desenvolvimento da teoria não facilita apenas a fase de coleta de dados do estudo de caso subsequente. A teoria desenvolvida apropriadamente também é o nível em que ocorrerá a generalização dos resultados do estudo de caso". Segundo o autor, o papel da teoria é caracterizado como "generalização analítica", em que uma teoria previamente desenvolvida é usada como um padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso, ou multicasos. "Se dois ou mais casos demonstram apoiar a mesma teoria, a replicação pode ser afirmada. Os resultados empíricos podem ser ainda mais poderosos se dois ou mais casos apoiarem a mesma teoria, mas não apoiarem uma teoria 'rival' igualmente plausível".

Considerando-se a importância de um referencial teórico que pudesse abranger a temática, as teorias que compõem esta tese fundamentaram-se na concepção de ciência e educação superior, presentes na literatura de Max Weber e nos conceitos de *habitus*, *ethos*, e dos tipos de capitais: econômico, social, simbólico e especialmente o cultural, presentes na literatura de Pierre Bourdieu.

A teoria de Weber teve o objetivo de conceituar o modelo típico ideal de Universidade e ensino superior, pautada no saber desinteressado, na formação intelectual dos alunos para que estes tenham condições de decidir sobre seus caminhos. É uma concepção de ensino fundamentada no saber científico. Por isso, a teoria de Weber foi utilizada para analisar as diferentes abordagens do PROUNI, por meio da pesquisa documental e bibliográfica e, também para analisar os resultados do estudo multicasos, bem como investigar a concepção de ensino superior que o programa oferece por meio da parceria público-privada. Essa seção foi escrita com o mesmo objetivo que tinha Weber ao afirmar que se faz necessário refletir sobre o 'tipo' de Universidade existente e a tendência desta ao se adaptar às exigências oriundas do capitalismo e dos poderes mandatários e passam por questões importantíssimas que norteiam o ensino neste nível, tais como a qualidade do professor-pesquisador, o aluno, e o sentido que a Universidade tem ou deveria ter no que diz respeito ao verdadeiro significado de ciência. Tal como Weber, os interesses de investigação dessa tese também são inerentes ao itinerário de formação intelectual dos estudantes, e por isso, são 'significativas', e merecem ser pensadas, refletidas e investigadas, corroborando com um diagnóstico do ensino superior e o significado do PROUNI nesse contexto.

A teoria de Bourdieu teve o objetivo de conceituar as diferenças econômicas, sociais, simbólicas, e principalmente as diferenças de capital cultural, existentes entre os estudantes de diferentes origens, e verificar como essas diferenças interferem na trajetória destes alunos, especialmente no ensino superior, como também compreender os conceitos de *habitus e ethos*

dos alunos de diferentes origens sociais. A partir dos respectivos conceitos, contextualizar o PROUNI no âmbito das políticas públicas de inclusão e o significado do programa para a vida dos seus beneficiários. O tema PROUNI e todo seu entorno nos remete às questões que envolvem o acesso ao ensino superior e as consequentes capacidades acadêmicas dos candidatos que se relacionam diretamente ao capital cultural que possuem e, por isso, o assunto contempla a influência da origem socioeconômica dos estudantes e merece ser investigado por meio da teoria Bourdesiana.

O quarto passo metodológico foi realizar uma revisão bibliográfica. De acordo com Cervo e Bervian (2002) a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ela é um meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos.

Para Lakatos e Marconi (2001) a pesquisa bibliográfica significa muito mais do que procurar a verdade, significa encontrar respostas para questões propostas utilizando-se de métodos científicos.

Segundo Oliveira (2010, p. 69) "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com as obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo". Para a autora o mais importante é ter certeza de que as fontes a serem pesquisada já são reconhecidamente de domínio científico.

De acordo com Triviños (2011, p. 99-100) "a revisão da literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa". O autor explica, ainda, que o processo de avaliação do material bibliográfico lhe ensinará até onde outros investigadores chegaram, seus esforços, métodos empregados, dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ainda ser investigado, etc. Ao mesmo tempo, o pesquisador pode avaliar os recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados podem emprestar a determinada área do saber e da ação.

A partir de tais conceitos, a pesquisa bibliográfica foi realizada através do levantamento das teses e dissertações do banco da CAPES, cujo descritor foi "PROUNI", com delimitação do período 2007-2011. Esta delimitação foi utilizada porque 2007 foi o ano que surgiram as primeiras pesquisas e 2011 foi o ano das últimas produções então disponibilizadas. Foram utilizados, também, dois artigos científicos de autores que investigaram o programa, cujo critério foi o fato destes artigos abrangerem o mesmo período estabelecido de pesquisa (2007-2011).

O quinto passo metodológico buscou, na pesquisa empírica, a criação de dados primários. De acordo com Oliveira (2010, p. 97) "com base no quadro teórico, mais

precisamente a partir da definição do tema central de estudo e das leituras convergentes, quando identificamos nossas categorias teóricas, vamos então definir nossos instrumentais para a pesquisa de campo". Segundo a autora, cada questão ou tópico serve como referencial para determinarmos nossas categorias empíricas, ou seja, essas categorias são específicas e resultantes da coleta de dados na realidade empírica. Portanto, "as categorias empíricas emergem da pesquisa de campo", onde para cada questão formulada, estabelecemos as categorias empíricas. A autora explica, ainda, que "isso significa que somente após a construção do quadro teórico é que devemos construir nossos instrumentos de pesquisa".

Segundo Chizzotti (2010, p. 39) "o empirismo propõe uma teoria do conhecimento que parte de dados singulares e, pela indução, atinge-se uma ideia geral; esta teoria fundamenta a concepção de coesão geral da sociedade a partir de indivíduos particulares". O autor escreve, ainda, que "para os empiristas, a fonte primordial do conhecimento é a experiência externa que deriva do contato imediato de um sujeito com um objeto sensível que é exterior a este sujeito". Assim, "as sensações ou as percepções, que formam a experiência externa, compõem os dados empíricos a partir dos quais se estruturam noções mais gerais e complexas". A ideia, segundo o autor, "resulta da universalidade das percepções externas do mundo empírico que percutem os sentidos e, neles, ficam impressas".

A respeito do empirismo o autor afirma, ainda, que:

> O conhecimento é um processo indutivo que se inicia com os dados particulares, ou empíricos, e atinge noções mais gerais. Esse método indutivo permite passar de um fato particular observado a outro, condicionado pela associação de ideias, e não só fazer enumerações, mas também chegar à generalização da experiência. (CHIZZOTTI, 2010, p. 39).

Yin (2010, p. 39) explica que "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes".

"O estudo de caso é uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos préespecificados." (YIN, 2010, p. 43). O autor afirma, ainda, que o uso do estudo de caso é crescente em todos os domínios das atividades econômicas e sociais e adota os mais diversos recursos de coleta de informações sobre a temática de estudo.

Chizzotti (2010, p. 136) afirma que os estudos de caso visam explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e

lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico e que o caso pode, ainda, abranger uma coleção de casos.

De acordo com Oliveira (2010, p. 55) o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo, cujo método de estudo é eclético. Portanto, podem ser trabalhadas através das mais variadas técnicas e de métodos que facilitam a compreensão do fenômeno a ser estudado, em diferentes áreas do conhecimento.

A respeito do estudo de caso, a autora afirma que:

> Evidentemente a aplicação do método de estudo de caso deve ser utilizado para atender os objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores, como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica. (OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Como método de pesquisa acadêmica "o estudo de caso deve ser aplicado dentro do rigor científico através do estabelecimento de objetivos, levantamento de hipóteses e utilização de técnicas para coleta e análise de dados". (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

No estudo de caso múltiplo, a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar os dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo. "O estudo de caso é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade." (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

Na perspectiva dos autores supracitados foi realizado, inicialmente, um estudo de caso piloto e, posteriormente, um estudo multicasos. Por meio do estudo de caso e do estudo multicasos, buscou-se na pesquisa empírica, a criação de dados primários, cuja técnica de coleta de dados foi a aplicação de um questionário *on line*, desenvolvido no aplicativo "*Google Docs*." e armazenado no "*Google Drive*". Em uma segunda fase, os respondentes do questionário *on line* foram convidados a escrever/contar sobre suas trajetórias de vida e a relação (prós e contras) que o PROUNI tem na respectiva trajetória, no sentido de poder complementar, esclarecer e enriquecer as questões em estudo.

A interatividade entre os dados qualitativos e quantitativos, anteriormente mencionados, significou quantificar os dados obtidos por meio das informações coletadas através dos questionários *on line* aplicados no estudo multicascos.

De acordo com Oliveira (2010, p. 61) "este tipo de abordagem significa quantificar dados obtidos por meio de informações coletadas através de questionários, entrevistas e observações", assim como o emprego de recursos e técnicas estatísticas. Neste sentido, os

dados do questionário *on line* foram utilizados e apresentados em dados numéricos e também em percentagens, com a finalidade de buscar evidências quantitativas para análise dos dados, bem como foi utilizada a técnica de amostragem, com fundamentação em cálculos estatísticos para compor uma amostra representativa do universo pesquisado.

Para elaboração das questões foram considerados os dados investigados na pesquisa documental e na pesquisa bibliográfica. O método do questionário *on line* foi escolhido em virtude das vantagens proporcionadas por esta forma de aplicação: acesso aos respondentes, a agilidade no envio, sem custo, menor possibilidade de erros na entrada das respostas e facilidade para análise dos dados coletados.

Este método considerou, ainda, a advertência que Azevedo e Scott (1978 apud WHITAKER, 1979) fazem ao afirmar que o trabalho do cientista social exige do observador, por um lado, que ele próprio não seja parte tão integrante da situação observada, que não a possa observar com a isenção de um estranho; e por outro lado, que a sua presença não seja a de um estranho, a ponto de alterar o procedimento normal do grupo observado.

De forma análoga o tema foi investigado sob o olhar "não tão estranho" que pudesse vir a alterar as interpretações dos bolsistas pesquisados, pois há um conhecimento prévio sobre o tema, oriundo da própria função da pesquisadora, em uma das IES pesquisadas, como coordenadora do programa; e, por outro lado, a escolha do método adotado como técnica de coleta de dados – a aplicação de um questionário *on line* – proporcionou, enquanto pesquisadora, que o olhar não fosse "tão integrante", que "não" pudesse ter a isenção de um estranho.

Yin (2010, p. 95), a respeito do estudo de caso, escreve que:

> - Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de formular boas questões – e interpretar as respostas.
> - Um pesquisador deve ser um bom ouvinte e não ser atrapalhado por suas próprias ideologias ou preconceitos.
> - Um pesquisador deve ser adaptável e flexível para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças.
> - Um pesquisador deve ter noção clara dos assuntos em estudo, mesmo no modo exploratório. Essa noção reduz a proporções administráveis os eventos relevantes e a informação a serem buscados.
> - O pesquisador deve ser imparcial sobre as noções preconcebidas, incluindo as derivadas da teoria. Portanto, ela deve ser sensível e responsiva à evidência contraditória.

Para o autor a ausência de qualquer um dos atributos citados é remediável, pois qualquer pessoa sem uma ou mais das habilidades pode trabalhar para desenvolvê-las e todos devem ser honestos, contudo, ao investigar suas capacidades.

Nesta perspectiva, o questionário *on line* foi enviado, em uma primeira etapa, para os bolsistas que participaram do projeto piloto. Na época da aplicação havia 75 bolsistas e 63 responderam o que equivale a 84%. Posteriormente (após o exame de qualificação) o questionário *on line* foi enviado para os bolsistas das demais IES e, também, para os novos bolsistas da IES onde foi realizado o estudo piloto, e à medida que cada instituição autorizava a aplicação, esta era realizada. Semanalmente o questionário era aplicado aos bolsistas que ainda não haviam respondido. Na seção que tratará da análise dos dados será detalhada as percentagens de respostas.

Para aplicação do questionário, na IES onde foi realizado o estudo piloto, primeiramente foi realizado um pré-teste, que durou aproximadamente 30 dias, em abril de 2013. À medida que os voluntários respondiam ao pré-teste, as correções das possíveis margens de erros foram realizadas. Fizeram parte destas correções a inclusão de novas questões, a exclusão de algumas, a possibilidade dos bolsistas responderem mais de uma alternativa em algumas questões, a possibilidade de uma única alternativa para outras questões, bem como a inclusão do e-mail dos bolsistas para identificação de quem já havia respondido. Desta forma, foi possível verificar quem eram os bolsistas que já tinham participado da pesquisa e reenviar para os bolsistas que ainda não haviam respondido.

Para a realização do pré-teste foi considerada a advertência, anteriormente mencionada, que Yin (2010) faz de que um estudo piloto não é um pré-teste, que é mais formativo e auxilia a desenvolver linhas relevantes de questões. Portanto, os dados do pré-teste não foram considerados para análise, somente para adequar o questionário e minimizar possíveis erros.

Por isso, encerrado o período do pré-teste, o questionário foi aplicado (para os bolsistas que participaram do estudo piloto) no período de 03 de maio de 2013 a 05 de julho de 2013. Periodicamente as respostas eram verificadas e os questionários eram reenviados aos bolsistas que não tinham respondido, sendo que este levantamento foi realizado comparando-se os e-mails dos respondentes aos e-mails dos demais bolsistas. Em junho/2013, mesmo com todas as tentativas de envios semanais do questionário, ainda havia muitos bolsistas que não tinham respondido. Por intermédio do número do telefone dos bolsistas foi confirmado o e-mail. Verificou-se que os bolsistas não tinham respondido por conta da mudança do endereço do e-mail. Com o novo endereço de e-mail, foi enviado o questionário e os bolsistas responderam. Os 12 bolsistas que não responderam foram os que a IES perdeu contato, por causa da mudança do endereço do e-mail e dos contatos telefônicos, embora tenham sido realizadas inúmeras tentativas para se conseguir os contatos destes bolsistas.

Ressalta-se, que nas demais IES, não houve como contatar os alunos por telefone, pois foi solicitado somente os e-mails dos alunos, uma vez que as IES não são autorizadas a fornecer os demais dados dos alunos. Por isso, todos os contatos e envios da pesquisa se fizeram por intermédio dos e-mails.

Nas demais IES o período de aplicação do questionário foi 03 de dezembro de 2013 a 02 de julho de 2014, pois uma das instituições cedeu os e-mails em maio de 2014. Totalizam, após o percurso descrito anteriormente, 18 IES convidadas a participar da pesquisa, situadas nas seguintes cidades: Ribeirão Preto, Sertãozinho, Barretos, Jaboticabal, Monte Alto, Araraquara e São Carlos. Das 18 instituições convidadas, 02 (faculdades) não possuem o PROUNI; 02 (faculdades) nunca retornaram os contatos; 02 (centros universitários) "ainda" não deram resposta à solicitação (apesar das muitas tentativas); 05 (02 centros universitários e 03 faculdades) não aceitaram participar da pesquisa e 07 são participantes.

As modalidades de IES que compõem o universo da pesquisa são: Universidade (02), sendo que em uma delas obteve-se os e-mails dos bolsistas de todos os cursos e na outra somente os e-mails dos cursos de Administração e Publicidade e Marketing, conseguido por intermédio de docentes; centro universitário (01) de todos os bolsistas; e faculdade (04) também de todos os bolsistas.

Verifica-se que totalizam cinco passos no percurso metodológico. Por isso, em cada um destes passos, buscou-se fazer inferências – sem a pretensão de se concluir antecipadamente os resultados do estudo empírico multicascos – mas com a finalidade de não se perder o contexto de estudo, pesquisa e análise de cada um dos passos seguidos.

## 3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA: 1808-2013

O objetivo dessa seção é contextualizar a educação superior no Brasil, no período de 1808-2013. Para compreender o PROUNI se faz necessário entender o cenário em que o programa foi implantado. E, para isto, é necessário contextualizar a educação superior brasileira pública e privada, fato que nos remete a uma retrospectiva histórica para compreender como se deu a expansão deste nível de ensino e, em seguida, o surgimento desse programa.

Vários autores examinam sob diferentes perspectivas a história da educação superior, o que permite delimitar alguns dos momentos mais importantes que compõem o cenário da educação superior pública e privada, seja por meio da identificação de sua origem e consequências, seja das populações e sujeitos que participaram do seu processo de desenvolvimento, tendo aqui como propósito o de investigar se o PROUNI, enquanto política pública está atendendo às expectativas dos estudantes e egressos que o utilizam. Para tanto, buscar-se-á um apoio teórico nas concepções de Ensino superior, universidade típica ideal e profissão docente, fundamentadas por Max Weber e nas concepções de capital econômico, social, simbólico e cultural, bem como nos conceitos de *habitus* e *ethos* fundamentadas por Bourdieu, que comporão as seções seguintes.

O levantamento bibliográfico/histórico de alguns tópicos da história do ensino superior no Brasil permite identificar os mecanismos de seletividade presentes em seu interior que contribuíram para dificultar a sua democratização no País. O recorte privilegiado foi dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), no contexto de uma educação ainda considerada elitizada, sendo o PROUNI parte das políticas públicas de ensino superior que representam, ao lado de outros programas, como o REUNI, o SISU, a UAB e as cotas em Universidades públicas, uma medida destinada ao incremento do acesso da população de baixa renda no ensino superior.

Ressalta-se que há uma vasta literatura[8] acerca do ensino superior público e privado, com várias abordagens e, por isso, para identificar o contexto da criação do PROUNI, considerou-se necessária a construção de uma referência histórica do ensino superior no

[8] A literatura sobre o ensino superior abrange muitos temas, entre os principais, destacam-se: a questão do acesso, da permanência e da conclusão (nestes encontram-se o processo seletivo, as ações afirmativas e as cotas); o ensino superior público e privado; avaliação da educação superior; pós-graduação e avaliação (nesta abordagem, encontra-se a pesquisa, a produção e difusão do conhecimento); financiamento, autonomia e gestão universitária, expansão e interiorização da educação superior; currículo e mercado de trabalho e educação superior à distância e novas tecnologias educacionais.

Brasil e o que este programa significa enquanto política de inclusão para estudantes das camadas populares.

### 3.1 Considerações iniciais

Rossato (2006) e Durham (2005) assim como outros autores presentes nesta seção, consideram que o início da educação superior no Brasil, bem como seu desenvolvimento são marcados pelo caráter tardio, pois a origem das primeiras instituições de Educação Superior datam de 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, e sendo criadas apenas na década de 1930 as primeiras Universidades.

Para Rossato (2006), além deste caráter, houve um viés colonialista, classista, desvinculado da realidade brasileira e seletivo que permeou o universo acadêmico, proporcionando um acesso restrito.

Carvalho (2006) define o período de 1808, como a fase monárquica, marcada pelo surgimento de escolas autônomas responsáveis pela formação de profissionais liberais (privilégio das classes sociais mais elevadas) até o início da República, em 1889.

Segundo o autor, a Educação Superior deste período era desenvolvida no Brasil com uma clientela formada pela elite acadêmica, isto é, o acesso a esse nível de ensino era para pessoas pertencentes à classe que detinha o poder governamental e uma situação de destaque na sociedade, o que excluía as demais classes que compunham a sociedade da época.

A respeito desta afirmação, Mills (1985) define elite como um grupo situado em uma posição hierárquica superior numa dada organização e com o poder de decisão política e econômica. Significa, de forma geral, um grupo localizado em uma camada hierárquica superior em uma dada estratificação social.

Segundo Durham (2005) outra característica foi o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público que se acentuou paulatinamente. Na década de 1960, este setor adquire novas características que se definem como outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público. Segundo a autora, não se trata mais da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes.

Durham (2005) trata da especificidade do caso brasileiro, onde essa forma se manifestou muito precocemente, e mostra que isso fica patente quando se compara com os outros países da América Latina. Da mesma forma que na Europa, no conjunto destes países o

sistema de ensino superior se concentrava, até o final da década de 1980, em Universidades de dois tipos: as públicas estatais, laicas, mantidas pelo Estado, e as católicas, pelo menos parte das quais era total ou parcialmente dependente de recursos públicos. Outras instituições privadas, de pequeno porte e pouca importância, existiam às margens de um sistema dominado pelas Universidades.

A autora ressalta que no Brasil não foi assim, pois as Universidades constituíram, até a década de 1980, uma parte pequena do ensino superior e, também, porque, além de instituições confessionais e de escolas superiores sem fins lucrativos criadas por elites locais, proliferou, já a partir da década de 1960, um outro tipo de estabelecimento: não-confessional, não-universitário e organizado como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tinha como objeto principal a obtenção de lucro e, portanto, as IES constituíram-se em um negócio.

> No caso brasileiro, o que já estava claro e permeou o debate sobre o ensino superior desde então foi o caráter preocupante da expansão desse tipo de estabelecimento privado. A literatura sobre o ensino superior produzida no Brasil até hoje consiste, em grande parte, num combate dos intelectuais e estudantes ao ensino privado e em defesa da Universidade pública. (DURHAM, 2005, p. 198).

De acordo com Vaidergorn (2001) as políticas públicas relacionadas ao ensino superior brasileiro vêm estabelecendo seus parâmetros nos moldes da "globalização" econômica, visando sua inserção no mundo moderno. As novas formas de organização do trabalho deles decorrentes impuseram um novo tipo de formação, onde o domínio do conhecimento e o tempo de escolarização passaram a ser estratégicos.

Porém, segundo o autor a aplicação das recomendações dos órgãos internacionais no Brasil privilegia a formação de nível superior fora do sistema universitário público, apontado como "atrasado" devido aos seus custos, preferindo-se outra, onde os critérios de "qualidade" são os empresariais.

Aragão (2008, p. 45-46) explica que não há muitos autores renomados no Brasil que tratam da qualidade[9] na educação. A Qualidade Total (Q.T.), segundo o autor, remete aos autores William Edwards Deming, Joseph M. Juran, Armand Feigenbaum, Philip B.Crosby e Karou Ishikawa, e a literatura sobre a Q.T. originou-se do meio empresarial. Segundo o autor,

[9] O termo qualidade é polissêmico, polêmico e não há um consenso sobre o que seja qualidade. A respeito da qualidade pautada nos padrões empresariais e a respeito da qualidade na educação, Aragão (2008) resgata, em sua tese, as origens da Qualidade Total (Q. T.) e, posteriormente, aborda a questão da Qualidade na educação. Atualmente, a qualidade do ensino superior é verificada nos atos de autorização do curso, de reconhecimento e renovação de reconhecimento. São avaliados, para determinar ou não a qualidade dos cursos, a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas. Para cada um destes itens existem vários critérios, que são definidos nos instrumentos de avaliação do MEC/INEP. (BRASIL, 2010).

no Brasil há alguns autores/comentadores como Marli Monteiro de Carvalho, Otávio J. Oliveira e Edson Pacheco Paladini (ARAGÃO, 2008, p. 45-46).

Para Vaidergorn (2001) tais demandas do mundo moderno, ditas como inevitáveis, podem ser explicadas por Canetti (1983) como mentiras que passam a ter foro de verdade, criando-se a disposição para que as grandes massas acreditem e adiram a tais pontos de vista. Esta adesão é acentuada pelo ritual que cerca o exercício do poder, transparente e ao mesmo tempo misterioso, portador de uma razão superior à capacidade de compreensão das massas.

> Justificadas por uma compreensão peculiar dos processos identificados com a globalização, a educação superior no Brasil vem sendo questionada e pressionada a se adequar a certas demandas, oriundas dos desejos de inserção no *mundo moderno*, o que tem sido disseminado como inevitável. (VAIDERGORN, 2001, p. 78).

Durham (2005) considera que a análise do problema (ensino superior público e privado) é crucial para entender a peculiaridade do ensino superior brasileiro e que se faz necessária uma pequena introdução histórica sobre o desenvolvimento do ensino superior do Brasil, que permita entender o processo de sua constituição, sua complexidade e heterogeneidade. Entende-se que o PROUNI é oriundo desta abordagem público-privado, e que, portanto, se faz necessária tal retrospectiva para dar conta do contexto que o precedeu e que o fez nascer.

Neste sentido, procurou-se aqui a distinção de períodos que, em grande parte, acompanham as transformações políticas que ocorrem no país. O primeiro coincide com a época monárquica até o início da República, em 1889. Este período é caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, por exclusiva iniciativa da Coroa.

No segundo período, de 1889 a 1930, que abrange toda a Primeira República, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas estaduais ou municipais, quanto privadas e não há Universidades no Brasil até o final deste período, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso. O acesso ao ensino superior, conforme introduzido oficialmente pelo Decreto 8.659 em 1911, passou a ser realizado mediante a aprovação no concurso vestibular.

O período subsequente é gestado na década de 1920, quando são juntadas nominalmente algumas escolas por decreto como Universidades, sem uma mudança na forma anterior, que só é implantada a partir de 1930, coincidindo com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. Durham (2005)

considera que nessa época são criadas as primeiras Universidades do país. Esse período se encerra em 1945, com a queda de Vargas e a redemocratização do país, iniciando uma época que se estende até 1964 e é caracterizado pela ampliação do número de Universidades públicas.

O período seguinte se inicia com a instalação de um novo período autoritário, durante o qual o modelo de Universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente, que, para a autora, constitui o que Geiger (1986) denomina "*mass private sector*".

Teixeira (1989) afirma que a expansão na Educação Superior brasileira até o final da década de 1960 foi a maior expansão de ensino registrada em âmbito mundial, pois o número de instituições aumentou mais de sete vezes em 37 anos, ou seja, de 86 instituições em 1930 passa para 671 em 1967.

Na década de 1960 e meados de 1970 foram realizadas reformas educacionais, cujas consequências seguem até os dias atuais. No Brasil, a primeira reforma posterior ao golpe de 1964 foi no ensino superior, e, segundo Cordeiro (2002), representava uma forma de silenciar as vozes críticas do universo estudantil de nível superior da época, como estratégia para manter o regime militar no poder. A reforma tinha por objetivo resolver o problema dos excedentes (alunos aprovados no vestibular, mas que estavam na espera por uma vaga). A demanda se dava devido ao aumento da procura, pela população de classe média, ao estudo universitário, que representava uma ascensão social. Por isso, o acesso a este nível de ensino continuou a ser realizado via vestibular, que passou a ser de cunho eliminatório, terminando com o problema do excedente, mas não com o problema do acesso. Dessa forma, tal seleção favorecia os melhor preparados educacionalmente, mas em consequência causava a exclusão das classes sociais mais pobres, uma vez que estas não tinham os melhores candidatos. A solução encontrada pelo governo militar para os denominados "excedentes" foi a publicação do Decreto nº 68.908/71, que criou o vestibular classificatório, eliminando a nota de aprovação como único critério nas Universidades públicas.

Na década de 1980 houve um recuo da acelerada expansão da Educação Superior em virtude do esgotamento político, econômico e social refletindo em recessão, desemprego, crise econômica e estagnação. Esse período mais recente se inicia com o processo de redemocratização gradual do país, em 1985, e é marcado pela Constituição de 1988. Na década de 1990 o crescimento na Educação Superior é retomado paulatinamente, marcado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, e vai até 2002,

período de transformações políticas, econômicas e educacionais que coincide com os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002.

O período seguinte se caracteriza pelas políticas públicas de inclusão do governo Lula, que iniciou em 2003 e terminou em 2010, período de implantação de vários programas com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior, e entre estes programas, o PROUNI.

O ano de 2011 dá início a um período marcado pela posse da presidenta[10] Dilma Rousseff, com a pretensão de prosseguir com as políticas do governo Lula, inclusive em âmbito educacional.

## 3.2 O nascimento tardio da educação superior no Brasil

A partir dessa introdução, considera-se importante entender cada período apresentado para a compreensão da educação superior atual, em que o PROUNI está inserido. Durham (2005) explica que ao contrário do que aconteceu na América Hispânica, onde Universidades católicas foram criadas já no século XVI, no início da colonização, o Brasil não possuiu Universidades nem outras instituições de ensino superior durante todo o período colonial. A política da Coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na metrópole a formação de nível superior. Mesmo a iniciativa jesuíta de estabelecer um seminário que pudesse formar um clero brasileiro foi destruída, assim como boa parte do pouco ensino organizado que havia na colônia. Isso ocorre com a expulsão da Companhia de Jesus, efetuada pelo marquês de Pombal no final do século XVIII.

---

[10] Embora o termo "a presidente" também seja correto, após extensa pesquisa, optou-se por manter o termo "a presidenta". Conforme determina a Lei federal 2.749, de 1956 o uso oficial da forma feminina para designar cargos públicos ocupados por mulheres. Assim, pode-se dizer "a presidente" ou "a presidenta". De forma análoga, a lei 12.605/2012 torna obrigatória a flexão de gênero em diplomas para nomear profissão ou grau nos diplomas expedidos a mulheres.
Em concordância com o linguista Bagno (2013), professor e grande linguista da Universidade de Brasília, é mais do que justo que seja dado este direito, referindo-se ao termo "a presidenta", por ser um cargo único e muito importante. O autor fundamenta-se em três dicionários famosos, publicados em três séculos diferentes, e em suas primeiras edições: o Caldas Aulete, do século XIX; o Aurélio, do século XX; e o Houaiss, do século XXI, para afirmar que o termo "presidenta" vem sendo incluído pelos dicionaristas em suas obras lexicográficas há mais de 130 anos e, portanto, deve ser respeitado. Segundo o autor, "a palavra 'presidenta' existe na língua portuguesa desde 1872 e tanto tempo depois de ser dicionarizado o substantivo feminino de presidente ainda causa estranhamento e leva muitas pessoas a questionar sua correção ortográfica. Ninguém precisa apoiar o governo de Dilma Rousseff para defender o uso da palavra presidenta. Esse uso representa, simplesmente, e independentemente de partidos políticos, uma conquista das mulheres brasileiras. Conquista que pode, deve e tem que ser registrada, também, nos dicionários e nas gramáticas". No contexto dessa tese é importante lembrar, também com fundamento em Bagno (2013) que "há 140 anos nenhum dicionário registrava doutora, engenheira, arquiteta, advogada, juíza, desembargadora, aviadora, pesquisadora, bispa, prefeita, vereadora, deputada, senadora, govenadora, ministra… simplesmente porque as mulheres, em sua condição multimilenarmente subjugada aos homens, não tinham acesso a nenhuma dessas profissões, a nenhum desses cargos políticos. O voto feminino no Brasil só foi regulamentado sob a ditadura de Getúlio Vargas, em 1932!"

Foi apenas no início do século seguinte, em 1808, quando a Coroa portuguesa, ameaçada pela invasão napoleônica na metrópole, se transladou para o Brasil com toda a corte, que teve início a história do ensino superior no país. Foram fundadas no mesmo ano da chegada do rei português (então regente do trono) três escolas, a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio.

Morosini (2005) cita a Carta régia, datada de 1808 e assinada pelo Príncipe Regente, que autorizou o início do ensino superior no Brasil, mediante a criação do Colégio Médico-Cirúrgico na Bahia e, posteriormente, do Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro.

Teixeira (1989) relata que a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, trouxe um novo alento para a educação: por determinação de D. João VI, foram criadas oficialmente as primeiras faculdades em resposta aos anseios das elites que há muito reivindicavam o Ensino Superior no País. No cenário que então se apresentava a educação superior, marcada por um nascimento tardio e com características profissionalizantes, fortaleceu-se como privilégio dos ricos, por meio de mecanismos que reproduziram a seletividade e a exclusão das camadas mais pobres desse nível de ensino.

Desta forma, o projeto de uma educação direcionada somente para os ricos repetia uma realidade histórica iniciada no período colonial (1549-1759) quando os padres da Companhia de Jesus substituíram a oferta da educação elementar pelo projeto de uma educação superior de cunho religioso. Esse projeto destinava-se aos homens que optavam pela vida sacerdotal ou àqueles que não buscavam a carreira eclesiástica, mas gostariam de complementar seus estudos na Universidade de Coimbra de onde deveriam retornar letrados.

Por outro lado, Portes (2001) investigou a presença do estudante pobre no ensino superior brasileiro, desde as Academias Jurídicas de Olinda/Recife e São Paulo até a Universidade Federal de Minas Gerais. Em sua pesquisa identificou a trajetória de estudantes pobres, que frequentaram curso superior, a partir da criação das escolas de Direito (1827) até a consolidação de um modelo de Universidade, no caso da pesquisa do autor, a Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo o autor pouco ou nada se encontra produzido na história da educação superior brasileira, quando se trata do estudante pobre no interior das IES. Nessa mesma época, verifica-se, ainda, que os filhos dos ricos iam estudar na Europa.

Nos escritos de Cunha (2007) há o registro que em 1572 foram criados dois cursos, de Artes e Teologia, no Colégio dos Jesuítas da Bahia, e que somente no século XVIII foram

implantados cursos superiores nos seminários dos Franciscanos, no Rio de Janeiro (1776) e em Olinda (1798).

Schwartzman (1991), por sua vez, aponta que em 1810 foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, e depois em Escola Politécnica (atualmente Escola Nacional de Engenharia da UFRJ), e em 1827, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Pode-se verificar nesse cenário o desinteresse em criar uma Universidade, pois a preocupação pautava-se em formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos. Para Durham (2005) também não se cogitou entregar à Igreja Católica a responsabilidade pelo ensino superior, como tinha ocorrido nas colônias da Espanha. Nos demais países da América Latina, nesse mesmo período, o início do século XIX, testemunhou-se uma tendência a substituir as antigas Universidades católicas da Contra reforma, ou criar ao lado delas um novo sistema universitário estatal e leigo, que acompanhou o estabelecimento dos governos republicanos nos novos países independentes.

Teixeira (1989) contextualiza que no Brasil a história seguiu um rumo diferente, pois com a presença da corte portuguesa, a independência não só foi tardia, mas se deu com a preservação da Monarquia e da própria dinastia de Bragança, que governou o país até o final do século. Isso caracterizou um desenvolvimento histórico marcadamente diverso daquele que foi próprio dos demais países do continente, nos quais a independência deu lugar a regimes e ideais republicanos. Na educação, o processo também foi diferente e seguiu o modelo estabelecido em 1808. Embora se tenha constituído como um sistema estatal sob a influência, mas não sob a gestão da Igreja Católica (seguindo uma tradição já existente em Portugal desde o século anterior), não se criaram Universidades, mas escolas autônomas para a formação de profissionais liberais. A criação dessas escolas era de iniciativa exclusiva da Coroa. Este modelo de inspiração napoleônica tinha também como base o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal no final do século XVIII, cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra.

A Coroa manteve a tradição portuguesa do monopólio do ensino superior, ao longo do século XIX, resistindo à pressão da Igreja para a criação de estabelecimentos católicos. Teixeira (1989) explica que o sistema expandiu-se muito lentamente e, no final do período, que termina com a Proclamação da República, em 1889, não havia mais de 24 dessas escolas de formação profissional, todas de iniciativa da Coroa e independentes da Igreja. Foi a

disseminação das ideias positivistas entre as lideranças republicanas que, no final do século, contribuiu para abrir o sistema a outras iniciativas que não as do governo central, inclusive ainda dentro do modelo de escolas isoladas, destinadas à formação de profissionais liberais.

Com a proclamação da República, a nova Constituição descentralizou o ensino superior e permitiu a criação de novas instituições tanto pelas demais instâncias do poder público – estaduais e municipais – como pela iniciativa privada, o que, pela primeira vez, permitiu a criação de estabelecimentos confessionais no país. Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, em sua maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM, 2005). Segundo a autora, essa diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro, ou seja, instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não, data dessa época.

No início da Primeira República (1889-1930) havia uma relativa urbanização do País, exigindo carreiras de trabalho mais dependentes da escolarização. Naquela época o Brasil possuía uma baixa taxa de escolarização, pois somente 0,05% da população de 17 milhões de habitantes tinha acesso ao Ensino (SENA, 2011). A partir dos dados de Barreyro (2008) identifica-se que o Brasil passou por um crescimento e hegemonia do setor privado, no ensino superior, pois entre 1892 e 1910 foram criadas, por instituições particulares, 27 escolas superiores livres.

Contudo, durante toda a Primeira República (1889-1930), prevaleceu o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais. As tentativas de criação de Universidades foram raras e nenhuma delas se consolidou. Durham (2005) explica que há uma quase ausência de manifestações a favor da criação de Universidades durante a primeira república e que se contrasta com os períodos colonial e imperial, quando quase dezenas de projetos apontavam para as vantagens da criação de uma Universidade no Brasil. A autora afirma que há uma disputa sobre qual teria sido a primeira Universidade brasileira.

Encontram-se nos escritos de Cunha (2007), Fávero (2000) e Shawartzman (1984) a história de um contexto de confrontos ideológicos, através do qual incitou a alternativa da criação de Universidades para os embates entre católicos, liberais e positivistas que disputavam a hegemonia de um projeto de Universidade. Na defesa dos pressupostos filosóficos divergentes entre os grupos pelo menos em um aspecto havia consenso, referente

ao público a que essa instituição deveria atender, ou seja, as elites consideradas capazes de conduzir os rumos da nação brasileira.

A partir do ponto de vista do confronto das ideias, Lopes (1981) aponta três grupos distintos, a Igreja Católica, cujo ponto de vista vislumbrava a Universidade como lugar que possibilitaria o aumento de intelectuais a serviço de seu projeto religioso; os liberais e laicos, que defendiam suas ideias com base em princípios radicais de uma Universidade laica e independente, desvinculada da igreja, da religião e do estado; e os positivistas que defendiam a ideia de que o Brasil não precisava de Universidades, mas de ensino fundamental, com características de cursos técnicos, que formassem as camadas populares.

O discurso da meritocracia produzido pelos liberais despertava nas camadas mais pobres da sociedade a ilusão de uma educação acessível a todos. Contudo, esse "mérito" dependeria exclusivamente da vontade do indivíduo, pois este deveria comprovar capacidade física, mental e intelectual para se tornar um cidadão letrado. Para Lopes (1981) esse discurso reconhece as desigualdades econômicas e identifica a instrução como meio de superação para tornar os cidadãos mais iguais, porém, essa igualdade vai depender da natureza do indivíduo, pois aquele que não conseguir tal feito terá a si mesmo como único culpado.

A concepção que vê a educação como instrumento de mobilidade social, de acordo com Buarque (2000), está impregnada pelo ideário das aptidões e das capacidades naturais, que é a base para seleção dos melhores estudantes. Essa ideia legitima os critérios naturais de aptidão e de inteligência, em detrimento das variáveis ou condicionantes socioeconômicas que envolvem as pessoas. Não é só a concepção meritocrática que exerce o poder de distanciar a população de baixa renda da Universidade, mas também, seus vínculos com a cultura europeia.

No contexto das primeiras Universidades, Teixeira (1989) aponta para o período de 1808 a 1872, 24 projetos, e Souza Campos (1940) enumera trinta tentativas, incluindo-se a dos jesuítas (1592) e a dos inconfidentes (1789) antes de d. João VI e seis ainda depois do início do Império.

Teixeira (1989) e Cunha (1980) indicam que a primeira Universidade Federal, no entanto, foi certamente a Universidade do Rio de Janeiro[11], criada na década de 1920 como uma federação de estabelecimentos isolados. Sena (2011) identifica que entre as primeiras Universidades fundadas estão registradas as de Manaus (1909), Paraná (1912), Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), São Paulo (1934), Rio Grande do Sul (1934) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1946).

As Universidades foram implantadas, segundo Buarque (2000) em uma sociedade segregada e dependente dos valores internacionais. Desta forma, as Universidades também se mantêm segregadas em relação a sua população, pois esta instituição, como todas as demais instituições nacionais, serve apenas a uma parte de uma sociedade dividida em uma maioria segregada e excluída.

Houve um movimento de modernização do ensino, encontrado nos escritos de Durham (2005), que distingue a década de 1920, que presenciou um grande movimento de modernização do país, ao lado da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização, quando houve uma verdadeira renovação cultural. Esse movimento modernizador atingiu também a educação, e uma plêiade de educadores propôs, e em parte realizou, profundas reformas em todos os níveis de ensino.

Segundo a autora, o ensino primário público, universal e gratuito, foi a grande bandeira. Este mesmo grupo, associado a um pequeno grupo de cientistas, que propôs a modernização do ensino superior, defendendo a criação de Universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas "centros de saber desinteressado", como se dizia naquela época. O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma Universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes Universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional. O modelo que se concebia era semelhante ao do sistema italiano, mas modificado por inovações de inspiração norte-americana.

[11] A respeito da Universidade do Rio de Janeiro, Durham (2005), escreve que a instituição foi criada, com o único propósito, "diz a lenda", de outorgar o título de doutor honoris causa ao rei Alberto da Bélgica, em visita oficial ao Brasil. Porém, há um artigo de autoria de Maria de Lourdes de A. Fávero - (PROEDES/FE/UFRJ), que contou com a colaboração de Daniel de Faria Simões e de Flavio Antônio de Souza França, intitulado "O Título de Doutor Honoris Causa ao Rei dos Belgas e a criação da URJ", que analisou os dados empíricos, através de fontes documentais. A autora conclui, em seu trabalho, que a razão imediata para a criação da Universidade do Rio de Janeiro não foi, como alguns afirmam, a necessidade de outorgar um título acadêmico ao Rei dos Belgas. Através da análise das origens e o surgimento da referida Universidade, a autora considera ser possível inferir que o fundamento para a sua criação tenha sido o desafio inadiável de que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual.

Durham (2005) evidencia que a bandeira da reforma educacional foi apropriada e reformulada pelo governo Vargas, que se instalou em 1930, marcando o fim da Primeira República e o início do chamado Estado Novo.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) escrevem que a elaboração da reforma foi marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, em especial em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais.

Segundo Durham (2005), a Igreja, de fato, sempre tentara estabelecer no Brasil uma hegemonia sobre o ensino superior, semelhante à que lograra impor em muitos países católicos. O que reivindicava era que o governo federal atribuísse à Igreja a tarefa de organizar, com fundos públicos, a primeira Universidade brasileira, em troca de apoio político ao novo regime. A autora ressalta que a Igreja obteve diversas concessões no campo educacional, e destaca a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, mesmo que de caráter facultativo. Contudo, apesar da forte influência que exerceu na organização da Universidade do Rio de Janeiro, não logrou o que pretendia que era o direcionamento do financiamento público para as instituições confessionais.

> A oposição dos intelectuais liberais foi muito forte e a própria tradição brasileira, tanto a monárquica quanto a republicana, havia sido diferente, com a predominância de uma concepção de ensino público não confessional, de inspiração francesa. As instituições confessionais, que haviam se multiplicado no período republicano, continuaram a constituir um setor do ensino privado. Vê-se, portanto, que a oposição entre ensino público e privado, em sua origem, estava fortemente permeada pela oposição público *versus* confessional. (DURHAM, 2005, p. 203).

Todo o setor privado, especialmente o confessional, já era bastante forte quando começa esse período. Segundo a autora, em 1933, quando se iniciam as primeiras estatísticas educacionais, os dados indicam que as instituições privadas respondiam por cerca de 40% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. O conjunto do sistema, entretanto, era ainda de proporções muito modestas. O total do alunado compreendia apenas 33.723 estudantes.

A reforma que resultou do processo de negociação do governo Vargas consistiu, de acordo com a autora, num compromisso entre forças conservadoras e inovadoras. No ensino superior, instituiu as Universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições do mesmo tipo que viessem a ser criadas no Brasil. A reforma, entretanto, apesar de estabelecer a Universidade como forma preferencial para a oferta de ensino

superior, não eliminou as escolas autônomas. Nessa legislação, também foi mantida a liberdade da iniciativa privada para a constituição de estabelecimentos próprios, embora sob a supervisão governamental.

Os decretos de número 42/83, 2.076/40 e 3.617/31, da reforma, presentes nos escritos de Mendes e Castro (1984) estabeleciam que a criação e a manutenção de cursos de nível superior eram livres e os poderes públicos, pessoas naturais e jurídicas e de direito privado poderiam ministrá-las, desde que autorizados pelo governo federal.

A reforma previa a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público como privado, pelo governo central e, além disso, a legislação era extremamente detalhista e dispunha sobre questões como indicação de professores, currículos e programas, duração dos cursos, sistema disciplinar, cobranças de taxas e pagamento de mensalidades pelos estudantes. Ocorreu, portanto, uma retomada da tendência centralista do período monárquico, não mais em termos de monopólio da criação e manutenção das instituições de ensino, mas de controle burocrático pela normalização e supervisão de todo o sistema (DURHAM, 2005).

Para a autora o caráter conservador da reforma do ensino superior fica muito claro, considerando-se a organização das novas Universidades, pois o modelo proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior. Muitas Universidades foram criadas simplesmente reunindo estabelecimentos pré-existentes, os cursos eram estritamente separados, organizados em função de diferentes carreiras, cada uma das quais sob a responsabilidade de uma faculdade, que, inclusive, decidia sobre o ingresso dos alunos. E, justamente por isso que os cursos eram semelhantes, os que eram oferecidos nas Universidades e os que eram oferecidos fora dela também, e os diplomas respectivos tinham o mesmo valor, segundo a autora, como ocorre até hoje.

Segundo Durham (2005), não havia, como também ainda não há, um nível de formação geral pré-profissional, à semelhança da tradição anglo-saxônica, pois toda a estrutura acadêmica estava baseada na figura do catedrático vitalício. O poder acadêmico, em cada unidade, era exercido pela congregação de catedráticos, os quais gozavam, inclusive, de autonomia tanto para nomear como para demitir seus assistentes.

A autora aponta que o elemento inovador do sistema foi a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual oferecia bacharelados nos diferentes campos das ciências físicas, exatas e biológicas, das humanidades e ciências humanas. Para a autora, a faculdade que foi pensada originalmente como o *college* norte-americano, oferecendo formação básica anterior à formação profissional, jamais conseguiu desempenhar este papel. Foi incluído um setor de educação que permitiu que os bacharéis adquirissem também uma

qualificação profissional como professores. Com isso, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em lugar de se constituir como centro da Universidade, se transformou numa escola de formação de profissionais, como as demais. Contudo, foi esta faculdade que abrigou a institucionalização da pesquisa básica no Brasil[12] em algumas poucas Universidades, uma vez que a maioria delas se estabeleceu como simples instituições de ensino.

As três primeiras Universidades criadas nesse período representam bem os conflitos que marcaram a reforma. A Universidade Nacional do Rio de Janeiro, criada pelo governo federal, representou plenamente o caráter conservador da reforma feita pelo governo Vargas, que a instituiu como modelo a ser obrigatoriamente seguido pelas demais Universidades; a Universidade do Distrito Federal, também no Rio de Janeiro; e anterior à Universidade Federal, foi um modelo inovador criado por Anísio Teixeira, então secretário de Educação do Distrito Federal. Esta Universidade teve vida curta, ferozmente combatida pela Igreja Católica, que a via como um centro do liberalismo anticlerical, e foi fechada pelo Estado Novo em 1939, por ocasião da repressão à Intentona Comunista. E finalmente a Universidade de São Paulo, criada em 1934, de iniciativa do governo estadual que fazia oposição ao governo Getulista, logrou manter, apesar do enrijecimento da legislação sobre ensino superior, em 1937, um caráter mais inovador, inclusive pela importância que assumiu sua Faculdade de Filosofia, instalada com professores franceses, alemães e italianos. Foi nesta, inclusive, que se manifestou mais precocemente a institucionalização da pesquisa como uma das funções básicas da Universidade (DURHAM, 2005).

A autora conclui que todas essas inovações não significaram um alimento muito grande do sistema. Durante o período getulista, que se estendeu até 1945, o sistema cresceu lentamente. Nesse último ano, contava com cerca de 40 mil alunos, 48% dos quais no setor privado. Em 15 anos, o sistema criou apenas três Universidades, todas públicas.

A história da Primeira República demonstra que na relação da educação com o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, a Universidade brasileira surge em um contexto tardio, disponível aos alunos das classes sociais dominantes ou apenas àqueles que podiam pagar, através de mecanismos de exclusão da população mais pobre, bem como demonstra o caráter conservador do ensino superior. Assim, o ensino superior brasileiro foi implementado através dos privilégios das classes dominantes, enquanto a maioria da população, que compõe

[12] A seção que trata sobre a concepção de Universidade, ciência e função docente, na concepção de Weber (1973) elucidará o significado que recai sobre este tipo de Universidade e consequentemente de ensino e pesquisa.

a baixa renda, dependia das demais oportunidades educacionais, que na maioria das vezes, não incluía o ensino superior.

### 3.3 O ensino superior na Segunda República

Segundo Sguissardi (2004), na segunda República (1930-1945) o Brasil conhece uma nova fase no Ensino Superior, destacado pelas implantações de novas políticas educacionais, propostas pelo ministro Francisco Campos. Romanelli (1997) cita que Francisco Campos foi titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e empreendeu uma Reforma que leva o seu nome. Assinou decretos, entre eles o de nº 19.851/1931, que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras: o de nº 19.852/1931, que dá nova organização à Universidade do Rio de Janeiro; e o Decreto-lei nº 19.850/1931, que cria o Conselho Nacional de Educação.

A partir deste momento, a Universidade foi considerada padrão para o modelo de organização do Ensino Superior. Em 1934, Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e deu sequência ao processo de reforma educacional. A proposta de Gustavo Capanema opta por reforçar o perfil elitista e conservador da Universidade, pois para este ministro, essa instituição era uma ameaça à ordem e às boas relações entre Universidade e Estado, uma vez que seus valores envolviam a autonomia, a produção de um saber desinteressado e formava indivíduos teórica e politicamente críticos e cultores da liberdade (SGUISSARDI, 2004).

As orientações políticas de cunho conservador expressas no projeto de Universidade, segundo Sguissardi (2004), estimulou a tradição do ensino acadêmico propedêutico e aristocrático. Contudo, nesse período, a sociedade pôde usufruir da relativa abertura dos canais de acesso ao Ensino Superior com o aumento de cursos, o que proporcionou o crescimento do número de estudantes advindos das camadas médias.

Por outro lado, enquanto as classes média e alta buscavam educar-se em instituições de Ensino Superior reconhecidas socialmente, a política de educação para as classes sociais mais pobres (camadas populares) foi direcionada para os cursos profissionais ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), uma vez que essas camadas sociais percebiam nesses cursos uma solução rápida e eficaz para os seus problemas econômicos. Estes estudantes recebiam uma bolsa para estudar, obtinham um diploma em tempo mais curto e antecipavam o ingresso no mercado de trabalho.

Os cursos oferecidos pelo SENAI e SENAC tiveram êxito, mas sob a análise do que tais cursos representam no cenário de uma sociedade capitalista, Gramsci (2004) afirma que o modo de produção capitalista e suas intencionalidades ideológicas na proposta de uma formação especializada, se constituem em uma marca do tempo moderno, que vem se tornando cada vez mais complexos, e no qual cada grupo tende a criar uma escola para seus próprios dirigentes.

Gramsci (2004) explica que ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista", tipo tradicional mais antigo, destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para ramos profissionais inteiros ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. E isto é uma característica de políticas de desigualdades das oportunidades educacionais.

Soares (1997) considera, com fundamento nos escritos de Gramsci, que as instituições da sociedade civil não são espaços de pura reprodução de interesses da classe dominante, ao contrário, são dimensões do Estado que se foram constituindo a partir das lutas sociais, em que se encontra a escola, que incorporam, na sua existência, reivindicações históricas das classes subalternas.

Ainda com relação ao ensino superior na segunda república, Durham (2005) explica que o sistema de ensino superior no Brasil no período pós-guerra (1945 até a instauração do regime militar, em 1964), continuou se expandindo de forma lenta até 1960. Nesses 15 anos, o alunado passou de 41 mil para 95 mil estudantes, pois se tratava de um ajustamento à demanda crescente dos setores médios em expansão, que resultou do processo de desenvolvimento urbano-industrial. Nessa época se formou a rede de Universidades federais; foi criada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de Universidades católicas); o sistema universitário estadual paulista se expandiu; e surgiram todas as instituições menores, estaduais e municipais, em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960 foram criadas 18 Universidades públicas e particulares e a maioria destas era confessional. A autora cita que as estatísticas oficiais não discriminam, até 1971, as Universidades das demais instituições.

Sampaio (2000) escreve que no período de Vargas foram criadas apenas três Universidades, duas públicas e uma católica – a do Rio de Janeiro, fundada em 1944 –, no período seguinte, entre 1946 e 1960, antes da grande expansão, foram estabelecidas outras 18 públicas e dez privadas.

Durante todo esse período, houve muitas reivindicações dos estados, que eram encaminhadas por deputados, para a criação de Universidades públicas, mantidas pelo governo federal. Contudo, o que havia era um processo através da encampação ou fusão de instituições pré-existentes, em sua maioria privadas, uma vez que era de comum procedimento das elites locais criar algumas escolas e, algum tempo depois, solicitar ao governo central sua federalização e a constituição de uma nova Universidade. Porém, nestes moldes, as Universidades criadas nada tinham a ver com as reivindicações dos liberais intelectuais das décadas de 1920 e 1930, pois o corpo docente era improvisado, composto de profissionais liberais locais, sem nenhuma prática e, também, não tinham interesse pela pesquisa, além de serem desinformados sobre as Universidades de outros países (DURHAM, 2005).

Segundo a autora, não é de se estranhar que essas novas Universidades fossem apenas federações de escolas, presas a um ensino tradicional, rotineiro e alimentado por uma erudição livresca e provinciana. Mas, apesar destas características, essas instituições representaram uma efetiva ampliação e diversificação dos cursos oferecidos, abrangendo novos ramos do conhecimento, especialmente pela obrigatoriedade, estabelecida por lei, de incluir, na organização das Universidades, uma faculdade de filosofia, ciências e letras.

Há uma grande estabilidade na participação do setor privado em todo esse período, a qual se mantém entre 45% e 47% das matrículas, sem considerar os anos das variações bruscas e atípicas, que, segundo a autora, parecem resultar de acidentes estatísticos e podem ser decorrência das federalizações.

A evolução dos números cria a impressão de um desenvolvimento contínuo e pacífico do sistema de ensino superior, mas, de fato, não foi assim, explica a autora, pois embora não fosse pequeno em termos percentuais, o crescimento mostrou-se incapaz de absorver o explosivo aumento da demanda por ensino superior que caracteriza o final desse período, tanto no Brasil como em outros países, alimentando a pressão por reformas.

No Brasil, houve muitas e constantes reivindicações por ampliação de vagas nas Universidades públicas gratuitas, pois com o aumento da demanda, acumulou-se nelas um contingente de candidatos excedentes, constituído por alunos aprovados nos exames vestibulares que não podiam ser admitidos por falta de vagas. Foi justamente a admissão desses excedentes que se tornou uma importante reivindicação do movimento estudantil. Para Durham (2005) essa pressão começou a dar frutos já no início da década de 1960, quando o crescimento das matrículas se acelerou.

O início do primeiro período (1930-1945) foi marcado pela luta entre as elites católicas e laicas, porém, esse momento posterior presenciou novas lutas, cujo ator principal não era mais a elite intelectual, mas o movimento estudantil, em maior ou menor grau, que não se limitou à questão do ensino, mas contestou os governos estabelecidos. O movimento estudantil reivindicava, além do aumento da oferta de vagas, uma reforma que democratizasse o acesso e a gestão da Universidade e, segundo a autora, isso foi um fenômeno mundial.

Segundo Durham (1994), no Brasil, além das movimentações em torno de questões universitárias, todo esse período, especialmente a partir da década de 1950, é marcado por intensos conflitos sociais e um crescente envolvimento dos estudantes universitários em diversas lutas políticas, nas quais é forte a presença de diferentes partidos e militâncias de orientação marxista. A modernização e a expansão capitalista do período agravaram a situação da população rural nas regiões de economia mais tradicional e colocaram em evidência a profundidade das desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais do país, criando um clima de agitação social generalizada. Por isso, os temas que sensibilizaram e mobilizaram os estudantes, além do ensino superior, incluíram as lutas contra o imperialismo, o capitalismo e o latifúndio; e eram a favor do nacionalismo, do desenvolvimento, da erradicação do analfabetismo, da reforma agrária e de tudo que fosse popular: a democracia popular, a educação popular e a cultura popular. O marxismo se tornou a ideologia dominante do movimento.

Nesse período, o movimento estudantil é muito importante e mais precoce do que no caso europeu e norte-americano. Como em toda a América Latina, a força do movimento estudantil brasileiro derivava, em grande parte, de uma organização centralizada, a União Nacional dos Estudantes (UNE). No Brasil, essa organização não se constituiu a revelia do Estado, mas foi uma iniciativa do regime Vargas, que procurou reproduzir no Brasil as organizações corporativas do fascismo italiano. Isso garantiu aos estudantes recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado. Contudo, a estranha relação com o Estado não resultou na domesticação do movimento, ao contrário, sua combatividade é própria da tradição latino-americana, e os estudantes brasileiros, como os dos demais países do continente, tenderam a se considerar, e em certa medida foram, a vanguarda política, social e cultural da nação, vendo a si próprios como porta-vozes dos interesses populares. No Brasil, o movimento estudantil, desde o século XIX e mesmo antes da criação das Universidades, foi uma escola de formação de lideranças políticas (DURHAM, 2005).

De acordo com Durham (2005) na segunda metade dos anos 1950, o movimento se concentrou na discussão que então se travava no Congresso para a votação de uma Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição de 1946, que reorganizou o sistema político após a derrubada do Estado Novo. Os estudantes, junto aos setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda de todo o sistema educacional, que alterasse toda a estrutura existente e rompesse com o modelo que resultara dos compromissos do Estado Novo. No ensino superior, se pretendia a expansão das Universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social. Os estudantes reivindicavam a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas, e tal reivindicação chocava-se com os interesses do setor privado, dominado por escolas superiores e autônomas de tipo tradicional, que temia um cerceamento em sua liberdade de expansão e se opunha a um projeto de dominância das Universidades públicas. Consolidou-se uma oposição entre os setores público e privado que atravessou as décadas posteriores, mas que não mais envolvia uma luta entre setores seculares e laicos.

O setor privado era pouco progressista em termos educacionais, apegado a um ensino tradicional e livresco, ao contrário do setor público que se interessava por questões como qualificação de professores e inovação curricular, salvo poucas exceções. Segundo a autora, as mais importantes entre elas eram as Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que, posteriormente, apoiaram o movimento estudantil, pois mudara muito a posição da Igreja nesse período em que, por influência do Concílio Vaticano II e da Teologia da Libertação, criou-se um setor de esquerda católico, o qual defendia que a salvação das almas devia ser acompanhada ou precedida pela libertação dos pobres e oprimidos de sua condição de miséria e marginalidade política. A alfabetização era considerada um instrumento fundamental dessa libertação e devia ser acompanhada de uma conscientização política. A juventude universitária católica transformou-se num segmento importante e radical do movimento estudantil e deu origem, no período posterior, a um dos segmentos clandestinos da luta armada contra o governo militar.

Somente em 1961 foi votada a LDB. Na ótica de Durham (2005), foi uma vitória dos setores privatistas e conservadores, e constituiu, em grande escala, uma preservação do sistema existente, pois a lei e suas complementações praticamente preservaram o *status quo* e se preocuparam basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino. O Conselho Federal de Educação foi reformulado, e constituiu-se como o principal mecanismo de controle que atuava junto ao Ministério da Educação e contava com representantes dos setores público e privado. Era competência deste conselho, entre outras atribuições, a fixação dos currículos dos cursos superiores para todas as

instituições de ensino e a autorização para a criação de novos cursos e instituições no setor federal e no setor privado. Com essas atribuições, o Conselho se transformou rapidamente no objeto principal de pressões exercidas pelo setor privado, na defesa de seus interesses[13].

O fato dos estudantes terem sido derrotados na votação, fez com que eles radicalizassem suas posições e transformassem a questão numa bandeira agitada nas ruas contra o governo. Tais reivindicações solicitavam, também, propostas amplamente consensuais nos movimentos estudantis latino-americanos da época, que se pautavam da concepção de governo democrático da Universidade, a ser exercido autonomamente por docentes e estudantes, em condições de igualdade. Durham (2005) explica que essa posição remonta ao movimento pela reforma universitária de Córdoba, Argentina, de 1918, que se tornou uma espécie de mito do movimento estudantil latino-americano.

### 3.4 O ensino superior no contexto do regime militar e da reforma (1964-1980)

Segundo Cunha (1988) a incorporação ao modelo de racionalização científica e organização institucional norte-americana, que foi a base para a Reforma de 1968, já vinha sendo gestada desde a década de 1940, trazido por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo da democratização do Ensino Superior em nosso País. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias.

A Universidade brasileira encontrava-se no centro dos debates, na década de 1960, sob o acirramento das contradições entre a ideologia política e o modelo econômico. O debate girava em torno da importância de sua modernização, que tinha como modelo de organização o Ensino Superior norte-americano.

Garcia (1977) afirma que não se verificou, no Brasil, a passagem gradativa pelas etapas de evolução do processo de ensino, como é observado em outros países. Foi um momento marcado por uma nova compreensão sobre o subdesenvolvimento dos países da América Latina, especialmente, o Brasil. O aquecimento da economia, através do controle da inflação, é o meio pelo qual se venceria a condição de um País atrasado, e, por essa razão, a teoria da modernização que preconiza reduzir o fosso que separa as grandes potências através da aquisição de seus padrões modernos é prontamente aceita por uma boa parte da intelectualidade e elite nacionais, dispostas a levar a cabo tal projeto. O fenômeno da

[13] Em 1984, o CEE foi extinto e dois anos depois, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE).

expansão do Ensino Superior, segundo Freitag (1978), nas décadas de 1960 e 1970 indica que a demanda por matrículas cresceu em torno de 212%.

Segundo Romanelli (1997), com o golpe militar em 1964 e a vigência da ditadura, os acordos entre Ministério da Educação-*United States Agency for International Development (*MEC-*Usaid)* definem novos rumos para a Universidade brasileira, por meio de uma reforma que teve como consequência a perda de sua autonomia. Neste mesmo período, o governo militar impõe controle à Universidade pública.

A Lei nº 5.540/68 implementa alterações na LDB que modificam o Ensino Superior, bem como institui os cursos de curta e longa duração e inicia o processo de privatização da educação superior. Houve a autorização para a criação indiscriminada de cursos de viés tecnocrático e empresarial e, neste processo, predominaram aqueles cujas instalações exigiam poucos recursos materiais e humanos.

A saída que o governo militar encontrou para os denominados "excedentes" foi a publicação do Decreto nº 68.908/71, que criou o vestibular classificatório, que eliminou a nota de aprovação como único critério nas Universidades públicas. Assim, o vestibular, agora classificatório, é destinado apenas aos que passarem nas vagas disponíveis, selecionava os considerados "prontos" para este nível de ensino, tal como foi em 1911, no movimento de contenção de acesso (BRASIL, 1911).

Nesta mesma época, Durham (2005) contextualiza o regime militar e a reforma (1964-1980) que alterou inteiramente o quadro político, pois o movimento estudantil se reorganizou como resistência ao regime e a Universidade pública foi seu baluarte, tendo sido iniciado um enfrentamento direto entre os estudantes e o governo. Por mais de uma década, as Universidades, consideradas focos de subversão, foram mantidas sob severa vigilância.

Após a derrota do movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma do ensino superior, num contexto político de intensa repressão. Muito dessa reforma incorporou as reivindicações do movimento estudantil que correspondiam a um consenso dos meios acadêmicos do período e, inclusive, de técnicos do Ministério da Educação, que na ocasião estavam influenciados pelo modelo norte-americano (DURHAM, 2005).

Contudo, Durham (2005) explica que a verdadeira reforma curricular não existiu e a ampliação do acesso[14] se deu simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção de diploma profissional e conservando o mesmo tipo de ensino.

[14] Durham (2005) escreve sobre o caso paulista e o caráter pioneiro do estado de São Paulo na implantação de medidas modernizantes e explica questões sobre a pesquisa e as agências de fomento (CAPES e CNPq).

Segundo Durham (1989) apesar de incompleta, a reforma se orientou claramente no sentido de organizar todo o sistema de ensino federal em Universidades e de promover a pesquisa, como era o desejo dos estudantes e como constava do ideário modernizador desde 1930, mas que não lograra ainda se institucionalizar.

Desde a Reforma Universitária, com a Lei n° 5.540/1968, foi facilitada pelo Governo a criação de cursos superiores isolados particulares, para suprir a demanda de vagas das quais a Universidade pública não dava conta. Essa desobrigação por parte do Estado em incrementar o ensino superior constituiu um forte setor de faculdades particulares, que passaram a disputar as verbas públicas com as instituições do Estado, mesmo apresentando uma qualidade muito aquém (VAIDERGORN, 2001).

Assim, pode-se afirmar que a ampliação do ensino superior ficou caracterizada pelo aparecimento de instituições voltadas basicamente para o lucro e por um aumento significativo de matrículas neste nível, incorporando, agora, novas camadas sociais, a classe média-baixa e a pobre. Neste contexto, podem ser lucrativos estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da formação oferecida é de importância secundária.

"O ensino público responde mais de perto a interesses sociais e se distribui de forma mais equitativa no conjunto do país, fenômeno este que persiste até os dias atuais." (DURHAM, 2005, p. 217). A autora afirma que no final da década de 1970, o sistema de ensino superior brasileiro havia se alterado profundamente com a ampliação das matrículas, os novos estímulos para a titulação, a pesquisa no setor público e a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo, sem grandes compromissos com a pesquisa ou com a qualidade do ensino, e que coexistia com um setor não lucrativo, o qual seguia mais de perto o modelo do sistema público.

Vaidergorn e Bretas (2005) afirmam que o estudo do ensino superior brasileiro possui hiatos nas diferentes abordagens históricas e sociológicas que pretendem dar conta do contexto científico em que ocorreu a sua expansão das décadas de 1960 e 1970. Segundo os autores, uma possível vertente é o exame da progressiva hegemonia científica norte-americana que define os liames e as influências sobre a expansão havida no período anterior e à época da Reforma Universitária brasileira de 1968, em uma sociedade de capitalismo periférico, de recente urbanização e industrialização geograficamente delimitada, pautada por uma idealização do modelo norte-americano, cujo cenário era o do crescimento urbano, da industrialização, da política de dependência econômica do capital internacional e a imposição da transformação do processo social do trabalho. Este cenário exigia a ampliação dos quadros técnico-administrativos dos diversos setores da economia, a fim de superar o arcaico e chegar

ao ideal de uma sociedade moderna. Para isso, se faz necessário ampliar o contingente de trabalhadores com maior nível de escolaridade, segundo as necessidades do mercado de trabalho, através das reformas do Ensino Superior e de 1º e 2º graus, segundo os autores, nos anos de 1968 e 1971, respectivamente.

De acordo com os autores, na época, a rede de Ensino Superior do Brasil era insuficiente para dar cabo a essa pretensão e, por isso, a Lei n° 5.540/68 se propôs a ampliação do leque institucional de ensino superior, que também pretendeu atender às demandas estudantis. De acordo com o art. 2° desta lei o Ensino Superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado em Universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado. Convalidadas, um ano depois, pelo art. 2° do Decreto-Lei n° 464/69, a lei dizia: "será negada a autorização para Universidade ou estabelecimento isolado de Ensino Superior quando, satisfeito embora os mínimos requisitos prefixados à sua criação, não corresponda à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional e regional".

Esta legislação explicitou que o critério para autorização de cursos é o mercado de trabalho, excluiu a importância ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e ao tipo de instituição que se está tratando, ou seja, desde que a relação entre os tipos de cursos oferecidos corresponda às necessidades mercadológicas, há uma grande chance de serem aprovados. A educação, na concepção desta lei, é um fenômeno quantitativo e econômico e representa, portanto, tanto uma ampliação de vagas como uma diversificação institucional heterogênea (VAIDERGORN; BRETAS, 2005).

Segundo Chauí (1980), neste período, mais de 42% dos estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo eram municipais e estavam organizados em faculdades isoladas; a ampla oferta de licenciaturas curtas permitia satisfazer uma demanda crescente de estudantes e mantê-los por pouco tempo na escola, diminuindo gastos, enquanto que em longo prazo aumentava a oferta de mão-de-obra para os cursos médios e garantia-se a baixa remuneração do professorado.

Vaidergorn e Bretas (2005) consideram interessante observar a força do *ethos* científico norte-americano no qual se filiou a reforma do Ensino Superior brasileiro, bem como o modo pelo qual ele se assentou no tempo e no espaço no contexto socioeconômico brasileiro, considerando o "terreno" aqui cultivado com suas configurações próprias que possibilitaram ora absorver o *ethos,* ora resistir a ele.

### 3.5 O ensino superior na década de 1980

Durham (2005) contextualiza a década de 1980, como um período de crise e transição, caracterizada politicamente pelo longo e gradual processo de redemocratização, que se iniciou com um declínio da repressão política, prosseguiu com a eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985 e terminou com uma nova Constituição em 1988, seguida, no ano seguinte, da primeira eleição direta para a Presidência da República. Economicamente, a autora define este período como uma década de crise econômica e inflação crescente.

Gentilini (1999) aborda toda a questão da crise e planejamento educacional na América latina, as tendências e perspectivas no contexto da descentralização. O autor infere que a tomada de consciência das dimensões da crise econômica e social manifesta-se, especialmente em duas reuniões do Comitê Executivo do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), realizada, respectivamente, na Guatemala (1989) e no Peru, em 1992, entre as quais foi realizada a Conferência Mundial "Educação para Todos", em Jontiem (Tailândia, 1990). Nas duas reuniões os ministros da educação concluíram que "os sistemas educativos da região, tal como vinham se desenvolvendo desde o século passado haviam perdido sua fertilidade e era necessário substituí-los por outros".

> O mundo mudara e a educação não. Estava paralisada, tendo crescido quantitativamente, mas não qualitativamente. Fechara-se para a realidade e a sociedade que eram examinadas de forma linear e normativa. Necessitava romper sua auto referência e seu isolamento. Abrir-se à sociedade e demonstrar sua efetiva utilidade. (GENTILINI, 1999, p. 91).

Faz parte deste contexto a preocupação com a má qualidade do ensino público, justamente quando a crise o tornava mais necessário para atender ao aumento da demanda por parte dos segmentos médios e populares da população. Houve a ampliação da oferta de ensino privado às elites e o fortalecimento de um "clima privatizante" dos setores sociais na década. Segundo o autor, a crise dos anos 80 não fez mais do que colocar à mostra as debilidades deste sistema, principalmente quando a quase totalidade dos investimentos em educação dependiam da disponibilidade de recursos do Estado.

A crise restringe a atuação do Estado no setor educativo, por conta da falta de disponibilidades de recursos orçamentários, em um momento em que essa disponibilidade se fazia necessária para atender às demandas educativas dos estratos sociais médios e baixos da população, que não possuíam condições de fazê-la através do setor privado, face à deterioração das condições sociais das famílias que já vinha ocorrendo desde os anos 1970 (GENTILINI, 1999).

No ensino superior, Durham (2005) afirma ser esta, uma época de estagnação. Para a autora, é surpreendente que, após o período prolongado de crescimento acelerado, o sistema pare abruptamente de crescer e a estagnação atinge tanto o setor público quanto o privado, cuja porcentagem de matrículas decresce nesse período.

Para a autora, o problema do ensino superior brasileiro reside no fato de que ele é anomalamente pequeno quando comparado aos de outros países de nível equivalente de desenvolvimento na América Latina. Mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos, não foi maior que 12%. Nos anos 1980 e boa parte dos 1990, decresce para 11% e 10%. É apenas em 2000 que atinge os níveis máximos anteriores, com indicação do início de uma nova fase de crescimento acelerado.

Nos anos 1980, o setor privado tinha se orientado no sentido de ampliar o tamanho dos estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, criando federações de escolas e procurando em seguida transformá-las em Universidades, para adquirir autonomia e fugir dos controles do Conselho Federal de Educação (CFE) (DURHAM, 2005).

De acordo com Gentilini (1999) este novo contexto teve marcada influência nas políticas de expansão dos sistemas educacionais que passaram a ser criticados por falta de qualidade. Na década de 1980, houve a ampliação das demandas por democracia e participação política da sociedade civil e questionamento do modelo centralizador e verticalista. Com as crises provocadas pelo endividamento externo do país houve o esgotamento do modelo de Estado intervencionista e o impedimento da continuidade do financiamento dos gastos públicos e das políticas sociais.

A crise dos anos 80 foi como um "divisor de águas" entre o modelo de planejamento das décadas de 1950, 1960 e 1970 e os modelos posteriores. No cenário da década de 1980 verifica-se que o fio condutor das reformas, pode ser sintetizado em dois tipos de ação: "privatização e desregulação", na área econômica, ambas capazes de facilitar a superação da crise fiscal e aumentar a competitividade. A privatização das empresas e serviços públicos, menos eficientes do que seus similares privados, é justificada para acabar com a distorção na destinação dos recursos públicos, livrá-los de condicionantes políticos nas decisões de investimento e frear "concorrência desleal" com o setor privado (GENTILINI, 1999).

O autor menciona que no setor educacional apesar de ter mantido, ao longo de três décadas, um nível relativo de expansão, também se verificam os efeitos sociais da crise e das políticas de ajuste.

> Os 'Fóruns Nacionais' em prol da Educação Pública e as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), realizados periodicamente por iniciativa das entidades docentes e Universidades, simultaneamente à discussão de uma nova Constituição para o País, recolocam na ordem do dia a necessidade da descentralização e da democratização das políticas públicas na área social. O intenso debate político ocorrido na década de 80, culmina com a promulgação da Constituição de 1988, na qual se adota o princípio da responsabilidade comum dos governos federal, estadual e municipal na oferta de um 'ensino público, gratuito, universal e de qualidade' para toda a população. (GENTILINI, 1999, p. 127).

O projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigência da Carta de 88, com longa tramitação no Congresso, assume a "democratização do ensino" como meta básica a ser atingida. Foi grande, nessa época, a pressão organizada dos atores privados, sindicatos do ensino particular, Igreja, Universidades particulares, através de seus representantes políticos sobre os parlamentares para influenciar na elaboração da Nova LDB ou através da utilização do mecanismo do "*lobby*", agindo diretamente sobre as comissões de educação, finanças e justiça da Câmara dos Deputados (GENTILINI, 1999).

No final dos anos 1980, há uma nova inflexão no setor privado. Até essa época, as Universidades privadas eram predominantemente confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos, e tendiam a se assemelhar às Universidades públicas. Segundo Durham (2005, p. 221-222) o movimento de expansão das Universidades particulares, que ocorre a partir de 1985, "se dá graças à pressão do setor voltado para o ensino de massa, de finalidades lucrativas, sem interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação do corpo docente".

### 3.6 O ensino superior no período de 1995 a 2002

O governo federal, no início da década de 1990, inicia ações efetivas de descentralização. Há a participação na Conferência "Educação para Todos", de Jontiem, a partir da qual se amplia consideravelmente a influência do Banco Mundial e as exigências colocadas pela Constituição de 1988, para a ampliação dos Estados e Municípios na gestão e manutenção do ensino. O Ministério da Educação no Brasil, adotando todos os princípios de Jontiem, lança o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2000) e o Planejamento Político-Estratégico do MEC para o período 1995-1998, cujo objetivo é dirigir a maior parte dos recursos públicos para a Educação Fundamental, restringir a expansão quantitativa do ensino e concentrar-se em ações de descentralização de gestão e melhoria da qualidade (GENTINILI, 1999).

Segundo o autor, o "Plano Decenal" é considerado pelo governo, como um novo "pacto em prol da educação", embora não tendo obtido o almejado consenso político entre o governo e os diferentes atores sociais e políticos. Entidades docentes, lideranças de movimentos sociais, partidos políticos de oposição, Universidades iniciam uma nova mobilização para apresentar um Plano de Educação alternativo ao do governo.

> As retóricas que acompanham as propostas de reforma defendem-nas como necessárias para 'adequar os sistemas educativos às mudanças tecnológicas e econômicas dos anos 90'. Nos países anteriormente estudados, este objetivo traduziu-se em um chamativo à 'modernização educativa', como estratégia vital para o fim do século e a 'entrada no Terceiro Milênio', dentro de uma 'nova estratégia de desenvolvimento'. Mas os governos encontraram, neste aspecto, resistências e desconfianças por parte de diferentes atores e suas diferentes perspectivas sobre o que seria 'modernizar a educação'. (GENTILINI, 1999, p. 130).

O autor explica, ainda, que para os agentes econômicos privados, a "modernização educativa" significaria adequar o sistema educativo às exigências econômicas e produtivas e de qualificação de mão-de-obra, traçadas a partir da área empresarial, dentro da concepção de "capital humano" e introduzir na área social, os mecanismos de funcionamento do Mercado. Para os demais atores, representativos de setores sociais médios e populares, a modernização seria dotar a educação de instrumentos que permitissem a mobilidade social em um contexto de dificuldades econômicas. Para outros atores, como por exemplo, os ligados à Igreja, a modernização não deveria significar submissão da educação aos objetivos instrumentais da indústria ou da economia, mas voltar-se, também, para a "formação integral da pessoa humana".

A respeito disso, Gentilini (1999) esclarece que em um estudo sobre a percepção dos diferentes atores sociais e políticos presentes nas iniciativas de reforma educativa, pode-se verificar as dificuldades que os governos têm encontrado para a formulação de "Acordos para a Modernização Educativa". Empresários, partidos de oposição, partidos situacionistas, Igreja e sindicatos docentes têm visões pouco convergentes sobre os objetivos educacionais, escola e mesmo qualidade e competitividade no ensino.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) deu sequência ao processo de modernização conservadora, cuja característica era a racionalidade administrativa e a eficácia quantitativa, que teve início nos governos Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994). Houve sucateamento nas Federais e restrições ou até mesmo desaparecimento de verbas para a pesquisa.

Segundo Chauí (2001), o discurso da modernização da Universidade, tinha como referencial criar a Universidade de serviços, baseada na docência e pesquisa de resultados.

> Modernizar é criar a universidade de serviços baseada na docência e pesquisa de resultados. A salvação modernizante consiste em levar a ideia e a prática da privatização do público às suas ultimas consequências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos 'mecenas'. (CHAUÍ, 2001, p. 166)

Contudo, pesquisar em uma universidade nesses moldes, onde a pesquisa é operacional, significa ter posse dos instrumentos para intervir e controlar algo e, nesse sentido, a pesquisa perde a autônoma, a neutralidade e a objetividade científica. São princípios de uma sociedade antidemocrática e autoritária que segue os princípios capitalistas, onde o setor público beneficia o privado.

Essa concepção é muito diferente da concepção de universidade como instituição social que realiza e expressa os anseios de uma sociedade determinada, que interroga, reflete, critica, descobre, inventa e cria, tal como deve ser a pesquisa cientifica enquanto ação civilizatória, que contraria as brutalidades sociais, políticas e culturais.

Silva Júnior (2007) contextualiza o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como um período de medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuíam as funções do Estado como provedor dos serviços.

Com relação à educação superior deste período, Durham (2005) contextualiza que este período mais recente coincide com os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, durante os quais houve mudanças muito substanciais nas políticas econômicas e sociais e reformas importantes na área educacional, especialmente em relação ao ensino básico. A autora destaca as melhorias deste nível de ensino, como uma transformação do sistema de financiamento do ensino fundamental, que incentivou o acesso, a permanência e o sucesso escolar no nível fundamental, o qual praticamente se universalizou nesse período; implantou-se uma reforma curricular tanto do nível fundamental como do médio; modernizou-se todo o sistema de estatísticas educacionais, que se tornou muito eficiente; o sistema de avaliação do desempenho escolar foi aperfeiçoado; ampliaram-se os programas de capacitação docente. Durham (2005) atribui aos oito anos de continuidade administrativa que permitiram uma mudança consistente em todo o sistema. Como consequência disso, ocorreu,

no final do período, um explosivo aumento das matrículas no ensino médio, decorrentes do aumento de egressos do ensino fundamental que se iniciara na década anterior.

Para a autora, esses resultados estão associados à retomada, nos últimos cinco anos, do crescimento do ensino superior, que foi surpreendente: 82% do total das matrículas, comparando-se aos anos anteriores. Como na década de 1970, entretanto, o crescimento se deu basicamente no setor privado, a participação deste setor, que oscilava em torno de 60% entre 1980 e 1998, atingiu 69% em 2001, com o crescimento de 115% no total das matrículas. Também, como na década de 1970, o setor público cresceu muito menos, 36%, no conjunto do sistema, sua participação caiu de 41,6% em 1994 para 31% em 2001. Esta expansão ocorreu em todas as regiões do país, com exceção do Nordeste (DURHAM, 2005).

A autora explica que é possível relacionar esse declínio preocupante do peso relativo do setor público com o fato de a política para o ensino superior não ter incorporado propostas formuladas no próprio ministério, pela Secretaria de Políticas Educacionais, as quais defendiam a criação de um sistema público de ensino de massa de qualidade que contrabalançasse o elitismo inerente à exclusiva concentração em Universidades de pesquisa. Segundo a autora, apesar disso, houve um avanço no que diz respeito à avaliação e se criou um sistema de grande potencial para controlar a qualidade do ensino.

Na concepção de Corbucci (2004) o governo FHC foi favorecido pelas medidas adotadas das gestões anteriores no que diz respeito à política do MEC, principalmente na questão da extinção do CFE e da criação do CNE, uma vez que isto possibilitou a delegação de maiores responsabilidades ao setor privado para a expansão da educação superior. Através do CNE foi possível conferir maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino e graduação, através das funções deliberativas, que até então eram prerrogativas do CFE. O fato de o CNE ter assumido as funções deliberativas fez acelerar e facilitar os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, favorecendo a expansão do ensino superior, através das IES privadas.

Segundo Cunha (2003) o governo FHC destacou-se, no âmbito da educação superior, porque a proposta de seu governo tinha o predomínio do papel econômico a ela atribuído, cujas bases pautavam-se em um novo estilo de desenvolvimento. O dinamismo e a sustentação eram provenientes de fora da própria proposta, ou seja, oriundos do progresso científico e tecnológico. Neste contexto, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma "verdadeira parceria" entre o setor privado e governo, entre Universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. Por isso, a política para o ensino superior deveria promover uma "revolução

administrativa", cujo objetivo seria administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Contudo, para que isso pudesse acontecer, as Universidades deveriam ter uma "efetiva autonomia", mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Com base nestas considerações, o autor afirma que a política para a reforma do Ensino Superior na era FHC representou a reedição de um modelo concebido em meados da década de 1980, pois suas propostas representavam a continuidade dos governos José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco, uma vez que se mantinham os quadros técnicos do MEC.

Segundo Durham (2005) o sistema já apresentava tendências importantes, no início da década de 1990, que tiveram continuidade, sendo que a mais importante foi o aumento do percentual de docentes com titulação de mestre ou doutor, como consequência das políticas iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, com a criação da CAPES e do CNPQ.

A política nesse sentido foi incorporada à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), votada em dezembro de 1996, que introduziu inovações importantes em todo o sistema. Para compreender o ensino superior brasileiro posterior à Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/1996 (LDB), é preciso se reportar à lembrança do que fora estabelecido dez anos antes, na Constituição Brasileira. Nesta, ressaltam inicialmente o artigo 207: "as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial"**,** e obedecerão ao princípio de "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", e os parágrafos incluídos pela Emenda Constitucional nº 11, de 30 de abril de 1996, ainda anterior à LDB "§1º – É facultado às Universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei"; e "§2º – O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica" (VAIDERGORN, 2007).

Durham (2005) explica que a LDB 9394/96, em primeiro lugar, definiu claramente a posição das Universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para seu credenciamento e recredenciamento. Essa associação entre ensino e pesquisa já constava na legislação anterior, mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado. A lei passou a exigir das Universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho, sem as quais a pesquisa não poderia se implantar, sendo que foi exigido um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. A aprovação dessas disposições foi difícil, pois contou com uma fortíssima oposição do *lobby* privatista, que segundo explica a

autora, em virtude disso, as exigências foram diminuídas da proposta original da metade para um terço.

Vaidergorn (2007) explica que se firmaram na LDB os artigos referentes ao ensino superior, sendo os artigos 7º, 9º e 10° de caráter geral, apresentando todos os níveis. Os artigos 19, 20 e 21 envolvem as categorias – públicas e privadas, sendo estas particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas – e os níveis de escolarização. Os artigos 43 a 57 compõem um capítulo específico da educação superior – finalidades, organização etc, e o artigo 66 refere-se à preparação para o magistério superior.

O autor ressalta, também, o artigo 87, que instituiu a Década da Educação (1996-2006), e que tem no seu parágrafo 4º o compromisso de, até o seu final, serem admitidos para o ensino regular apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A legislação foi complementada pelo Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, que no item 4.3, traz o compromisso de, em dez anos, prover a oferta de educação superior para, no mínimo, 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos, além do projeto de reforma de ensino superior.

Ferreira (2012, p. 460) descreve que o cenário anterior à LDB era composto por um novo projeto pedagógico para a educação superior brasileira, consonante com as novas demandas do capital internacional e com as recomendações de organismos multilaterais. A LDB, na ótica da autora, possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu inúmeras modificações no campo da educação superior, dentre elas, a autora ressalta as seguintes: a existência de instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45 da LDB); a distinção entre as IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos (Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997); a diversificação das IES, ao mudar sua organização acadêmica para Universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (art. 4º do Decreto nº 2.306/1997); e o parágrafo único do art. 52 da LDB, que propiciou nova possibilidade de caracterização para as Universidades: "É facultada a criação de Universidades especializadas por campo do saber". Esse novo tipo de IES introduziu uma modificação substantiva em relação à natureza e à identidade das Universidades tradicionais.

Para Durham (2005), as disposições legais da LDB, embora aparentemente burocráticas, estabeleceram critérios muito objetivos que, por isso mesmo, alteraram substantivamente o processo de criação de Universidades. Outra inovação importantíssima foi a exigência de recredenciamento periódico das instituições de ensino superior, precedidas de

um processo de avaliação, que possibilitou corrigir as distorções e as deficiências do sistema existente, ameaçando a situação das Universidades que não passavam de grandes unidades de ensino, as quais não mais estavam imunes a um controle periódico por parte do poder público. Às Universidades foi dado um prazo de oito anos para que cumprissem as exigências da lei.

A lei também estabeleceu a renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores. O reconhecimento dos cursos pelo poder público, federal ou estadual sempre foi, no Brasil, uma exigência para a legalidade dos diplomas, a qual inclui também as Universidades. A autora explica que esse procedimento, quando bem aplicado, garantia condições mínimas de funcionamento para os cursos novos, mas não assegurava que essas condições não se deteriorassem. Por isso, com a exigência de renovação periódica do reconhecimento, foi possível estabelecer uma pressão continuada sobre as instituições, no sentido de que uma qualidade mínima fosse mantida.

> Criando um nicho próprio para as Universidades, a lei reconheceu a heterogeneidade do sistema, no qual coexistem as Universidades onde se realizam pesquisas e outros tipos de instituição voltados para o ensino. A LDB, entretanto, manteve o rígido controle burocrático sobre estas outras instituições. A ampliação da autonomia para outros tipos de estabelecimentos de ensino era desejável para diminuir o centralismo burocrático, se devidamente acompanhada por um sistema de avaliações e recredenciamentos periódicos que coibissem abusos. Decreto presidencial do ano seguinte criou uma nova categoria de estabelecimentos, os centros universitários, dos quais não se exigia pesquisa, mas tão-somente excelência de ensino. A estas instituições se estendeu a autonomia didática para criação de cursos e ampliações de vagas, submetendo-as ao regime de avaliação periódica. (DURHAM, 2005, p. 232).

Contudo, em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.773 que 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. O respectivo decreto estabelece normas objetivas e rigorosas para credenciamento e recredenciamento de IES, autorização de cursos, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, inclusive para as IES sem fins lucrativos.

Segundo Ferreira (2012) os centros universitários foram criados com objetivo de se constituírem em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizando-se pela excelência de ensino, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições.

"Essa nova organização das IES tende, por meio da sua diversificação, a romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se exige somente das instituições universitárias essa articulação." (FERREIRA, 2012, p. 460).

No que diz respeito a essa análise, nota-se que desde 1996, quando a LDB 9.394/96 reconheceu a heterogeneidade do sistema, já não se exigia a importante articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, desde 1996, explicitamente, há IES que devem dar conta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (as Universidades), há IES que devem se constituir em instituições de ensino pluricurriculares (os centro universitários) e há as IES de portes menores, as denominadas faculdades (faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores) que, teoricamente, devem ter como prioridade o "ensino" [15] com mecanismos que garantam uma qualidade mínima, pois também serão avaliados pelo MEC.

Ferreira (2012) ressalta, ainda, que a LDB, em seu art. 44, inciso I, introduziu também um novo tipo de curso, os chamados cursos sequenciais, por campo de saber, por diferentes níveis de abrangência. Os argumentos que defendiam sua criação asseguravam que esse novo percurso seria uma alternativa aos tradicionais cursos de graduação, promovendo a flexibilidade e a sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Durham (2005) afirma que o sistema tornou-se bem mais flexível, ao mesmo tempo em que estabelecia mecanismos de controle da qualidade. A flexibilidade contemplou também os cursos, com a abolição do "currículo mínimo", que engessava todo o ensino, público ou privado, a currículos rigidamente definidos pelo CFE[16]. No lugar de currículos mínimos, foram previstas diretrizes curriculares gerais. A LDB também previa cursos sequenciais de curta duração para a formação básica ou complementar.

---

[15] Embora a legislação não exija, em sua teoria, a pesquisa e a extensão, para as instituições denominadas "faculdades", cuja especificidade é o "ensino", nos instrumentos de avaliação dos cursos, para autorização e reconhecimento, há esta cobrança (da pesquisa e da extensão) cujas notas a estes itens são atribuídas de 0 a 5. Neste sentido, as faculdades que se preocupam com a qualidade do ensino sentem-se obrigadas a criar mecanismos de implantação da pesquisa e da extensão, mesmo que a lei as desobriga. Os alunos que estudam nestes "poucos" estabelecimentos são de certa forma, privilegiados, pois além do "ensino", terão, ao menos, uma iniciação à pesquisa e participações em projetos de extensão. Contudo, ressalta-se, que o fato das faculdades não serem obrigadas a oferecer "pesquisa e extensão" caracteriza bem o benefício do PROUNI, direcionado apenas ao "ensino", ou seja, caberá aos seus beneficiários, se assim o desejar, buscar a pesquisa e a extensão em outras instâncias. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza documentos denominados "Instrumento para autorização ou Instrumento para reconhecimento dos cursos de graduação". No item Produção Científica existem conceitos e critérios de análise que contemplam o desenvolvimento da iniciação científica, com participação dos estudantes, bem como a produção científica dos docentes. Os dados estão disponíveis no endereço http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais (BRASIL, 2010).

[16] O CFE foi substituído pelo CNE que foi instituído em 1995, pelo governo Itamar Franco e passou a funcionar no âmbito de um Conselho Nacional, em 1996, com o ministro Paulo Renato de Souza.

A nova LDB afetou pouco as Universidades públicas federais e estaduais, as quais, mal ou bem, segundo Durham (2005), em virtude de políticas anteriores, vinham desenvolvendo atividades de pesquisa, ampliando o tempo integral e titulando seus docentes. Contudo, para as Universidades privadas constituía uma ameaça de perda de *status* e autonomia.

Ferreira (2012, p. 460-461) descreve as várias medidas de reestruturação que foram introduzidas para a educação superior e para as Universidades públicas e destaca as seguintes:

> a) Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e que possibilitou, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, com avaliação considerada positiva, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado; b) Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre Universidades, centros de pesquisa e o setor privado; c) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vários vetos que explicitaram a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação.

No que diz respeito ao item "a", a autora explica que a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. A avaliação considerada positiva obedecia a dois critérios básicos: cursos regularmente reconhecidos e que não obtiveram os conceitos D e E nas três últimas avaliações. A escala das notas em ordem decrescente era esta: A, B, C, D, E.

Com relação às políticas e iniciativas do ministério, toda a eficácia da nova legislação dependia da construção de um sistema de avaliação e essa foi a principal preocupação do ministério, mesmo antes da aprovação da lei. A principal iniciativa não se orientou para a avaliação das instituições de ensino, mas da qualidade dos cursos e consistiu na criação de um exame nacional de cursos (ENC)[17], o "Provão", que consiste em testes objetivos aplicados a todos os formandos de um curso ou carreira (DURHAM, 2005).

O objetivo do Provão é avaliar comparativamente os cursos de diferentes instituições, classificando-os de acordo com a média obtida por seus estudantes. O exame é obrigatório para os alunos e condição para obtenção do diploma, mas não constitui um instrumento de aprovação ou reprovação individual.

[17] O ENC foi substituído/reformulado, em 2004, pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Durham (2005) explica que o exame encontrou fortes resistências das mantenedoras do ensino privado e de alunos e docentes do setor público. Para as mantenedoras do ensino privado, as resistências eram previsíveis, mas para alunos e docentes do setor público, foram surpreendentes, na análise da autora. Já nas primeiras aplicações do Provão, ficou comprovada a melhor qualidade dos cursos das instituições públicas em oposição às do setor privado e que, por isso, as resistências eram surpreendentes. A explicação para esse fenômeno reside no corporativismo do setor público, liderado pelo sindicato docente, com apoio dos estudantes, o qual sempre se opôs tenazmente a qualquer avaliação que permitisse comparações entre as instituições públicas, pois isso é visto como uma ameaça ao princípio da isonomia, isto é, à distribuição igualitária de benefícios e recompensas a todo o setor.

A defesa da isonomia, segundo Durham (2005) é condição para a união monolítica dos membros do sindicato, cuja única avaliação aceita por ele é a auto avaliação que não inclua comparações entre as diferentes instituições e não esteja associada a uma distribuição diferencial de recursos e benefícios. Por isso, a implantação do novo sistema só ocorreu por ter contado com forte apoio da imprensa e da sociedade, uma vez que a publicação dos resultados pela imprensa despertou enorme interesse público e legitimou o Provão, tornando-o, até aquela época, o mais poderoso instrumento já criado no Brasil para incentivar a melhoria da qualidade do ensino, porque afeta inclusive o próprio mercado. A autora explica que os cursos privados melhor avaliados utilizavam a classificação como um instrumento de propaganda para atrair alunos e a procura era orientada pelos resultados da avaliação.

O Provão começou com apenas três cursos (administração, direito e engenharia) e incluía, anualmente, novos cursos. Em 2001, o Provão, já avaliava vinte cursos e incluía aqueles de maior procura, abrangendo, nesse último ano, 1.293.170 alunos, isto é, uma ampla maioria dos formandos. Ao mesmo tempo, se instituiu uma avaliação de cunho qualitativo, realizada por comissões de pares, as chamadas Comissões de Avaliação das Condições de Oferta de Ensino, que deviam complementar e corrigir a avaliação efetivada pelo Provão (DURHAM, 20005).

Segundo a autora se, por um lado, o ministério conseguiu implantar instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, por outro, praticamente ignorou a avaliação institucional, que é essencial para a implantação da LDB. Essa tarefa pode ser institucionalizada com relativa facilidade, utilizando os sistemas existentes que incluem, ao lado do novo Provão e das Comissões de Avaliação, que incidem sobre a graduação, as avaliações já estabelecidas de longa data pela CAPES e pelo CNPQ, as quais incidem sobre a pós-graduação e a pesquisa.

Todas essas iniciativas tiveram repercussões importantes no sistema; no setor privado, as repercussões foram de maior vulto, especialmente no caso das Universidades que foram ameaçadas de perder a autonomia ou serem recredenciadas em outras categorias, tendo seu *status* diminuído. Iniciaram, portanto, uma série de mudanças internas para atender, ao menor custo possível, às exigências da lei.

De acordo com Amaral (2009), no governo de FHC a redução drástica do financiamento das instituições públicas mediante o fundo público levou as Universidades federais a voltar-se para as atividades de prestações de serviços e passaram a oferecer cursos, assessorias e consultorias remuneradas. Desta forma, as Universidades federais passaram a enfrentar dois polos de controle, o polo estatal e o polo do mercado. Neste contexto, a instituição pública depende sutilmente da avaliação que o mercado faz da qualidade de seus "serviços" e efetiva-se uma verdadeira vinculação entre avaliação do mercado e volume de recursos financeiros que a instituição pública consegue captar, em geral, utilizando-se das fundações de apoio de caráter privado.

Durham (2005) critica, também, a ausência de uma iniciativa de criar, com recursos públicos, uma Universidade aberta, que oferecesse ensino à distância ou semipresencial de qualidade, cuja tarefa foi delegada às iniciativas das Universidades públicas e privadas que ministram cursos presenciais, as quais não possuem competência nesse novo setor, nem recursos para criar as novas competências necessárias. Na ótica da autora, as iniciativas das Universidades públicas têm sido muito limitadas e as das Universidades particulares não apresentam o nível de qualidade necessário.

O ensino à distância tem promovido, segundo Durham (2005), uma pressão no sentido de abrir o sistema para a agressiva atuação de instituições estrangeiras que têm interesse na exportação de cursos, especialmente no nível da pós-graduação. Com isso, a democratização do ensino, com a absorção da demanda de caráter mais popular, continuou na dependência crescente do ensino privado de massa, para o qual esta continua a ser uma atividade muito lucrativa. Por outro lado, o imediatismo desse setor não promoveu uma renovação de ensino que possa corrigir as deficiências da escolaridade anterior desse público e oferecer uma formação adequada às exigências crescentes do mercado de trabalho.

Não houve, também nesse período, uma reforma administrativa do ensino público e da relação entre as instituições e o Estado de modo a quebrar o rígido centralismo burocrático e promover uma racionalização necessária na utilização de recursos disponíveis. O problema, segundo a autora, reside na ausência de autonomia administrativa e financeira para as Universidades públicas, com a única exceção das estaduais paulistas, pois sem essa

autonomia, é impossível alterar a natureza da gestão e estabelecer um sistema de financiamento que associe o volume de recursos a algum critério de desempenho.

A Constituição de 1988 assegurou às Universidades a autonomia didática, científica, administrativa e financeira. Mas, se a liberdade acadêmica se estabeleceu, a submissão das Universidades às rígidas regras do funcionalismo público no que tange à admissão, à demissão e à remuneração do pessoal e aos complexos controles orçamentários vigentes no setor governamental tornou letra morta a autonomia legalmente estabelecida. O controle da abertura de vagas para novas contratações continuou a ser exercido diretamente pelos órgãos governamentais centralizados, assim como a regulamentação da carreira; a execução da folha de pagamento, que consome cerca de 90% dos recursos, é feita diretamente pelo ministério; a liberdade de execução dos 10% restantes é ainda dificultada pela rígida separação entre verbas de custeio e de capital e ao detalhamento das despesas pelo Congresso Nacional (DURHAM, 2005).

A autora evidencia que foi por isso mesmo que não se logrou até hoje associar pelo menos parte dos orçamentos da Universidade ao número de alunos que atende, à qualificação do corpo docente e ao desempenho de seus estudantes. Para a autora, a pesquisa continuou dependente do financiamento das agências, que é extra orçamentário, e depende da qualidade do projeto e da competência dos pesquisadores. Apesar das vantagens desse processo, não há ainda nenhuma avaliação institucional que integre ensino e pesquisa, explica a autora.

Durham (2005) acrescenta à sua análise, que a situação é ainda agravada pelo fato de que, na esteira da exaltação democrática que presidiu a elaboração da Constituição, o movimento corporativo de docentes e funcionários conseguiu vitórias importantes que asseguraram, além da aposentadoria, a completa estabilidade no emprego, a irredutibilidade de vencimentos e a incorporação permanente de qualquer benefício temporário concedido em função do exercício de cargos, de produção científica ou de inovação pedagógica.

A autora analisa que o quadro de pessoal se tornou extremamente rígido e praticamente impermeável a qualquer avaliação de mérito e que, em virtude disso, qualquer inovação no sistema depende integralmente de recursos adicionais. A autora fundamenta-se em Brunner (1991) que analisou a impossibilidade de modernizar e racionalizar as Universidades públicas nesse sistema, que foi comum a praticamente todos os países da América Latina.

Para Durham (2005), sem uma reforma de grande alcance, o ensino público não poderá responder aos desafios de aumentar o atendimento à população e só resta lamentar que

a oportunidade de fazê-lo tenha sido perdida, pois segundo ela, as condições de estabilidade e longa permanência do governo Fernando Henrique Cardoso a teriam permitido.

Ferreira (2012, p. 461) conclui que no governo de FHC, as diretrizes políticas caminharam rumo a um serviço público não estatal, cuja formação voltou-se, prioritariamente ao mercado de trabalho.

> No governo de FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das Universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; da formação para atender ao mercado de trabalho.

A partir dos vários olhares e análises dos autores, identifica-se que o ensino superior passou a ser visto, neste período, com um olhar pragmático e utilitarista dos seus serviços, tanto na formação profissional, como na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social, distanciando-se muito do que foi, historicamente, defendido: um ensino superior cuja característica principal era marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## 3.7 O ensino superior atual (2003-2013)

Ao pesquisar sobre a história mais recente da educação superior no Brasil, a partir de 2003, é possível encontrar diferentes óticas de análise que os pesquisadores conduzem em relação ao contexto da educação superior brasileira vinculada aos governos federais, seja desse período ou dos períodos anteriores.

Amaral (2008) contextualiza a educação superior do Brasil, a partir de 2003 (governo Lula) como uma educação que se guiou por meio da promulgação de leis e decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC, muito embora, no período de 2004 e 2006, tenha tido um aumento de recursos públicos para as instituições federais de ensino superior (IFES), que ocasionou a "contratação de novos professores e servidores técnico−administrativos e expansão dos *campi* situados no interior dos Estados".

Aguiar (2011) nos chama a atenção ao fato de que os ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva iniciaram suas trajetórias políticas no período

da ditadura militar (1964-1985), contudo são de origens extremamente diferentes. Mas ambos tinham o mesmo discurso político de construção de uma sociedade democrática, que lhes serviu como bandeira e, ainda hoje, aparece em diversas manifestações dos ex-presidentes.

Na ótica de Durham (2005), com a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais e a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2003, houve uma grande mudança política, uma vez que o partido integrava a oposição ao governo anterior, inclusive um dos *slogans* era "acabar com tudo que está aí". Para a autora, houve, de fato, um grande desmonte da máquina administrativa, que, infelizmente, segundo sua ótica, atingiu inclusive os setores técnicos. No Ministério da Educação, a transformação teve início com a substituição dos quadros anteriores por participantes dos quadros do Sindicato de Docentes, que, segundo a autora, sempre combateram violentamente os processos de avaliação implantados e se opuseram intransigentemente a uma reforma da Universidade que pudesse diferenciar as instituições por mérito e desempenho e representasse qualquer ameaça à estabilidade dos docentes e aos benefícios corporativos existentes. Até aquele momento, a autora não notava nenhuma proposta consistente e integrada para uma nova política para o ensino superior e a avaliação, pois nos primeiros meses de governo, ocorreram apenas iniciativas pontuais ou casuísticas.

Durham (2005) explica que sem um sistema de avaliação que incida sobre a qualidade do ensino, é difícil dar prosseguimento a uma política capaz de coibir os abusos do setor privado de ensino de massas, especialmente porque a ação sindical dos docentes se restringia ao setor público, onde a estabilidade de emprego e a dificuldade de suspender o pagamento dos salários eliminam qualquer risco ou custo para as greves.

> Com isso, toda a questão da qualificação e das condições de trabalho do corpo docente das instituições privadas de massa mal foi tocada. Sem uma melhoria das condições de trabalho, a qualidade do ensino não será alterada. Apesar de ter havido uma melhoria salarial em muitas instituições privadas, continua a prevalecer a remuneração por aula ministrada e a ausência de incentivos para a formação continuada dos docentes. Professores ministram até quarenta aulas por semana[18], ou mesmo mais, em classes superlotadas e sem apoio de um planejamento pedagógico, sendo, portanto, incapazes de

[18] Ressalta-se que essa situação é específica de docentes que são contratados exclusivamente para ministrar aulas, considerados junto ao MEC como docentes horistas. Além dos docentes horistas, há os seguintes regimes de trabalho docentes: Tempo Integral (TI) com dedicação exclusiva (40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, implicando na impossibilidade legal de desenvolver qualquer outro tipo de atividade permanente, remunerada ou não, fora da IES; Tempo Integral (TI) sem dedicação exclusiva (40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de ao menos 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação; Tempo Parcial (TP) (regime de trabalho em que o docente é contratado em tempo parcial, atuando 12 horas semanais, ou mais, na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos. (BRASIL, 2014, p. 10-11).

> oferecer ensino adequado a um público com sérias deficiências de formação escolar anterior. (DURHAM, 2005, p. 238-239).

Na época do texto, a autora considerava cedo para julgar, mas via poucas perspectivas de uma reforma mais profunda e temia que as realizações do período anterior fossem destruídas, sem que fosse dado o salto para a consolidação de um sistema de recredenciamento baseado em avaliações institucionais.

Contudo, hoje, decorridos dez anos do início dos mandatos do governo Lula (2003-2006; 2007-2010), faz-se necessário contextualizar, seguindo a história, que o governo assumiu a presidência sob a herança das políticas e ações que caracterizavam a reforma da educação superior ocorrida no governo FHC e, de maneira geral, nos primeiros anos do mandato ele as manteve. Assim, o conjunto das políticas e ações da reforma herdada se fez sentir, sobretudo, nos primeiros anos do primeiro mandato. Em seguida, o governo Lula deu início à implantação de um conjunto de programas, projetos e ações que configuraram um impacto significativo no ensino superior brasileiro, cujas características foram marcadas ora por continuidades, ora por mudanças, em relação à política do governo anterior.

Referindo-se ao ano de 2005 (após dez anos da aprovação da LDB nº 9.394/1996), portanto no período que compõe o primeiro mandato de Lula, ainda existiam enormes desafios para a educação superior brasileira. Houve muitas transformações no período de dez anos da LDB (1996-2005), em decorrência das políticas educacionais implantadas sob orientação de organismos econômico-financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de ensino. Porém, a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras (RISTOFF, 2008). Contudo, o texto do autor refere-se a 2005 e, atualmente (2014, nove anos depois), as políticas públicas de inclusão no ensino superior corroboram para a melhoria desse cenário, sendo que o PROUNI é uma dessas políticas de inclusão e expansão do ensino superior.

Segundo o autor, as características básicas da educação superior brasileira, são sintetizadas em dez itens: 1) Expansão; 2) Privatização; 3) Diversificação; 4) Centralização; 5) Desequilíbrio regional; 6) Ampliação do acesso; 7) Desequilíbrio de oferta; 8) Ociosidade de vagas; 9) Corrida por titulação; 10) Lento incremento na taxa de escolarização superior.

O autor, em seguida à apresentação das características, faz uma abordagem de cada uma delas, que sob o olhar desta tese, considera importante entende-las para poder contextualizar, o momento em que nasceu o PROUNI. Na primeira abordagem que trata da questão da expansão, o autor chama a atenção para ao fato desta característica não ser

confundida com democratização, uma vez que a expansão define-se pelo crescimento expressivo do sistema, com índices que, no período, chegam a, aproximadamente, 120%, para as instituições e as matrículas, e 180%, para os cursos de graduação presencial.

Com relação à expansão, Vaidergorn (2007) contextualiza que uma forma de buscar o rápido aumento de matriculados no Brasil (pós-LDB) foi a implantação de medidas como o PROUNI, em 2005, voltado para estudantes de baixa renda, que recebem bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, que tem, em contrapartida, a isenção de alguns tributos. O autor destaca, ainda, o Financiamento Estudantil (FIES) que substituiu o antigo Crédito Educativo, que desde 1999 contrata financiamentos a serem ressarcidos após o término do curso superior. E, por uma outra perspectiva, há as políticas compensatórias de reserva de vagas através de mecanismos como cotas étnicas ou bônus na pontuação de candidatos que tenham feito o ensino médio exclusivamente na rede pública.

A segunda característica apresentada por Ristoff (2008) é a privatização, que pode ser constatada pelo crescimento, principalmente, das instituições privadas, com essas instituições atingindo em 2004 uma representatividade de 90% do total das instituições; 65% do total dos cursos e 70% do total das matrículas da educação superior.

Vaidergorn (2007) explica, a respeito desta característica, que houve um expressivo aumento da oferta de vagas, notadamente no setor privado, que bem aproveita as condições dadas pela Lei. Para efeito de comparação, mantendo como referência o ano de 2003, quando, ampliando o escopo para a faixa etária de 18 a 24 anos (a do compromisso do Plano Nacional de Educação) havia pouco mais de 10% desta população no ensino superior, eram oferecidas 3.887.771 vagas, sendo 1.137.119 (29%) em instituições públicas e 2.750.652 (71%) em instituições privadas, segundo o Censo da Educação Superior do MEC.

Das 485.014 vagas ofertadas pelas 10 maiores instituições de ensino superior (Universidade Estácio de Sá, Universidade Paulista, Universidade de São Paulo, Universidade Luterana do Brasil, PUC – Minas Gerais, Universidade Salgado de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Bandeirante de São Paulo, e UNISINOS), 370.892 – 76% – o foram pelas sete privadas. Pode-se deduzir que, diante dos números coletados, a educação superior é atraente e é um negócio lucrativo. Considere-se, por exemplo, que o setor movimenta cerca de 15 bilhões de reais por ano, e as estratégias de ganho são as mesmas de qualquer grande empreendimento (VAIDERGORN, 2007).

O autor escreve sobre o ensino superior privado e o que ele representa, em termos de um grande empreendimento. Uma das formas de capitalização é a da recorrência ao mercado de capitais, por meio de alguns instrumentos, como a venda de debêntures feita pela

UniverCidade e pela ULBRA (títulos de dívida com resgate a longo prazo, com a garantia dada, no caso, pelas mensalidades futuras dos alunos – que mantém o fluxo de entrada de dinheiro constante por todo o período de duração do curso). Segundo o autor há, também, as aplicações do fundo de investimento do Banco Pátria na rede de faculdades Anhanguera, que se caracteriza por oferecer cursos de baixo custo. Existem também, as inversões de capital externo, como a que houve no Grupo Pitágoras por parte do *Apollo Group*, da Universidade de *Phoenix* (EUA), em 2001.

Em 2013 o grupo *Kroton* (que teve origem no grupo Pitágoras) incorporou o grupo Anhanguera e se transformou no maior grupo educacional do mundo, possuindo ações na bolsa de valores. Segundo Barbieri (2014), dia 03 de julho de 2014 'nasceu', oficialmente, a maior instituição de ensino do país e seus números superlativos, após as assembleias nas duas empresas finalmente terem aprovado o acordo. Em 2014 "a *Kroton* prevê ter R$ 4,5 bilhões de receita líquida, valor de mercado de R$ 22,5 bilhões e mais de um milhão de alunos". Com a compra da Anhanguera "o casamento", ou seja, a fusão da *Kroton* e Anhanguera "trará R$ 300 milhões de ganhos em sinergias nos próximos três anos". Um dos novos desafios do grupo é "o de manter a posição como a empresa cujas ações mais se valorizaram na Bolsa, nos últimos dois anos e meio". Ou seja, o ensino superior privado é de fato um grande empreendimento.

A terceira característica abordada por Ristoff (2008) é a diversificação. O autor explica que a diversificação superou o modelo único de instituição de educação superior e que banalizou o termo Universidade, pois a população a confundiu com os centros universitários e as faculdades de pequeno porte, uma vez que estas se dedicam exclusivamente ao ensino, sem priorizar a pesquisa e a extensão, fundamentais para a Universidade.

> A diversificação tem a ver a um só tempo com a superação do modelo único de instituição de educação superior e com a aguda banalização do termo Universidade, decorrente da rápida perda de centralidade por parte das Universidades, tal qual definido na Constituição Brasileira de 1988, isto é, instituições autônomas de ensino, pesquisa e extensão, de preferência com espaços para estudos avançados, com programas de mestrado e doutorado e com linhas de pesquisa clara e fortemente definidas. As Universidades, que em 1996 representavam um percentual pequeno (14,8%) em relação ao total das instituições, em 2004 passaram a representar apenas 8,4%, sendo confundidas no imaginário popular com centros universitários e pequenas faculdades – instituições exclusivamente dedicadas ao ensino de graduação. (RISTOFF, 2008, p. 42).

No tocante ao objetivo desta pesquisa, pode-se identificar na seção que aborda a pesquisa documental, que há um predomínio da oferta das vagas do programa, em faculdades e centros universitários e, por último, em Universidades.

A centralização, quarta característica identificada pelo autor, refere-se principalmente ao sistema regulatório da educação superior do País. O autor explica que em se considerando o fato da expansão da educação superior ter acontecido predominantemente por meio da iniciativa privada, ela experimentou uma centralização progressiva no sistema federal, que (na época do texto,) representa 93% das instituições de educação superior. Para o autor, isso significa afirmar que 93% das cerca de 2.300 IES dependem da União para o seu sistema regulatório, com evidentes e sérias implicações sobre o processo de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento e recredenciamento e, igualmente, sobre os processos avaliativos.

A quinta característica é o desequilíbrio regional, que se caracteriza principalmente pela Sudestificação da educação superior. Segundo o autor, os quatro Estados da Região Sudeste representam cerca da metade das instituições, cursos e matrículas do Brasil. O predomínio da Região Sudeste, embora venha diminuindo desde 1996, ainda continua sendo um fenômeno expressivo.

A ampliação do acesso, sexta característica presente na análise de Ristoff (2008), está ligada ao fato de que a expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para setores da classe média até então excluídos desse nível de ensino. A partir desta constatação o autor explica que esta ampliação do acesso confunde-se em grande parte com o próprio processo de privatização, pois ocorreu principalmente como resultado da forte exclusão historicamente reinante nas Universidades públicas.

Vaidergorn (2007) explica que mesmo com o PROUNI e com o FIES, em 2005 houve 1 milhão de vagas não preenchidas, e a dívida média dos 90 maiores grupos educacionais privados no país, em 2004, foi de R$ 700 milhões. O autor, a partir destes dados, diz que a concorrência é bem acirrada, o que talvez explique esses números. No entanto, a oferta de vagas vem num expressivo crescendo, independente de crises.

O desequilíbrio de oferta é a sétima característica apontada por Ristoff (2008). Esse desequilíbrio pode ser observado no panorama das "vocações" profissionais dos jovens brasileiros, com alguns poucos cursos (Administração, Direito e Pedagogia) dominando largamente as matrículas e revelando uma despreocupação nacional crônica com um projeto nacional de desenvolvimento e com uma imagem de futuro para o País.

Vaidergorn (2007) apresenta a distribuição quantitativa dos cursos superiores e ressalta a disponibilidade em determinadas carreiras e a pequena oferta em outras. Os quatro cursos de maior oferta de instituições somam aproximadamente 10 mil – quase 27% do total de cursos superiores do país, e o de maior frequência – Administração e suas habilitações – representa 9% de todos os cursos. Denega-se, assim, o antigo credo de que os cursos jurídicos seriam os de maior quantidade, e confirma-se que os chamados "cursos baratos", não exigentes de instalações custosas e passíveis de salas com um número de alunos por vezes muito acima da centena, formam esta maioria.

Os cursos superiores de "tecnologia em...", denominado pelo MEC de cursos Tecnólogos, segundo Vaidergorn (2007) tiveram o rápido crescimento de oferta depois de 1996 notadamente pelas instituições privadas. O autor infere que estas criam demandas principalmente no setor terciário (serviços) a partir de critérios mercadológicos, incorporando o baixo custo com a rapidez para a conclusão (normalmente de 30 a 36 meses, ou ainda com duração de 24 meses nas IES privadas), e a eventual empregabilidade em profissões de demanda imediata. Isto levou ao MEC estabelecer diretrizes e publicar um catálogo nacional dos cursos superiores em tecnologia, distribuídos em oito setores (Agropecuária – Recursos Pesqueiros; Artes – Comunicação – Design; Comércio – Gestão; Construção Civil – Geomática – Transportes; Indústria – Química – Mineração; Informática – Telecomunicações; Meio Ambiente – Tecnologia da Saúde; Turismo e Hospitalidade – Lazer e Desenvolvimento Social). Dentre estes setores, aparecem cursos como Design de Interiores, Design de Moda, Produção de Vestuário, Marketing, Secretariado, Pilotagem Profissional de Aeronaves, Jogos Digitais, Eventos e Gastronomia.

Vaidergorn (2007) analisa os cursos de graduação, e afirma que é notável a quantidade voltada para a possível profissionalização no magistério fundamental e médio, através das licenciaturas (incluindo Física, Matemática, Química e Biologia), enquanto que Agronomia tem comparativamente poucos cursos frente à importância econômica que a produção agrícola e agroindustrial possui no país, embora já existam cursos superiores de Tecnologia em Agronegócio. Quanto ao curso de Medicina, destarte as pressões pela criação de novos cursos, a barreira realizada pela ação corporativa ainda tem se mostrado aparentemente eficaz.

A oitava característica presente na análise de Ristoff (2008) é a ociosidade crescente de vagas, que talvez tenha sido uma das mais chocantes realidades desde 2003, pois ocorre ao mesmo tempo em que milhares de jovens buscam a educação pós-média. Para exemplificar, o autor, apresenta dados de 2004, do total de vagas disponíveis na educação superior (2.320.421), apenas 1.303.110 (56,2%) foram preenchidas, permanecendo ociosas 1.017.311

vagas (43,8%). E a informação que chama a atenção é o fato de em 2003, pela primeira vez na história da República, o número de vagas na educação superior ter superado o número de egressos do ensino médio.

Vaidergorn (2007), conforme já visto anteriormente, explica que mesmo com o PROUNI e com o FIES, em 2005, houve 1 milhão de vagas não preenchidas, e que isto se explica pelo fato da concorrência ser bem acirrada.

A corrida por titulação, apontada como nona característica, no texto de Ristoff (2008) deve-se em boa parte às exigências estabelecidas na LDB, Lei nº 9.394/1996, para as Universidades. Segundo o autor, as funções docentes estão se qualificando em um ritmo que acompanha o crescimento do sistema de educação superior, embora os dados do Censo da Educação Superior (2005) revelem que a titulação de doutores cresce em ritmo mais acelerado nas instituições públicas, ou seja, nas instituições que já detêm os mais altos percentuais de doutores em seu quadro docente.

Vaidergorn (2007), com relação à produção da ciência nas instituições de nível superior, notadamente nos programas de Pós-Graduação, envolvendo dois ministérios (Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Educação), explica que em janeiro de 2005 foi aprovado o Plano Nacional de Pós-Graduação, 2005-2010, contendo uma avaliação do sistema, propostas e perspectivas para o período. Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* tem uma distribuição bastante desigual, tanto em termos regionais quanto de áreas. Em 1996, na promulgação da LDB, eram 1.209 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, distribuídos em 579 programas que só possuíam o Mestrado, 22 programas que só possuíam o Doutorado e 608 programas que mantinham o Mestrado e o Doutorado – a modalidade Mestrado Profissional ainda não era ofertada. Os dados examinados pelo autor, referentes a 2004, disponibilizados pela CAPES, trazem um total de 1.898 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (crescimento de 56% em oito anos), sendo 829 só com o Mestrado, 36 só com o Doutorado, 908 cursos com o Mestrado e Doutorado, 75 cursos de Mestrado Profissional, 6 cursos com Mestrado e Mestrado Profissional e 44 cursos com as três modalidades.

Segundo o autor, assim como se verifica nos cursos de graduação, a distribuição regional mostra o Sudeste acolhendo uma quantidade bem maior que o das outras regiões, com 54,7% do total dos cursos. Embora haja, por parte das principais agências de fomento nacionais (CAPES e CNPQ), linhas específicas de apoio principalmente às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a concentração dos programas reforça as distorções apresentadas na distribuição dos cursos de graduação, acentuada após a LDB.

O autor ressalta a quantidade de cursos de pós-graduação, em 2004, da área de Medicina, que são desdobrados em três: Medicina I, que tem 73 programas, Medicina II, com 72 programas, e Medicina III, com 50 programas. Da mesma forma, a área Multidisciplinar contém cursos que agregam mais de um campo do conhecimento independente da grande área (por exemplo, Agronegócios; Bioética; Biotecnologia; Cultura e Sociedade; Desenvolvimento e Meio Ambiente; Física, Química e Neurociências; Gerontologia; Lazer; Políticas Sociais; Recursos Naturais etc). Os cursos a seguir contém algumas peculiaridades. A área de Ciências Agrárias, embora não tenha tantos cursos de Graduação, possui uma quantidade de programas de Pós-Graduação que demonstra o valor do setor agrícola na pesquisa acadêmica. Odontologia, tal como Medicina, tem suas especialidades. Vem depois Letras e Educação, esta também com sua peculiaridade, uma vez que é procurada por candidatos das mais diferentes formações (VAIDERGORN, 2007).

O incremento na taxa de escolarização superior, apontada por Ristoff (2008) como décima característica, embora muito distante do preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e sabidamente minado pelo elitismo histórico instalado, está acontecendo, embora lentamente. O autor explica que a incorporação de significativos contingentes de pessoas acima de 24 anos, que estiveram excluídos da educação superior, além de revelar a grave e crônica defasagem idade-série em algumas regiões do País, tem pouco efeito sobre a população que entra no cômputo do PNE, pois 40% dos estudantes estão fora da idade apropriada (18 a 24 anos). Em 2004, apenas 10,4% da população de 18 a 24 anos estavam matriculados na educação superior. Esses percentuais estão entre os mais baixos do mundo e colocam o País na vexatória situação de desperdiçar o potencial de milhões de pessoas que poderiam contribuir com o desenvolvimento nacional e com a melhoria da qualidade de vida.

Em seguida às abordagens das dez características básicas da educação superior brasileira, Ristoff (2008) apresenta algumas reflexões. Nos últimos dois anos (lembrando que o texto data de 2008), pela primeira vez na história do País, houve mais vagas na educação superior do que concluintes do ensino médio, sendo que 42% das vagas oferecidas nas IES privadas permaneceram ociosas. A partir desta afirmação, o autor expressa a evidência que, para garantir a migração desejada de cérebros e pessoas para a educação superior, será necessária uma participação maior do poder público, pois na ótica do autor, o mercado, por si só não conseguirá viabilizar esse importante projeto de Estado.

A expansão dos últimos anos ocorreu principalmente pelo setor privado, que representa 90% das instituições. Ristoff (2008) argumenta que uma vez que esse setor deixa quase a metade de suas vagas ociosas, quando índices alarmantes de inadimplência o

desestabilizam e quando a evasão ameaça inviabilizar mesmo cursos de altíssima demanda, fica evidente que a sua capacidade de expansão está próxima do limite. Agregado está, também, o fato de que os mais de 9,5 milhões de estudantes do ensino médio têm renda familiar 2,3 vezes menores do que a dos estudantes que estão na educação superior.

"O IBGE nos informa, há algum tempo, que entre os estudantes do ensino médio, há milhões deles tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no *campus*." (RISTOFF, 2008, p. 44).

Segundo o autor, esse quadro só tende a piorar com a universalização da educação básica, que "trará exércitos de carentes às portas do *campus* nos próximos anos" e, por isso, falar apenas em expansão é insuficiente. Para o autor, se é verdade que a expansão da educação privada teve o mérito de fazer com que o vestibular deixasse de ser um trauma na vida de pais e filhos da classe média, é também verdade que ela, para os filhos das classes baixa, até a chegada do PROUNI, tinha trazido apenas promessa. Isso porque os filhos das classes baixas não conseguem nem vencer a exclusão do *campus* público, nem pagar os altos preços do *campus* privado, e assim, continuam fora da educação superior.

Segundo Ristoff (2008), se na década passada o discurso era a expansão, a desta década precisa ser democratizar.

> E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. (RISTOFF, 2008, p. 45).

O autor faz uma assertiva ao afirmar que a democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais, e define-as como:

> Ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. O PROUNI, a criação de novos campi nas instituições federais de ensino superior (IFES), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas Universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização. (RISTOFF, 2008, p. 45).

Contudo, o autor alerta para a necessidade de se tornar a democratização indissociável da expansão nos *campi* públicos, onde permanece fortemente enraizada a noção de que

expandir significa piorar a qualidade. O autor faz uma assertiva ao afirmar que "lamentavelmente, escapa à maioria de nós, a percepção de que se preocupar apenas com a qualidade, sem pensar em quantidade, significa a preservação de um sistema elitista e excludente!" (RISTOFF, 2008, p. 45).

O autor considera "estranho" o fato de quando a expansão do setor privado veio beneficiar a classe média, o *campus* público, salvo honrosas exceções, fez de conta que a questão não era com ele. Porém, quando a renúncia fiscal tornou viável a concessão de bolsas para centenas de milhares de jovens pobres, no mesmo setor privado, o seu protesto foi veemente. Para o autor, a democratização quer dar um passo adiante para atender aos mais carentes, no espaço público e muitos dos que se opõem se escudam na autonomia e se escondem atrás da qualidade. "Vai piorar a qualidade", que o autor ironiza chamando de "ladainha da moda", que evidentemente nega, sem escrúpulos, os dados dos processos seletivos do PROUNI que comprovam de forma insofismável: os alunos do PROUNI têm desempenho na maioria das vezes superior ao desempenho dos estudantes que ingressam pelas vias tradicionais. A respeito disso, o autor esclarece que os estudantes do PROUNI tiveram desempenho superior em todas as 15 áreas do conhecimento avaliadas pelo ENADE em 2006, comprovando o que relatórios frequentes de reitores, pró-reitores e coordenadores de curso já haviam informado.

Com relação ao desempenho do beneficiário do PROUNI, vale a pena ressaltar, que tal como um vestibular, seletivo, este beneficiário também foi "selecionado", por mérito da sua nota no ENEM. Os demais alunos egressos do ensino médio público, ou egressos do ensino particular, na condição de bolsistas, que não obtiverem a nota mínima exigida, serão "automaticamente" excluídos do programa.

Então, pode-se afirmar que ser beneficiário do PROUNI, neste sentido, também é uma questão de "mérito". Inclusive, é pela própria nota do ENEM que ele recebe ou não, o "mérito" de poder "escolher" o curso que deseja, pela concorrência estipulada em cada curso. Ou seja, a questão do mérito de acesso ao ensino superior é fato, pois a melhor nota do ENEM permite mais opções de escolhas, bem como a permanência do estudante no curso também é por mérito das notas obtidas no curso.

Democratizar o *campus* público permanece, no próprio *campus* público, ironicamente, um tabu. Para Ristoff (2008), a menos que consigamos mudar essa cultura, grande parte do esforço pela recuperação da centralidade da Universidade pública e gratuita torna-se sem sentido.

Para o autor, é preciso vencer a afirmação secular, repetida cotidianamente na grande mídia e em textos acadêmicos mundo afora, de que o *campus* é um espelho da sociedade e de que ele a reflete em todas as suas peculiaridades, privilégios, comoções e injustiças. Segundo o autor, os dados mostram que o *campus* pode até ser um espelho da sociedade, mas é do tipo que distorce e conclui que, sob muitos aspectos, os cursos de graduação não reproduzem, mas hipertrofiam as desigualdades sociais existentes.

Ristoff (2008) exemplifica a oportunidade de acesso para estudantes pobres[19], como um bom exemplo. Segundo dados do autor, estudantes com renda familiar de até três salários mínimos, que na população brasileira representam 50%, na Enfermagem e na Educação Física – cursos com percentuais mais próximos da realidade – representam apenas cerca de 30%. Tal distorção se torna mais gritante na Odontologia e na Medicina nos quais 50% passam a ser apenas 10,5% e 8,8%, respectivamente. Ou seja, como ressaltam os casos da Enfermagem e da Educação Física, mesmo o que no *campus* mais se aproxima da realidade está profundamente distorcido, e para pior.

Seguindo sua linha de argumentação o autor exemplifica que quando se olha a questão pelo viés dos mais ricos (mais de dez salários mínimos de renda familiar), percebe-se que uma pequena minoria na sociedade se torna uma grande maioria no *campus*. Esse grupo representa 11,8% na sociedade, lembra o autor. Na Enfermagem, é verdade, ele representa algo bastante próximo – 15%; na Odontologia e na Medicina, no entanto, os 11,8% de ricos tornam-se 52% e 67%, respectivamente.

O autor exemplifica, ainda, a representação por cor/raça, e afirma que entre os dez cursos "mais brancos" cinco são da área da saúde (Odontologia, Veterinária, Farmácia, Psicologia e Medicina) – todos com mais de 77% de representação de brancos. Na população, os brancos representam 52%. Entre os cursos da área com os menores percentuais de brancos estão Enfermagem, com 67%, e Biologia, com 69%.

A partir destes dados, o autor conclui que mesmo nos cursos "menos brancos" o *campus* distorce significativamente os percentuais da sociedade.

Em sua linha de argumentação, e com intensidade ainda mais dramática, o espelho do *campus* distorce as proporções dos estudantes originários das escolas públicas – grupo

---

[19] Com relação ao acesso para estudantes pobres no ensino superior, há, também, o acesso para a educação profissional, representado pela soma de 1,7% de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Contudo esta pesquisa não pretende dar ênfase, separadamente, neste tipo de acesso ao ensino superior, sob a compreensão de que todos os egressos do Ensino Médio – público ou privado – deveriam ter direito de optar por todas as possibilidades existentes de cursos e IES e não somente ao ensino profissionalizante.

fortemente sub-representado tanto na educação superior pública quanto na privada: nas IFES e nas IES privadas sua representação é de 43%, isto é, inferior à metade dos 87% que representa no ensino médio.

Considerando-se os cursos, a desproporção pode ser maior: apenas 18% dos estudantes de Odontologia e 34% dos estudantes de Medicina cursaram todo o ensino médio em escola pública. A partir destes dados, o autor infere que para um aluno originário do ensino médio privado e pago a oportunidade de chegar à educação superior, em especial em cursos de alta demanda, é várias vezes superiores à de seus colegas originários da escola pública e gratuita.

Diante da argumentação do autor, há que se inferir um exemplo do ensino superior profissionalizante, pois mais de 90% dos alunos das Faculdades de Tecnologias do Estado de São Paulo (FATEC´s) são oriundos das escolas de Ensino Médio público e, geralmente, estudam nas mesmas cidades em que residem ou em cidades vizinhas.

Ou seja, o *ethos* destes alunos, na concepção de Bourdieu, são historicamente do ensino profissionalizante. As próprias políticas públicas que instituem o ensino profissionalizante os veem como pobres e, por isso, os alunos da educação profissionalizante acabam sofrendo as consequências destas mazelas políticas. Ressalta-se que os cursos profissionalizantes e técnicos são uma boa opção profissional, tanto de aprendizagem como de possibilidade de um acesso mais rápido no mercado de trabalho.

Contudo, há muitos estudantes que têm potencial para ir além dos cursos profissionalizantes, tem talento, tem vontade, tem desejo de ascensão e de conhecimento. Nessa perspectiva, tais estudantes devem ter um maior capital de informações no âmbito das escolas básicas ou profissionalizantes sobre as várias possibilidades de estudos, que vão além dos cursos profissionalizantes e técnicos[20].

O *campus* também distorce as proporções dos sexos, uma vez que os cursos da saúde, por exemplo, são quase todos majoritariamente femininos, estando fortemente marcados por questões mal resolvidas de gênero: das 14 áreas, apenas em Educação Física os homens ainda

[20] Uma experiência recente (e muito prazerosa) como docente em um curso técnico de Gestão da Qualidade e Produtividade, no Centro de Educação Técnica (CETEC) de Monte Alto, me permitiu conhecer alunos com um bom potencial para os estudos, mas que não possuíam nenhum capital de informação a respeito do ensino superior. Esses mesmos estudantes já estavam cursando cursos técnicos há anos, alguns deles tinham dois ou três cursos técnicos porque gostavam de estudar, mas se julgavam incapazes de cursar o ensino superior. No imaginário deles o ensino superior era algo inalcançável e difícil. Esses mesmos estudantes só precisavam de informações. Tive a felicidade de ser portadora dessas informações e poder, hoje, vê-los cursar o ensino superior, sendo que a maioria deles é destaque nas turmas, são ótimos alunos, talentosos, e já tiveram oportunidades de ascensão profissional nas empresas onde trabalham, para funções que exigiam estudos de nível superior e, nesses casos, somente com os cursos técnicos eles não teriam tido tais oportunidades. Acredito ser um bom exemplo para a indagação "porque não o técnico?". Penso que a questão não é "porque não o técnico", mas "porque só o técnico" quando o estudante é talentoso, dedicado e pode galgar novas possibilidades de estudo e a ascensão que o ensino superior proporciona.

são maioria. Isso se contrapõe, segundo o autor, ao fato dos homens serem a maioria na sociedade até os 20 anos de idade, isto é, durante o período correto de ingresso na educação superior, é estranho descobrir que a proporcionalidade não esteja mantida.

A partir de todas as justificativas, o autor faz uma assertiva ao escrever que está equivocada a afirmação de que o espelho do *campus* simplesmente reflete a sociedade. Nesse sentido é certo que mesmo com a expansão, as desigualdades regionais continuam.

Para Ristoff (2008), talvez fosse possível argumentar que o *campus* reflete os vários "Brasis" que temos, com todas as suas desigualdades regionais e estaduais. Para esta afirmação o autor exemplifica o fato do Brasil formar um médico e um dentista para aproximadamente 19 mil habitantes e que no Norte essa proporção é de um para mais de 40 mil e no Nordeste um para mais de 33 mil, dados que fazem com que o autor afirme que estamos vivendo em um país bastante desigual na formação de profissionais. O autor ainda considera que essa desigualdade parece mais refratada do que refletida: os *campi* do Rio de Janeiro, Estado com 8,4% da população, formam 24% dos médicos do Brasil, enquanto há Estados que ainda não formaram um único médico, dentista ou enfermeiro e, por todos estes dados, as desigualdades no *campus* em geral superam as projetadas pela sociedade.

O crescimento dos cursos mostra-se muito desigual, pois nos últimos 14 anos (1994-2008), Fisioterapia e Enfermagem cresceram 741% e 443%, enquanto Medicina e Odontologia cresceram apenas 38% e 50%, respectivamente. Com estes dados, é fácil perceber que as políticas públicas para a formação na saúde precisam estar ancoradas nas realidades específicas de cada uma das áreas do conhecimento de acordo com as demandas dos Estados e da sociedade em geral (RISTOFF, 2008)[21].

> Só com políticas de expansão, combinadas com a democratização do acesso e da permanência, como as em implantação, é possível fazer com que o *campus* deixe de ser este espelho que aguça as nossas distorções e se torne uma lâmpada que ilumine os caminhos rumo à igualdade de oportunidades para todos (RISTOFF, 2008, p. 48).

Para o autor, afirmar que o *campus* apenas reflete a sociedade equivale a atribuir-lhe um papel passivo que ele certamente não tem e significa, ainda, retirar dele o papel de agente capaz de interferir de um modo mais desejável na realidade existente.

---

[21] Os dados apresentados pelo autor, referentes ao crescimento dos cursos, especialmente o de Fisioterapia e Enfermagem podem revelar importantes informações, especialmente sob uma análise sociológica. Contudo, delimitamos este estudo em descrever tais dados para contextualizar a questão do acesso e permanência no ensino superior e a relação que estes dados têm com o PROUNI.

A partir das dez características elencadas pelo autor, bem como de sua linha argumentatória, Ristoff (2008, p. 48-49) apresenta os dez grandes e imediatos desafios da educação superior que precisam ser enfrentados pelo País nos próximos anos[22].

O desafio 1 será superar a expansão da oferta de vagas para chegar à efetiva democratização do acesso e da permanência dos estudantes de baixa renda.

Vaidergorn (2007), explica que ao analisar a questão do acesso, através da relação entre o texto legal da LDB 9.394/96 e algumas informações empíricas, pode-se buscar algumas interpretações sobre o estado do ensino superior brasileiro nesses dez anos pós-LDB. Um indicador inequívoco é o do acesso ao nível superior da população do país, considerando o compromisso firmado em 2001, o autor destaca que o Brasil estava exatamente na 16ª posição, na referência do número de estudantes de nível superior para cada 10 mil habitantes. Seus 210 estudantes por 10 mil habitantes colocam o país entre a Colômbia e Cuba, bem distante dos mais de 530 estudantes por 10 mil habitantes da Argentina. Países com PIB, renda *per capita* e índice de desenvolvimento humano (IDH) bastante inferiores aos do Brasil (que no ano de 2003 ocupava o 65° lugar no IDH) apresentam nesse indicador um desempenho bem melhor, como a Venezuela (69° lugar no IDH de 2003, 390 estudantes de nível superior por 10 mil habitantes) e a Bolívia (114ª posição no IDH de 2003 e 350 estudantes de nível superior por 10 mil habitantes).

O desafio 2 será buscar um equilíbrio mais adequado entre o público e o privado. O autor explica que a meta estabelecida no PNE, embora aparentemente modesta, deve ser buscada por meio da aceleração do crescimento das matrículas públicas, em ritmo consideravelmente superior ao das matrículas privadas, sem desacelerar o ritmo de crescimento do setor privado.

Vaidergorn (2007) afirma que se torna mais clara a distância que separa o Brasil pós-LDB da realidade do ensino de nível superior em relação ao cumprimento do estabelecido pelo PNE ao se examinar as taxas brutas de matrícula para os estudantes de 20 a 24 anos de idade. Em 2003, 60% dos jovens argentinos dos 20 aos 24 anos estavam no ensino superior. Mais de 50% dos jovens do Panamá, mais de 40% dos chilenos, costarriquenhos, venezuelanos e uruguaios também estavam matriculados no ensino superior. Os jovens brasileiros ocupavam, na América latina e Caribe, a 17ª posição, com pouco mais de 20% de

[22] Essa tese tem como delimitação de estudo até o ano 2013. Contudo, o PNE atual foi publicado dia 25 de junho de 2014, época em que já estava sendo finalizada a tese. Nesse sentido, optou-se por manter os dados até então pesquisados e incluir as metas mais importantes da educação superior, presentes no PNE/2014, tal como foi feito na introdução desse trabalho, bem como nos trechos pertinentes.

matrículas – bem longe do preconizado pelo PNE, cuja meta deveria ser alcançada então em oito anos.

O desafio 3 será trabalhar a diversidade institucional em estreita relação de seus objetivos aos objetivos maiores do Estado brasileiro, de seu desenvolvimento, de sua economia, de sua cultura, e das necessidades de sua gente.

O desafio 4 será organizar uma cooperação mais intensa da União com os entes Federados, de modo a evitar a balcanização do sistema educacional superior.

O desafio 5 será buscar, por meio de políticas compensatórias, um equilíbrio entre a oferta de educação nas diversas regiões do País e a representação percentual da população na sociedade brasileira.

O desafio 6 será manter a oferta de financiamento estudantil para filhos de classe média baixa e ampliar o financiamento para jovens de classe baixa, entre eles os do PROUNI, que por vezes são tão pobres que mesmo com a bolsa do PROUNI encontram dificuldades para se sustentarem no *campus*.

O desafio 7 será o de induzir o desenvolvimento com a criação de novos cursos de graduação em áreas do conhecimento, por exemplo, Ciências Agrárias e Aquicultura, que têm papel estratégico para o desenvolvimento do País, e representação até o momento muito pequena no conjunto da educação superior.

O desafio 8 será superar a ociosidade das vagas no ensino superior privado com programas de valorização do ensino médio e de políticas mais agressivas de financiamento estudantil, acompanhada da expansão da oferta pública e de racionalização da oferta no setor privado.

O desafio 9 será manter a política de apoio à titulação no setor público e induzir o setor privado a ampliar seus investimentos em capacitação de mestres e, especialmente, de doutores.

O desafio 10, na época do texto (2008) era o de não abrir mão do sonho de em 2011 ter 30% dos jovens da faixa etária apropriada na educação superior, aumentando gradativamente os investimentos públicos em educação até chegar a 7% do Produto Interno Bruto (PIB).

Com relação a este último desafio, os dados do último Censo da Educação Superior, publicado em abril de 2013, referente ao ano 2011, dos cursos de graduação presenciais, informam que embora tenha aumentado a quantidade dos jovens da faixa etária apropriada na educação superior, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8%, a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o

percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8%. Esses dados corroboram o caráter desafiador do salto projetado pela Meta 12 constante do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 relativo ao novo Plano Nacional de Educação, que estava em tramitação no Congresso Nacional.

O projeto foi aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, que regulamente o atual PNE, com vigência 2014-2023. A Meta 12 define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos e assegura a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Eram estes os grandes desafios que a realidade revelada pelos números do Censo da Educação Superior, nos últimos 15 anos, impunha, segundo Ristoff (2008). O autor conclui que a superação dos desequilíbrios apontados e a construção de um sistema de educação superior mais equânime e de melhor qualidade implicam, salvo melhor juízo, em colocar esses desafios como prioridades inarredáveis da agenda nacional.

Vaidergorn (2007) afirma que se percebe (nos 10 anos posteriores à promulgação da LDB) a distância entre o proposto nos documentos legais e o que se realizou. O autor identifica que não se cumpriram as expectativas de expansão do atendimento à população na faixa etária de 18 a 24 anos, considerando que países com piores condições econômicas mantém índices bem superiores. As medidas paliativas, como o PROUNI e o FIES, não atendem ao pactuado. A distribuição regional de cursos e vagas muito desigual, seja em nível de graduação, seja em Pós-Graduação, acentua as desigualdades entre o Sudeste e o Sul e o restante do país.

> A discussão da reforma do Ensino Superior, cujo embate entre as diferentes forças (o setor público, as empresas educacionais lucrativas, as instituições comunitárias e confessionais) procrastina seu término e implantação, já traz alguns tímidos sinais voltados à garantia de qualidade, incorporando algumas formas de avaliação de cursos e de egressos já em uso. É muito pouco para que se atinjam os acanhados compromissos estabelecidos para 2010, e menos ainda para retirar o país da subalternidade, apesar dos belos discursos, das promessas e da disputa pelas parcas verbas públicas para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão. (VAIDERGORN, 2007, p. 10).

O autor conclui que o período (os 10 anos de LDB) mostra um ensino superior fortemente privatizado nos diversos níveis, com a diminuição relativa da participação pública (que também incorpora paulatinamente os valores privados), alguns controles mantidos pelo Conselho Nacional de Educação (como os currículos mínimos), pelo INEP (na avaliação dos cursos de graduação) e pela CAPES (idem nos cursos de Pós-Graduação). Isso, sem

considerar ainda o Ensino a Distância, modalidade prevista na LDB que vem se implantando de forma acelerada e que requer um estudo mais específico.

A privatização dos diversos níveis de ensino superior também se verifica na educação profissional de nível superior, e nas IES públicas também há a incorporação dos valores da iniciativa privada, verificados facilmente nos sites das IES, que parecem empresas, inclusive com missão, visão e a famosa devoção ao setor empresarial. Podem-se ler, com certa frequência, notícias e matérias cujos próprios títulos já definem a realidade do ensino superior privado, com os valores de uma "empresa" privada. Exemplo disso são as recentes matérias divulgadas com os títulos "A nova safra dos empresários da educação" (A NOVA..., 2014); e "A Receita da *Kroton* para continuar a queridinha do Mercado" (BARBIERI, 2014).

Foi neste cenário que o discurso da educação passou a ser articulado ao da democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade. O conjunto de políticas e programas passou a ser implantado e reorientado, com o objetivo de ampliar o acesso aos cursos de educação superior, com um olhar especial aos estudantes mais pobres. Fazem parte da política educacional de educação superior deste período os seguintes programas, projetos e ações: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), PROUNI, ampliação do FIES, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criação e expansão dos IFS[23]. Neste contexto, tais projetos e ações objetivavam expandir o sistema federal e apoiar o crescimento das IES do setor privado, cujos dados dos respectivos crescimentos da educação superior ampliam a compreensão das continuidades e mudanças em relação à política educacional do período anterior (FHC). O SINAES tinha como objetivo avaliar e regulamentar o ensino superior, embora modificado por meio da criação de índices Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). O PROUNI ampliou o número de bolsas em IES privadas com recursos do fundo público. O REUNI e os IFS promoveram uma expansão e diversificação no sistema federal de educação superior.

Dados de Ferreira (2012, p. 462-463) nos permitem demonstrar como se efetivou a reforma da educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva. A autora destaca algumas ações consubstanciadas nos textos normativos e, entre elas, está presente o PROUNI, como "uma" das ações desta reforma.

a) Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em substituição ao ENC, e a avaliação das condições de

[23] O programa "Expandir", em 2006, implementou a expansão das IFES, através da criação de dez novas Universidades e 48 *campi* e ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional, da fundação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006 e do Reuni, em 2007.

oferta dos cursos de graduação do governo FHC. Esta lei sofreu várias críticas, entre elas a de conter uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador.

b) Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Esta lei permite a naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado, bem como entre Universidade e setor privado, ou seja, esta lei possibilitou a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado.

c) Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que introduziu as normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública, permitindo ao Governo Federal contratar parcerias público-privadas. A autora fundamenta-se em Sguissardi (2006, p. 1043) para explicar que na educação esta lei foi criticada porque "para além do fortalecimento do polo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos".

d) Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, e, posteriormente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS).

e) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e normatizou a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior. A autora, a partir do olhar de Gomes (2008, p. 30) explica que o PROUNI representa uma tentativa diferenciada do governo Lula em relação ao governo FHC de tratar a expansão do ensino superior ao "associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal[24], à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior"; trabalhando, assim, segundo Ferreira (2012) uma nova matriz discursiva para ressignificar tanto a ampliação como a expansão desse nível de educação. A autora ainda apresenta a análise de Catani e Hey (2007, p. 414) que consideram que um dos grandes dilemas da educação superior refere-se à ampliação do acesso e às atuais tendências das políticas de

[24] Nesse sentido, conforme já citado anteriormente essa tese não tem a pretensão de aprofundar-se nessa questão. Segundo Mattos e Casali (2014, p. 8) há uma forte discussão sobre a isenção fiscal e divergências de posicionamento entre os estudiosos do assunto, que pode ser encontrado em um grupo de cinco produções acadêmicas, no período de 2006 a 2011, anteriormente citados, para quem desejar se aprofundar.

acesso, como o PROUNI e o crédito educativo. Os autores demonstram que a "configuração do sistema de educação superior no país – marcada pela hegemonia do setor privado na oferta de vagas – tende a se consolidar, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de oferta de vagas nesse setor".

f) Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior.

g) Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação a distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro. Anterior ao ano de 2005, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, passou a permitir a educação a distância nos cursos regulares. A autora, com fundamento em Lima (2007, p. 183) chama a atenção para a concepção da educação como política de "integração dos países periféricos à globalização econômica e à sociedade da informação e a utilização das TIC, que já aparece nos países periféricos reduzida à EAD, é apresentada como o passaporte da educação para a sociedade da informação".

h) Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Algumas das metas do Reuni deviam ser cumpridas pelas Universidades até 2012: aumentar as vagas nos cursos de graduação, ampliar os cursos noturnos, propiciar inovações pedagógicas (revisar estrutura acadêmica, atualizar metodologias de ensino e aprendizagem, diversificar modalidades de graduação), combater a evasão, elevar a taxa de aprovação para 90%, atingir a proporção de 18 alunos por professor, ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições, cursos e programas de educação superior. As Universidades que fizerem adesão ao programa terão um *plus* de financiamento (acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio) para atingir as metas.

Em seguida à apresentação das ações que compõem a reforma da educação do Governo Luís Inácio Lula da Silva, Ferreira (2012) afirma que o PROUNI e o REUNI foram as opções do governo para ampliar o acesso à educação superior, uma vez que os respectivos programas parecem constituir-se em políticas de Estado, pois o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) dá continuidade aos programas, inclusive reafirmando uma nova etapa para o REUNI. E, com fundamento em Maués (2008, p. 12), a autora explica que os programas de governo de Luís Inácio Lula da Silva, como o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, a Parceria Público-Privada e o Reuni constituíram uma nova regulação social para o campo da educação superior, pois esses mecanismos colocaram a "obrigação de

resultados que exprime uma pressão social forte em favor de um sistema educacional mais ‘performático’”.

A política para educação superior do governo Lula, segundo Carvalho (2006) é contraditória, tanto no discurso como na prática. O discurso presidencial afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD. Na prática houve o estreitamento das relações público-privado, com o PROUNI. Mantiveram-se os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais.

A história recente da educação superior brasileira nos remete diretamente aos governos FHC e Lula. Por isso, o objetivo de trazer a história dos respectivos períodos, bem como dos períodos anteriores, desde 1808, se fez necessário para poder contextualizar as trajetórias pelas quais a educação superior passou ao longo deste período.

Para Ferreira (2012, p. 465) a busca de um consenso para o campo das políticas da educação superior foi desenvolvida tanto pelo governo FHC quanto pelo governo Lula, em consonância com parte das diretrizes emanadas pelos organismos multilaterais, procurando-se naturalizar a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do papel do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a ciência e o conhecimento a serviço da economia, dentre outros.

Portanto, a reforma da educação superior realizada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das Universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das Universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação. A autora enfatiza que as proposições do Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica foram medidas já preconizadas no governo de FHC (1995-2002) e recomendadas pelo Banco Mundial (1995) que passam pela ótica da racionalização da gestão e da redução dos custos, que continuaram a ser mantidas no governo Lula (FERREIRA, 2012).

Segundo a autora a perspectiva do enfoque na racionalização e na eficiência embasaram os indicadores de desempenho e de *performance* exigidos pelo Reuni para serem

atingidos pelas Universidades federais, apesar do significativo financiamento para a expansão da rede de educação superior federal do governo Lula em relação ao governo FHC.

Com relação ao PROUNI, há, de certa forma, no movimento da expansão do ensino superior, uma parceria público-privada, com financiamento não reembolsável por parte do aluno. Ou seja, é a primeira vez, na história da educação brasileira, que há a existência de um programa que possui uma parceria público-privada, considerado como financiamento não reembolsável (por parte do aluno), diferentemente do FIES.

Havia o antigo Crédito Educativo que, posteriormente se transformou em FIES, mas este, embora contemplasse o ingresso de alunos nas IES privadas, tem o caráter de financiamento reembolsável (pelo aluno). Este financiamento continua acontecendo, inclusive para os beneficiários do PROUNI que possuem bolsa de 50%.

Com o PROUNI, o "retorno" do governo está na possibilidade de expandir as vagas da educação superior pela iniciativa privada. Por outro lado, para as IES (com fins lucrativos), representa a possibilidade de abatimento dos impostos, com a ocupação das vagas que antes estavam ociosas.

Conclui-se, a partir da análise da reforma da educação superior do governo Lula e a do governo FHC, com relação à expansão da educação superior, tanto em âmbito público como no privado, que houve atitudes diferenciadas em relação ao governo FHC.

Embora nos primeiros anos do governo Lula tenha havido uma lenta transição e uma continuidade das políticas do governo FHC, a partir do final de 2005 as políticas públicas de educação superior foram reorientadas no sentido de uma maior intervenção do Estado, tanto na economia, como no âmbito das políticas sociais, e deram início a uma expansão de vagas na educação pública e na educação privada, através das ações de reformas anteriormente apresentadas.

No governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014) – cujo partido é o mesmo do governo Luís Inácio Lula da Silva, e inclusive a atual presidenta foi Ministra-Chefe da Casa Civil do governo Lula, no período 2005-2010 – há continuidade às políticas do governo anterior, principalmente nas políticas de expansão da rede federal de educação superior pública, por meio das IFES e IFs.

No governo Dilma houve a criação do programa Ciência sem Fronteiras[25], que prevê a oferta, até 2014, de 100 mil bolsas para mobilidade estudantil, de estudantes da graduação e da pós-graduação, e tem como objetivo estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em Universidades estrangeiras; a implantação das cotas nas IFES e IFs, para estudantes que tenham concluído todo o ensino médio em escolas públicas. A ênfase do governo Dilma está na política de ciência, tecnologia e inovação, que pode ser exemplificada na mudança do nome do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) para Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e nas políticas e ações na área.

Percebe-se que existe uma forte ação de incentivo aos estudantes egressos do ensino médio público, por meio do mérito obtido com a nota do ENEM, para conseguir o PROUNI, participar do programa Ciências sem Fronteiras, ingressar em instituições públicas por meio do SISU etc.

Segundo Ferreira (2012), no governo Dilma verifica-se o anúncio de um novo ciclo de expansão de Universidades mediante a formatação de *campi* temáticos e multicampus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes Universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições. A autora indica a construção de 4 Universidades federais (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal da Região do Cariri – Ceará; Universidade Federal do Oeste da Bahia e Universidade Federal do Sul da Bahia) da criação de 47 novos *campi* universitários e de 208 novos IFs.

Com base em dados do Ministério da Educação (MEC) sobre a expansão da educação superior e profissional tecnológica, a autora explica que o objetivo do governo Dilma é expandir e interiorizar os institutos e Universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e Universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais.

[25] O programa pretende atingir as áreas prioritárias: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra: Física, Química, Geociências; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e tecnologias da informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Tecnologia Nuclear; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Tecnologias de transição para a economia verde; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

Dentre as medidas já apresentadas, Ferreira (2012) indica que em 2010 iniciou-se a discussão de um novo modelo para as Universidades por meio da criação do consórcio das Universidades federais do sul-sudeste mineiro por iniciativa do Governo Federal e, em 2011, ampliou-se esse debate na comunidade acadêmica. Esse novo modelo universitário vem sendo chamado de superuniversidade, megauniversidade ou multiuniversidade. O projeto defende a criação de um consórcio entre sete Ifes (Universidades Federais de Alfenas (UNIFALMG), Itajubá (UNIFEI), Juiz de Fora (UFJF), Lavras (UFLA), Ouro Preto (UFOP), São João Del-Rei (UFSJ) e Viçosa (UFV).

Na concepção de Ferreira (2012) a política para a educação superior do governo Dilma enfatiza os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas Universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, Universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior. Sobre empreendedorismo e inovação, de acordo com essa política, Ferreira (2012) considera que parece haver a compreensão de que existe uma correlação positiva e linear entre esses dois fatores e o crescimento econômico no nível local e regional, uma vez que poderá propiciar a criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos.

No tocante ao PROUNI, o programa faz parte das políticas para a educação na perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população. Fazem parte destas políticas de equidade social, a opção da construção de *campi* de instituições federais de ensino superior no interior do país e a Universidade Aberta do Brasil (FERREIRA, 2012).

Na ótica da autora, os governos de Lula e Dilma optaram, como referencial para as reformas sociais, pela política de estabilidade com crescimento da economia do país. Contudo, observa-se que o discurso da política para equidade iniciou-se no governo de FHC e ganhou projeção no governo de Lula, ao ampliar as áreas de atuação das políticas sociais. O governo Dilma até o momento segue a mesma direção. Ganha espaço o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda.

As reformas na educação superior, desde 1995, exigem das Universidades uma nova capacidade, a de transformar o conhecimento em valor econômico e social e, logo, demonstrar sua relevância social para o desenvolvimento do país, seja no âmbito local, regional ou nacional, seja no âmbito internacional (FERREIRA, 2012). Porém, na prática várias forças atuam interna e externamente para que as Universidades públicas, especialmente as federais,

modifiquem seu modo de ser e de agir, ou seja, que modifiquem o *habitus* institucional. Desta forma, o campo universitário, além das disputas que ocorrem em seu interior, estão passando por novas reflexões acerca de todas as mudanças que estão ocorrendo com a educação superior e que envolvem os conflitos e as determinações presentes na reestruturação da educação superior (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

Ferreira (2012) conclui que nessa perspectiva, as Universidades devem assumir novas finalidades, como a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, e a geração de conhecimento, tecnologias e inovação a serviço do capital produtivo, como de fato, já vem ocorrendo nas IES.

Segundo Ferreira (2012), constitui-se em grande desafio para os investigadores desse campo refletir sobre as finalidades das Universidades no Brasil para o século XXI, ao se considerar que a Universidade possui uma natureza institucional própria, com objetivos e finalidades específicas e distintas de outras instituições.

> Entender as novas finalidades e concepções propostas para as Universidades no cenário da sociedade globalizada, marcada pela acirrada competitividade e pela reestruturação produtiva do capital, frente às novas exigências impostas ao seu *modus operandi*, sobretudo na sua forma de atuar, de produzir e de se organizar, torna-se imprescindível no atual momento histórico, principalmente para os interessados na defesa da Universidade como bem público. (FERREIRA, 2012, p. 469-470).

Neste sentido, esta tese pretende compreender as perspectivas dos estudantes e dos egressos de um dos programas – o PROUNI – que faz parte do movimento de reforma da educação superior brasileira. A história indica, ao que parece, que essas mudanças vêm alterando consideravelmente a natureza, o caráter, os valores e as finalidades das Universidades públicas. Indica, ainda, que a concretização da parceria público-privada, através do PROUNI, levando-se em consideração o fato de que o programa oferece a maioria das vagas nas faculdades (que não tem legalmente obrigação com a pesquisa e a extensão, e sim com o ensino) que os valores de ensino superior, desde 1996, com a LDB, estão muito distantes do que concebia Weber (1973) sobre ensino superior, ciência e profissão docente.

## 3.8 O Contexto da Educação Superior Brasileira: dados estatísticos

Os últimos dados estatísticos do MEC/INEP/DEED, do Censo da educação superior, do Brasil, são de 2011 e foram publicados em abril de 2013[26]. Estes dados fornecem importantes indicadores da educação superior brasileira, que podem ser analisados sob diversas perspectivas. Esta análise pautou-se na perspectiva de identificar, no que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, quais dados são considerados importantes para fundamentar esta tese, sem desmerecer nenhum dos demais dados, que são igualmente importantes sob a ótica de outras análises. Os dados serão apresentados por categorias de análise

- **Contexto geral**

Nesta análise identificou-se que a educação superior brasileira possui um total de 2.365 IES, 30.420 cursos, 6.739.689 matrículas, 2.346.695 ingressos e 1.016.713 concluintes de graduação, bem como atuação de 378.257 funções docentes.

Em números totais, manteve-se, em 2011, a concentração de matrículas de graduação presencial em Universidades e o predomínio de IES organizadas como faculdades, considerando-se somente os dados de cursos presenciais.

Outras duas importantes características das IES são o porte (definido pelo número de matrículas de graduação) e o fato de concentrarem a oferta de cursos em uma única área geral do conhecimento. No que se refere ao porte, 58,9% das IES têm até 1.000 matrículas de graduação e menos de 12% das IES têm mais de 5.000 matrículas. Quanto à oferta concentrada de cursos, 727 IES ofertam cursos de graduação em uma única área geral do conhecimento, e 1.707 IES (correspondentes a 72,2% do total) ofertam menos de 10 cursos de graduação (BRASIL, 2013a, p. 80).

- **Contexto das IES: organização acadêmica**

Existem 2.365 IES no Brasil: 84,7% (2004) são faculdades, 8,0% (190) são universidades, 5,6% (131) são centros universitários e 1,7% (40) representam a soma de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

[26] Todos os dados estatísticos da subseção 3.8 tem como referência Brasil (2013a).

Desde a constituição de 1.988 e, posteriormente, desde a LDB 9.394/96, o termo "organização acadêmica" é associado ao termo "diversificação", pois deixou de existir um único modelo de instituição de educação superior. Para Ristoff (2008) o termo universidade não pode ser confundido (pela população) como geralmente é, com os centros universitários e as faculdades de pequeno porte, pois as universidades priorizam a pesquisa e a extensão, os centros universitários devem dar ênfase no ensino pluricurriculares (FERREIRA, 2012), abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento e as faculdades de pequeno porte se dedicam exclusivamente ao ensino[27]. Ressalta-se que apesar das IES denominadas Faculdades terem a obrigação legal com o ensino, algumas delas, como é o caso das FATEC´s, que são públicas, gratuitas e de pequeno porte, apesar de estarem muito mais direcionadas ao ensino, podem contemplar a pesquisa e a extensão, pois os docentes podem optar pelo regime de jornada integral (RJI), semelhante ao RDPI das outras IES Estaduais[28].

Os Centros Federais de Educação Tecnológica foram criados durante o governo Lula, pelo Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, e, posteriormente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS), que correspondem a 40 instituições (1,7%).

Os dados indicam 8% de universidades, mesmo percentual de 2004, que em relação ao ano de aprovação da LDB (1996), representava 14,8%, ou seja, diminuiu significativamente (6,8%). As universidades devem ser instituições autônomas de ensino, pesquisa e extensão, de preferência com espaços para estudos avançados, com programas de mestrado e doutorado e com linhas de pesquisa clara e fortemente definidas.

Com relação às universidades o artigo 207 da LDB 9.394/96 cita que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Verifica-se que, atualmente, o ensino pautado neste conceito representa somente 8%, ou seja, das 2.365 instituições de ensino superior, apenas 190 são universidades, em todo o Brasil.

---

[27] Algumas IES, privadas, de pequeno porte, apesar de estarem mais direcionadas ao ensino, também têm a preocupação com a pesquisa e a extensão, até porque são avaliadas nestes itens, nos atos de reconhecimento dos cursos.

[28] Informação fornecida por Darlan M. Delgado na Banca de Qualificação desta Tese no dia 31 de agosto de 2013 na Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara.

- **IES por categoria administrativa**

Com relação à categoria administrativa 88,0% (2081) das IES que participaram do Censo 2011 são privadas e 12,0% (284) públicas, sendo 4,7% (110) estaduais, 4,3% (103) federais e 3,0% (71) municipais.

Nota-se, a partir destes dados, e considerando-se a história da educação superior brasileira, que a expansão do ensino superior aconteceu, predominantemente, por meio das IES privadas que representam 88%.

Em 2004, 90% das instituições já eram privadas, percentual que se mantém muito próximo aos dias atuais (88%), ou seja, o setor privado aproveitou-se bem das condições da LDB 9.394/96.

Pode-se inferir que o cenário indica uma educação superior oferecida predominantemente através do "ensino", uma vez que a história nos mostrou que é este o objetivo "legal" (explícito na legislação) das IES cuja categoria administrativa são as faculdades.

Neste contexto, a iniciativa privada é responsável por 88% da formação dos alunos, através de cursos dedicados exclusivamente ao ensino. Em outras palavras, o ensino, a pesquisa e extensão desenvolvidos em espaços para estudos avançados, com programas de mestrado e doutorado e com linhas de pesquisa clara e fortemente definidas, não é prioridade da educação superior brasileira atual, pois esta se expandiu através da iniciativa privada, em IES dedicadas exclusivamente ao ensino.

- **IES públicas e privadas por organização acadêmica**

Há uma predominância da organização acadêmica "Faculdades" na categoria pública e na privada:

- Universidades: 102 públicas e 88 privadas.
- Centros Universitários: 07 públicos e 124 privados.
- Faculdades: 135 públicas e 1869 privadas.
- IF´s e CEEFETS: 04 públicas e nenhuma privada.

Se analisarmos a percentagem das organizações acadêmicas, separadamente, por categoria administrativa, temos os seguintes percentuais:

- Nas IES públicas: 36% (102) são universidades, 3% (7) são centros universitários, 47% (134) são faculdades e 14% (40) são IF´s e CEFETS.
- Nas IES particulares: 4% (88) são universidades, 6% (124) são centros universitários, 90% (1869) são faculdades e não há IF´s e CEFETS, instituições específicas do ensino superior público.

A partir dos dados apresentados, verifica-se uma forte privatização do ensino superior. Ristoff (2008) considera que pelo fato da expansão ter acontecido pela iniciativa privada, houve a centralização progressiva no sistema federal, pois estas IES dependem da União para o seu sistema regulatório, no processo de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento e recredenciamento e, igualmente, sobre os processos avaliativos.

Vaidergorn (2007) também chama a atenção ao processo de privatização da educação superior, que movimenta bilhões de reais por ano, cujas estratégias de ganho são as mesmas de qualquer grande empreendimento, e que estas IES utilizam-se de várias estratégias de capitalização, e que são um "negócio lucrativo". As grandes fusões acontecidas recentemente expressam bem esta afirmação.

Nota-se que a expansão do ensino superior aconteceu, predominantemente, pela iniciativa privada e por faculdades voltadas ao ensino, cujo objetivo principal é o lucro, pois a pesquisa e a extensão demandam um corpo docente com dedicação em tempo integral e infraestrutura acadêmica e administrativa condizentes com a pesquisa e a extensão. Durham (2005) já alertava ao fato das mantenedoras não entenderem a importância da pesquisa, além do fato de que a pesquisa acarretaria altos custos nas mensalidades, o que se tornaria um empreendimento inviável, pois o foco das IES empreendedoras é a redução de custo.

Contudo, nas IES públicas como as IFS e CEFETS isto não acontece, pois segundo Delgado (2013) há uma considerável expansão da oferta do ensino superior Tecnológico as quais se caracterizam pelo atendimento da demanda por ensino no nível superior, por parte de jovens oriundos da classe trabalhadora. O foco destas IES não é a pesquisa, apesar da possibilidade de fazê-la. Segundo o autor, estas instituições absorvem jovens que não teriam como pagar uma IES privada e, provavelmente, não teriam condições de competir por vagas nas públicas de "grande porte". Portanto, estas IES estão recebendo o "contingente" de processos de inclusão e permanência do ensino médio público.

- **IES por região geográfica**

Com relação à distribuição por região geográfica, praticamente quase metade das IES 48,9% (1157) está localizada na região Sudeste, e a outra percentagem apresenta a seguinte distribuição: 18,3% (432) no Nordeste, 16,5% (389) no Sul, 9,9% (235) no Centro Oeste e 6,4% (152) no Norte.

Se analisarmos a percentagem das IES por região geográfica, separadamente, por categoria administrativa, temos os seguintes percentuais:

- Nas IES públicas: 10% (27) estão na região Norte, 22% (63) na região Nordeste, 47% (134) na região Sudeste, 15% (42) no Sul e 6% (18) na região Centro Oeste.
- Nas IES privadas: 16% (125) estão na região Norte, 18% (369) na região Nordeste, 49% (1023) na região Sudeste, 17% (347) na região Sul, e 10% (217) na região Centro Oeste.

Tal como foi visto na história da educação superior, ainda há o predomínio de IES na região Sudeste, fato considerado como um fenômeno expressivo, denominado de desequilíbrio regional, caracterizado pela Sudestificação da educação superior, conforme apresentado anteriormente por Vaidergorn (2007) e Ristoff (2008) e que ainda permanecem.

Se analisarmos a percentagem das organizações acadêmicas, separadamente, por categoria administrativa, temos os seguintes dados:

- Universidades: 16 na região Norte (14 públicas e 2 privadas), 35 na região Nordeste (29 públicas e 6 privadas), 79 na região Sudeste (28 públicas e 51 privadas), 46 na região Sul (22 públicas e 24 privadas) e 14 na região Centro Oeste (9 públicas e 5 privadas).
- Centros Universitários: 8 na região Norte (01 público e 07 privados), 6 na região Nordeste (todos privados), 87 na região Sudeste (03 públicos e 84 privados), 18 na região Sul (03 públicos e 15 privados) e 12 na região Centro Oeste (todos privados).
- Faculdades: 121 na região Norte (05 públicas e 116 privadas), 380 na região Nordeste (23 públicas e 357 privadas), 980 na região Sudeste (92 públicas e 888 privadas), 319 na região Sul (11 públicas e 308 privadas) e 204 na região Centro Oeste (4 públicas e 200 privadas).
- IF´S e CEFETS: 7 na região Norte, 11 na região Nordeste, 11 na região Sudeste, 06 na região Sul e 05 na região Cento Oeste. Não há IF´s e CEFETS privadas.

Dos dados acima, verifica-se a predominância de IES organizadas como faculdades em todo o Brasil, em todas as regiões geográficas: 380 (88,0%) para o Nordeste, 204 (86,8%)

para o Centro-Oeste, 980 (84,7%) para o Sudeste, 319 (82,0%) para o Sul e 121 (79,6%) para o Norte. No Brasil, das 2.365 IES existentes, 2004 IES (84,7%) são faculdades.

Verifica-se uma menor atratividade por parte da iniciativa privada em relação à oferta de educação superior nas duas regiões de menor Produto Interno Bruto *per capita* (PIB *per capita*) do país, pois de acordo com a assertiva de Vaidergorn (2007) a educação superior oferecida pela iniciativa privada, com fins lucrativos, possui estratégias de ganho de um grande empreendimento, pois investem em locais cujo PIB é viável e que caracterize um "negócio lucrativo".

- **Matrículas nos cursos de graduação presenciais**

Considerando-se as matriculas, por organização acadêmica e categoria administrativa temos os seguintes dados:

- Universidades: 86,7% das matrículas são nas públicas e 37,4% nas privadas
- Centros Universitários: 0,9% das matrículas são nas públicas e 18,3% das matrículas são nas privadas.
- Faculdades: 7,2% das matrículas são nas públicas e 44,3% nas privadas.
- IF´s e CEFETS: 5,2% nas públicas.

Dos dados acima, ressalta-se, na categoria pública, 86,7% das matrículas de graduação presencial estão em universidades, enquanto na categoria privada, as faculdades respondem por 44,3% das matrículas de graduação presencial e as universidades, por 37,4%, ou seja, no que se refere à organização acadêmica predominam as matrículas de graduação presencial concentram-se, na categoria pública, em universidades e, na categoria privada, em faculdades.

Com relação à distribuição dos percentuais de matrículas de graduação presencial região geográfica, (obtidos segundo a localização do endereço do curso a que o aluno está vinculado) há os seguintes dados:

- Norte: 46,1% das matrículas estão nas universidades (39,8% nas públicas e 6,3% nas privadas); 14,4% nos Centros Universitários (1,4% nas públicas e 13% nas privadas); 37,7% nas faculdades (0,7% nas públicas e 37% nas privadas); e 1,5% nos IF´s e CEFETS públicos.
- Nordeste: 46,8% das matrículas estão nas universidades (37,1% nas públicas e 9,8% nas privadas); 5,8% nos centros universitários (todos nas privadas); 44,8% nas faculdades (1,8% nas públicas e 43% nas privadas); 2,5% nos IF´s e CEFETS públicos.

- Sudeste: 51,2% das matrículas estão nas universidades (15,4% nas públicas e 35,8% nas privadas); 17,7% nos centros universitários (0,2% nos públicos e 17,5% nas privadas); 30,1% nas faculdades (2,7% nas públicas e 27,4% nas privadas); 1% nos IF´S e CEFETS públicos.
- Sul: 61,4% das matrículas estão nas universidades (27% nas públicas e 34,4% nas privadas); 8,6% nos centros universitários (0,5% nos públicos e 8,1% nos privados); 29% nas faculdades (1% nas públicas e 28% nas privadas); 1% nos IF´S e CEFETS públicos.
- Centro Oeste: 44,7% das matrículas estão nas universidades (24,3% nas públicas e 20,4 nas privadas); 16,1% nos centros universitários (todas nos privados); 37,4% nas faculdades (0,9% nas públicas e 36,5% nas privadas) e 1,8% nos IF´S e CEFETS públicos.

Estes dados demonstram que há a generalidade da concentração de matrículas de graduação presencial em universidades: Sul (61,4%), Sudeste (51,2%), Nordeste (46,8%), Norte (46,1%) e Centro-Oeste (44,7%) totalizando as matrículas nas IES públicas e privadas.

Para a categoria pública, as regiões geográficas reproduzem a concentração de matrículas em universidades; para a categoria privada, diferentemente, verificam-se diferenças regionais; assim, nas regiões Sul e Sudeste observa-se maior concentração de matrículas de graduação presencial em universidades, seguida das faculdades e, nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, as matrículas de graduação presencial nas IES privadas concentram-se em faculdades.

Com relação às faixas de matrícula, por organização acadêmica destacam-se os seguintes dados: Universidades: 60,5% (115) delas possuem mais de 10.000 matrículas, nos centros universitários há uma variação, as faculdades são, predominantemente de pequeno porte, sendo que 68,9% (1.380) possuem até 1.000 alunos e 75% das IF´s e CEFETS possuem até 3.000 alunos.

- **Contexto dos cursos de graduação**

No contexto dos cursos de graduação destacam-se as seguintes informações:

- Há 30.420 cursos sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial: 56% bacharelado, 26% licenciatura e 18% tecnológicos; e 1.044 (3,4%) na modalidade à distância.
- Na modalidade presencial, a categoria privada é responsável pela oferta de 68,1% dos cursos de graduação, seguida pelas categorias federal (18,2%), estadual (11,1%) e municipal (2,6%).

- Conforme categoria administrativa, as IES públicas ofertam em média 34,6 cursos de graduação enquanto que as privadas ofertam 9,9 cursos.
- Mais da metade das matrículas de graduação estão concentradas em apenas duas áreas gerais do conhecimento: Ciências Sociais, Negócios e Direito (41,6%) e Educação (20,2%).

- **Contexto dos alunos**

No contexto dos alunos destacam-se as seguintes informações:

- Há 6.739.689 matrículas de graduação, sendo destas 2.346.695 são de alunos ingressantes e 1.1016.713 concluintes.
- 85,3% estão matriculados em cursos presenciais.
- Com relação às taxas de escolarização, a bruta é igual a 27,8% (expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola) e a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% (identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação).
- O percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior corresponde a 17,8% (taxa de escolarização líquida).
- A Meta 12 constante do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 relativo ao novo Plano Nacional de Educação (PNE) /2014, define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.
- 63,5% das matrículas concentram-se no período noturno, 18,4% matutinas, 14% integral e 4,1% vespertinas.
- Das 6.739.689 matrículas de graduação, 21,7% possuem algum tipo de financiamento. Na modalidade presencial há 1.141.636 matrículas com financiamento não reembolsável e 303.234 matrículas com financiamento reembolsável.
- No que se refere aos totais de matrículas, ingressos e concluintes dos cursos de graduação por sexo, há a participação majoritariamente feminina: 56,9% das matrículas, 55,8% dos ingressos e 61,1% dos concluintes.

- **Contexto dos docentes**

No contexto dos docentes destacam-se as seguintes informações:

- Há um total de 325.804 docentes, sendo que 310.617 estavam em exercício.
- Nas IES privadas predominam docentes horistas enquanto que nas IES públicas predominam os docentes em regime de tempo integral.
- Com relação à titulação há mais doutores nas públicas (50,8%) do que nas privadas (16,5%)

## 3.9 Considerações sobre a história da educação superior brasileira e sobre os dados estatísticos

A história da educação superior brasileira permitiu delimitar os momentos mais importantes da educação superior pública e privada. Foi possível verificar os mecanismos de seletividade presentes em seu interior que contribuíram para dificultar a sua democratização no Brasil.

Verificou-se que tanto o início como o desenvolvimento da educação superior no Brasil foram marcados pelo caráter tardio, sendo que somente em 1808 surgiram as primeiras IES e somente em 1930 foram criadas as primeiras Universidades.

As principais características foram um viés colonialista, classista, desvinculado da realidade do Brasil e seletivo, ou seja, com um acesso restrito à elite acadêmica, às pessoas com poder governamental, com destaque na sociedade, e consequentemente a exclusão das demais classes sociais da época. Pôde-se verificar, ainda, um forte desenvolvimento precoce do sistema de ensino privado paralelo ao ensino público que se acentuou gradativamente.

Nas décadas de 1960 e meados de 1970 foram realizadas reformas educacionais, cujo objetivo era resolver o problema dos excedentes, pois houve uma demanda por parte da população de classe média ao estudo universitário, uma vez que esse nível de ensino representava uma ascensão social. Assim, o acesso que era realizado via vestibular, passou a ser eliminatório, terminando com o problema do excedente, mas não com o problema do acesso. Ou seja, favorecia os candidatos melhor preparados educacionalmente e excluía as classes sociais mais pobres, que não tinham os melhores candidatos.

Na década de 1980 houve um recuo da expansão em virtude do esgotamento político, econômico e social que refletiu em recessão, desemprego, crise econômica e estagnação. Teve início, em 1985, o processo de redemocratização do país e foi criada a Constituição de 1988.

Na década de 1990 voltou a haver o crescimento na Educação Superior e a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Pode-se marcar esse período até 2002, cujas características foram as transformações políticas, econômicas e educacionais que coincidiram com os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002.

No período de 2003 a 2010, iniciaram-se as políticas públicas de inclusão do governo Lula, com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior, entre eles o PROUNI.

Em 2011 iniciou-se o período do governo Dilma, que deu sequência às políticas do governo Lula, em âmbito educacional. Entre os programas, além do PROUNI, há outras políticas públicas de acesso ao ensino superior, seja em IES públicas ou particulares, por meio da nota do ENEM, como o SISU, O REUNI, a UAB, as cotas em Universidades públicas etc como medidas de acesso da população de baixa renda no ensino superior, até então excluídas desse nível de ensino, salvo raras exceções.

A história indica que as mudanças no ensino superior estão alterando a natureza, o caráter, os valores e as finalidades das Universidades públicas, bem como a concretização da parceria público-privada, através do PROUNI, demonstra que os valores de ensino superior, desde a LDB 9.394/96 estão muito distantes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Considerando-se que historicamente a educação superior brasileira destinava-se às camadas dominantes e excluía as demais classes sociais, pode-se inferir que o PROUNI foi criado no âmbito das políticas públicas inclusivas, através da parceria público-privada, com a finalidade de atender à demanda da expansão de vagas para as camadas populares, bem como para atender às políticas públicas afirmativas de reserva de vagas, cuja história comprova tais necessidades.

Os dados estatísticos do MEC/INEP/DEED, do Censo da educação superior, do Brasil, forneceram importantes indicadores para fundamentar essa tese. Os principais dados que chamam atenção são:

- No que se refere ao porte, 58,9% das IES têm até 1.000 matrículas de graduação e menos de 12% das IES têm mais de 5.000 matrículas.
- 84,7% (2004) são faculdades, sendo 135 públicas e 1869 privadas.
- Nas IES particulares somente 4% (88) são universidades.

- 48,9% das IES estão localizadas na região sudeste, ou seja, há um desequilíbrio regional, caracterizado pela sudestificação da educação superior.
- 88,0% (2081) das IES são privadas, ou seja, a expansão do ensino superior aconteceu, predominantemente, por meio das IES privadas.
- As matrículas em universidades são predominantemente nas públicas (86,7%).
- A categoria privada é responsável pela oferta de 68,1% dos cursos de graduação.
- Com relação à titulação do corpo docente, a qualificação, especialmente a de doutores é mais presente nas IES públicas do que nas IES privadas e com relação ao regime de trabalho, as IES denominadas faculdades contratam mais frequentemente docentes horistas, enquanto os centros universitários e as universidades contratam docentes em regime de tempo parcial e integral.

De forma geral, conclui-se que a iniciativa privada é responsável por 88% da formação dos alunos, através de cursos dedicados exclusivamente ao ensino, cujo objetivo na maioria das vezes é o lucro (exceto para as IES que não tem esse objetivo).

Esse fato pode ser comprovado pela Sudestificação, pois há uma menor atratividade da iniciativa privada em relação às regiões que possuem menor PIB, uma vez que faz parte das estratégias de um grande empreendimento investir nos locais onde o PIB possa caracterizar um negócio lucrativo.

A predominância de faculdades justifica-se pelo fato do investimento ser bem menor do que nos centros universitários e universidades, seja investimento de infraestrutura ou corpo docente e técnico administrativo.

Nesse contexto, o ensino oferecido por meio do PROUNI, como política de expansão, através da parceria público-privada, também possui as características desse mesmo contexto apresentado nos dados estatísticos, ou seja, nas faculdades os bolsistas tem uma educação com foco no ensino, nos centros universitários com foco no ensino pluricurricular, com possibilidade de acesso à pesquisa e à extensão e nas universidades há a possibilidade de acesso ao ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável.

# 4 A UNIVERSIDADE, A CIÊNCIA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ACEPÇÃO DE MAX WEBER [29]

O objetivo dessa seção é analisar a concepção de educação superior, segundo a acepção de Max Weber, com a finalidade de se estabelecer um modelo típico ideal e poder comparar a educação superior atual a esse modelo. Como procedimento metodológico foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos que corroboram o entendimento da teoria de Max Weber.

A temática desta pesquisa nos remete a pensar em questões que Weber abordou em um de seus textos, intitulado "Ciência como Vocação", proveniente de uma série de conferências organizada pela *Freistudentische Bund in Bavaria*. Neste, como em outros textos do autor, que serviram de fundamentação teórica para esta seção, o autor explana sua inquietação com relação ao "tipo" de Universidade existente, fazendo uma análise comparativa entre a Alemanha e os Estados Unidos, e à tendência da Universidade alemã ao se adaptar às exigências oriundas do capitalismo e dos poderes mandatários da época. O autor aborda questões sobre o professor-pesquisador, o aluno, e o sentido que a Universidade tem, ou deveria ter no que diz respeito ao verdadeiro significado de ciência.

Para refletir e fazer pensar com sabedoria sobre o "real" significado do PROUNI, por um lado, para os alunos e, por outro lado, para o Governo Federal, é preciso ater-se ao 'olhar' de nossos antecessores, e significar estes sentidos de maneira científica, marcadas por pressupostos teóricos consistentes. Por isso, a essência desta temática recorreu aos escritos das obras de Max Weber.

Na conferência "A Ciência como Vocação", Weber (1973) expõe a questão: como se apresenta hoje a ciência como profissão, no sentido mais material do termo? A partir desta questão o autor demonstra toda sua preocupação com o itinerário de formação intelectual e a partir dela o autor elabora as demais questões que eram "significativas" e por isso eram necessárias que fossem pensadas, refletidas e investigadas. Ao passo em que as expõe, argumenta e as responde, o autor, ao mesmo tempo, demarca um ponto de chegada, e apresenta um verdadeiro diagnóstico do ensino superior, denominado por Pierucci (2005) de "*diagnose epocal*".

---

[29] A clareza, autonomia intelectual e liberdade de Weber estão presentes na conferência intitulada "A Ciência como Vocação" em um encontro de estudantes universitários e acadêmicos profissionais, que pretendiam uma orientação sobre questões profissionais (nota de Marianne Weber, na tradução de Arthur Mourão), que ocorreu, segundo Pierucci (2005, p. 151), na noite de sete de novembro de 1917, em Munique. Weber profere a conferência de modo comparativo e recorda como estavam as coisas nos Estados Unidos, que com relação às questões abordadas, é o que mais se contrasta com a Alemanha.

Weber apresenta, de maneira articulada, a "perda de sentido da ciência" e as "possibilidades" por ela oferecidas. Expõe, ainda, seu posicionamento em relação à função institucional cumprida pela Universidade, como *locus* de produção do conhecimento científico, local onde deve haver a realização da educação científica dos jovens. O autor aborda, neste contexto, quais são as exigências éticas ao qual devem ficar atentos os jovens que pretendem seguir a profissão de acadêmico. Para tratar deste assunto o autor argumenta qual dever ser o papel do professor-pesquisador para este nível de ensino. E para fundamentar suas argumentações, Weber utiliza-se de sua sólida base teórico-metodológica.

Weber tinha interesse em compreender o fenômeno da racionalização da "conduta de vida" que desemboca no *"ethos"* do "espírito do capitalismo moderno" e este interesse o levou a buscar as origens de tal processo. O sintagma "desencantamento do mundo" (*Entzauberung der Welt*), cujo efeito se dá tanto pelo desenvolvimento histórico do ascetismo religioso do protestantismo, quanto pela ciência, em um longo processo de "desmagificação" do mundo, constitui-se como resultado da obra de uma vida toda, que se pode considerar que foi um dos principais objetos de estudo do autor. O autor desejava conhecer e compreender a dinâmica de racionalização ocidental que culmina na individualidade histórica do "capitalismo moderno", pois a sociedade ocidental estava sob a égide de uma "razão técnica instrumental" que atinge o seu ponto mais alto, segundo o autor, na metade do século XIX (DELGADO, 2010).

Este mesmo processo de racionalização promove o "aniquilamento do sentido", e isto significa que a ciência é incapaz de responder as questões de valor, e, portanto, não lhe cabe conferir, por meio de seus meios intrínsecos, qualquer sentido à vida. O autor explica que esta tarefa cabe às pessoas e que para o homem prático, orientado por interesses de natureza econômica, a ciência é um recurso de domínio tecnológico sobre o mundo, e este domínio contempla os êxitos de ordem técnica em relação aos fins dados pela situação de mercado.

Para compor a face instrumental da ciência de Weber, ele utiliza-se das necessidades de saber, de conhecer, de calcular e de prever. Para a compreensão do processo de desmagificação da conduta de vida, o autor passa pelas questões da técnica, do progresso técnico e das características das "ações sociais" realizadas pelos indivíduos na eterna "luta dos homens uns com os outros" pela existência. O autor reconstitui os passos históricos das precondições da existência da forma do "capitalismo moderno", que em sua análise assume exatamente o papel de ponto mais alto de uma "razão técnica instrumental" apenas existente a partir da fase de maior desenvolvimento tecnológico experimentado até então pelo capitalismo e do qual ele foi uma testemunha viva, na Segunda Revolução Industrial.

Feitas estas breves introduções desta seção, e com o objetivo de desenvolvê-la a partir de vários olhares na obra de Weber, e para corroborar na argumentação teórica e análise dos seus escritos, foram estudados outros autores que já analisaram os escritos de Weber, tais como Pierucci (2005), Carvalho (2005), Cohn (2003; 2006), Delgado (2006; 2010) e Swedberg (2005).

A construção deste texto pretende ser feita de forma minuciosa, pela riqueza das informações contidas nos textos de Weber, como bem o fez Delgado (2010) em sua tese de doutorado, ao qual foi utilizada como fonte de consulta para esta tese e pela proximidade da temática, também das referências textuais. Contudo, não há aqui, a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise da obra de Weber, pois seria praticamente impossível[30].

Weber inicia a conferência intitulada "A ciência como vocação" apresentando a perda de sentido da ciência, e as possibilidades por ela oferecidas, com a elaboração de questões consideradas pelo autor como "significativas". O autor expõe seu ponto de vista sobre a função institucional que deve ser cumprida na Universidade, na qualidade de *locus* de produção do conhecimento científico e, consequentemente, como *locus* da realização da educação científica dos jovens, e por isso, deve envolver as respectivas exigências determinadas por padrões éticos sobre a profissão de acadêmico. Neste contexto, Weber faz uma análise do papel do professor-pesquisador nesse nível específico de ensino.

Após apresentar a carência de sentido da ciência diante da impossibilidade de fornecer respostas às únicas questões de efetivo interesse, como por exemplo: "o que se deve fazer" e "como se deve viver", Weber afirma que "uma das potencialidades da ciência é exatamente a possibilidade de proporcionar clareza intelectual". Considera-se que esta não é a única das potencialidades da ciência, mas para esta pesquisa de doutorado é um importante item para ser analisado, fato pelo qual se norteia a argumentação teórica deste tema.

O autor expõe ao público ouvinte e os faz refletir sobre questões relacionadas à ciência como profissão. Destacam-se, entre estas questões, as seguintes indagações: 1. Como se apresenta hoje a ciência como profissão, no sentido material do termo? 2. Quais as condições para exercer a ciência como profissão contemporaneamente? 3. Quais são as perspectivas para alguém se dedicar à ciência no âmbito universitário? Nota-se que a preocupação do autor consiste no itinerário de formação intelectual, que pode ser tomada como ponto de partida em termos das questões que eram "significativas" e que "mereciam ser investigadas", de maneira conceitual, teórica e metodológica (WEBER, 1973).

---

[30] Além das importantes fontes utilizadas nesta seção, o leitor que desejar aprofundar-se no assunto poderá reportar-se aos trabalhos interpretativos escritos por vários sociólogos, como Raymond Aron, Hans Gerth, C. Wrigth Mills e Reinhard Bendix, citados pelo Ph. D. Manoel T. Berlinck no livro Ciência e Política: duas vocações, editora Cultrix.

Weber apresenta a perda de sentido da ciência, as "possibilidades" que a ciência pode oferecer e expõe sua concepção de Universidade, de ensino superior e do papel do docente deste nível específico de ensino. Todas as questões, apresentadas pelo autor, relacionam-se diretamente à temática desta pesquisa e, por isso, norteiam os possíveis pontos de análise e também constituem a argumentação teórica deste tema.

Weber explana que para entender a peculiaridade do sistema universitário alemão, marcado por um contexto histórico de desenvolvimento científico, muito mais do que os institutos isolados de pesquisa ou as empresas, se faz necessária uma análise comparada com o sistema universitário norte-americano. Para isso, faz uma série de "pares comparados", podendo-se citar como exemplo, a carreira docente (*Privatdozent* - alemão e o *Assistant* – americano). Ele compara os sistemas universitários, desde a entrada na Universidade e como se dá o percurso ao longo de suas carreiras, bem como os aspectos envolvidos quanto à organização institucional da carreira, particularmente a carga horária destinada às aulas e a carga horária destinada para a pesquisa, além das respectivas formas de remuneração.

Weber afirma que na Alemanha, a carreira do jovem que se consagra à ciência, tem, normalmente, como primeiro passo, a posição de *Privatdozent.* Após longo trato com especialistas da matéria escolhida, e após haver-lhes obtido o consentimento, o candidato se habilita ao ensino superior redigindo uma tese e submetendo-se a um exame que é, as mais das vezes, formal, perante uma comissão integrada por docentes de sua Universidade. Segundo o autor, ser-lhe-á, então, permitido ministrar cursos a propósito de assuntos por ele próprio selecionados dentro do quadro de sua *venia legendi*[31]*,* sem receber qualquer remuneração, a não ser as taxas pagas pelos estudantes.

Em seguida, Weber compara a carreira do jovem dos Estados Unidos da América, que inicia a carreira acadêmica de maneira inteiramente diversa: parte-se do desempenho da função de "assistente".

Para Weber trata-se de modo de proceder muito próximo, por exemplo, ao dos grandes Institutos alemães das Faculdades de Ciências e de Medicina, onde a habilitação formal à posição de *Privatdozent* só é tentada por pequena fração de assistentes e, com frequência, em fase avançada das respectivas carreiras.

A diferença, explica Weber, que o sistema Alemão apresenta em relação ao americano significa que, na Alemanha a carreira de um homem de ciência apoia-se em

[31] Concedia uma espécie de credencial permitindo o suporte ensinar um assunto de sua área na Universidade.

alicerces plutocráticos[32]. Para um jovem cientista sem fortuna pessoal é, com efeito, extremamente arriscado enfrentar os azares da carreira universitária. Deve ele ter condições de subsistir com seus próprios recursos, ao menos durante certo número de anos, sem ter de maneira alguma, a certeza de que um dia lhe será aberta a possibilidade de ocupar uma posição que lhe dará meios de viver decentemente.

Weber explica que em relação aos Estados Unidos da América, reina, em oposição ao sistema alemão, o sistema burocrático. Desde que inicia a carreira, o jovem cientista recebe um pagamento. Trata-se de um salário modesto que, frequentemente, é apenas igual ao de um trabalhador semiespecializado. Não obstante, o jovem parte de uma situação aparentemente estável, pois recebe ordenado fixo. É de regra, entretanto, que se possa despedi-lo, tal como são afastados os assistentes alemães, quando não correspondem às expectativas.

Em seguida Weber explica quais são as expectativas, de pura e simplesmente que ele consiga "sala cheia". Isto é algo que não afeta o *Privatdozent.* Uma vez admitido ele não pode ser desalojado. Não lhe permitem, por certo, quaisquer reivindicações, mas ele adquire sentimento, humanamente compreensível, de que, após anos de trabalhos, tem o direito moral de esperar alguma consideração. A situação adquirida é levada em conta – e isto é, com frequência, de grande importância – no momento de eventual "habilitação" de outros *Privatdozent.* Surge a partir daí, um problema: deve-se conceder a "habilitação" a todo jovem cientista que haja dado provas de sua capacidade, ou deve-se ter em conta as "necessidades do ensino", dando aos *Dozenten* já qualificados o monopólio de lecionar, questiona Weber.

Para Weber era inaceitável que a demanda por disciplinas fosse dada em função do "temperamento" do professor ou o seu "timbre de voz". Weber tecia críticas negativas a esta forma de remuneração docente, que era vinculada ao número de matrículas, pois estava diretamente relacionada aos "artifícios didáticos" e "estratégias de juízos de valor" em nome de "causas políticas", ou seja, da tomada de posição em favor de determinadas "concepções de mundo", aceitas por alguns docentes e defendidas com pretensão de validade científica, do alto de suas cátedras. Estas atitudes transpunham artifícios didáticos, marcados por aulas permeadas por salvas de palmas, vaias ou vivas às performances dos mestres.

---

[32] Dominação da classe capitalista, detentora dos meios de produção, circulação e distribuição de riquezas, sobre a massa proletária, mediante um sistema político e jurídico, que assegura àquela classe, o controle social e econômico. É um sistema político no qual o poder é exercido pelo grupo mais rico; define-se, ainda, como um sistema de governo no qual um determinado grupo de pessoas (militares, clérigos, diplomatas, acadêmicos, sindicalistas ou outros), escolhem os seus representantes.

Segundo Weber, da forma como as coisas estão organizadas, as Universidades, sobretudo as pequenas, estão empenhadas numa ridícula competição para conseguirem o maior número possível de estudantes.

Weber, em seguida a esta afirmação, explica que a demanda por disciplinas, em função do temperamento do professor ou o seu timbre de voz, é uma forma de competição gerada entre as Universidades e entre os próprios docentes, pela atração de alunos. Ele condenava este tipo de comportamento acadêmico, pois as Universidades estavam empenhadas em competir para conseguir o maior número de estudantes. Para o autor era ridículo a atitude da vizinhança, quando festejavam com *archotes* (tochas) a matrícula de milhares de estudantes que demandavam, entre outros, por serviços de aluguel.

Uma das vantagens do sistema alemão, frente ao norte-americano, era a maior liberdade de realização de trabalho científico de pesquisa por parte do docente no início da carreira, dado que o *Privatdozent* era incumbido de pouca carga horária em aulas, enquanto o jovem *Assistant* americano se sobrecarregava de aulas nos anos iniciais da profissão. O autor verificava um processo de "americanização" da Universidade na Alemanha, conforme esta se expandia para acolher os novos ramos da ciência. Esse processo de americanização se tornava, na prática, sinônimo de uma institucionalização e profissionalização das atividades do trabalho científico na forma de uma administração burocrática de tipo capitalista, a qual produz a separação do trabalhador e dos meios de produção (WEBER, 1973).

Se por um lado Weber explanava que as vantagens "técnicas" dessa situação de burocratização eram inquestionáveis, por outro lado enfatizava os problemas que transcendem ao estritamente técnico-administrativo, como a própria concepção do comportamento do docente para ter demanda em suas disciplinas. As Universidades que mais rapidamente caminhavam para o "modelo de empresas de capitalismo de Estado" foram os grandes Institutos de Medicina e os de Ciências Naturais.

Weber critica a administração do sistema educacional promovido pelo Ministério da Educação referente à Universidade, como precário e não meritocrático sistema de seleção e nomeação de professores ou mesmo da nomeação ou elevação de professores aos postos de catedrático ou de diretor de instituto. Nesse sentido, conferia ao "acaso" a possibilidade de alguém efetivamente capaz, como professor e pesquisador, conseguir alcançar o merecido cargo de trabalho, em detrimento de motivos puramente objetivos.

Mas o acaso também se faz presente, para Weber, quando ele aborda o duplo aspecto pertinente à vocação profissional universitária, a saber, a docência e o trabalho científico. Segundo o autor, é puro acaso que as qualidades da clareza didática e da capacidade e

especialização para a pesquisa científica estejam presentes, simultaneamente, na mesma pessoa. Quanto a isso, Weber mostra novamente a preocupação com os artifícios empregados pelos docentes para atrair a demanda dos estudantes, pois é difícil mensurar, com êxito e precisão, a excelência didática e científica quando efetivamente o que realmente importa é a preocupação econômica com as matrículas.

Weber (1973) se posiciona explicitamente ao afirmar que uma experiência mais que suficiente e uma sóbria reflexão o ensinaram a desconfiar profundamente dos cursos maciços, por inevitáveis que sejam. Acrescenta que a democracia está certa dentro do seu próprio âmbito, mas a educação científica, por "tradição", coloca que se deve procurar nas Universidades alemãs é uma questão de "aristocracia espiritual" e sobre isto não pode haver enganos.

O autor defende seu ponto de vista sobre o "caráter vocacional" de dedicação ao conhecimento e à ciência, uma vez que a excelência destes não está em tomá-los como "meios técnicos" para a consecução de fins, mas em conhecimento científico por seu "valor" intrínseco. Este fator é fundamental para a "tradição" das Universidades alemãs. Weber faz referência ao processo de americanização como forma de racionalização econômica da administração das Universidades estatais, que se traduz na burocratização, como forma de transformar, gradualmente, o que era "tradicional" em "novidade", marca de um regime tipicamente capitalista (WEBER, 2004).

Este posicionamento de Weber remete à discussão sobre os caminhos que a educação superior tomava desde o final do século XIX. Era um cenário de rápido e expressivo crescimento econômico e da produção industrial, o qual proporcionava a expectativa de ascensão social para aqueles que ainda não pertenciam às elites econômicas, adicionadas à manutenção da exclusividade de *status* do estilo de vida dos mais abastados que, por seu turno, depende da certificação de diplomas universitários.

Neste período histórico, a função social cumprida pela educação, tanto nos Estados Unidos como na Alemanha, era a criação de escolas secundárias e Universidades para educar e treinar os alunos, filhos das elites, com o fim de consolidarem-se como os futuros membros das classes abastadas. Havia, também, grupos exclusivos de universitários alemães recrutados por associações privadas e também as fraternidades, que eram comuns nos países desenvolvidos da Europa ocidental e nos Estados Unidos. Pertencer à elite e, portanto, ter posse ou riqueza como capacidade de pagamento dos estudos, são os principais critérios de admissão às Universidades e demais escolas (HOBSBAWM, 2006).

No final do século XIX, as burguesias formavam uma inusitada combinação de

sociedades fechadas, na medida em que alguns círculos eram consideravelmente mais iguais que outros. Mas educacionalmente abertas, no sentido de ser a entrada franqueada pela inserção do dinheiro, ou por meio de bolsas de estudos e outras providências destinadas a estudantes pobres, porém com mérito que os permitia ser incluídos educacionalmente. Portanto, nota-se uma exclusividade essencialmente social. Os estudantes do *Korps* alemão, que gostavam de muita cerveja e possuíam muitas cicatrizes, duelavam a fim de provar que eram, ao contrário das ordens inferiores, cavalheiros (*satisfaktionsfahig)*, e não plebeus (HOBSBAWM, 2006).

Weber criticava as características deste tipo de organização econômica e o comportamento do convívio social nas Universidades alemãs, o acesso às mesmas devido à posse de mais dinheiro do que ao mérito, e a prática dos desafios aos duelos como trajetória possível de ascensão a um cargo de oficial no Estado. Criticava, ainda, o próprio processo de entrada nas Universidades como forma de certificação que assegurava colocações profissionais, como um fator adicional a pressionar a presença de mediocridades nos meios acadêmicos.

A crítica de Weber era extensiva à autonomia universitária, pois o autor a questionava no campo específico das ciências sociais, dado o papel cumprido pelos membros da Escola Histórica no final do século XIX e início do século XX, uma vez que eles assumiam os interesses e ideais políticos do Estado unificado e imperialista, colocando suas metas políticas como pontos a serem legitimados cientificamente.

Para Weber a exposição dos problemas científicos de forma que estes se tornassem compreensíveis para as mentes não educadas, mas capazes, e que estas mentes chegassem a ter ideias próprias era, talvez, a tarefa pedagógica mais difícil a ser cumprida (WEBER, 1973).

Neste pensamento de Weber pode-se localizar mais uma argumentação importante para a tese desta pesquisa, sobre a relevância dada pelo autor à função a ser cumprida pela educação universitária em tornar possível uma formação intelectual, acadêmica e científica, que seja capaz de proporcionar ao aluno a apropriação de conhecimentos, e que estes os empregue de forma "independente", com capacidade de estabelecer "suas próprias" conexões e relações lógicas sobre os fatos da realidade na qual está inserido. E, a partir de "suas próprias" reflexões, consiga fazer uma "escolha" e assuma uma "posição consciente", considerando-se as diversas alternativas possíveis dos cursos de ação, seus resultados e consequências.

Porém, esta atitude de "pensar com independência", dos estudantes perante o conjunto de conhecimentos, e diante do conflito perene entre os distintos "valores" desse mundo, poderia se conceituar como "autonomia intelectual" e estritamente nessa acepção. Pode-se, ainda, articular esta perspectiva da autonomia intelectual com a "acepção de

liberdade" presente na obra de Weber. Portanto, pode-se afirmar que há uma relação entre a liberdade, sendo esta definida como sinônimo de uma ação conduzida de forma racional, e a autonomia intelectual, na acepção descrita neste texto (DELGADO, 2010).

Assim, a ciência como "campo aberto", que fica à mercê da falta de sentido, é exatamente a concepção de ciência que exige, por um lado, educação científica, e, por outro, uma autonomia intelectual que exclui a possibilidade de um aluno receber educação científica universitária sob o viés das concepções de mundo, seja na sala de aula, devido à prática e ao comportamento do professor-pesquisador, seja na própria concepção das tarefas e limites da ciência, explica Weber.

Weber acrescenta que a "autonomia intelectual", deve ser fiel às exigências teórico-metodológicas e, portanto, requer uma Universidade que garanta como *locus* de aprendizagem, um debate crítico e um trabalho científico que lhe assegure a integridade intelectual para a educação e formação intelectual dos alunos, e que estes dependem da honestidade intelectual do professor- pesquisador.

Weber (1973) apresenta dois pensamentos opostos, a "paixão e a razão", cuja fusão seria a típica-ideal do acadêmico profissional, altamente especializado, sábio pesquisador e excelente professor, cuja atividade profissional é pautada pela integridade intelectual. Weber expõe que "vocação" científica exige "personalidade", e a traduz como o estado de quem se coloca "pura e simplesmente" ao serviço da causa e, portanto, está disposto à imersão no trabalho com o intuito de responder às exigências de cada dia, referindo-se ao próprio núcleo da vocação ao trabalho científico.

Considerando-se a concepção educacional, derivada das exigências metodológicas de Weber, diretamente ligadas à liberdade, pode-se afirmar que tanto a liberdade do sujeito quanto a possibilidade de explicação científica da sua ação não podem ficar subordinadas à ideia de acaso, pois esta dá conteúdo à associação entre irracionalidade e imprevisibilidade, ou seja, justamente os elementos antípodas da racionalidade como meio heurístico - o pressuposto básico do *modus operandi* (modo de operação) da ciência - a partir dos quais se pode obter calculabilidade e previsibilidade. Sendo assim, quando Weber se refere ao "acaso" está se referindo a algo que escapa à objetividade racional (COHN, 2003).

Para Weber (2004) o "sentido" da caçada sem descanso, que jamais permite ao homem se satisfizer com o que têm, o que a faz por isso mesmo parecer tão sem sentido em meio a uma vida puramente orientada para este mundo está na simples resposta que os negócios e o trabalho constante tornaram-se "indispensáveis à vida". Contudo, para o autor, de fato a única motivação pertinente expressa ao mesmo tempo - do ponto de vista da felicidade pessoal - o

quanto há de [tão] irracional numa conduta de vida em que o ser humano existe para o seu negócio e não o contrário.

Weber (1973) argumenta que a arte de ensinar é uma espécie de dom pessoal, e isto não tem relação com a excelência científica de um sábio. Por isso a vocação científica tem o duplo aspecto. O autor exemplifica, ao afirmar que todo o jovem que se julgue chamado para a profissão acadêmica deve ter consciência clara de que a tarefa que o aguarda tem uma vertente dupla. Não será suficiente ser qualificado como sábio, mas ele também tem que ser como professor e estas duas qualidades não se implicam reciprocamente, nem coisa que se pareça.

Weber (1973) faz menção e comparação da Alemanha com a França, ao afirmar que na França há uma corporação de imortais que se dedicam exclusivamente à ciência, ao passo que na Alemanha as Universidades têm de responder à dupla exigência do trabalho científico e do ensino propriamente dito. Porém, o autor atribui à simples "causalidade" o fato de estas duas capacidades encontrarem-se presentes no mesmo indivíduo e é levado a afirmar que a própria vida acadêmica é puro "acaso". Com esta afirmação, Weber expressa sua preocupação com a excelência da prática docente e do rigor do trabalho científico, uma vez que quando a seleção provém do acaso e não de elementos puramente objetivos e meritocráticos que conduzem o processo, gera a possibilidade da admissão de muitos medíocres aos cargos importantes das Universidades.

Weber referencia o tema da vocação de forma a proporcionar uma "*diagnose epocal"* sobre o estado atingido pela ciência, ao afirmar que na época atual, a situação interior da vocação científica condiciona-se, em primeiro lugar, pelo fato de a ciência ter entrado num estado de especialização anteriormente desconhecido e no qual se irá manter para sempre, situando o referido movimento científico com o exato momento da Segunda Revolução Industrial, que marca o capitalismo moderno (PIERUCCI, 2005).

O traço marcante da ciência racional moderna, para Weber, consiste em seu aspecto de "meio técnico". Primeiramente o autor realiza uma identificação da especificação da época de ruptura com o tradicionalismo, através da emergência do capitalismo moderno, em meados do século XIX (1850). Também foram apresentadas abordagens da racionalização e mecanização do trabalho na manufatura de algodão, datados de 1785, no qual foi idealizado o tear mecânico por Richard Arkwright (1732-1792), um industrial da área têxtil que fez fortuna mais pela sua forma de conduzir os negócios e aplicando as invenções e organizando o trabalho de forma racional na atividade produtiva do que pelas próprias invenções em si. É reputado a ele o pioneirismo de empregar os teares movidos à força d'água (*water frame*) do

período inicial da Primeira Revolução Industrial, um dos primeiros inventores que associaram a técnica com a ciência e trataram o problema da produção a partir do ponto de vista teórico (WEBER, 2001a).

Neste contexto, Weber insistiu na fusão entre técnica e ciência como forma da intensificação do processo de racionalização econômica, distinguindo, a natureza da experimentação presente entre os inventores pré-capitalistas, de forma a diferenciá-los de todos os outros que se dedicavam em produzir soluções técnicas aplicadas à gestão propriamente econômica: produção, distribuição, comercialização e transporte e outras pertinentes a este tipo de gestão.

Para Weber, a tendência para a racionalização da técnica e da economia com o propósito de baixar os preços em relação aos custos promoveu, durante o século XVII, uma corrida por inventos, que tinham como objetivo o barateamento da produção. Mas Weber argumenta que a ideia do movimento contínuo como fonte de energia é somente um dos muitos fatores de todo este fenômeno geral. O autor identifica a ciência moderna, na era de vigência do capitalismo moderno, como "instrumento ou meio" de soluções técnicas aplicadas à gestão econômica e, por isso, uma ciência condicionada pela técnica orientada economicamente, que possui domínio técnico sobre a natureza e a vida, cujo conhecimento se apresenta, por este motivo, denominado por Delgado (2010) como razão técnica instrumental. Contudo, Weber não defende essa forma de ciência moderna, que está condicionada pela técnica economicamente orientada, o que ele faz, antes de tudo, é um diagnóstico.

Após este diagnóstico que Weber (1973) realiza, o autor faz uma espécie de exigências sobre a ciência, que recai sobre a estrita especialização necessária ao acadêmico e, paralelamente, já indica que toda a dedicação do cientista concentra-se em produzir algo que possa permanecer, e que, segundo o autor, não ocorrerá mais do que uma vez ao longo de toda sua vida profissional. A intensa dedicação aliada à especialização como *conditio sine qua non* (condição sem o qual) exige a dedicação ao trabalho cotidiano, com 'paixão'. Weber acrescenta que a paixão se configura como condição prévia, como estado de espírito, à vocação científica, e que a paixão é o requisito da "inspiração", mas ela não se basta em si mesma para o empreendimento da realização científica.

Weber (1973) afirma que nada tem valor para o homem, enquanto homem, se não pode fazê-lo com paixão. Quando Weber faz esta menção sobre a paixão, ele contextualiza a situação de sua época, em que os jovens tinham a ideia predominante de que a ciência se realizaria pelo emprego metódico, quase que mecânico, do cálculo, referindo-se à matemática

e a estatística aplicadas metodologicamente ao trabalho científico, de forma "fria", dentro de escritórios e laboratórios, comparando-se ao que ocorre em uma fábrica.

Ao mesmo tempo, Weber afirma que é preciso que algo ocorra ao espírito do trabalhador, pois, de outra forma, o trabalhador nunca será capaz de produzir algo de valor. É necessário que a ideia ocorra no interior do trabalhador ou do pesquisador. Weber se refere à importância que a subjetividade do pesquisador opera na verificação da existência e ocorrência de interesses sobre determinado "objeto", que é "significativo" aos olhos do pesquisador, pois ambos, objeto e pesquisador, estão imersos na amplitude de valores culturais construídos de forma sócio histórica.

Mesmo assim, a inspiração só acontece depois de árduos esforços sobre a escrivaninha, uma vez que a inspiração não substitui o trabalho. O autor expõe que a intuição do cientista é o fruto de paixão e trabalho articulados, atuando simultaneamente. O autor atribui, também, ao acaso estas ideias, uma vez que elas não aparecem quando o pesquisador deseja, mas somente por intuição, resultante de uma longa busca apaixonada por respostas aos problemas colocados.

Um comerciante ou um grande industrial sem ocorrências geniais, nunca passará, na melhor das hipóteses, de um dependente ou empregado técnico, e jamais estruturará novas organizações. Não é de modo algum certo que a inspiração represente um papel maior na ciência, do que na solução dos problemas práticos que se apresentam a um diretor de empresa moderno, embora assim o creia o orgulho dos cientistas (WEBER, 1973).

Weber evidencia que, sem imaginação, não se consegue ter intuições geniais e jamais se criar novas formas de organização, e, neste caso, este comerciante melhor poderia ter permanecido como funcionário ou técnico. O autor via a função técnica como algo puramente desprovido de imaginação, um ato puramente mecânico. Havia, para o autor, distinção entre o campo estritamente técnico e o campo científico, mesmo considerando-os como meios ou instrumentos.

Na sequência do texto, Weber (1973) elucida sua acepção ao termo "intuição", com o exemplo do matemático e de suas ferramentas, ao afirmar que pensar que um matemático pode chegar a um trabalho cientificamente valioso, trabalhando à sua mesa com uma régua de cálculo ou qualquer outro meio mecânico ou máquina de calcular, é uma ideia infantil. Por outro lado, é evidente que, tanto pelo seu sentido, como pelos resultados que visa alcançar, a fantasia matemática de um *Weierstrass*[33] se orienta de modo muito diverso da de um artista e

[33] Matemático alemão, professor na Universidade de Berlim.

que, uma e outra, são qualitativamente diferentes. Mas não diferem quanto aos processos psicológicos. O autor coloca que ambas são embriaguez, referindo-se ao sentido da "mania" platônica e "inspiração".

As ferramentas, segundo Weber, são apenas meios técnicos através dos quais age o indivíduo dotado da intuição, mas são apenas meios e nada mais do que isso. Com o exemplo da matemática se esclarece que ao passo que o papel da intuição não é menos importante na ciência do que na arte, quando se entende intuição na mesma acepção de 'mania' em Platão, equivale isto a tornar a intuição como sinônimo de "embriaguez" (WEBER, 1973).

O exemplo de Weber no excerto acima, por analogia, expõe as possibilidades de se problematizar a educação, em uma época de profunda revolução tecnológica aplicada à produção industrial de bens e também do progresso verificado nos serviços, sobre os quais ele não apenas enxergou como também observou e delimitou a passagem de uma época industrialmente mais rudimentar para outra, cada vez mais dependente do progresso técnico dos meios produtivos, de distribuição, transporte e comercialização, marcas do capitalismo moderno (DELGADO, 2010).

De acordo com o autor, Weber tinha consciência da diferença existente entre o simples emprego de "meios" mais eficientes do ponto de vista econômico e a força imaterial do "conhecimento" e da "cultura". Neste interim, a técnica e o seu progresso representam o "meio" e a diferenciação progressiva desse meio, mas esse fenômeno não comporta a intensidade dada por Weber à noção de "ideia", de "intuição" e de "inspiração", presentes no fazer teórico-científico, e que são resultantes em algo de valor e também no fazer prático dos empreendedores 'imaginativos' que criam as novas formas de organização.

Weber (1973), com toda a analogia e exposição de seus pensamentos, evidencia que os "meios", na ciência ou na atividade produtiva, desempenham uma função tão somente instrumental, de suporte ou ainda acessória. Ou seja, com relação ao exemplo do matemático, pode-se afirmar que não é somente da calculadora, de sua capacidade de processamento e quantidade de rotinas capaz de executar das quais se espera um salto no progresso do conhecimento. Para que isto aconteça é preciso de uma "ideia inspiradora" na cabeça do matemático e, da mesma forma, na educação, não é somente a disponibilidade numérica e qualitativa de calculadoras que por si só vai gerar o aprendizado de matemática.

A partir destes exemplos, Weber (1973) acrescenta que no campo da ciência só tem "personalidade" quem está "pura e simplesmente" ao serviço da "causa", pois segundo ele somente essa dedicação a uma "causa" e somente a ela, sem pensar nas "benesses pessoais" advindas dos resultados, eleva quem assim se engaja a altura e dignidade da própria causa.

No caso particular do trabalho científico tal atitude exige de forma ainda mais intensa, pois o trabalho científico está mergulhado na corrente do progresso.

Weber (1973) segue afirmando que em ciência, o que acabamos de produzir se terá tornado antiquado dentro de dez, vinte ou cinquenta anos. O autor faz uma comparação aos demais elementos da cultura, exemplificando que quando uma obra de arte é considerada "perfeita" nunca será superada e jamais envelhecerá, permitindo a quem a aprecia, em qualquer época, apreciar seu valor perene. A partir desta comparação o autor enfatiza o caráter dinâmico e inacabado das realizações da ciência perante a completude e perfeição da obra de arte e, a partir deste ponto apresenta qual é o sentido de todo trabalho científico, ao explicar que toda "aquisição" científica implica, necessariamente, em novas "questões" e que estas devem ser superadas e vão envelhecer. Por isso, quem tem o interesse em dedicar-se à ciência deve ater-se a essa advertência e resignar-se diante de tal fato.

As obras ultrapassadas, segundo a concepção de Weber, servem como instrumento pedagógico de iniciação à pesquisa ou ainda como pura e simples "fruição", em virtude de sua qualidade estética. Assim, cabe ao cientista produzir conhecimento sobre determinada problemática que seja 'significativa' e represente o fragmento da realidade infinita.

Tecidas estas colocações, Weber (1973) apresenta outro questionamento "para quê ocuparmo-nos de uma coisa que, na realidade, não tem nem nunca poderá ter fim?" E o autor a partir de tal questão expõe a primeira resposta, que se refere exatamente aos fins práticos relacionados diretamente à ciência: o desenvolvimento da "técnica" como "meio", algo que faz sentido ao homem prático. E, a partir desta resposta, acrescenta outra questão: "qual é o sentido da ciência para quem está no interior do processo científico, ou seja, qual é o sentido da ciência para o cientista que assume a atividade de pesquisa como vocação profissional?" A resposta do autor a esta questão é que para este, o cultivo da ciência é feito pelo próprio ato em si, independente dos frutos potenciais de sua atividade.

Em seguida, Weber (1973) argumenta que o progresso científico constitui a fração mais importante de todo o amplo "processo de intelectualização" ao qual a humanidade está submetida há milênios, operada através da "ciência" e da "técnica" cientificamente orientada.

Ao chegar a este ponto, Weber tece uma breve introdução e indaga a existência de uma possível diferenciação de conhecimento específico sobre as condições de vida em relação a povos primitivos ou portadores de um conhecimento comparativamente inferior ao conhecimento científico. O autor argumenta e constata que um maior estoque de conhecimento sistematizado nada diz a respeito das condições de vida. Ele exemplifica ao dizer que o selvagem sabe muitíssimo mais acerca de seus próprios instrumentos ou "meios"

de alcançar seus suprimentos necessários à satisfação de suas necessidades do que os homens civilizados e plenos do acesso ao conhecimento científico, que usufruem de meios de transportes como um bonde sem saber como aquele meio funciona ou foi construído.

Com este exemplo Weber (1973) conclui que a intelectualização e a racionalização crescentes significam, antes de tudo, a posse do conhecimento capaz de calcular, dominar e prever aquilo que se queira quando for de seu interesse. Assim se explica o sentido da ciência para o autor, o "desencantamento do mundo", ou seja, a exclusão da presença, na vida, de poderes ocultos e imprevisíveis guiando a ação do indivíduo; a ciência excluiu a magia e no seu lugar oferta o cálculo e a previsão, ou seja, um "mecanismo causal" que possui um efetivo poder explicativo, cujo significado para Weber é o da intelectualização.

Ao dar sequência às suas argumentações, Weber questiona-se sobre a possibilidade de existir outro elemento que transcenda o estritamente prático e técnico como força propulsora do progresso da ciência, por milênios do processo histórico-civilizacional. A resposta procurada pelo autor passa pelo campo da arte, agora na literatura, recorrendo a Tolstoi[34] e suas meditações sobre a ausência ou não de sentido na morte, até chegar à sua tomada de posição pessoal, a saber, a de que o homem civilizado, em oposição ao homem primitivo e preso ao basal ciclo orgânico da vida, encontra-se imerso em um mundo constantemente enriquecido com novos conhecimentos, ideais e problemas e, portanto, não se sacia de viver, nunca se encontra "pleno" da vida.

Weber (1973) retoma sua construção da percepção limitada no espaço-tempo, como fragmento ou porção mínima do que "a vida do espírito constantemente ilumina, e que será, além disso, algo de provisório, nunca definitivo". Nessa perspectiva, a morte torna-se sem sentido e o autor questiona o sentido e o valor da vocação científica no campo da vida da humanidade, com o intuito de aguçar a curiosidade do leitor.

A partir deste ponto Weber (1973) apresenta e questiona "Qual é o sentido, hoje, da ciência como vocação?" E o autor responde que "A ciência carece de sentido, dado que não tem resposta para as únicas questões que nos interessam, ou seja, o que devemos fazer e como devemos viver". Weber explica que a ciência é impotente em responder estas questões socráticas, como consequência do "limite" último da própria ciência, o qual se apresenta tal como uma barreira intransponível, sendo que do outro lado desse "limite" localiza-se exatamente o que ela "pode" fazer.

[34] Lev Nikolayevich Tolstoi (1828-1910) foi um escritor russo, que ficou famoso por tornar-se, na velhice, um pacifista, cujos textos e ideias contrastavam com as igrejas e governos, pregando uma vida simples e em proximidade à natureza. Foi um dos grandes mestres da literatura russa do século XIX.

Segundo expõe Delgado (2010, p. 234-235) essa concepção de ciência é um desdobramento consequente das premissas metodológicas elaboradas por Weber em seus ensaios metodológicos das ciências sociais. E é exatamente a validade da Lógica e da Metodologia, por ele apresentada logo depois desse trecho como o pressuposto inicial de qualquer trabalho científico e articulado com outro pressuposto de todo trabalho científico: a ideia de "valor", ou seja, de "importância" que este tem aos olhos do pesquisador ou da sociedade, posto que seja "digno de ser conhecido". Ainda de acordo com Delgado (2010) a articulação é feita por Weber de forma que o autor conduz o leitor a "sentir" certa tensão, pois expõe de uma única vez o aniquilamento do sentido da ciência e após esta exposição, apresenta sua "importância" e sua "dignidade" em produzir algo de valor para ser conhecido.

Weber (1973) se refere às ciências naturais, mencionando a Física, a Química e a Astronomia, ao explicar que as mesmas partem de um pressuposto de que as 'leis' por elas estabelecidas, como as leis da mecânica ou da termodinâmica, por exemplo, são dignas de serem conhecidas, ou seja, são "significativas". O autor explica que isso não ocorre somente por causa dos êxitos técnicos possíveis de serem alcançados com os conhecimentos gerados, mas, ocorrem, adicionalmente, devido àqueles que "cultivam" tais ciências por "vocação", ou seja, "pelo próprio conhecimento".

Em seguida Weber apresenta a perda de sentido da ciência como efeito do processo histórico de racionalização, o "desencantamento do mundo", eliminando a magia como a própria religião, na passagem de uma concepção de saber mágico-hermético, presente no antropocentrismo aristotélico, para o conhecimento racional e empírico-dedutivista da ciência moderna após a Revolução Científica.

Para Delgado (2010) as duas "possibilidades" presentes na ciência moderna de Weber são: 1ª) ela "pode" (no sentido de estar apta a) gerar um corpo de conhecimento cuja aplicação, por seu turno, "pode" (no sentido de possibilidade de ocorrência ou probabilidade) proporcionar êxitos importantes, sejam materiais ou imateriais, tomados como "soluções técnicas" como instrumentos *"de facto"*, na acepção de "técnica pura", a partir de soluções técnicas, é possível ser realizada a geração de "utilidades" a partir de tais soluções técnicas, caso estas últimas, quando alcançadas, sejam convertidas em "bens" ou "serviços" finais ou meios necessários para a produção destes, compondo assim, "técnicas economicamente orientadas"; 2ª) ela pode (no sentido de estar apta a) ser empreendida por pura vocação, como fruição ou prazer do conhecimento (deleite) *per se* (por si mesmo), proporcionar "clareza" e conduzir o indivíduo à "autonomia intelectual".

De acordo com Delgado (2010, p. 236) nas duas possibilidades a ciência se torna

importante ou significativa por motivações distintas. Na primeira esfera de "possibilidades" da ciência, a busca do conhecimento como forma de obter "soluções técnicas" a problemas dados que as exigem, compreendendo o termo "técnica" definido nas palavras de Weber (1979, p. 171) como "comportamento racional em geral e em todos os âmbitos" e também como resolução de "questões técnicas", ou seja, dos meios adequados, o qual ainda pode ser naquela acepção de domínio do mundo, vale dizer, meramente como meio de conhecer as múltiplas alternativas de curso de ação possíveis, seus respectivos custos ou esforços imprescindíveis e os resultados e as consequências últimas, a ciência é um "instrumento", ou seja, um meio objetivo, que emprega a razão como "meio heurístico" de pensar objetivamente as conexões causais dos fenômenos inerentes ao objeto de estudo tomado como "significativo".

Se as soluções técnicas ou êxitos forem buscadas com o sentido visado a um fim econômico, isto é, orientadas à situação de mercado, então, trata-se da técnica economicamente orientada, sendo assim, a ciência é ainda um "instrumento" ou "meio", mas agora subordinada às exigências do progresso técnico que visa a resultados econômicos. Nesta segunda acepção da técnica, a motivação, ou sentido subjetivamente visado, é puramente econômica, afirma Delgado (2010).

Na segunda esfera de "possibilidades" de acordo com Delgado (2010, p. 237) a busca do conhecimento se dá como fim em si mesmo, trata-se da pesquisa pura, da própria "ciência como vocação" *stricto sensu*, exercida como um dever profissional pelo acadêmico, mas o qual executa o trabalho científico com "paixão". O seu objetivo principal é, antes de tudo, a "clareza" proporcionada pelo conhecimento, dado que a sua motivação primária é a curiosidade científica. Em ambos os casos, o valor (seja das soluções técnicas em si mesmas ou dos potenciais ganhos sociais e econômicos derivados delas, seja do conhecimento que se busca pelo conhecimento em si), é conferido de modo exógeno à ciência, a partir dos interesses do pesquisador ou da sociedade.

Weber (1973) cita o exemplo da Medicina, cujo "pressuposto" mais geral é o de conservar a vida e diminuir o sofrimento quanto seja possível fazê-lo. Como ciência, a Medicina pode gerar os conhecimentos e os instrumentos necessários para cumprir a função acima de um ponto de vista técnico, sempre avançando em termos técnicos e procurando os ótimos relativos (possibilidades de conhecimento disponíveis e sobre as quais se pretende progredir), pois jamais atingirá um ponto de totalidade em termos de domínio técnico da vida e de sua manutenção, mas ela não pode responder, a partir de seus próprios meios se a vida é digna de ser vivida. "A Medicina não pergunta se a vida é digna de ser vivida ou quando

o deixa de ser. A pergunta do que devemos fazer 'se' quisermos dominar a vida 'tecnicamente', todas as ciências da natureza respondem". Assim, fica claro o caráter exógeno de Weber, neste exemplo da Medicina.

Segundo Carvalho (2005) as razões do impedimento de as ciências em julgar válidas as suas pressuposições residem no fato de que no mundo moderno não temos um parâmetro com caráter universal, que nos possibilite medir a validade do que a ciência pressupõe. Não há um "ponto arquimediano", com valor inquestionável e fundamental, donde pudéssemos deduzir o seu valor. Segundo este autor, não há nenhum problema em ter pressuposto, que segundo ele afirma, toda ciência tem. A questão é que no mundo moderno não encontramos mais um "pressuposto último", que possa justificar os conhecimentos que as várias áreas do saber se propõem apreender.

Weber (1973) passa, então, a abordar as ciências da cultura, a Sociologia, a História, a Economia, a Teoria do Estado ou Ciência Política e a Filosofia da Cultura, e também se volta para o que ocorre no interior das Universidades, mais precisamente nas salas de aula. Weber passa a discutir, dadas às exigências teórico-metodológicas advindas do conjunto de sua obra e da própria delimitação das funções e limites da ciência, como isso se aplica à atividade profissional do acadêmico (professor e pesquisador). O autor explica que os professores não devem fazer política nas aulas, menos ainda quando devem abordar a política como conteúdo programático a ser tratado cientificamente e, na qualidade de economista e sociólogo, adverte que "as tomadas de posição política e a análise científica dos fenômenos e dos partidos políticos são duas coisas diferentes".

Ao tecer esta afirmação, Weber esclarece que não se trata de censurar ou de proibir o debate das questões políticas ou outras questões de interesse social, mas de tratar estes assuntos através da rigorosa exposição dos seus conteúdos, esclarecendo todos os detalhes teóricos pertinentes, mostrando quais são os cursos de ação possíveis e os seus respectivos custos e esforços necessários, bem como os possíveis resultados a serem obtidos a partir da escolha de cada uma das referidas alternativas e as possíveis consequências.

Weber (1989) esquematiza um raciocínio lógico sobre a diferença entre a tomada de posição política e a análise científica de problemas políticos sociais, econômicos e culturais. Afirma, ainda, que não seria mais do que presunção que um professor universitário se comprometesse, por exemplo, a "demonstrar" a "justificação" de determinadas reivindicações sociais, tanto quanto seria que se propusesse a "demonstrar", mediante pesquisa científica ou erudita, sua "falta de justificação". Tanto uma coisa como outra são simplesmente impossíveis com os recursos de que dispõem a ciência ou a erudição.

O que a ciência tem para oferecer, neste caso, é simplesmente o exame da substância dessas reivindicações e as convicções e juízos de valor essenciais, não demonstráveis, nem refutáveis, em que elas se apoiam. Ela pode estudar sua origem histórica e, mais do que isso, os pré-requisitos práticos de sua concretização e de suas repercussões efetivas previsíveis. Finalmente, pode oferecer certa compreensão empírica de se as tendências dos dias de hoje caminham em sua direção, ou não, e por quê. Estas são as questões adequadas "à ciência e à erudição" (WEBER, 1989).

Para Weber, a atuação exigida profissionalmente da função do professor é derivada do desdobramento da sua construção teórico-metodológica e do seu ponto de vista estrito sobre as ciências sociais. Nestas, distintamente das ciências naturais e biológicas, o componente político-ideológico do professor, quando transformado em inculcação no ensino em sala de aula ou de pretensão à validade científica dos pontos de vistas últimos no trabalho científico tornam-se muito mais possíveis de ocorrer. Weber tomava posição contra a legitimação da pseudociência realizada no combate em nome de um ideal cultural, seja ele econômico, político, estético, a favor ou contra o Estado, ou outro qualquer.

Nas palavras do autor, se numa assembleia popular se fala de democracia não é para manter secreta a atitude pessoal; o que é moralmente obrigatório é, pelo contrário, precisamente tomar partido. As palavras que então se utilizam não são instrumento de análise científica, mas de propaganda política frente aos demais. Não são relhas de arado para trabalhar o terreno do pensamento contemplativo, mas espadas para atacar o inimigo, meios de luta. Pelo contrário, utilizar a palavra deste modo numa aula ou numa conferência seria um sacrilégio (WEBER, 1973).

Para o autor, a "atividade política" que apregoa e combate em nome de certo valor ou rol de valores diferencia-se da "atividade puramente científica" e, por isso, deveria ser conduzida onde os valores, sagrados para uns, entram em conflito com outros, tão sagrados quanto os outros e nessa arena pública podem ser expostos, debatidos e criticados aberta e publicamente. Essa arena pode ser a mídia, jornais, revistas, as associações, os partidos, a praça pública, ou seja, qualquer lugar no qual a inculcação ou propaganda de um dado valor último e principalmente a adesão a ele possa ocorrer, assim como alguém se dirige a esta ou aquela igreja e lá aceita os seus dogmas e doutrinas, em detrimento dos outros oferecidos por todas as outras religiões. A escolha, formalizada na decisão e na tomada de posição cabe sempre ao indivíduo, que deve estar consciente das suas ações e das consequências advindas delas.

Com esta argumentação, Weber (1973) faz uma advertência quanto à função

específica do papel profissional esperado do professor, elevada à condição de "missão" profissional que é a de lhes ser útil, aos alunos, pelos seus conhecimentos e experiência científica. Para o autor, quando o professor leciona a alunos das mais diversas orientações culturais, sejam elas religiosas, políticas, econômicas ou de outras tantas, ele volta a dizer que deve querer e deve tentar ser tão útil a um como a outro, pelos seus conhecimentos e métodos.

Os conceitos opostos, de ciência e política, estabelecidos por Weber são desenvolvidos através de metáforas: a "assembleia popular ou política" (*political meeting*) e a "aula ou conferência" (ou sala de aula, *lecture-room*). Na esfera da política, as palavras estão a serviço da propaganda política, ou seja, do convencimento dos outros indivíduos sobre um determinado ponto de vista, o qual é carregado de um valor sobre o qual se acredita e se julga válido combater. A metáfora utilizada é o da espada como "instrumento" para atacar o "inimigo", ou seja, uma arena do combate dos valores, na qual também se localiza a metáfora do politeísmo dos valores, com os deuses desmitificados em luta entre si. No ponto oposto, o da ciência, as palavras estão a serviço de outro propósito, o do "pensamento contemplativo", o qual implica na exposição *sine ira et studio* (sem ódio, sem preconceito, sem parcialidade) do tema, de forma lógica, clara e sistematizada pelos instrumentos da racionalidade heurística.

Desta forma, a metáfora utilizada é a do conjunto de relhas de arado como *instrumento* para trabalhar exatamente o terreno das ideias, dos conceitos e de suas conexões causais, ou seja, o "pensamento contemplativo", onde a relha cumpre a função prévia de perfurar, levantar e revolver o solo para que somente depois possa se realizar o depósito das sementes, na terra propícia ao cultivo. Nas duas esferas, da ciência e da política, as palavras são instrumentos, porém com finalidades diametralmente opostas. Por isso, Weber não aceitava, em hipótese alguma, a utilização das palavras no ambiente universitário como espadas para combater outras ideias e fazer propaganda política com pretensão científica.

A partir das afirmações acima, pode-se evidenciar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entre a necessidade de especialização, de "educação científica" necessárias ao professor-pesquisador. De acordo com Delgado (2010) os escritos de Weber nos levam a acreditar que as exigências profissionais que Weber citava, com relação ao acadêmico, tinham fundamentação em sua própria elaboração teórico-metodológica, pois se partindo de sua perspectiva, alguém que não seja suficientemente capaz, ou "especializado" no domínio do "conceito", da "experimentação racional", do rigor da "lógica" e da "metodologia", do

"cálculo" e da "escrita" não poderá exercer a função de professor com os rigores inerentes a todos os elementos citados por Weber na conferência intitulada "A Ciência como Vocação".

À medida que a tensão proporcionada pela Primeira Guerra Mundial sobrepunha um enaltecimento do papel das políticas expansionistas: políticas econômicas e também sociais, do Estado alemão, os posicionamentos do autor também se tornavam rigorosos, uma vez que foram escritos em 1917, em meio à guerra, período em que os ânimos estavam exaltados e não faltava a oportunidade de defesas extremadas de posições conflitantes no interior das Universidades e, portanto, entre os professores e suas distintas concepções.

Nas palavras de Weber (1979, p. 190):

> A evolução das últimas décadas e os inauditos acontecimentos de que somos testemunhas aumentaram em vasta escala o prestígio do *Estado*. Entre todas as comunidades sociais, é ele a única a que hoje em dia se atribui o poder 'legítimo' sobre a vida, a morte e a liberdade, e os seus órgãos fazem uso dele em período de guerra contra os inimigos e, tanto na paz como na guerra, contra resistências internas.

Para Weber (1979), no "cenário de guerra", e tudo o que ele representava, a utilização da ciência como inculcação dos valores últimos em choque apresenta-se não só como algo descabido, mas também danoso. Segundo o autor, a evolução das últimas décadas e os inauditos acontecimentos de que foram testemunhas aumentaram em vasta escala o prestígio do "Estado". Entre todas as comunidades sociais, era a única a que se atribui o poder 'legítimo' sobre a vida, a morte e a liberdade, e os seus órgãos fazem uso dele em período de guerra contra os inimigos e, tanto na paz como na guerra, contra resistências internas.

Diante do prestígio do Estado, Weber (1979) afirma ser necessário comprovar que o Estado é *'*incapaz' de fazer determinadas coisas. Isto sucede inclusivamente em âmbitos que se consideram como os que lhe são apropriados, como por exemplo, no militar. Para o autor, basta observar determinadas manifestações que a guerra atual permite constatar no seio dos exércitos de certos Estados de carácter "plurinacional", para se ver que a livre entrega, que não se ordena, dos indivíduos à causa do Estado a que pertencem não é indiferente para os êxitos militares. E, no âmbito da economia, o autor afirma que a conversão das formas e dos princípios da economia de guerra em instituições "permanentes" da economia de paz, poderia conduzir rapidamente a consequências de efeito pernicioso para os planos ideais dos representantes da concepção expansionista do Estado. Mas não é este o lugar apropriado para tais discussões.

Segundo Delgado (2010, p. 242) com estas colocações de Weber, pode-se pensar que vinculado à questão que o autor nos chamava a atenção - ao fato da formação de indivíduos

capazes de pensar os problemas da realidade de forma independente, com autonomia intelectual - ser a mais difícil das tarefas pedagógicas apresentadas pelo autor, pode-se afirmar "a primeira tarefa de um professor é ensinar os seus alunos a aceitar os fatos 'incômodos'". Isso significa literalmente trazer as opiniões divergentes e as possíveis constatações e evidências de relações causais para a análise *sine ira et studio* (sem ódio e sem preconceito, sem parcialidade, como se deve ser escrito os fatos reais) proporcionada pelo "método" da ciência. A tomada de posição do aluno se dá de forma "livre e autônoma" sobre os hipotéticos problemas de valor relacionados à economia e à sociedade, em termos de políticas econômicas e sociais avaliadas como adequadas ou hierarquizadas em termos de prioridades, como no caso da realização de um orçamento público, após o conhecimento científico (objetivo) dos fenômenos envolvidos.

Weber (1973) afirma que um professor capaz de realizar esse tipo de ensino "objetivo", proporcionando em sala de aula um momento de exposição sistemática, organizada e impessoal do objeto do conteúdo programático, consegue realizar um "contributo ético". Em seguida, o autor utiliza-se de uma analogia de vida e, para isto, usa a metáfora proporcionada pelo "politeísmo dos valores", ao fazer a colocação de como se pode pretender decidir cientificamente entre o valor da cultura francesa e o da alemã, é coisa a que no entendimento do autor não chega. Também aqui são diferentes os deuses que entre si combatem, e para sempre. Acontece, embora noutro sentido, o mesmo que acontecia no mundo antigo quando este se não tinha libertado dos deuses e demônios. Assim, segundo Weber, como os helênicos ofereciam sacrifícios primeiro a Afrodite, depois a Apolo e, por fim, aos deuses da própria cidade, também se sucede o mesmo, embora o culto se tenha desmitificado e careça da plástica mítica, mas intimamente verdadeira, que possuía na sua forma original. Acerca destes deuses e da sua eterna luta é o destino que decide e não uma "ciência".

Para Weber (1973) não cabe à ciência decidir. E torna a metaforizar, ao expor que os "deuses e demônios" deixam suas tumbas, desmitificados e convertidos em poderes impessoais, traduzidos em valores conflitantes diante do homem moderno e exigem de todos a capacidade de enfrentar a necessidade de uma escolha e de uma tomada de posição bem como a de suportar o peso dessa exigência. Com este excerto, o autor consegue expor o "duplo limite", da ciência e do acadêmico, articulando essa imagem metaforizada com o papel profissional do acadêmico e com a função institucional da Universidade.

Weber (1973) afirma que "perante o professor, o rapaz americano pensa que lhe está a comprar os seus conhecimentos e métodos a troco do dinheiro do pai, exatamente da mesma

maneira que a mãe compra uma couve à mulher da hortaliça. Eis tudo".

O autor se utiliza das palavras acima para comparar, novamente, os universos universitários alemão e norte-americano e dirige-se, iniciando sua fala com referência ao comportamento do estudante universitário norte-americano, diante da figura pessoal e profissional do acadêmico. Weber menciona o processo de credenciamento crescente, ou seja, a necessidade da posse de diploma de nível superior como forma de acesso às posições mais elevadas dos cargos de trabalho, como fruto da intensificação do próprio processo de burocratização dos Estado Unidos.

A partir deste cenário e de uma sociedade que se instituía historicamente sobre a imagem de uma democracia meritocrática, o autor descreve a imagem do jovem americano preocupado exclusivamente com o êxito pessoal, o que por seu turno, transforma sua expectativa sobre o professor em algo totalmente diferente das expectativas nutridas pelo estudante universitário alemão. Enquanto o jovem norte-americano não se prende a respeitar a tradição ou o cargo ocupado por alguém (um professor), mas sim valoriza o êxito pessoal, do outro lado o universitário alemão busca "na figura" do professor um salvador, um herói capaz de lhe fornecer os valores para a conduta na vida.

Com estas afirmações Weber (1973) explica que nenhum jovem americano terá a ideia de lhe querer comprar "visões de mundo" ou regras adequadas para a conduta de vida, pois a cultura norte-americana impõe o individualismo e o sucesso pessoal na ordem do dia em termos do reconhecimento social, sendo o trabalho a centralidade da vida e a fonte de diferenciação individual na sociedade. Desta forma, o desejo do jovem norte- americano é se autorrealizar no plano individual e a partir de sua própria matriz de valores.

O fato de Weber ter viajado para os Estados Unidos, em 1904, com o objetivo de analisar o papel da burocracia na democracia, proporcionou a ele a oportunidade de observar um pouco a cultura em pleno desenvolvimento, que ele se ocupa das expectativas também polares dos alunos das Universidades em relação à figura e ao perfil profissional do acadêmico e a percepção do jovem americano em relação a pensar em estar "comprando" os "conhecimentos e métodos" a troco de dinheiro, desejando com isso o credenciamento necessário para ascender socialmente.

O autor chama a atenção para o tipo de aristocracia que nascia nas sociedades modernas, a aristocracia de diplomas, que determinaria o *status* social da mesma forma que a posse de propriedade, como no passado. É justamente essa possibilidade de ascensão social "via certificação", ou seja, a possibilidade de credenciamento à candidatura aos cargos mais elevados em empresas e no próprio Estado, que Weber critica, da forma como é feita, pois

para se competir nessa sociedade que oferece as oportunidades na forma de “igualdade competitiva”, a certificação se faz necessária para obter maiores condições e possibilidades de se tonar as pessoas “vitoriosas” ou, do contrário, “fracassadas”. Nesta perspectiva, os vitoriosos são as pessoas que conseguiram independência e bem-estar e obtiveram sucesso, traduzido em reconhecimento público de seus méritos através de salários, *status*, celebridade e ascensão na própria carreira, e as pessoas fracassadas são as que não conseguiram essas realizações, e estas não podem, legitimamente, se queixar de seus resultados, mas apenas de si mesmas.

Para o autor era necessária a integridade de caráter (probidade) intelectual dos professores como forma de garantir a “independência” ou “autonomia intelectual” dos alunos. Porém, se o professor sentir que deve agir como conselheiro da juventude, e assim agindo está indo além dos limites de sua função profissional, e isto deve ser feito em contato pessoal e particular. Feitas as colocações, questões e argumentações dos “exigentes” limites colocados sobre a ciência e, consequentemente, sobre o acadêmico, Weber acrescenta uma nova questão, "o que de positivo, realmente, a ciência traz para a 'vida' prática e pessoal?".

O autor explica que, ao propor tal questão, está diante, novamente, do problema da “vocação” e enfatiza que ele quis proporcionar aos ouvintes um questionamento proposital, uma vez que diante de todas as limitações impostas é como se não houvesse “saídas” para a ciência. E, neste clima tenso de poucos vislumbres para a ciência, o autor evidencia “aquilo” que de “efetivo” a ciência pode oferecer.

Na acepção de Weber (1973) a ciência proporciona conhecimentos sobre a técnica que, através da previsão, serve para dominar a vida, tanto nas coisas externas como na própria conduta dos homens. Assim, o autor torna explícita a função mais “instrumental” e “técnica” da ciência, ou seja, a sua forma mais diretamente utilitarista e pragmática de servir às orientações estritamente técnicas, particularmente de domínio da vida pela modelagem matemática e pela esquematização dos fenômenos em leis de regularidade.

Delgado (2010, p. 246) afirma que nesse sentido estrito, trata-se praticamente das possibilidades das ciências naturais e exatas e também das ciências biológicas e da saúde. Poder-se-ia falar nas ciências sociais ou da cultura como sinônimo das previsibilidades plausíveis, como as leis econômicas da demanda e da oferta e outras semelhantes. Trata-se da ciência vista como forma de manipulação dos conhecimentos técnicos aplicados empiricamente com diversas finalidades visadas.

Weber cita a comparação do estudante norte-americano, que pensa estar comprando “conhecimentos e métodos” a dinheiro, como se fossem hortaliças, e afirma que a ciência

cumprindo essa função estritamente técnica e instrumental se adequa na mesma analogia, e enfatiza que é essa sua opinião.

Segundo Delgado (2010, p. 247) Weber explicita a forma utilitarista e pragmática da ciência moderna naquela individualidade histórica da Segunda Revolução Industrial, a qual ele observava em pleno curso de desenvolvimento tanto na Europa ocidental quanto nos Estados Unidos. Enfatiza-se que se trata da ciência condicionada pelos poderosos estímulos econômicos advindos da crescente demanda por melhoramentos técnicos do setor econômico: produção, distribuição, comercialização, comunicação, organização e gestão racional do trabalho, da produção, da contabilidade. É a própria ciência subordinada à técnica economicamente orientada e transformada na própria forma de "razão técnica instrumental".

Logo em seguida a sua primeira resposta, Weber (1973) tece outra perspectiva de tomar as contribuições da ciência, agora, contraposta à visão estrita contida na resposta anterior, ao afirmar que em segundo lugar (e isto já é algo que a mulher da hortaliça não pode de modo algum fazer), a ciência proporciona métodos para pensar, além de instrumentos e disciplina para fazê-lo.

De acordo com Delgado (2010, p. 247) ao fornecer esta segunda contribuição ao papel da ciência, o autor enfatiza o seu caráter de "meio heurístico", sendo a teoria e o método, utilizados racionalmente, isto é, com o rigor lógico, matemático, terminológico ou conceitual.

Pode-se afirmar, com embasamento teórico em Rossi (2000; 2001) e Pierucci (2005), que pela "linha" de raciocínio de Weber, é a ciência moderna, sem que esta seja subordinada à técnica orientada economicamente, mas como "possibilidade" de contribuição como o "meio" ou "instrumento racional" de produzir conhecimento, e isto não é tarefa fácil, é resultante de um árduo trabalho que seja disciplinado e sistematizado. Este progresso científico, segundo Weber, seria a ciência como "possibilidade" de gerar o conhecimento e o progresso do conhecimento, gerando uma progressão das formas dos trabalhos científicos, nos seus instrumentos, e no método e na teorização. E isto não está relacionado ao senso de limitação, de insuficiência, de inaceitabilidade do presente, os quais são frequentemente ligados à esperança de um futuro melhor ou na mera certeza de que, em algum momento, isso possa se realizar.

Os autores ainda afirmam que para Weber este progresso científico é a diferenciação que é possível em um dado momento, com relação ao seu passado, em termos da dotação de saberes necessários à compreensão dos fenômenos da realidade e, adicionalmente, como domínio técnico, cálculo e previsibilidade sobre aquilo que se "quer" conhecer, para resolver tecnicamente ou simplesmente como fruição do conhecimento pelo conhecimento. É o conceito

de “técnica pura” como “avanço do saber”, como um avanço dos “meios e instrumentos” de pensar (racionalidade heurística) os “objetos” problematizados cientificamente.

Weber (1973) inicia o terceiro contributo da ciência, ao afirmar que “Felizmente que também isso não finaliza os contributos da ciência e podemos ainda apresentar um terceiro resultado importante da mesma, a ‘clareza’”. Para Weber, a “clareza” é o resultado do pensamento “contemplativo” proporcionado pela ciência operando como “instrumento heurístico” destinado ao fim de tratar teórica e metodologicamente os objetos “significativos” aos olhos dos indivíduos. Percebe-se, desta forma, que os termos “clareza” e “contemplação” relacionam-se diretamente nas ideias de Weber. Para o autor é responsabilidade do acadêmico em sua função docente propiciar as condições adequadas em sala de aula para que os alunos possam, a partir da experiência com o trabalho científico e da especialização deste profissional, traduzidas em “conhecimentos e métodos”, desenvolver a capacidade intelectual de estabelecer as relações de causa e efeito sobre os objetos de estudo e sobre elas pensar de forma “independente”, construindo durante os estudos universitários sua ‘autonomia intelectual’.

Segundo o autor, com esta perspectiva pode ser exercida a liberdade, racionalmente, ou em outras palavras, com “autonomia intelectual”. Nesta concepção, a tomada de posição é do aluno, a partir das escolhas dos valores aos quais pretende servir de forma consciente, referindo-se à metáfora recorrente dos deuses e demônios.

De acordo com Delgado (2010, p. 251), a “autonomia intelectual e a liberdade” de pensar os problemas a partir de uma perspectiva que oferece ao menos uma possibilidade de se dedicar à ciência tendo como fim o próprio conhecimento, o qual gera clareza e conduz à tomada de consciência, pode ser considerada uma chave de ouro. Esta chave proporciona para quem quiser escapar à “gaiola de aço” ou à “rija crosta de aço” da burocratização claustrofóbica da ciência como pura “razão técnica instrumental”, como meio para gerar fins técnicos orientados economicamente, a ciência como potência. Delgado (2010) afirma, ainda, que evidentemente, é apenas uma possibilidade, mas está presente na perspectiva de Weber, uma vez que sua teoria empossa o indivíduo de todo o poder de conferir a tudo seus valores, inclusive ao próprio trabalho científico, tornando-o “significativo”, decidindo dedicar-se entusiástica e apaixonadamente à causa do conhecimento como fim em si mesmo.

Delgado (2010), a partir das colocações de Weber, e pensando na ciência da forma descrita por Weber, conclui que se torna imperativo ao acadêmico estar consciente de que a ciência é totalmente impotente em fornecer qualquer sentido, pois ela é a arte da descoberta, é fragmentária e só consegue produzir conhecimentos provisórios, passíveis de

obsolescência (não programada e planejada, mas por novos problemas que se apresentam), mas nem por isso deixa de ser revolucionária e surpreendente, nem deixa de proporcionar aquele momento único da ideia surgindo durante uma caminhada após horas de trabalho a fio na escrivaninha. O sentido da ciência é exógeno a ela mesma, pois este sentido faz-se presente na mente racional do cientista que trabalha com paixão.

A função última do professor, segundo Weber (1973) é atuar com seu conhecimento e método para ajudar os alunos a alcançar a tomada de consciência. O autor explica que isto não é pouco e acrescenta que se o professor assim atuar está efetivamente proporcionando uma relevante contribuição ética.

Por isso, distante dos conselhos ou inculcações sobre ideais, valores ou normas a serem ofertados a jovens alunos universitários como possíveis caminhos "prontos" para eles seguirem, os quais hipoteticamente pudessem conduzi-los à realização pessoal ou profissional, Weber exige a responsabilidade profissional de fazê-los pensar arduamente através de todos os conhecimentos de que puderem se apropriar para autonomamente e com liberdade fazerem suas próprias escolhas consequentes.

Para Weber (1989) não há dúvida de que as Universidades podem ensinar seus estudantes a respeito desses pontos de vista essenciais, podem estudar suas origens psicológicas, podem examinar seu conteúdo intelectual e seus postulados gerais; e podem, também, examinar não aquilo que neles é demonstrável, mas aquilo que se crê, mas iriam além das fronteiras da ciência e da erudição se fornecessem não apenas crenças e "ideais". A que ideais o indivíduo deve servir, "diante de que deuses deve curvar-se", disto elas esperam que ele cuide sob sua própria **"**responsabilidade" e, em última instância, de acordo com sua própria **"**consciência". As Universidades podem **"**aguçar a capacidade do estudante para compreender" as condições reais de suas próprias ações; podem transmitir-lhes a capacidade de pensar com "clareza" e "de saber o que quer".

O problema das Universidades alemãs daquela época, segundo o autor, era a pesada influência que o Estado exercia sobre toda a estrutura administrativa e sobre o corpo docente das mesmas, começando pelo criticado sistema de seleção e nomeação de docentes, totalmente centralizado (sistema *Althoff* – em virtude do nome do diretor do Ministério da Educação da época). Para o autor não é tarefa das Universidades transmitir qualquer ponto de vista ou opinião que seja quer "hostil ou favorável" ao Estado, e nem seus acadêmicos. Para Weber a obrigação da Universidade é exercer o autocontrole, permitindo as discussões mais polêmicas de todas as correntes culturais, porém através de análises científicas, nunca na defesa de crenças e ideais, posto que estes sejam os pontos de vista últimos só passíveis de

serem avaliados pelos indivíduos.

Para Delgado (2010) é possível inferir que aquelas exigências de probidade intelectual derivadas dos posicionamentos teórico e metodológicos dos ensaios do autor se estendem da figura do docente para a função institucional da própria Universidade, que, aliás, é composta, organizada e conduzida pelos próprios docentes.

Weber (1973) indaga se vale a pena se dedicar à ciência e se esta tem em si mesma uma "vocação" objetivamente valiosa. Estas são questões que exigem um juízo de valor para serem respondidas, às quais a própria ciência não consegue responder, explica o autor. Contudo o ensinamento que se ministra nas salas de aula "pressupõe" uma resposta afirmativa. Enfim, a ciência como "vocação" acaba tendo como finalidade última o conhecimento de nós mesmos, na forma da tomada de consciência. Weber acrescenta que a ciência não é um dom de visionários e profetas que distribuem bênçãos e revelações, nem parte integrante da meditação de sábios e filósofos sobre o sentido do mundo.

O último contributo que a ciência pode dar, referindo-se à "clareza", é fazer o indivíduo se dar conta de que uma determinada posição prática deriva lógica e honestamente, segundo o seu próprio sentido, de tal visão de mundo (ou tais visões de mundo, pois pode derivar de várias), mas não de tais outras. Falando por imagem, acrescenta o autor, podemos dizer que quem se decide por esta posição irá servir "este deus e ofender aquele outro". Se se mantiver fiel a si mesmo chegará internamente a estas ou àquelas 'consequências' últimas e significativas (WEBER, 1983).

Delgado (2010, p. 253) a partir destas colocações enfatiza que é necessário a autonomia intelectual tanto em termos profissionais quanto pessoais. Isto significa dizer que o aluno precisa da autonomia intelectual para resolver problemas científicos de ordem técnica, ou seja, aqueles conteúdos programáticos inerentes à sua educação científica (ou *scientific training*) e também precisa dela para seguir sua vida pessoal, utilizando-se da capacidade de discernimento proporcionada pelo conteúdo de conhecimentos do qual se apropriou, tornando-os efetivamente seus, ou seja, não comprados a dinheiro, como na metáfora da moça das hortaliças.

Weber (1979) encerra a conferência "Ciência como Vocação" utilizando a metáfora da "árvore do conhecimento". Nesta metáfora, o fruto da árvore do conhecimento, que é tão amargo para a nossa comodidade humana, mas iniludível, consiste precisamente na necessidade de tomar consciência de tais antagonismos e de compreender que toda a ação individual e, em última análise, a vida inteira, desde que não flua como um fenômeno da natureza, mas seja conduzida com plena consciência, apenas significa uma cadeia de decisões

últimas, graças às quais a alma "escolhe" o seu próprio destino, tal como em Platão, o que significa escolher o sentido dos seus atos e do seu ser.

Nas palavras de Delgado (2010, p. 255) "amarga para nossa comodidade humana é a exigência de tomarmos consciência dos antagonismos inerentes aos valores, às ideologias e às forças em aberta e perene luta na arena da vida social". O autor refere-se a luta que desemboca na elaboração da política, de modo geral, e da política social, econômica, científica ou educacional e considera difícil, mas inescapável, o fato de termos de fazer escolhas e, por fim, tomarmos posição diante deste "politeísmo de valores". O autor faz uma assertiva ao afirmar que "Dulcíssima é a possibilidade de pensar os problemas com a clareza do conhecimento, vislumbrar as conexões causais entre meios e fins e com nitidez prever os resultados e consequências das escolhas e decisões".

## 4.1 Considerações sobre universidade, ciência e concepção de educação superior na acepção de Max Weber

Para Weber o modelo típico ideal de educação superior deve pautar-se em um saber desinteressado, em um conhecimento indissociado entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse modelo típico ideal, a função a ser cumprida pela universidade é a produção do conhecimento científico, e sendo assim, a universidade deve ser o *locus* onde os estudantes devem buscar e encontrar essa educação científica, com o objetivo de possuir a clareza intelectual, acadêmica e científica de forma a apropriar-se de conhecimentos que os torne independentes e com capacidade de estabelecer suas próprias conexões e relações lógicas sobre a realidade na qual estão inseridos.

Para isso, o autor apresenta um cenário cujos atores principais são o professor-pesquisador, o aluno e a Universidade e mostra toda a preocupação com o itinerário de formação intelectual dos docentes, desde a carga horária dedicada às aulas e à pesquisa, bem como a remuneração, pois esses fatores interferem diretamente na formação dos estudantes. Para que isso acontecesse deveria existir uma excelência na prática docente e um rigor no conhecimento científico, com o predomínio da razão associado à paixão, mas essa última, tão somente como uma condição prévia de estado de espírito à vocação científica.

Ao comparar o sistema dos Estados Unidos com o sistema Alemão o autor critica as formas de remuneração docente por meio do timbre de voz do professor e pela capacidade de manter as salas cheias através de artifícios didáticos e estratégias de juízos de valor. Para Weber tais métodos não tem relação alguma com a finalidade das universidades de

proporcionar o conhecimento científico.

Para o autor, quando as universidades faziam essas exigências aos docentes, as faziam com o propósito de uma educação superior voltada a atender a um cenário de crescimento econômico que proporcionava uma expectativa de ascensão social; também com uma expectativa de obter um *status* de estilo de vida que dependia da certificação por meio de diplomas universitários, para os que ainda não pertenciam às elites econômicas e pretendiam disputar os cargos de alto escalão nas empresas ou nos Estados. Weber criticava esse tipo de universidade que priorizava a certificação de diplomas, pois para o autor não é essa a função da universidade.

Nesse contexto universitário o autor chama a atenção para a aristocracia de diplomas que nascia nas sociedades modernas, que determinava o *status* social via certificação universitária, e proporcionava a ascensão social. Contudo, essa igualdade competitiva tornava as pessoas vitoriosas (por meio da independência financeira, *status*, bem estar, sucesso, méritos da carreira, dos salários, etc.) ou fracassadas (quando não conseguiam tais realizações). É um sistema cruel, pois a vitória ou o fracasso eram simplesmente atribuídos ao "mérito" de cada um e, por isso, as pessoas fracassadas não tinham o direito de queixar-se, pois a responsabilidade era unicamente delas, uma vez que não era considerado todo o entorno, todo o contexto aos quais as pessoas pertenciam.

Pode-se fazer uma analogia dos escritos de Weber aos dias atuais e à temática dessa tese. O PROUNI surgiu em um contexto de crescimento econômico e de demanda de vagas para o mercado de trabalho e foi implementado como uma política de expansão do ensino superior, por meio da parceria público-privada, para oferecer vagas nos vários tipos de modalidades de IES existentes, ou seja, nas faculdades (cujo objetivo principal é o oferecimento do ensino), nos centros universitários (cujo objetivo principal é o oferecimento do ensino pluricurricular, em várias áreas do saber, mas também contempla a pesquisa e a extensão) e nas universidades (cujo objetivo é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).

Contudo, há a questão do mérito do candidato por meio da nota do ENEM. Quando o candidato tem o mérito de uma boa nota, ele pode concorrer às vagas nos cursos e IES de maior concorrência, mas quando a nota é a mínima exigida ele não tem essa opção. Há, ainda, o fato dos candidatos que não conseguem obter nem a nota mínima exigida no ENEM e, portanto, são excluídos desse nível de ensino.

Essas diferentes modalidades de instituições de ensino, conforme já citado, oferecem cursos com propósitos diferentes. Como já visto nos dados estatísticos, a maioria das vagas

no ensino superior são oferecidas pelas faculdades e, consequentemente, a educação é restrita ao ensino, concepção essa muito diferente de um saber desinteressado, de uma educação científica, com o objetivo proporcionar a clareza intelectual, acadêmica e científica para que os beneficiários do PROUNI se tornem independentes e tenham a capacidade de estabelecer suas próprias conexões e relações lógicas sobre a realidade na qual estão inseridos.

Geralmente nas faculdades os docentes são contratados como horistas e permanecem (ou não permanecem) na função dependendo de seu desempenho como docente, que inclui a capacidade de manter as salas cheias de alunos e dos artifícios didáticos para que essa façanha ocorra. E isso não tem nenhuma relação com o saber científico do docente, mas com a facilidade de relacionamento, com a paciência com a quantidade de alunos, com a aceitação dessa situação na IES, com o timbre de voz, etc.

Nessa perspectiva não ocorre uma formação intelectual, acadêmica e científica, mas uma formação com foco no ensino, que geralmente pauta-se em atender às exigências do mercado de trabalho, cuja inserção e ascensão social e profissional acontecem via certificação universitária.

Contudo, os beneficiários que conseguem uma boa nota no ENEM têm o mérito de escolher[35] as IES que oferecem, além do ensino, as atividades de pesquisa e extensão. Isso significa que esses beneficiários possuirão uma formação mais ampla, pois terão docentes comprometidos com a pesquisa cientifica, com dedicação parcial e integral, com titulação e experiência acadêmica e profissional que contribuem na formação intelectual dos estudantes para que eles passem a fazer suas próprias escolhas.

Nessa perspectiva, esses beneficiários, quando conseguem fazer os cursos que escolheram, nas IES que escolheram, têm mais chances de vitória, pois as possibilidades não foram restritas ao ensino voltado ao mercado de trabalho. Esses estudantes desenvolveram o intelecto, aprenderam a estudar, a pesquisar, a participar de atividades voltadas à pesquisa e à extensão, tiveram oportunidades reais de convívio acadêmico e social com outros grupos de pessoas e aprenderam a fazer suas conexões com a realidade a que pertencem. Isso significa dizer que alargaram significativamente seus horizontes pessoais, profissionais, culturais e sociais.

Dessa maneira, o sistema de seleção do PROUNI, através da nota do ENEM, também se torna um sistema cruel, pois a vitória ou o fracasso são atribuídos ao "mérito" de cada

[35] Embora possam escolher o curso e IES será visto adiante que a escolha por mérito da notado ENEM não significa que o beneficiário conseguirá ingressar, permanecer e concluir o curso superior, pois existe todo o contexto social na qual o aluno faz parte e que interfere diretamente em sua escolha.

candidato. Por isso, os candidatos fracassados não tem o direito de reclamar, uma vez que a responsabilidade da nota baixa é unicamente deles. O sistema torna-se ainda mais perverso se considerarmos os candidatos que sequer conseguiram atingir a nota mínima exigida no ENEM e, por isso, não poderão concorrer às vagas, nem mesmo nas IES que oferecem apenas o ensino. Novamente não foi considerado todo o entorno, todo o contexto aos quais os candidatos pertenciam.

# 5 OS CONCEITOS QUE DETERMINAM O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU[36]

O objetivo dessa seção é compreender os conceitos de ingresso e permanência no ensino superior, sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. Como procedimento metodológico foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos que corroboram o entendimento dos conceitos de ingresso e permanência no ensino superior, segundo a acepção de Pierre Bourdieu.

O tema PROUNI e todo seu entorno nos remete às questões que envolvem o acesso ao ensino superior e as consequentes capacidades acadêmicas dos candidatos que se relacionam diretamente ao capital cultural que possuem. Os bolsistas do PROUNI são estudantes oriundos das escolas de ensino médio, públicas ou das particulares (neste caso na condição de bolsistas integrais) e, por isso, o assunto também contempla a influência da origem socioeconômica.

Pressupõe-se que estes estudantes ingressaram no ensino superior por intermédio do PROUNI porque não conseguiram ingressar e permanecer em uma Universidade pública, por motivos de diversas ordens – historicamente – condicionados às capacidades acadêmicas de cada candidato de ingressar e permanecer no ensino superior público.

Para compreensão do ponto nodal que envolve esta tese, optou-se por entender os conceitos do referencial teórico desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu[37], especialmente sobre capital cultural. Neste sentido, esta seção tem o objetivo de tecer reflexões que venham a corroborar com o entendimento sobre o capital cultural transmitido pelas famílias e qual é a relação existente entre esse capital cultural (bem como o econômico, o social e o simbólico), o *habitus* e o *ethos,* e de que maneira estes conceitos interferem no desempenho escolar dos alunos, sob a sua perspectiva.

A partir dos escritos de Bourdieu, verifica-se que, além do desempenho escolar, os tipos de capitais existentes, bem como o *habitus* e o *ethos* podem influenciar diretamente desde a escolha de uma profissão até permanência do aluno no ensino superior. Essas escolhas remetem à história de vida que cada indivíduo tem e se relacionam ao seu capital cultural, ao

[36] Nesta seção são citados os mesmos livros ou capítulos, porém com diferentes datas, porque parte desta seção foi construída em 2007, quando cursei a disciplina "A Perspectiva Sociológica de Pierre Bourdieu sobre a realidade social e escolar", com a professora Dra. Luci Regina Muzeti. Contudo, fiz uma releitura da teoria de Bourdieu, em 2013 e 2014, em edições de anos diferentes, mas optei por manter as citações originais de consulta, tanto as utilizadas em 2007 como as utilizadas em 2013 e 2014.

[37] Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos grandes pensadores das áreas da educação, sociologia e filosofia do século XX. Na educação o autor formulou uma teoria que foi fundamentada teórica e empiricamente sobre o problema das desigualdades escolares.

seu *habitus* e ao *ethos* que foram construídos muito antes do aluno pensar em ingressar em um curso superior, através da família e do meio social em que ele viveu e conviveu.

Pretende-se, com esta seção, construir um entendimento e uma argumentação adequados, no que diz respeito às relações entre a escola e a sociedade, na medida em que a compreensão do texto desvenda os mecanismos objetivos que influenciam a trajetória escolar dos agentes, rompendo, assim, com o mito do dom ou das qualidades inatas. Por isso, a relação deste texto com a temática pesquisada – O PROUNI – é de fundamental importância, uma vez que falar em PROUNI nos remete aos históricos debates sobre a desigualdade dos estudantes oriundos das escolas de ensino médio, públicas e privadas, mediante o ingresso no ensino superior.

A teoria de Bourdieu aponta que as desigualdades escolares originam-se do meio social e que, por isso, se faz necessário ir além do desempenho dos dons individuais dos estudantes, para tentar explicar o rendimento escolar. Bourdieu não via na escola um *locus* de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social; ele entendia a escola como o *locus* de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, ao passo que a escola estava legitimando a cultura de determinados indivíduos ou de determinados grupos de indivíduos pertencentes às classes dominantes, oriundos de origens sociais superiores. Quando a escola exerce este papel, o autor denomina esta ação de violência simbólica, ou seja, o sistema de ensino corroborava com modelo de estrutura social existente e, por isso, precisava ser questionado para que, a partir disso, pudessem ser realizadas as ações de mudança que contribuíssem com a transformação social necessária aos estudantes.

No contexto da construção teórica de Bourdieu a escola, na qualidade de instituição de ensino, não é neutra, mas formalmente considerava que todos os estudantes teriam as mesmas chances de desempenho escolar e as mesmas chances que deste desempenho dependiam, ao passo que todos assistiriam às mesmas aulas e seriam submetidos às mesmas avaliações. A teoria elaborada por Bourdieu demonstra que tais chances são desiguais, pois alguns estudantes estavam em condições mais favoráveis do que outros para atender às mesmas exigências da escola, explícitas ou mesmo implícitas.

Assim, a escola era um lugar onde existia a reprodução das estruturas sociais, pois havia transferências de capitais de uma geração a outra, transformando o legado econômico da família em capital cultural. Havia uma tendência dos alunos serem julgados pela quantidade e qualidade de conhecimento que já traziam de casa, além das heranças que se faziam presentes na atitude corporal e, também, na desenvoltura demonstrada na habilidade de falar em público. Os estudantes pertencentes a um patamar mais elevado social, cultural e

economicamente tenderiam a assimilar com mais facilidade a linguagem escolar e a reproduzi-la. Contudo, os estudantes pertencentes a um patamar menos elevado social, cultural e economicamente que, por consequência, possuíam um capital cultural mais limitado não tinham tal facilidade. Porém, os bons resultados dos estudantes bem sucedidos eram atribuídos (tanto pela escola como pelos alunos) aos seus esforços, ou seja, a trajetória dos bem sucedidos era vista como uma espécie de recompensada aos esforços por eles empreendidos.

A partir de sua análise, Bourdieu considerou que as desigualdades sociais, culturais e econômicas não poderiam ser superadas através da educação, não como estava estruturada, pois o simples fato do acesso à educação não resolvia e nem garantiria o princípio da igualdade de oportunidades entre os estudantes. Por isso, era de fundamental importância repensar a função e também o funcionamento do sistema escolar, de forma crítica, que ultrapassasse os limites da reprodução, mesmo com a existência de uma sociedade classista. Pierre Bourdieu enfatizou a importância de refletir, de pensar em como a escola poderia deixar de ser reprodutora da estrutura social, como poderia ser feita tal mudança e principalmente como poderia acontecer a transformação social por intermédio da escola.

De acordo com a teoria de Bourdieu para promover essa mudança através da escola, a questão central estava no capital cultural e, por isso, a escola precisaria pensar quais seriam os procedimentos, metodologias, ferramentas ou elementos necessários para que o capital cultural não fosse um instrumento de dominação e de reprodução. Ou seja, considerando-se que o capital cultural influencia na manutenção e estruturação da sociedade, o que deveria ser pensado era qual caminho a escola poderia adotar, enquanto método, para que todos os indivíduos pudessem ter um amplo capital cultural a tal ponto que os estudantes pudessem ser beneficiados. Ou ainda, em outras palavras, o exercício a ser pensado, na teoria de Bourdieu é quais caminhos o sistema de ensino deveria trilhar na tentativa de ser promotor de uma mudança significativa na sociedade e fomentar um novo *habitus* nos estudantes.

Nesta perspectiva, esta seção foi elaborada a partir do entendimento de que se faz necessário percorrer cada um dos conceitos elaborados pelo autor, para compreender o conceito de capital cultural e sua relação com o desempenho dos alunos, bem como a trajetória de seus caminhos estudantis.

## 5.1 *Habitus*

A origem do conceito de *habitus* está presente na história das ciências humanas[38]. Porém, na teoria do *habitus*, sistematizada por Bourdieu, o conceito surge da "necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais". (SETTON, 2002, p. 62).

A palavra *habitus*, na teoria de Bourdieu, relaciona-se à fundamentação do conceito de conhecimento praxiológico, estabelecido entre indivíduo e sociedade. Bourdieu analisou as estruturas objetivas da sociedade e as formas subjetivas de conhecimento e propôs uma teoria denominada "conhecimento praxiológico", que foi sustentada com o conceito de *habitus*, cuja função era a de articular a estrutura das posições objetivas, subjetivas e as situações concretas da ação (BOURDIEU, 1994).

Segundo Nogueira e Nogueira (2004) os conceitos e as formas subjetivas e objetivas de conhecer corroboram para o entendimento do conceito de conhecimento praxiológico, pois são justamente essas formas de conhecimento que precisam ser superadas para pensar a transformação da sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. De acordo com os autores, Bourdieu se apropria das duas dimensões – objetiva e subjetiva – para analisá-las profundamente e posteriormente faz a crítica e propõe o conceito praxiológico, afirmando que existem três formas de se conhecer o mundo social: fenomenológica (ou subjetiva), objetiva e praxiológica.

Para Bourdieu (1983, p. 46) o conhecimento fenomenológico ou subjetivo é:

> [...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade [...].

Segundo Nogueira e Nogueira (2004) o conhecimento subjetivo ou fenomenológico capta as primeiras experiências do mundo, restringindo-se à vida cotidiana, através de sua vivência mais imediata e familiar e que tal forma de conhecer não permite a reflexão e, por isso, o problema do conhecimento subjetivo está justamente na sua limitação reflexiva que oferece uma concepção ilusória do mundo social.

---

[38] Nas ciências humanas, além de Bourdieu, a palavra *habit*us foi abordada com lógicas conceituais diferentes por Émile Durkheim (1983), Edwin Ponofsky (1991) e Nobert Elias (1997). A origem da palavra *habitus* é latina, está presente na tradição escolástica e expressa "a noção grega de *hexis* utilizada por Aristóteles para designar as características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem, que definia a "disposição para estar bem ou mal disposto em relação a alguma coisa". (SETTON, 2002, p. 61).

Assim, a crítica central de Bourdieu (1994, p. 46) ao modo fenomenológico ou subjetivista recai sobre a limitação desse método, que se baseia na "experiência primeira do mundo social", ou seja, meio familiar, apreensão do mundo natural e evidente, conhecimento prático e tácito, "e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade".

A segunda forma de conhecimento, denominada de conhecimento objetivo é caracterizado por promover a ruptura em relação à experiência subjetiva imediata. Para Bourdieu (1983, p. 47):

> [...] O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...].

Bourdieu (1994, p. 46) rejeita o fato de que esse método (o objetivismo) realizava uma ruptura com o conhecimento primeiro – fenomenológico e subjetivista – ao construir as relações objetivas "que estruturam as práticas e as representações das práticas".

As palavras "prática" e "práticas" são consideradas pelo autor como uma categoria que sustenta os demais conceitos elaborados pelo autor. Através das práticas observáveis e observadas empiricamente pode-se apreender todo o jogo simbólico e de poder: o jogo individual, o intra ou intergrupos e classes sociais (BOURDIEU, 1994).

Na análise de Nogueira e Nogueira (2002, p. 19):

> A sociologia de Bourdieu como um todo está marcada pela busca de superação de um dilema clássico do pensamento sociológico, aquele que se define pela oposição entre subjetivismo e objetivismo. Por um lado, Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual, ou seja, que se atêm de modo exclusivo ou preponderante ao universo das representações, preferências, escolhas e ações individuais. Essas abordagens, rotuladas por ele como subjetivistas, são criticadas não apenas por seu escopo limitado, isto é, pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

Segundo os autores, essa experiência (a prática subjetiva) é entendida como estruturada por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e intencionalidade individuais; contudo não forneceria instrumentos conceituais adequados para compreender a mediação entre estrutura e prática, pois a prática seria apresentada como decorrência direta, mecânica, da estrutura (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Verifica-se, portanto, que o conhecimento subjetivo valorizava os fenômenos imediatos e a consciência individual e o conhecimento objetivo valorizava a estrutura existente, sem que houvesse um espaço para explicar seu sentido. Por isso, Bourdieu justificava a necessidade de conceituar outro tipo de conhecimento que ultrapassasse as limitações dos conhecimentos subjetivo e objetivo, que foi denominado pelo autor de praxiológico. Esse conhecimento buscava uma relação dialética entre os dois primeiros modos de conhecimento, na construção da "teoria da prática ou modos de engendramento das práticas". (BOURDIEU, 1994, p. 60).

Pode-se verificar a busca da construção desta teoria, na análise que Nogueira e Nogueira (2002, p. 19-20) realizam a partir dos escritos de Bourdieu:

> Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza linguística ou socioeconômica). Segundo ele, faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Reconhecer-se-ia as propriedades estruturantes da estrutura sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais.

O conhecimento praxiológico seria o meio pelo qual o indivíduo ou agente social se tornaria um ser consciente e transformaria sua realidade. Nas palavras de (BOURDIEU,1983, p. 47):

> [...] O conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade.

Segundo Bourdieu (1994, p. 48) o "conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las", ou seja, superou os problemas do objetivismo e do subjetivismo.

A praxiologia foi conceituada por Bourdieu (1994, p. 60) como um método através do qual se poderia adquirir conhecimento do mundo social, construído sobre o conceito de prática,

que o autor insere como o fundamento fundante do *habitus (*conceito central de sua teoria sociológica). A intenção do autor era de que a praxiologia pudesse fornecer explicações amplas e profundas, ou seja, mais científicas, sobre os complexos processos sociais.

Assim, a partir das definições dos três tipos de conhecimento, especialmente do praxiológico, Bourdieu construiu a definição de *habitus.* Segundo Setton (2002, p. 61) a lógica conceitual construída por Bourdieu partiu, de uma de "ótica original", na qual Bourdieu conceituou *habitus* como:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

De acordo com Setton (2002, p. 20) este conceito de *habitus* é enfatizado pelas experiências passadas dos indivíduos funcionando como matriz de percepções, produto de trajetórias anteriores. A autora escreve que Bourdieu já havia conceituado *habitus* em obras mais antigas, mas que este conceito refere-se a um dos primeiros momentos de sistematização e formalização do conceito e que, desde sua formulação inicial, Bourdieu esforçou-se em precisar o seu sentido.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 20) em referência a este mesmo conceito (à mesma citação) explicam que "esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico".

> Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico.

Os autores Nogueira e Nogueira (2002) também escrevem que Bourdieu empreendeu esforços para conceituar *habitus*.

> É preciso reconhecer o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Setton (2002, p. 63) esclarece que *o habitus* considerado a partir do conhecimento praxiológico surge "como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades".

> *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

Verifica-se, assim, que a fundamentação do conceito de conhecimento praxiológico torna-se necessária à compreensão do conceito de *habitus*. Segundo a teoria sociológica bourdieusiana, tudo que o agente incorpora em sua trajetória, de forma constante, é considerado como *habitus*, ou seja, todas as experiências acumuladas ao longo da vivência dos indivíduos se transformam em *habitus*. Esta incorporação pode acontecer na interação com os diferentes espaços sociais, sendo que o *habitus* pode ser apreendido sob a forma de capitais: linguístico, corporal, material, social e outros (por exemplo: como o agente fala, sua postura corporal, as roupas que veste, os lugares que frequenta, os gostos pela comida, bebida, música, leitura, obras de arte etc). Assim, o *habitus* atua sobre as ações conscientes e inconscientes do agente, em suas práticas cotidianas, em suas escolhas e sua percepção de mundo.

Por isso, encontra-se, ainda, outra definição de *habitus*, segundo Bourdieu (1983, p. 106): "*habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical". Nos termos de Nogueira e Nogueira (2002, p. 20):

> [...] A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

Segundo os autores, "as normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual." Seria o contrário disso, pois "a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados". (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Neste sentido, deve-se considerar que cada agente, em sua trajetória social possui uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus.* Cada deslocamento para uma nova posição, na medida em que implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que pode ser medido pelo número dessas alternativas decisivas (BOURDIEU, 1996).

O *habitus*, na concepção bourdieusiana, contribui para revogar a dualidade que há entre o individual e o social. Na teoria do autor verifica-se que atrelado ao conceito de *habitus* deve haver a compreensão do conceito de campo, pois é nele que acontecem as relações objetivas. Para o autor, a sociedade é um espaço de disputas entre dominantes e pretendentes, que acontece no "campo" – espaço em que a disputa ocorre, através das ideias e posições dos agentes, instituições e grupos portadores de capital; são espaços dotados de relativa autonomia, porém com regras próprias – onde o *habitus* dos indivíduos ganha corpo e onde os indivíduos elaboram e implementam as estratégias de ação, por meio dos capitais econômico, simbólico, social e cultural.

Bourdieu (1989, p. 64-65) conceitua a palavra "campo" como:

> [...] uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre os ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação presente e potencial na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia).

Segundo Setton (2002, p. 64) o conceito de campo "faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder".

No campo, os capitais (econômico, simbólico, social e cultural) se produzem e reproduzem. Assim, o campo é o espaço onde ocorrem as definições, onde se constroem e onde se elaboram as propostas para serem implementadas na sociedade. Desta forma, o campo que tiver agentes que se comprometam com os anseios do grupo, estes (agentes) conseguem articular os espaços a serem ocupados. Estabelece-se, assim, no campo, uma relação interdependente entre campo, indivíduo e capital, de tal forma que uma relação passa a ser condição para existência do outra, bem como para sua legitimação.

Segundo Nogueira e Nogueira (2004) o conceito de campo é utilizado por Bourdieu em referência a certos espaços de disposições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Na medida em que as sociedades se tornam maiores e, consequentemente, com a divisão social do trabalho, mais complexa, certos domínios de atividades se tornam relativamente autônomos. No interior desses campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos.

Verifica-se que o conceito de campo, para Bourdieu, surge como produto de processo de especialização e de autonomização da sociedade moderna e, por isso, contempla diferentes áreas, que constituem diferentes e variados campos, tais como: campo artístico, campo científico, campo cultural, campo econômico, campo jurídico, campo político, campo religioso, campo simbólico, campo universitário etc. Cada campo possui suas próprias lutas internas, bem como as lutas entre os diferentes campos, de maneira que alguns exercem influências sobre os outros.

Retomando o conceito de *habitus,* verifica-se, assim, que é a posição presente e passada do agente na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar. O significado da palavra 'disposição' parece apropriado para designar o que recobre o conceito de *habitus,* pois a palavra exprime o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; e designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação (BOURDIEU, 1983). Por isso, o *habitus* não é destino, pois como produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e por elas afetado (BOURDIEU, 1992).

Pode-se inferir, a partir dos conceitos, análises e reflexões mencionados, que a aquisição do *habitus* segue uma ordem cronológica que tem início com as primeiras experiências do agente, por meio da educação familiar, seguida pela educação escolar e pelo mundo que pertence, ou seja, a seu entorno. Considerando-se, portanto, que o *habitus* é constituído a partir da herança cultural e que orienta a ação do agente, funcionando como elo entre as estruturas e a prática entre o sujeito e o mundo objetivo, pode-se inferir, ainda, que o *habitus* familiar influencia diretamente as escolhas estudantis dos alunos, a partir do conceito que estabelece a articulação entre o individual e o coletivo. Nas palavras de Bourdieu (1994, p. 80) "o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares" e posteriormente "o *habitus* é transformado pela ação escolar, ela mesma

diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores, e assim, por diante, de reestruturação em reestruturação".

## 5.2 Tipos de capitais: capital econômico, capital social, capital simbólico e capital cultural (e conceito de *ethos*)

Considerando-se que o *habitus* dos indivíduos ganha corpo no campo e que os indivíduos elaboram e implementam as estratégias de ação, por meio dos capitais econômico, simbólico, social e cultural, faz-se necessário compreender estes conceitos.

- **Capital Econômico**

Bourdieu considera que o capital econômico é um dos princípios que diferenciam o espaço social e constitui-se, principalmente, por remunerações, por propriedades rurais e urbanas, pelas ações na Bolsa de Valores, pelos lucros industriais, comerciais e também pelos salários (BOURDIEU, 2007, p. 117). Ou seja, são todos os bens materiais, constituídos por um conjunto de fatores, tais como: produção (incluindo-se a terra, fábricas, trabalho etc); os bens econômicos (incluindo-se a renda, o patrimônio etc) que as pessoas possuem e que estão diretamente relacionados ao capital cultural e social.

A reprodução, acumulação ou ampliação do capital econômico acontece através de estratégias específicas que demandam investimento econômico e também investimento de estratégias culturais ou das relações sociais. Este processo fortalece o vínculo econômico e possibilita sua manutenção histórica e, por isso, o capital econômico é considerado por Bourdieu uma categoria importante porque possibilita as pessoas participarem e serem inclusas em grupos e redes estabelecidas. Com a participação em diferentes ou determinados grupos e redes há a possibilidade de ampliação do capital cultural e social e, com isso, surgem novas possibilidades de relações, de investimentos educacionais e de benefícios econômicos.

- **Capital Social**

O capital social é conceituado por Bourdieu (2002) como um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento. Por isso, segundo o autor, o capital social depende "da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do

capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado)". (BOURDIEU, 2002, p. 67).

Quando o capital social se potencializa, ele consegue fortalecer e ampliar o capital cultural, por intermédio das relações sociais e institucionais. Por isso, o capital social é essencial para a constituição de novas estruturas e de novos saberes, pois com base nas relações sociais, se constituem fontes estratégicas que servem de apoios para a atuação dos agentes sociais. Assim, o capital social pode contribuir com o capital cultural.

De forma geral, o capital social é o conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos. Nos termos de Nogueira e Nogueira (2004, p. 51), capital social refere-se ao:

> [...] conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc.) mantidas por um indivíduo. O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem ele se relaciona.

- **Capital Simbólico**

O capital simbólico é um conjunto de rituais de reconhecimento social que compreende o prestígio, a honra, o carisma, a sedução, a reputação, as boas maneiras, o protocolo, o reconhecimento etc. dos indivíduos, seja em um campo específico ou na sociedade em geral, que se apresenta como uma síntese das demais formas de capital (cultural, econômico e social) que segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) é "definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família".

Bourdieu (2008, p. 107) define capital simbólico como:

> [...] uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor [...].

O autor cita como exemplo a honra nas sociedades mediterrâneas, pois só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas (BOURDIEU, 2008).

Nogueira e Nogueira (2004) escrevem que o conceito de capital simbólico se refere ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros e que essa percepção está associada à

posse dos outros três tipos de capital (cultural, econômico e social), mas não necessariamente o indivíduo tem a posse. Segundo Nogueira e Nogueira (2004), um indivíduo pode ser visto como rico, graças à manutenção de certos sinais exteriores de riqueza, mesmo que já tenha perdido ou nunca tenha tido uma grande fortuna. Ou ainda, quando o indivíduo possui um sobrenome que é socialmente reconhecido e importante, pode conferir-lhe um capital simbólico, mesmo sem que este corresponda aos seus capitais – econômico, cultural e social.

As categorias implícitas e explícitas no capital simbólico – o prestígio, a honra, o carisma, a sedução, a reputação, as boas maneiras, o protocolo, o reconhecimento etc – são categorias importantes, que integram a reprodução das estruturas de dominação social, pois são inerentes aos sujeitos e aos campos e possuem tendência a acompanhar a transformação pretendida.

Os tipos de capitais (econômico, social, simbólico e cultural) são utilizados pelas pessoas para disputarem seus interesses em um ou mais campos. Segundo Bourdieu (2009, p. 135) ainda que estes tipos de capitais sejam distintos uns dos outros, eles mantém relações estreitas e sob certas condições e, em alguns casos, a posse de um tipo de capital constitui a condição para a obtenção de outro distinto.

De posse dos capitais, os agentes demonstram o potencial que possuem para conseguir organizar um grupo em prol de seus objetivos, de seus projetos, através de uma rede de relações objetivas tentam implantar suas políticas e culturas. E, no campo educacional, o capital cultural tem relevada importância, pois os indivíduos que o possuem detém destaque nas ações escolares esperadas pela e na escola. Na análise de Bourdieu o capital cultural e a escola conservadora são os responsáveis pelas desigualdades escolares e, neste sentido, buscou-se uma argumentação mais profunda sobre o conceito de capital cultural e a relação deste com os acessos e permanência nas instituições educacionais.

- **Capital Cultural e conceito de *ethos***

O conceito de capital cultural, na teoria de Bourdieu, está vinculado à noção de conhecimento, às diversas maneiras de compreendê-lo, aos costumes e às culturas, produzidas e conservadas nos diferentes contextos, classes e povos, e pode ser representado de três modos: no estado incorporado (familiaridade com bens culturais desde a primeira infância), no estado objetivado (bens materiais) e no estado institucionalizado (certificados escolares e diplomas), expressando uma espécie de *ethos* (sistema de valores mentais e morais).

O significado de *ethos,* na literatura de Bourdieu é o conjunto de princípios interiorizados que conduzem a conduta das pessoas de forma inconsciente e que permite a adesão aos valores partilhados por determinado grupo social. É um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2002).

O capital cultural, para Bourdieu, é um dos principais pilares da organização e manutenção do sistema social. Para o autor, a sociedade não está estruturada por classes, mas por espaços sociais – na hierarquia social, econômica e cultural – que são ocupados por três tipos de classes, sendo que cada uma delas possui um determinado grau de capital cultural: classe superior, que seria a elite, possuidora de amplas propriedades de capital cultural, econômico e social; classe média, que seriam os pequenos burgueses com pretensão de ascensão; e a classe baixa, que seriam os populares voltados para a lógica das necessidades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Os autores explicam que no contexto desta hierarquia social, econômica e cultural, apresentada por Bourdieu, cada classe possui características que as distinguem. A classe superior é possuidora de um *habitus* que orienta suas disposições a partir do princípio da distinção de seu estilo de vida, identificado por seus costumes, posturas corporais, as roupas que usam o que consomem e, no caso da escola, se distinguem, também e principalmente pela linguagem. Porém, mesmo na classe superior, algumas pessoas seriam mais possuidoras de capital econômico e outras teriam mais capital cultural, embora todas as pessoas da classe superior tivessem a tendência de investir na escolarização de seus filhos de maneira natural, sem pressão.

A classe média, diferentemente da classe superior, lutaria para não se confundir com a classe baixa e, neste sentido, diminuir a distância que a separa da classe superior. A partir da vontade de ascender à classe superior, a classe média tende a investir de maneira sistemática e pesadamente na escolarização de seus filhos (nota-se que na classe superior isto acontece de maneira natural). As famílias da classe média já possuiriam certo volume de capitais que as permitiria investir no mercado escolar sem correr tantos riscos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

A classe baixa, diferentemente da classe média e superior, fazia suas escolhas baseadas em suas necessidades e nas urgências do contexto em que viviam. Portanto, não lhes sobrava tempo para desenvolver as competências culturais. Ao fazer isto, reconhecia como legítima a cultura da classe superior (dominante). Neste contexto, o sistema de ensino inculcou o reconhecimento da cultura superior, negando o conhecimento da cultura da classe

popular. Desta maneira, ao considerar as chances objetivas, a classe baixa desenvolvia um senso prático do que lhes era possível alcançar e do que lhes era inacessível, e encarava a ascensão social como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantiam uma vida com dignidade e, portanto, não viam a ascensão social como acesso a altas posições sociais. Por isso, a classe baixa investia menos no estudo, uma vez que considerava bem reduzida as chances de sucesso escolar. Faltavam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais e, principalmente os recursos culturais necessários para que esta classe obtivesse um bom desempenho escolar, o que tornaria o retorno do investimento incerto e, portanto, o risco muito alto (diferentemente da classe média que já possuía certo volume de capitais; e também muito diferente da classe superior, que investia naturalmente na educação de seus filhos) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

No contexto desta hierarquia social, econômica e cultural, apresentada por Bourdieu, o capital cultural que uma família possui e que seria transmitido aos seus filhos e parentes varia em decorrência da sua posição social, de modo que os que estão em posição dominante econômica, social e culturalmente têm possibilidades objetivas de acesso a estes bens. Por isso, existe a desigualdade entre os níveis de capital cultural possuído pelas famílias e a consequente manutenção destas desigualdades, geradas, de forma geral, por diferenças entre capital social, econômico e cultural.

Segundo Bourdieu (2002, p. 41-42):

> [...] Cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos,* sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito.

Desde a infância, as crianças oriundas de famílias privilegiadas culturalmente têm maiores chances de acumular capital cultural e obter melhor desempenho escolar, que consequentemente lhe dará uma melhor formação para que tenha acesso e permanência no ensino superior. Segundo Bourdieu (2002) para que o estudante tenha um percurso escolar regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos os agentes, uma relação natural, familiar, com a cultura e com a linguagem, privilegiando, desta forma, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo.

A relação natural com a cultura, considerada por Bourdieu como a proeza verbal e a competência cultural, só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente

familiar, com a aprendizagem difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às classes cultas. Como essa familiaridade com a cultura é transmitida de maneira osmótica, até mesmo imperceptível no interior do contexto familiar, ou em outras palavras, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal e contribui para reforçar, nos agentes das classes cultas, a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e condições que possuem aos seus dons, aptidões inatas ou vocações (BOURDIEU, 2002).

Porém, o autor afirma que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Quando a criança ingressa na escola ela já leva conhecimentos transmitidos pela família e pelo meio de onde ela se origina. Estes são os primeiros conhecimentos, as primeiras experiências que a criança tem com o mundo social, que a conduz a uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos *habitus*, aos gostos e aos não gostos, às simpatias e às aversões, que fundem no inconsciente, a unidade de uma classe e se externam por meio de opiniões declaradas das crianças. Estas experiências e conhecimentos são 'aperfeiçoados' pela escola, possibilitando o domínio dos códigos que servem de acesso a bens como: música, teatro, pinturas, obras de arte, cinema, leituras etc. Contudo, segundo o autor, o percurso escolar demonstra que a desigualdade frente ao capital cultural torna-se mais severa, pois os alunos que já possuem um capital cultural significativo tendem a agregá-lo, mas aqueles que possuem um capital cultural restrito ficam em situação de desvantagem (BOURDIEU, 1975; BOURDIEU, 2002).

Pode-se citar, como exemplo, o aluno que teve contato com uma obra de arte, mesmo que ainda não entenda o seu significado, tende a habituar-se a ela e esta passa a fazer parte de seu mundo, de seu capital cultural. A obra de arte pode despertar no aluno, a curiosidade por saber seu significado, e a família, de acordo com a capacidade de entendimento de cada criança, gradativamente explica sobre a obra, pode falar das cores, por exemplo. Por processo análogo, pode-se comparar o aluno que possui um computador em casa com aquele que não possui. No primeiro caso, ele pode até não saber utilizar corretamente o equipamento, mas o tem por perto, o objeto desperta nele a curiosidade de entender como funciona e até arrisca-se a ligá-lo, mexer com o mouse, digitar as letrinhas e, mesmo que ainda não as conheça, a criança passa a ser curiosa e querer saber o que escreveu. Ao ingressar na escola, no decorrer do percurso, ele aprenderá a utilizar corretamente o computador e a decifrar corretamente os códigos. Já o aluno que não possui computador em sua residência, ingressa na escola em desvantagem, pois até ele entender onde se liga o aparelho, o que é um mouse, ou um teclado, leva algum tempo, ao passo que o outro já pode aprender a decifrar as letrinhas que ele

mesmo digitou, antes mesmo que o que não possui tivesse conhecimento de que o teclado era para aquela finalidade.

Assim, os bens culturais e os bens de consumo e as atitudes que eles provocam têm uma atuação inconsciente, de modo que, por exemplo, a simples presença do computador ou de uma obra de arte na casa onde uma pessoa reside provoca alterações no domínio do capital cultural, pois passa a fazer parte de seu mundo. Igualmente há a relação com os livros, que pode provocar o desejo da leitura, como a presença de uma boneca, de um carrinho ou de um brinquedo pedagógico pode despertar o desejo da brincadeira.

Percebe-se, portanto, que a posse de bens culturais e de consumo e a atitude familiar frente a estes bens atuam na transmissão do capital cultural. Pode-se dizer que ocorre mais por vias indiretas que diretas, ou seja, não existem, como na escola, métodos de aprendizagem. Estes são realizados "por osmose", paulatinamente e estão relacionados com a posição do sujeito no espaço social, e por isso, a ideia de dissimulação reforça a ideia de que a forma como os conhecimentos são adquiridos são o resultado de dons naturais já existentes nas famílias, das vocações, do que faz parte da rotina, do que é comum, trivial, e não de mecanismos objetivos, como é o caso da escola.

Neste sentido, com relação à escola, Bourdieu (2002, p. 41) escreve que:

> É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

De acordo com Bourdieu (2002) o dom é um meio ideológico que a elite utiliza para justificar as diferenças econômicas e sociais como desigualdades de fato, a partir do qual identifica os membros da classe baixa como desprovidos de méritos e dons naturais. Contudo, o que acontece é que a classe superior acumula um maior capital cultural e o transmite a seus filhos. Por isso, Bourdieu analisa sob outra perspectiva estes dons, ou seja, os dons são cultivados pelos critérios do *habitus* que unifica e gera todas as práticas e, também orienta as escolhas, a vocação e a tomada de consciência.

Com relação à herança cultural, denominada na literatura de Bourdieu de Capital Cultural, esta interfere diretamente na vida escolar do aluno, de acordo com a posição que ele ocupa no espaço social, econômico e social, ou seja, na classe inferior, média ou superior. A transmissão do capital cultural, considerando-se a posição que cada pessoa ocupa, acontece em três estados – incorporado (familiaridade com bens culturais desde a primeira infância),

objetivado (bens materiais) e institucionalizado (certificados escolares e diplomas), – e tem relação com essa estrutura de posições, no espaço social e, em particular ao peso deste no conjunto das posses (BOURDIEU, 1992).

O autor explica que no estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, sendo que a acumulação de capital cultural exige sua incorporação pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação, o qual custa tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. No estado objetivado, o capital cultural pode existir sob a forma de bens culturais: livros, escritos, pinturas etc, e para possuir os bens culturais em sua materialidade é necessário ter apenas o capital econômico, fato que se evidencia através da compra de uma máquina, por exemplo. Para se apropriar dela, simbolicamente, é necessário possuir os instrumentos de apropriação e os códigos necessários para decifrá-la, isto é, capital cultural incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se através dos diplomas. Nesse estado, é possível depreender as funções de um sistema de ensino em uma determinada sociedade bem como suas relações com o sistema econômico.

Nesta perspectiva, as famílias que ocupam uma posição dominante economicamente têm a possibilidade de proporcionar a seus filhos o contato com bens culturais (livros, pinturas etc) e com bens materiais (computadores, jogos pedagógicos, vídeo games etc) que os ajudarão no percurso escolar e, consequentemente, terão maior probabilidade de alcançar títulos escolares, ou seja, de concluir, por exemplo, uma graduação, de dar sequência em uma pós-graduação. Pode-se dizer que é um "caminho natural" enquanto que para os "herdeiros" das camadas populares, que possuem pouco contato (ou nenhum) com bens culturais ou materiais, e estes contatos geralmente não ocorrem no âmbito familiar, tais possibilidades são bem remotas, e quando acontecem estes estudantes terão que enfrentar um mundo que não é seu.

Contudo, o capital cultural adquirido através da família, geralmente das que têm posição de destaque no mercado de bens simbólicos também sofre os efeitos da condição de classe em virtude do tempo livre, ou da falta deste, que a família pode proporcionar aos seus herdeiros. Ou seja, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial. O capital cultural, então, é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*, uma combinação de propriedades variadas, e um certo *ethos*, ou seja, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui

para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2002).

Assim, as condições objetivas em que cada pessoa se encontra é que define o capital cultural e o modo como este é transmitido e cada posição corresponde a um *habitus* produzido por essas condições objetivas. Por exemplo, a apreensão da leitura e mesmo a obtenção de satisfação simbólica com sua prática, como de qualquer bem cultural, dependem, da posse do código que permite sua decodificação, ou seja, independente de qual seja a leitura, ela exige uma disposição cultivada, o que significa nível de instrução e, principalmente, educação familiar, pois desta depende, além da eficácia do sistema de ensino, a familiaridade com o mundo das práticas culturais, em geral, e, especificamente, da leitura (BOURDIEU, 1992).

Nesta perspectiva, o *habitus* que é adquirido a partir do capital cultural de cada família orienta a ação dos estudantes e funciona como elo entre as estruturas e a prática, entre o sujeito e o mundo objetivo e estabelece a articulação entre o individual e o coletivo. Conforme visto anteriormente, o conceito de *habitus* segue uma ordem cronológica de estruturação, que tem início desde as primeiras experiências da criança e que lhe serve como princípio de apreensão da prática escolar. Posteriormente, a educação escolar desenvolverá as disposições requeridas para a assimilação das mensagens culturais do espaço social do qual ela faz parte.

Neste contexto, verifica-se que o capital cultural que cada pessoa possui está diretamente relacionado com as condições sociais de aquisição e utilização e interferem diretamente nas escolhas, pois os estudantes que possuem o domínio do código cultural pertencente à classe dominante encontram-se, no sistema educativo, numa posição mais favorável perante os demais estudantes. Entende-se, neste caso, que dominar os códigos significa a possibilidade de decifrar os códigos existentes no contexto em que se vive e se convive e posicionar-se criticamente sobre ele, o que inclui todas as possibilidades de acesso aos variados tipos de ensino, incluindo-se o ensino superior. Porém, nem sempre os jovens das camadas populares conseguem decodificar os códigos das classes dominantes, o que os conduz às escolhas de estudos cuja decodificação faz parte de sua trajetória 'natural' e, consequentemente, ele 'opta' por trajetórias pertencentes à sua classe social.

Na teoria de Bourdieu (2002) verifica-se que os mecanismos de eliminação agem durante o *cursu*[39]. Segundo o autor, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o

[39] Expressão latina utilizada para designar os percursos, dos ramos e estabelecimentos de ensino efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. De acordo com o autor:

> Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. (BOURDIEU, 2002, p. 41).

Além das chances de ingresso no ensino superior, dos jovens das camadas populares, serem menores, quando eles ingressam em Universidades públicas ou mesmo nas particulares que zelam pela qualidade, deparam-se com uma triste, angustiante e depressiva relação com o universo acadêmico, pois para eles é um universo totalmente diferente. Há um contraste entre o que já viram e viveram e entre o que terão que presenciar, pois há uma "suposição" de que se chegaram à Universidade, teoricamente teriam que dominar todos os códigos anteriormente determinados pela escola. Dominar os códigos, neste caso, significa, por exemplo, que o aluno tem que entender as estatísticas, compreender as manifestações artísticas e saber usar as expressões formais e informais, ou seja, novamente decifrar os códigos existentes no contexto em que vive e convive e saber se posicionar criticamente sobre ele. Quando estes alunos não os dominam, muitas vezes, tem que enfrentar vários problemas, entre eles o fato de passarem a ter consciência das inúmeras diferenças sociais entre esse universo e suas origens e, por isso, terão de enfrentar um mundo que não fazia parte de suas vidas.

Segundo Bourdieu (2001, p. 44):

> Da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu, as chances objetivas de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior que para um filho de operário.

O desejo razoável de ascensão através da escola, segundo o autor, não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Há famílias que embora ignorem completamente a estatística objetiva das poucas chances de se chegar ao ensino superior regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. Estas famílias veem na escola chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural.

No que diz respeito à ascensão por meio da escola, Bourdieu (2001, p. 48) compara a classe popular com a classe média e enfatiza o quanto esta última possui um *ethos* de ascensão social por intermédio da escola.

> Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Verifica-se, assim, a noção de *ethos* de classe, definido como "o resultado do processo pelo qual os diferentes grupos sociais interiorizam sua situação objetiva, em matéria de probabilidades educacionais, transmutando-a em aspirações e desejos subjetivos". (NOGUEIRA, 1989, p. 4).

Na trajetória escolar, ao ingressar no universo acadêmico, a compreensão dos textos teóricos e científicos, de alunos universitários, bem como o hábito e o gosto pela leitura supõem a posse dos instrumentos de apropriação da leitura, em geral o domínio do código, a capacidade de interpretação e de atribuição de significações, de fazer análises, de competências linguísticas e culturais da linguagem legitimada por cada área, através das estratégias do fazer científico dominantes, que, geralmente, os alunos oriundos das camadas populares não tiveram tal apropriação através do capital cultural, ou seja, não foi incorporado no *habitus* desses alunos.

A respeito disto, Bourdieu (2002) explica que a linguagem é resultado das condições sociais de aquisição e utilização de um dado locutor, constitui ferramenta privilegiada no universo acadêmico, sendo que os que possuem o domínio deste código alcançam notabilidade e reconhecimento entre os colegas e especialmente entre os professores, acumulando resultados bastante positivos no decorrer do percurso universitário.

De acordo com Bourdieu (2001, p. 46) a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece - além de um vocabulário mais ou menos rico - uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o decifrамento e a manipulação de

estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola.

Nas palavras de Bourdieu (1975, p. 82) encontra-se, na íntegra, este conceito.

> A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar [...].

Além das questões de compreensão dos textos teóricos e científicos, de alunos universitários, que se remetem à influência do meio linguístico de origem, no mundo universitário, dá-se continuidade ao processo de transmissão do capital cultural iniciado na família e desenvolvido, posteriormente pela escola, até o Ensino Médio. Desta forma, a desigualdade na distribuição do capital cultural ocasiona uma consequente desigualdade no acesso aos diferentes estágios da trajetória escolar, inclusive a universitária. Há, ainda, as desigualdades de informações evidentes e conhecidas, e pode-se citar, como exemplo, o fato de que para muitos estudantes pobres, o ensino superior não faz parte do universo concreto de suas famílias. Neste caso, é necessário uma série contínua de sucessos excepcionais e conselhos de professores ou de pessoas próximas à família para que se cogite destes estudantes chegarem a este nível de ensino, ainda que a mídia bem divulgue todas as possibilidades de acesso ao ensino superior, principalmente nas instituições particulares.

Neste sentido, de acordo com Bourdieu (2001) os estudantes oriundos dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares; a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar, seja nas tarefas, seja na orientação de sua trajetória escolar (o que dificilmente acontece com os estudantes das camadas populares ), justamente porque a família não tem condições de orientá-los da mesma maneira que as que possuem o capital cultural e de informações sobre os cursos. Tais estudantes devem à sua família e ao seu ambiente, todo um capital de informações sobre o *cursus*, sobre a significação das grandes escolhas, sobre as carreiras futuras e sobre as orientações que normalmente conduzem a elas, sobre o funcionamento do sistema universitário, sobre a significação dos resultados, sobre as sanções e as recompensas. Ou seja, os estudantes das classes cultas investem em suas

condutas escolares graças à todo um capital social, cultural e de informações que adquiriram com a família e seu entorno.

Por outro lado, os estudantes da classe baixa, além de enfrentar as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, e de possuir pouco do capital cultural desejado pela escola esbarram em dificuldades por não disporem da competência cultural, especialmente linguística, exigida por esse nível de ensino, através da comunicação acadêmica. Os professores ao realizarem suas atividades docentes consideram que exista uma aquisição linguística e cultural, um conhecimento prévio de valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros (BOURDIEU, 2002).

No contexto universitário, tal como geralmente acontece na educação básica, os docentes tendem a homogeneizar os alunos em suas práticas pedagógicas, tratando-os da mesma forma, não considerando a heterogeneidade do capital cultural que eles detêm. Quando esta heterogeneidade de capital cultural é ignorada na comunicação acadêmica, há consequências de disparidade entre o nível de informações emitidas pelo professor e as apreendidas pelos alunos, comprometendo significativamente a aprendizagem dos que não detêm o domínio de práticas culturais, como a linguagem.

A falta desse capital cultural requerido pelas Universidades pode dificultar o acesso e permanência dos alunos oriundos de camadas populares a este nível de ensino, pois estes não tiveram, muitas vezes, acesso ao conhecimento requerido pela Universidade e, em muitos casos, não tiveram nem o acesso às informações básicas dos "caminhos" a serem percorridos para ingressar em um curso superior.

Neste sentido, Bourdieu (2001, p. 53) faz importante consideração sobre todo sistema de ensino e as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultua, considerando-a injusta, de fato, sob a proclamação de ideias democráticas. Esta consideração pode ser acatada, também, no ensino superior.

> Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 53).

Em outras palavras, Bourdieu esclarece que, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara de justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. Para Bourdieu (2001, p. 53):

> A pedagogia que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia 'para o despertar', como diz Weber, visando a despertar os dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigada a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explicito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas.

A partir da transcrição acima, Bourdieu sublinha o fato de que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como "primárias" (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como "escolares", as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Há também o fato de que o sistema[40] é voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, e que os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Pode-se verificar o trecho de Bourdieu (2001, p. 54-55) que norteia bem a temática em questão.

> [...] no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério. Dá-se uma inversão dos valores - a qual, através de uma mudança de signo, transforma o sério em espírito de sério e a valorização do

[40] O autor faz, neste caso, a comparação entre dois tipos de ensino superior Francês, em que um era voltado mais para as classes populares – o *bachotage* (ensino primário superior Francês) – onde os alunos das classes baixas se sentiam menos estranhos. O termo significa toda a preparação intelectual utilitária visando meramente à aprovação em exames e concursos (feita, em geral, de "dicas" e expedientes práticos). Opõe-se, portanto, ao diletantismo intelectual desinteressado, 'pertencente' as classes mais favorecidas, conhecido como liceu clássico. (BOURDIEU, 2001, p. 54).

> esforço em uma mesquinharia indigente e laboriosa, suspeita de compensar a ausência de dons - a partir do momento em que o *ethos* pequeno-burguês é julgado segundo o ponto de vista do *ethos* da elite, ou seja, aferido pelo diletantismo do homem culto e bem nascido. De modo oposto, o diletantismo que os estudantes das classes favorecidas exprimem em várias condutas e o próprio estilo de suas relações com uma cultura que eles não devem jamais totalmente à escola, respondem às expectativas, frequentemente inconscientes, dos mestres e, mais ainda, às exigências objetivamente inscritas na instituição.

Segundo Bourdieu (2001), não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de "pequenas percepções" de classe e que não contribuam para orientar, mais frequentemente de maneira inconsciente, o julgamento dos mestres. Para o autor, do mesmo modo que os julgamentos que os professores primários, impregnados de valores das classes médias às quais pertencem e das quais provêm cada vez mais, fazem de seus alunos levam sempre em conta a coloração ética das condutas e a atitude em relação ao professor e às disciplinas escolares.

Neste contexto, Bourdieu esclarece que ao professor julgar aparentemente "dons inatos", mede, pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura à qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar, que as crianças das classes populares não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a "cultura" (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais "escolares" (BOURDIEU, 2001).

É uma cultura aristocrática e, sobretudo, uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige. Contudo, aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas um certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais) é, portanto, mais ou menos "fácil", "brilhante", "natural", "laboriosa", "árdua, "dramática", "tensa", segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura: a aprendizagem

osmótica na família favorecendo uma experiência de "familiaridade" (fonte da ilusão carismática), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), a escola favorece os mais favorecidos (BOURDIEU, 2001).

Há outro trecho em que Bourdieu esclarece que o sistema de ensino só pode funcionar bem quando ele recruta seus próprios herdeiros.

> Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigi-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. A única prova de que ele possa realmente se ressentir não é, como se vê, a do número, mas a da qualidade dos educandos. O ensino de massa, do qual se fala tanto, opõe-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer. (BOURDIEU, 2001, p. 57).

Na sequência desta esta afirmação, Bourdieu (2001) explica que de fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior - como já ocorreu na primeira metade do século XX - sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise, percebida por exemplo como de "queda de nível", quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social (como acontece quando as taxas de escolarização secundária e superior das classes tradicionalmente escolarizadas crescem continuamente, caindo a taxa de seleção paralelamente), ou que, procedendo das camadas populares, são desprovidos de qualquer herança cultural.

Nesta perspectiva, consideram-se pertinentes os questionamentos que Bourdieu (2001, p. 64) tece sobre a sociedade "democrática".

> [...] a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade 'democrática' está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? [...].

O próprio autor sugere que seria preciso, também, levar em consideração as chances diferenciais de ascensão social como idêntica utilização dos meios institucionais. Segundo o autor, com nível de instrução equivalente, os indivíduos oriundos de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da hierarquia social.

A partir de tais questionamentos e sugestões, Bourdieu afirma que somos levados, então, a reconhecer a "rigidez" extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, e que esta é detentora, segundo Weber (apud BOURDIEU, 2001, p. 64) “do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural”.

## 5.3 Considerações sobre os conceitos que determinam o ingresso e a permanência no ensino superior na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu

A teoria de Bourdieu proporcionou a compreensão das diferenças existentes entre os tipos de capitais econômico, social, simbólico e especialmente o cultural, e o quanto essas diferenças influenciam na trajetória dos alunos de origens diferentes, além de proporcionar, também, a compreensão dos conceitos de *habitus* e *ethos*.

Fazendo uma analogia à temática dessa pesquisa, é possível inferir que os bolsistas do PROUNI também possuem pouco capital econômico, social, simbólico e especialmente o cultural e, por isso, não possuem (ou possuem de forma limitada) o acesso aos bens materiais, de consumo e culturais que esses tipos de capitais proporcionam. Consequentemente isto dificulta o acesso e a permanência no ensino superior, mesmo com a bolsa do programa.

Ao comparar as condições dos bolsistas do PROUNI com as condições dos estudantes não bolsistas que estão em posição dominante econômica, social e culturalmente, verifica-se que esses têm possibilidades objetivas de acesso a estes bens e, portanto, possuem mais chances de ingresso, permanência e conclusão do ensino superior.

Nessa perspectiva, há a desigualdade entre os níveis de capital cultural possuído pelas famílias e a consequente manutenção destas desigualdades, geradas, de forma geral, por diferenças entre os tipos de capitais anteriormente citados. Assim, o simples acesso ao ensino superior não garante o princípio da igualdade de oportunidades entre os estudantes, pois no percurso esses bolsistas precisarão comprar livros, materiais didáticos, etc; deveriam participar de intercâmbios, interjogos, das atividades oferecidas pelas IES em horários diversificados, das atividades extracurriculares (monitoria, centro acadêmico, grupo de estudo, congressos, simpósios, iniciação científica, etc), fazer curso de línguas, etc. Porém, a

falta de capital econômico dificulta ou mesmo impossibilita os bolsistas de tais participações, ao passo que os estudantes em posição dominante economicamente podem participar.

Tal realidade implica em *habitus* muito diferentes entre os bolsistas do PROUNI e os estudantes das classes mais altas da sociedade. Muitas vezes, o próprio *ethos* familiar já os conduziu (anteriormente) a escolha de cursos e de IES que tenham relação direta com as suas reais condições socioeconômicas, ou seja, há diversas desigualdades entre os estudantes das escolas de ensino públicas de ensino médio e das escolas privadas mediante o ingresso, permanência e conclusão do ensino superior.

Retomando as ideias iniciais apresentadas na introdução e considerando-se a teoria bourdeusiana, pode-se inferir que as IES deveriam desenvolver ações afirmativas para seus alunos, principalmente aos de origens de classes populares. Há inclusive uma cobrança, nos atos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação sobre a existência de mecanismos de nivelamento[41] dos discentes. Porém, melhor seria se existissem ações afirmativas desde a educação básica, mas na falta destas, a educação superior deveria fazê-las.

Neste sentido cabe às escolas de educação básica e às IES, enquanto instituições "educativas", pertencentes a um regime democrático, criar ações afirmativas, de forma a lhes proporcionar a aquisição de capital cultural e demais conhecimentos necessários ao ensino superior, e também ações que corroborem a aquisição do capital social, pois esse fortalece e amplia o capital cultural, na tentativa de diminuir ou amenizar as diferenças de desempenho entre os estudantes universitários que possuem capital cultural desejável pelo ensino superior e aqueles que possuem menos; pois em consonância com a realidade do ensino superior, quanto mais próximo da cultura privilegiada mais desenvolvida será a competência linguística e o desempenho do locutor e quanto mais afastada, menor essa competência e o desempenho acadêmico.

Isso não significa afirmar que as IES ou o PROUNI tem o objetivo de proporcionar o capital cultural aos bolsistas, mas quando conseguem diminuir ou amenizar tais diferenças proporcionam aos bolsistas um caminho menos árduo e mais propício ao conhecimento desse nível de ensino.

Um dos propósitos da presente tese é compreender a política pública que envolve o PROUNI. A partir da construção teórica e argumentatória de Bourdieu, pode-se inferir, por

---

[41] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibiliza documentos denominados "Instrumento para autorização ou Instrumento para reconhecimento dos cursos de graduação". No item "atendimento ao discente" existe conceitos e critérios de análise que contemplam "programas sistemáticos de atendimento extraclasse, de apoio psicopedagógico ao discente e atividades de nivelamento". Os dados estão disponíveis no endereço http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais. (BRASIL, 2010).

processo análogo, que o PROUNI existe explicitamente para atender ao que se entende nas palavras de Bourdieu, ao ensino de massa, cujo público a ele pertencente, supostamente não possui a herança cultural exigida pela Universidade pública.

Evidentemente, para que a Universidade pública funcione perfeitamente, esta buscava até então (antes da seleção por meio do ENEM[42] e das políticas públicas inclusivas) recrutar e selecionar os estudantes capazes de satisfazer às suas exigências, ou em outras palavras, os estudantes dotados de capital cultural e da aptidão para fazer frutificar esse capital que o sistema público consagra, sem exigi-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente.

Porém, atualmente, se faz necessário considerar as políticas de cotas ou a seleção pelo SISU, pois estes estudantes, também passaram por uma seleção e, nestes casos, estes terão que se "esforçar" para não serem alvos da destreza "forçada", frequente nos estudantes das classes populares e médias, e que trai o esforço para se conformar, à custa de dissonâncias e de certo tom artificial, às normas do discurso universitário, pois esta falsa destreza, em que desponta a ansiedade de se impor, deixará transparecer por demais sua função de autovalorização, para não ser suspeita de vulgaridade interessada, tal como apresenta Bourdieu (2001) em seus escritos.

Neste contexto, pode-se observar que os alunos bolsistas do PROUNI são os alunos do ensino em massa, são os alunos que não conseguiram chegar à universidade pública, nem mesmo por políticas de cotas, nem pelo SISU, e, muitos deles, sequer pensaram na possibilidade de prestar uma Universidade pública. "Inconscientemente", eles "sabem" que não possuem capital cultural para tal proeza. Bourdieu, Weber e outros autores não fazem parte do mundo da leitura destes alunos, nem os clássicos da literatura, nem as obras de arte, nem as músicas pertencentes ao nível social da classe dominante, nem as informações de que necessitam para saber que, a Universidade pública possui bolsas de estudos[43], moradia, auxílio refeição, recursos que possibilitariam a estes estudantes - caso fossem aprovados na seleção – se manter, mesmo com muito esforço, na Universidade pública.

Frequentemente há reportagens jornalísticas ou televisivas "incentivadoras" a práticas de metodologias que vão desde um "funk" para trabalhar com determinado tema de uma matéria específica, até a elaboração de práticas diversas, sob o emblema de uma

[42] Embora o ENEM também seja um processo excludente, ao passo que os estudantes que não possuem a nota mínima ou a nota suficiente para aprovação nos cursos ou IES que desejam, continuam sendo excluídos.

[43] Quando procuro orientar alunos de classes populares, frequentemente ouço e vejo o espanto deles ao ouvir que a universidade pública, por meio de agências de fomento à pesquisa, concede bolsas de estudo. É um espanto (para alguns até com certa indignação) a possibilidade de, além de estudar 'gratuitamente' (na universidade pública) ainda receberem por isso e ter outros benefícios como moradia, alimentação, etc. Ou seja, faltou-lhes o capital de informação.

"contextualização" – distorcida de seu sentido real – do mundo em que estes estudantes vivem. É plausível, sob uma análise simplista, este tipo de prática, que atrai o aluno e busca o despertar para aprender. Mas, é um esforço metodológico que está muito distante do que de fato estes alunos precisam para adquirir conhecimento científico pelo qual, um dia, os capacitará saber discernir a política que envolve o mundo em que ele está inserido, ou, no mínimo, lhe mostrar "caminhos" ao qual ele poderá percorrer.

A escola pública, única instituição no qual a maioria dos alunos bolsistas do PROUNI até então teve acesso, representada pela gestão e corpo docente, muitas vezes, também não possui este capital de informações para poder transmitir aos seus alunos. A mesma escola pública, muitas vezes, também não acredita que seus alunos possam, um dia, transitar pelos espaços de uma Universidade pública. Não é este o objetivo da escola pública e, quando por "sorte do destino" – é assim que muitos docentes da escola pública denominam – um de seus egressos conseguem ingressar em uma Universidade, seja pública ou privada, é um espanto para estes professores ou gestores. O objetivo da escola de ensino médio pública é atender a todos, e isto, já dá um trabalhão. (BOVÉRIO, 2007).[44]

Muitas vezes os representantes da escola pública – professores e gestores – consciente ou inconscientemente orientam seus alunos para o que consideram "melhor caminho" a percorrer – o *cursus* – seja para cursos profissionalizantes, cursos técnicos ou cursos sequenciais (graduação de curta duração que possibilitam a inserção rápida no mundo do trabalho), guiando o destino escolar diretamente ligado ao destino social. Assim, para muitos estudantes que viam na escola um local de adquirir informação e formação, "acreditam" nos conselhos dos professores ou gestores que orientam seus percursos, suas escolhas para o que lhes parece ser mais próprio de sua condição socioeconômica.

Alguns alunos "ousam" acreditar que podem mudar seu percurso acadêmico. Estes, geralmente, são motivados pelo *ethos* adquirido de pessoas próximas (por exemplo, no meio onde sua família trabalha ou onde ele mesmo trabalha), que os aconselha nas escolhas do destino. Há, ainda, aqueles estudantes que, pelo sofrimento, buscam melhorias na qualidade de vida na escola e pela escola, pois só veem a possibilidade de ascensão profissional e social através dos estudos.

Neste sentido, teoricamente, cabe à escola de educação básica (desde a educação infantil até o ensino médio), transmitir aos seus alunos, através de uma educação metódica – desenvolvida no âmbito de projetos pedagógicos que contemplem a interdisciplinaridade e a

[44] Pesquisa de mestrado que investigou os alunos do Ensino Médio público da cidade de Monte Alto.

contextualização – o capital cultural que seus alunos não obtiveram em seu meio familiar, reduzindo, assim, as desigualdades que a escola insiste em sancionar. Nas palavras de Bourdieu, somente esta instituição – a escola – seria capaz de transmitir as atitudes e as aptidões para "fazer" o homem "culto" e, desta maneira, "compensar" – parcialmente – as desvantagens da incitação à prática cultural e ao capital cultural teoricamente necessário para o acesso e permanência no ensino superior.

No caso do Brasil, em que os docentes e gestores da escola pública também provêm, geralmente, das camadas populares, e que também não tiveram – pela família – acesso a esse capital cultural, pode-se deduzir que fica difícil que isto aconteça através da escola. O que está acontecendo é um processo inverso, o estudante – que deseja ser culto – após obter a titulação de docente e passar a exercer a profissão, obtém meios próprios de acesso à cultura e ao alargamento de sua rede social e cultural, tal como demonstrado por Amaral e Oliveira (2001) em sua pesquisa sobre o PROUNI, que exemplificam através de seus pesquisados:

> "Pois agora viajo de três a quatro vezes por ano para conhecer cidades históricas do Brasil" (respondente F). "Aumento do leque de culturas e conhecimentos, pessoas as quais me relaciono atualmente" (respondente D). "Alargamento quantitativo e qualitativo. Atualmente tenho contato como os demais colegas de cargo da SEEDUC/RJ, assim como participo de Seminários, plenárias do Conselho Estadual de Educação, representantes legais de escolas de pequeno, médio e grande porte" (respondente E). "Através da Universidade pude conhecer pessoas que compartilham os mesmo interesses que o meu, e também pessoas com interesses diferentes. Além de um maior contato com pessoas de outras classes sociais". (respondente B).

O estudante – culto – que se "fez" professor reduz as desigualdades que a escola insiste em sancionar, por sua própria "luta" contra sua "condição" desigual diante das camadas que "devem" às suas famílias o capital cultural que possuem. Estes "estudantes" – cultos – que se transformaram em professores, poderão se assim desejar, realizar inferências nas escolas em que atuarão na tentativa de "quebrar" as desvantagens da incitação à prática cultural e ao capital cultural teoricamente necessário para o acesso e permanência no ensino superior, dos alunos oriundos das camadas populares.

Analisando-se sob este ponto de vista, o PROUNI pode ser para a educação, um importante "instrumento" para tentar atenuar as desigualdades que a escola insiste em manter, uma vez que os docentes formados por meio desta política pública melhor compreendem os "caminhos" que os estudantes da escola pública terão que trilhar, podendo desenvolver, se assim desejarem, metodologias e ações afirmativas que os permita adquirir capital cultural desejado para cursar o ensino superior, possibilitando, assim, a inclusão de excluídos.

# 6 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): DIFERENTES ABORDAGENS

O objetivo dessa seção foi realizar um levantamento de teses e dissertações e artigos científicos sobre o PROUNI, analisando as diferentes abordagens e por meio delas apresentar o programa em linhas gerais. Para compreensão do que representa o PROUNI enquanto política pública educacional brasileira, especificamente como política pública de inclusão social na educação superior, foi inicialmente realizada uma pesquisa documental sobre o programa, que consiste na exploração das fontes documentais publicadas em documentos primários ou secundários sobre o assunto. Foi realizado um levantamento das pesquisas já existentes, sendo que foram priorizadas as pesquisas do campo educacional, considerada aqui como uma revisão bibliográfica do PROUNI.

## 6.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

A abordagem utilizada para esta seção foi qualitativa baseada na análise de conteúdo que segundo Bardin (2006) consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, o qual as organiza em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). De acordo com Chizzotti (2006) o objetivo da análise de conteúdo é compreender o sentido do texto, seu conteúdo e as significações, sejam elas explícitas ou ocultas.

O objetivo desta revisão é verificar o que as pesquisas já realizadas sobre esta temática indicam sobre o programa e, principalmente, se estas pesquisas identificaram se o PROUNI está atendendo às expectativas dos estudantes e egressos beneficiados por este programa.

Como procedimentos metodológicos, para a realização deste estudo, por meio da pesquisa documental, foram consultadas as informações disponíveis pelo Ministério da Educação, por meio do *site* do PROUNI, que proporcionou uma análise dos documentos oficiais sobre o programa, considerada aqui como pesquisa documental, tais como Decretos, Leis, Portarias e outros documentos oficiais publicados, cujo objetivo foi o de compreender detalhadamente a origem e quais são os objetivos e as metas desta política educacional-social de ensino superior, possibilitando a contextualização do programa.

Neste sentido, como complemento à pesquisa documental, foram consultados documentos internos da IES participante da pesquisa piloto, para compreender uma das questões encontradas durante a pesquisa, que se refere aos mecanismos de fiscalização do programa, no que diz respeito ao aumento da renda aos seus beneficiários.

Em um segundo momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através da consulta e análise das pesquisas disponíveis no banco de dados - teses e dissertações - da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre 2007 a 2011, que tiveram como objeto de estudo o PROUNI, sem a pretensão de que fosse realizado um estado da arte sobre o conhecimento já produzido sobre o tema. Por isso, esta pesquisa foi delimitada pelo conhecimento já produzido pelos programas de pós-graduação, tendo sido priorizadas as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, do campo educacional, que abordaram esta temática.

Os critérios para eleger as pesquisas consultadas e, em seguida analisadas, tiveram como marco inicial o período de 2007, uma vez que, esta data representa as primeiras pesquisas que investigaram o PROUNI e datada de 2011 como marco final.

A pesquisa foi delimitada pela temática "PROUNI", e os resultados passaram por uma seleção restrita, prioritariamente às dissertações e teses oriundas do campo educacional, cuja temática envolvia as expectativas dos bolsistas do PROUNI em relação ao programa. A seleção do material foi feita por meio da leitura dos títulos e dos resumos, tendo sido localizadas 12 pesquisas de mestrado, todas do campo educacional brasileiro e 21 pesquisas de doutorado (17 do campo educacional, 1 da Administração e 3 do Serviço Social).

Ressalta-se que o foco de análise desta tese são as pesquisas oriundas do campo educacional, sendo que foram acrescentadas a este interesse, mais 04 pesquisas, cuja seleção se deu através da opção "tese" no banco de dissertações e teses da CAPES, pressupondo-se que seria interessante investigar o que as pesquisas sobre esta temática, oriundas de outras áreas, e realizadas no âmbito do doutorado, investigaram sobre o PROUNI. Com relação a estas foram analisados alguns dados que interessavam no tocante à fala dos bolsistas e dos professores e gestores, e relatados alguns dados que, embora não permeiem os objetivos desta pesquisa, compõem os interesses desta temática e, por isso, foram selecionados, cuja análise não se aprofunda na discussão das respectivas áreas.

Além das pesquisas no banco de dissertações e teses da CAPES foram utilizados mais 02 artigos, ambos do campo educacional, o primeiro de autoria de Felicetti, Rossoni e Gomes (2012); e o segundo de autoria de Gentilini e Scarlatto (2013), este último obtido diretamente com os autores.

Estes dois artigos foram escolhidos porque eles representam pesquisas, análises e críticas de diferentes "olhares" e "focos", embora os critérios de seleção e análise contemplem diferentes metodologias. Os dois artigos analisaram as dissertações e teses do banco da CAPES, no mesmo período estabelecido (2007-2011).

Felicetti, Rossoni e Gomes (2012) pesquisaram todas as teses do período, cuja temática contemplava o PROUNI e Gentilini e Scarlatto (2013) pesquisaram as dissertações e teses, especificamente do campo educacional brasileiro, cujo descritor foi a palavra "PROUNI". Os artigos foram de uma contribuição significativa para a presente tese e nortearam os caminhos de análise da revisão bibliográfica.

Felicetti, Rossoni e Gomes (2012), realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa, através da análise do conteúdo. Porém selecionaram especificamente as teses, e construíram 3 categorias de análise: a) Olhar documental (7 teses); b) Bolsistas PROUNI, subdivididas em 3 subcategorias: 1) vozes de bolsistas, 2) vozes de bolsistas e gestores, 3) egressos do PROUNI; e c) Diretores (presente em apenas uma tese).

Gentilini e Scarlatto (2013) realizaram uma pesquisa de caráter bibliográfico, através da análise de documentos oficiais sobre o PROUNI e da consulta e análise de teses e dissertações, cujo objeto de estudo é integralmente o PROUNI, estabelecendo como critério as pesquisas oriundas do campo educacional brasileiro, sendo estas dissertações e teses. Os autores verificaram se o PROUNI, enquanto uma política social educacional contribui para mitigar conflitos e tensões entre classes e segmentos sociais no que se refere ao acesso ao ensino superior – tido historicamente como privilégio de elites, na concepção de Ferreira Jr. e Bittar (2008) – ou se, por outro lado, favorece aos agentes contemplados o despertar da consciência, em termos habermasianos[45], ou seja, a 'defesa da esfera pública enquanto espaço de todos os cidadãos' e nas concepções de Freitag (1988; 1989), uma das primeiras estudiosas a introduzir o pensamento frankfurtiano no Brasil.

[45] De acordo com Gentilini e Scarlatto (2013, p. 2) o movimento intelectual denominado Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt é constituído por um grupo de intelectuais, associados ao Instituto de Pesquisa Social vinculado à Universidade de Frankfurt. Este movimento surgiu na década de 1920, na Alemanha, tendo publicado seu ensaio - manifesto por Max Horkheimer (1937), intitulado Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Todavia, em 1933, em função da ascensão nazista que culminou na Segunda Guerra Mundial, o Instituto transferiu-se para Genebra e, posteriormente para Nova York, retornando a Frankfurt somente em 1950. Tal Escola representa a institucionalização das pesquisas de um grupo de intelectuais marxistas, cujo objetivo é enriquecer o marxismo a partir de contribuições de distintos pensadores, tais como, Kant, Hegel, Shopenhauer e Nietzsche. Ou seja, para desenvolver uma "teoria crítica da sociedade" os 'frankfurtianos' adotam modelos teóricos de origem multidisciplinar e, muitas vezes, realizam trabalhos empíricos, tendo em vista especialmente criticar a racionalidade moderna, refutando-a com as questões socioeconômicas culturais. Destacam-se na primeira geração da Escola de Frankfurt Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) e Erich Fromm (1900-1980). Junger Habermas (1929-), intelectual cujas ideias fundamentam o estudo dos autores, é expoente da segunda geração e o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth (1949-) da terceira geração.

## 6.2 Critérios de análise dos dados

Com os resultados em mãos, foi considerada a colocação que Alves-Mazzotti (2002) faz, referindo-se à descrição individual das pesquisas consultadas, uma vez que tende a ser, para o leitor, uma caminhada longa e penosa. Neste sentido, optou-se pela descrição dos dados que mais interessam, sem que fossem descritas, na íntegra, ou de modo sucinto, cada uma delas. Foram procuradas concepções relacionadas às falas dos beneficiários do PROUNI e tentou-se identificar, nestas falas, qual é o significado do PROUNI para eles, bem como as dificuldades e facilidades que o programa proporcionou, tendo em consideração que o objetivo geral desta tese é investigar se o programa PROUNI, enquanto política pública de ensino superior está atendendo às expectativas dos estudantes e egressos.

Embora não seja este o objetivo de pesquisa, também foram analisadas algumas falas dos gestores e docentes, porém as que contemplavam informações diretamente relacionadas aos bolsistas, às dificuldades e facilidades de cursar o ensino superior, propostas de melhorias para os alunos e concepções de democracia; foram verificadas as pesquisas documentais e, ainda, uma concepção do PROUNI, no que diz respeito aos incentivos fiscais e o que eles representam para a IES, sem a intenção de se fazer, nos casos descritos neste parágrafo, uma análise mais profunda. Contudo, são dados que complementam os objetivos desta pesquisa e, por isso, foram considerados para esta análise.

A partir desta seleção foram agrupadas as ideias comuns, sejam dos bolsistas ou demais sujeitos das pesquisas – professores e gestores – e selecionadas, separadamente, as ideias que, sob a ótica desta pesquisa, foram consideradas importantes. Ressalta-se que as respectivas pesquisas contemplam investigações de cursos de diferentes áreas do conhecimento, Biológicas, Exatas e Humanas.

## 6.3 Caracterização das pesquisas

As pesquisas de mestrado e doutorado, no campo educacional, mais as outras 4 (quatro), sendo 1 (uma) de Administração e 3 (três) do Serviço Social, possuem importantes dados, tais como falas, opiniões, tanto dos alunos, como de docentes e gestores das IES participantes do PROUNI, oriundas de diferentes Estados brasileiros e de diferentes programas de pós-graduação de mestrado ou doutorado, privados e públicos, totalizando 12 dissertações e 21 teses.

As pesquisas selecionadas para esta revisão bibliográfica contemplam as seguintes metodologias: documental, qualitativa, e quanti-quali. Com relação aos sujeitos participantes, foram bolsistas PROUNI que ainda eram estudantes, professores, gestores e administradores, e somente uma tese envolveu bolsistas egressos do PROUNI. Destaca-se que nenhuma pesquisa investigou os evadidos, como foco de estudo.

## 6.4 Pesquisa documental

Tendo sido apresentados nas subseções anteriores, os aspectos metodológicos da pesquisa, os critérios de análise dos dados e a caracterização das pesquisas, esta subseção tratará da pesquisa documental.

A pesquisa documental proporcionou o entendimento de alguns pressupostos que norteiam o PROUNI, segundo a concepção do Ministério da Educação (MEC). A investigação contemplou os Decretos, Leis, Portarias, dados estatísticos e documentos gerais publicados pelo MEC, bem como analisou e descreveu as demais informações disponíveis no *site* do PROUNI. Pretendeu-se, com esta pesquisa documental, apresentar o PROUNI, através das informações básicas que o compõe até os dados estatísticos disponibilizados pelo Governo Federal. Também foram estudados documentos utilizados para a aprovação dos bolsistas do PROUNI da IES pesquisada no estudo piloto e todos os demais documentos pertinentes ao PROUNI, disponibilizados pela mesma IES.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de curso superior, em instituições privadas de educação superior, que em contrapartida, passam a ter a isenção de alguns tributos (BRASIL, 2005a).

De acordo com o art. 8º da respectiva lei, há isenção dos seguintes tributos:

1. Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ);
2. Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL);
3. Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e,
4. Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

O PROUNI é destinado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, desde que tenham sido bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos.

O programa oferece bolsas parciais e integrais. A bolsa integral é destinada a estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio e a bolsa parcial de 50% é destinada para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos.

A renda familiar por pessoa é calculada somando-se a renda bruta dos componentes do grupo familiar e dividindo-se pelo número de pessoas que formam este grupo familiar. Entende-se como grupo familiar, além do próprio candidato, o conjunto de pessoas que reside na mesma moradia do candidato, que usufrua da renda bruta mensal familiar, e seja relacionada ao candidato pelos seguintes graus de parentesco: pai, padrasto, mãe, madrasta, cônjuge, companheiro (a), filho (a) e mediante decisão judicial, menores sob guarda, tutela ou curatela, enteado (a), irmão (ã), avô (ó).

O bolsista parcial de 50% poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento, desde que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao FIES e ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). Se a instituição não possuir o respectivo termo, há a necessidade do fiador.

O candidato à bolsa do PROUNI não precisa fazer vestibular nem estar matriculado na instituição em que pretende se inscrever. Entretanto, é facultado às instituições participantes do programa submeterem os candidatos pré-selecionados a um processo seletivo específico e isento de cobrança de taxa.

Só pode se candidatar ao PROUNI o estudante que tenha participado do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e alcançado no mínimo 450 (quatrocentos e cinquenta)[46] pontos na média das cinco notas (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação). O candidato deve ainda ter obtido nota superior a zero na redação. Não são consideradas as notas obtidas nos exames anteriores. Os resultados do ENEM são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos, pois as bolsas são distribuídas conforme as notas obtidas pelos estudantes nesse exame.

O critério de desempate, no caso de notas idênticas na média aritmética do ENEM, é determinado de acordo com a seguinte ordem: I - maior nota na prova de redação; II - maior nota na prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; III - maior nota na prova de

[46] Dados atualizados, referentes ao processo para ingresso no primeiro semestre letivo de 2014.

Matemática e suas Tecnologias; IV - maior nota na prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e V - maior nota na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O candidato ao PROUNI, além de ter feito o ENEM e obtido a nota mínima de 450 pontos estabelecida pelo MEC, possuir renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos, de acordo com a Portaria Normativa nº 27, de 28 de dezembro de 2012, deve atender a uma das condições abaixo:

I - ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;

II - ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;

III - ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;

IV - ser pessoa com deficiência; ou,

V - ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.

Segundo a mesma portaria, o estudante que atenda somente à condição disposta no inciso V poderá se inscrever apenas para as bolsas do PROUNI nos cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica. A portaria ainda regulamenta que o estudante com deficiência ou que se autodeclarar indígena, pardo ou preto poderá optar por concorrer às bolsas destinadas à implementação de políticas de ações afirmativas ofertadas conforme o inciso II e § 1º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O percentual de bolsas destinadas aos cotistas (pessoas com deficiência e aos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos) é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e indígenas, em cada Estado, segundo o último censo do IBGE.

É possível escolher qualquer curso em qualquer instituição**,** desde que a instituição escolhida seja participante do PROUNI. Ao fazer sua inscrição, o candidato escolhe as opções de curso, turno e instituição de ensino superior, dentre as disponíveis conforme seu perfil socioeconômico. Porém, há cursos que exigem requisitos específicos para matrícula. Um exemplo desta exceção são alguns cursos de Ciências Aeronáuticas, em que o estudante deve ter, dentre outras exigências, licença de piloto privado e um número específico de horas de voo para poder se matricular.

Todas as instituições participantes do PROUNI devem oferecer acesso gratuito à internet para os candidatos que desejarem se inscrever. O PROUNI conta, também, com uma

rede de parceiros composta pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em suas Administrações Executivas Regionais, pelos Centros de Integração Empresa–Escola (CIEE) e pelos pontos de presença do Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), para inscrição dos candidatos que possuem dificuldades de acesso a internet.

O PROUNI conta, ainda, com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que afirma conferir transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conjugando-se, desse modo, no entender do Governo Federal, a inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos[47].

O PROUNI possui ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, tais como:

1. Bolsa Permanência;

2. Os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/ Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN); e,

3. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Segundo Mello e Silva (2008) essas ações conjuntas são parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito das políticas de inclusão e permanência de jovens carentes na educação superior. Por outro lado, os autores ressaltam o baixo custo do PROUNI para a sociedade, através de dados obtidos na Receita Federal do Brasil, diminuindo a renúncia fiscal, que já no primeiro ano do programa, foi apurada em R$106,7 milhões de reais.

Por outro lado, o custo do PROUNI é, também, viável para o Governo Federal, que teria que dispender de um significativo custo para ampliar todas essas vagas nas Universidades públicas já existentes ou criar novas Universidades públicas. Sob o aspecto econômico-financeiro a abertura de um número tão significativo de vagas no Ensino Superior público ocasionaria um alto valor do investimento para os cofres públicos, considerando-se que muitas Universidades precisariam ser criadas (sob o aspecto legal) e construídas.

[47] Contudo, conforme visto anteriormente, entre os estudantes do ensino médio há milhões deles tão pobres que mesmo com uma educação superior gratuita, não teriam nem como manter-se, o que de imediato significa que há uma provável possibilidade deles não estarem entre os melhores desempenhos acadêmicos. Por isso, o ENEM não é democrático, porque seleciona os estudantes com melhores desempenhos e excluí todos os demais. Não se pode atribuir a qualidade do ensino superior ao ingresso dos melhores estudantes, principalmente quando se trata de programas oriundos das políticas públicas de inclusivas. Quando há barreiras para os estudantes mais pobres, como é o caso do ENEM, esses ficam impedidos de serem beneficiados das próprias políticas públicas que deveriam lhes garantir esse direito.

Consequentemente, seria necessária uma estrutura de recursos humanos (corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo de gestores) que precisaria ser contratado para a nova demanda de alunos na educação superior.

A criação, tanto a estrutura física como a estrutura de recursos humanos, e atribuição com a necessária funcionalidade demandaria um tempo considerável e custos altíssimos. Neste contexto, o PROUNI foi, para o governo federal, a possibilidade de criar, de uma única vez, aproximadamente 400.000 vagas para o Ensino Superior, fato histórico a ser lembrado. O PROUNI representou a concretização do que até então não passava de uma ideia, e somente aconteceu por conta da parceria público-privada.

O PROUNI foi um "divisor de águas" no que diz respeito à democratização do acesso ao Ensino Superior (se não considerarmos a questão histórica de falta de democratização do ensino superior público). Nos moldes como foi criado, em poucos anos ou décadas, se conseguiu elevar os percentuais dos estudantes brasileiros com ensino superior. O objetivo do programa foi o de atender à necessidade de qualificar os brasileiros para ocuparem seu lugar no mercado de trabalho, considerando-se o baixo percentual que tinham acesso à educação superior e, diante da impossibilidade do Estado poder cumprir com uma educação democrática (pública) que é direito de todos e dever do Estado e da família.

Segundo Tancredi (2010) o Programa Universidade para Todos estende-se, ainda, para além das fronteiras nacionais, através do acordo firmado entre o Ministério da Educação do Brasil e a Universidade de Salamanca, que prevê a oferta de bolsas do PROUNI para que alunos brasileiros possam cursar a graduação na instituição espanhola. O acordo prevê a oferta de bolsas de estudo em Universidades brasileiras para alunos espanhóis. O intercâmbio nesta primeira versão do chamado PROUNI Internacional – ofereceu 40 bolsas ao longo de quatro anos – nas seguintes áreas: pedagogia, matemática, farmácia, engenharia civil, engenharia química, comunicação social e engenharia de informática.

Os alunos beneficiados com a bolsa PROUNI Internacional, no ano de 2010, segundo a autora, correspondem aos primeiros colocados no ENEM, em dez áreas específicas: Biologia, Biotecnologia, Estatística, Farmácia, Física, Informação e Documentação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Edificações, Matemática e Sociologia. O uso do ENEM como forma dessa seleção foi utilizado apenas em 2010. Os alunos são da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Maranhão, Espírito Santo e São Paulo.

As bolsas após 2010 foram disponibilizadas no Sistema de Seleção Unificado (SISU), o qual permite aos estudantes disputarem vagas em instituições públicas de Educação

Superior a partir do resultado do ENEM, substituindo, assim, o vestibular tradicional (TANCREDI, 2010).

De acordo Tancredi (2010), a CAPES, além de pagar a passagem, pagou também uma bolsa de estudos de língua espanhola, na Espanha, pois os alunos realizaram a prova de proficiência em junho de 2010. Sendo aprovados no teste de proficiência da língua e no exame referente às matérias do Ensino Médio, também aplicado na Espanha, os estudantes iniciaram os cursos de graduação em Salamanca em setembro do mesmo ano. Para a subsistência desses alunos no exterior o banco Santander lhes pagou uma bolsa permanência, de até 11,8 mil euros por ano (R$ 30.000,00). Com essa bolsa os alunos podem custear hospedagem, alimentação e um deslocamento anual da Espanha para o Brasil, na época de férias.

O PROUNI internacional tem como fundamento legal o Tratado Geral de Cooperação e Amizade, firmado entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, em 23 de julho de 1992, o memorando de entendimento do Ministério da Educação do Brasil e da Universidade de Salamanca, bem como na lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, que criou o PROUNI, a portaria MEC nº 381 de 29 de março de 2010, que instituiu o Módulo internacional deste mesmo Programa e o convênio firmado entre a CAPES e o banco Santander (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

O objetivo do PROUNI internacional é:

> [...] o fortalecimento da cooperação bilateral no âmbito educativo, mediante a seleção de alunos brasileiros de baixa renda, cuja situação socioeconômica se conforme aos critérios do ProUni, para cursarem graduação completa na Universidade de Salamanca.(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014, p. 1).

O edital da CAPES informa que “a seleção dos alunos e a concessão da bolsa da CAPES referem-se, exclusivamente, ao período de estudos preparatórios para os exames de admissão à Universidade de Salamanca”. O ingresso na Universidade e a concessão de bolsa pelo Banco Santander Universidades dependem “da aprovação individual do aluno nos exames admissionais, cujos critérios de avaliação são estabelecidos unilateralmente pela Universidade de Salamanca” e “a reprovação no exame de admissão implicará no retorno imediato ao Brasil”. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014, p. 1).

No Brasil, a CAPES é a entidade responsável pela execução do edital de seleção e "apoia os bolsistas por até 6 meses visando a preparação para os exames admissionais na Universidade de Salamanca e por outros seis meses, durante os estudos regulares na Espanha, caso o aluno logre ingresso naquela instituição de ensino superior". Na Espanha "são responsáveis pelo Programa PROUNI Salamanca o Ministério da Educação, no âmbito do Programa de Estudos Superiores, e a Universidade de Salamanca. O Banco Santander é o responsável pelo financiamento dos bolsistas após a matrícula na Universidade de Salamanca". (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014, p. 1).

Os requisitos necessários para concorrer às vagas do PROUNI internacional, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014, p. 1-2) são:

> I. Possuir nacionalidade brasileira;
> II. Atender todos os requisitos exigidos pelo PROUNI, particularmente no que se refere à condição socioeconômica de baixa renda, constantes dos arts. 1º, § 1º, art. 2º e art. 3º da lei nº 11.096/2005;
> III. Ter se classificado no ENEM, atingindo nota mínima de 600 pontos; e,
> IV. Não receber bolsa ou benefício financeiro de outras entidades brasileiras para o mesmo objetivo, sob pena do cancelamento da bolsa e ressarcimento dos valores pagos, a cada uma das instituições patrocinadoras, respectivamente ao valor por elas investido.

O programa prevê a concessão de até 20 bolsas de preparação admissional para Universidade de Salamanca, no valor de EUR 870,00. Após a aprovação do aluno no curso preparatório oferecido pela Universidade de Salamanca, a bolsa da CAPES será automaticamente renovada por mais seis meses. Será pago pela CAPES, também, o bilhete aéreo eletrônico, o seguro saúde e o auxílio instalação. A bolsa de estudos oferecida pelo Santander Universidades "contempla um aporte financeiro anual de EUR 11.800,00 para a Universidade de Salamanca, a fim de custear os gastos de manutenção no exterior, sendo EUR 7.000,00 para custos de seguro saúde, alojamento e manutenção e EUR 4.800,00 para despesas de viagem entre o Brasil e a Espanha". Contempla, ainda, "uma viagem, por ano, ao Brasil no período de férias escolares da Universidade de Salamanca". (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014, p. 3-4).

"O programa oferece bolsas anuais durante quatro anos, para ajudar os beneficiários a cursar os seus estudos na USAL, nas áreas de engenharia química, medicina, geologia, engenharia, mecânica e estatística." (SANTANDER, 2014).

Esta parceria poderá desencadear outras, com Universidades de diferentes países. Observa-se que o PROUNI insere um novo perfil de estudantes no meio acadêmico, proporcionando a inclusão social, pois os bolsistas desse Programa representam, na maioria, uma classe social sem condições de competir com alunos melhor preparados, a uma vaga em instituições públicas de Educação Superior, e sem condições de custear os estudos em instituições privadas (TANCREDI, 2010).

Dados do MEC informam que o PROUNI "já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2013[48], mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais". O PROUNI, somado ao FIES, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior (BRASIL, 2014).

A respeito dos programas de acesso do ensino superior atrelados à sua expansão, Mattos (2010, p. 2) escreve que "a expansão da educação superior preconizada pelo governo Lula como uma política pública democrática, passa pelo estabelecimento das políticas de financiamento e de avaliação indutoras do desenvolvimento das instituições de ensino superior". De acordo com a autora, o PROUNI "se apresenta como uma das alternativas em atendimento à expansão da educação superior, demanda legítima da sociedade".

O fato dos candidatos serem selecionados pelas notas obtidas no ENEM os conjuga, na ótica do governo federal, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 2014).

> O PROUNI revela-se, assim, um programa consolidado e fechou seu primeiro ciclo ultrapassando a meta inicial de 100 mil bolsas anuais, o que confirma seu elevado poder de abrangência, forte impacto social e a indiscutível qualidade de seus bolsistas. Mais do que isso, extrapola o caráter acadêmico ao possibilitar a expressão do grande potencial de uma parcela significativa dos jovens brasileiros. Questão de oportunidade! (MELLO; SILVA, 2008, p. 14).

Diante da afirmação "indiscutível qualidade de seus bolsistas", há que se considerar que toda qualidade é passível de discussão, desde que feita mediante pesquisas de cunho científico, contextualizadas, e com todos os tipos de beneficiários do PROUNI, conforme já qualificados nesta seção.

---

48 São os dados atuais disponibilizados pelo MEC em junho/2014.

Essas políticas públicas têm o objetivo de proporcionar o ingresso de grupos minoritários, também tidos, segundo Felicetti (2012) como grupos subrepresentados, na Educação Superior. São alunos oriundos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física ou, também, além destes, docentes no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública. A autora faz referência a Greenawalt (1983) que considera estas políticas como políticas de ação afirmativa, baseadas em tentativas de trazer membros de grupos sub-representados, normalmente grupos que sofreram discriminação, a um maior grau de participação em algum programa benéfico.

Segundo Mattos (2010, p. 2) "é importante ressaltar a contribuição e a divulgação de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), apontando indicadores e possíveis alternativas para esse período de expansão do ensino superior". A autora faz referência ao GT Interministerial (Grupo de Trabalho), 2003, que elaborou um documento intitulado "Bases para Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira", cujo ponto central foi a defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e a alocação de verbas públicas para universidades privadas: Pacto de educação pelo Desenvolvimento Inclusivo" que teve como prioridade o PROUNI.

Políticas públicas como o PROUNI, SISU, REUNI, UAB são consideradas como políticas de ações afirmativas (conhecidas, ainda como políticas de inclusão social, de educação inclusiva, de educação da minoria, e de educação para grupos excluídos), que garantem o ingresso na Educação Superior de alunos oriundos desses grupos.

Mattos (2010), com fundamento nas ideias expressas por Ozga (2000) explica que cabe às políticas públicas prever o atendimento aos cidadãos que necessitam receber tratamento especial, seja por razões de ordem social, seja financeira, e, por isso, tais políticas são importantes independentemente das variadas correntes político-ideológicas existentes na sociedade.

### 6.4.1 Bolsa permanência

Uma das ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições é a Bolsa Permanência, que é um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica[49], destinada exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral PROUNI, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC (BRASIL, 2013b).

Esta carga horária média é calculada pela divisão entre a carga horária mínima total do curso, em horas, e o resultado da multiplicação do respectivo prazo mínimo em anos para integralização do curso e o número de dias do ano letivo, sendo este fixado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 200 dias letivos. O cálculo da carga horária média é efetuado com base nos dados constantes no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores do Ministério da Educação.

O valor da Bolsa Permanência é definido em edital publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e a seleção dos bolsistas aptos ao recebimento da Bolsa Permanência é realizada mensalmente, no primeiro dia de cada mês, observado o cálculo da carga horária e a disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação.

A bolsa é oficializada através de um documento denominado Termo de Concessão, e sua atualização é realizada mensalmente pela coordenação do PROUNI de cada instituição, até o dia 15 de cada mês.

Não há pagamentos retroativos das bolsas, portanto o bolsista recebe o benefício a partir da data da assinatura do Termo de Concessão e sua duração vai desta data até o período de encerramento do benefício do PROUNI, ou se o curso deixar de atender aos critérios estabelecidos quanto à carga horária. No caso dos bolsistas suspender a matrícula, também há o encerramento da bolsa neste respectivo período.

[49] Embora o valor seja o mesmo da bolsa de iniciação científica, os objetivos a que se propõem não são os mesmo. A bolsa de iniciação à científica destina-se aos alunos que tem interesse na pesquisa e a bolsa do PROUNI destina-se à permanência dos bolsistas no programa, com o objetivo de evitar a evasão e de custear as despesas adicionais dos bolsistas que frequentam cursos em período integral e, portanto, fica difícil trabalhar para custear tais despesas.

### 6.4.2 Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social

Para garantir que o PROUNI tenha acompanhamento, averiguação e fiscalização da implementação do programa, foram criadas Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social (COLAPS). As COLAPS são órgãos colegiados, de natureza consultiva instituídos em cada IES participante do PROUNI, sua função preponderante é de acompanhamento, averiguação e fiscalização da implementação local do PROUNI, no âmbito da IES, além de promover a articulação entre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos (CONAP) e a comunidade acadêmica das IES participantes do programa, com vistas ao seu constante aperfeiçoamento (BRASIL, 2009).

A finalidade das comissões locais é aprimorar as relações acadêmicas entre os bolsistas PROUNI e as IES. Elas são instaladas em cada endereço de oferta de bolsas das IES participantes do PROUNI, e de acordo com o artigo 1º da Portaria nº 1.132/2009 as Comissões Locais são instaladas nos respectivos endereços para ficarem mais próximas à realidade acadêmica de cada IES, podem atender os questionamentos da comunidade do PROUNI levantados através de reclamações, denúncias, críticas e sugestões inerentes ao programa e dirigidas à Comissão, sendo que a instalação deve ser informada à CONAP por meio do endereço eletrônico (BRASIL, 2009).

As Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI, conforme Art. 3º da Portaria nº 1.132/2009, possuem a seguinte composição:

I - 1 (um) representante do corpo discente das instituições privadas de ensino superior, que deve ser bolsista PROUNI;

II - 1 (um) representante do corpo docente das instituições privadas de ensino superior, que deve ser professor em regime de dedicação mínima de 20 (vinte) horas semanais;

III - 1 (um) representante da direção das instituições privadas de ensino superior, que deve ser o coordenador ou um dos representantes do PROUNI na IES; e,

IV - 1 (um) representante da sociedade civil.

No caso de IES credenciadas para oferta de cursos à distância, deverá ser instalada uma Comissão Local em cada núcleo de EAD, observando-se a composição referida no art. 3º, conforme determina o artigo 6º da Portaria nº 1.132/2009, ou seja, as IES deverão instalar uma Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI em cada endereço de oferta de curso, entendendo-se este como cada *campus* ou unidade da instituição onde tenha alunos matriculados, nos núcleos de EAD - local da administração dos polos de apoio

presencial da IES - e com a mesma composição das Comissões Locais de Educação Presencial (BRASIL, 2009).

Ressalta-se que, conforme disposto no artigo 3º da Portaria nº 1.132/2009, os membros das Comissões Locais representativos do corpo docente e discente serão eleitos por seus pares (membro titular e suplente), em processo direto de escolha, o que deverá ser amplamente divulgado na Instituição de Ensino Superior e coordenado por suas entidades representativas locais, quando houver (BRASIL, 2009).

Não existindo entidade representativa do corpo discente ou do corpo docente na IES, as entidades de representação correspondentes, de âmbito municipal, estadual ou regional coordenarão o processo eleitoral.

No caso de inviabilidade da condução do processo eleitoral por parte do das entidades previstas anteriormente, caberá às Comissões Locais coordenarem o processo de escolha. Já a escolha de representante da sociedade civil se dá da seguinte forma: a IES deverá divulgar em local de grande circulação que está aberta vaga para um representante da sociedade civil compor a Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI, sendo definido um prazo por parte da IES para a apresentação desse representante que será indicado pelas organizações da sociedade civil.

Findo o prazo para apresentação do representante e havendo mais de um candidato a ser escolhido, a escolha será feita mediante eleição ou acordo entre as organizações da sociedade civil e o resultado será comunicado por escrito ao Coordenador da Comissão Local. No caso de não haver candidato para representante da sociedade civil as Comissões Locais serão instaladas sem a representação da sociedade civil (BRASIL, 2009).

Compete às Comissões Locais, conforme estabelecido no artigo 2º da Portaria nº 1.132/2009:

I - exercer o acompanhamento, averiguação e fiscalização da implementação do PROUNI nas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Programa;

II - interagir com a comunidade acadêmica e com as organizações da sociedade civil, recebendo reclamações, denúncias, críticas e sugestões para apresentação, se for o caso, à Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI (CONAP);

III - emitir, a cada processo seletivo, relatório de acompanhamento do PROUNI; e

IV - fornecer informações sobre o PROUNI à CONAP.

A importância das comissões locais enfatiza-se na emissão de relatórios circunstanciado, de acordo com o artigo 7º da Portaria nº 1.132 /2009, que deve ser elaborado a cada processo seletivo do PROUNI.

O relatório não é padronizado pelo MEC, mas pode ser padronizado pela própria comissão, e deve constar a descrição de como ocorreu o Processo Seletivo do PROUNI, e ser descrito nesse relatório as principais dificuldades encontradas pela IES e/ou pelos candidatos do PROUNI, os aspectos positivos e negativos e demais ocorrências pertinentes ao referido processo seletivo. Estas comissões são importantíssimas no sentido de acompanhar, averiguar e fiscalizar a implementação do PROUNI nas IES, bem como interagir com a comunidade (BRASIL, 2009).

### 6.4.3 Dados estatísticos

A pesquisa documental procurou, ainda, investigar os dados e as estatísticas do PROUNI, disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2013b), referentes ao período de 2005 até o 2º semestre letivo de 2013 e serão descritas por categoria de análise.

- **Número de bolsas do PROUNI disponíveis no período de 2005 a 2013**

Os últimos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do SISPROUNI informam que no ano de 2013 foram oferecidas:

- No 1º semestre: 108.686 bolsas de estudos integrais e 53.643 bolsas parciais
- No 2º semestre: 55.693 bolsas de estudos integrais e 34.352 bolsas parciais.

Isto totaliza 164.379 bolsas de estudos integrais e 87.995 bolsas de estudos parciais, ofertadas em todo o Brasil.

A somatória do número de bolsas ofertadas pelo PROUNI no período de 2005 até 2013 totaliza 1.920.312 bolsas de estudos, sendo 1.091.698 integrais e 828.614 parciais.

Desde o ano de implantação do PROUNI (2005) até o 2º semestre letivo de 2013, o número de bolsas disponibilizadas aumentou em 140.099 bolsas (224,782%) passando de 112.275 (2005) para 252.374 (2013), resultante das bolsas oferecidas em 2005: 71.905 bolsas integrais e 40.370 bolsas parciais e em 2013: 164.379 bolsas integrais e 87.995 bolsas parciais.

- **Concorrência candidato x vaga para as bolsas do PROUNI**

Com relação à concorrência de vagas, em 2005 se inscreveram 422.531 candidatos para 112.275 vagas. A partir destes dados, temos uma concorrência de 3,76 candidato/vaga.

Em 2013 se inscreveram:

- No 1º semestre: 1.032.873 candidatos para 162.329 vagas. A relação de concorrência candidato vaga é 6,36, ou seja, houve um aumento de 69% na concorrência pelas vagas do programa em relação a 2005.
- No 2º semestre: 436.941 candidatos para 90.045 vagas. A relação de concorrência candidato vaga é 4,85, ou seja, houve um aumento de 29% na concorrência pelas vagas do programa em relação a 2005. Contudo, ressalta-se que, as vagas e respectivas concorrências são menores no 2º semestre de cada ano, sendo que em 2005 não foram oferecidas vagas no 2º semestre.

- **Tipos de bolsas: parciais e integrais**

Considerando-se os tipos de bolsas: parciais e integrais, a concentração dos estudantes já atendidos encontra-se nas bolsas integrais, que cobrem a totalidade da mensalidade e são ofertadas apenas aos candidatos que possuem renda familiar *per capita* máxima de um salário mínimo e meio.

Do total de bolsistas do período de 2005 até o 2º semestre de 2013:

- 56,85% (1.091.698) são bolsistas integrais.
- 43,15% (828.614) são bolsistas parciais.

- **Bolsistas por modalidade de ensino**

Embora não seja o objeto deste estudo pesquisar os cursos na modalidade Educação a distância (EAD), uma vez que a própria temática envolve, por si mesma, necessidade de pesquisas específicas, considera-se importante citar nesta pesquisa documental, os dados disponibilizados pelo SISPROUNI.

Verificou-se, no período de 2005 até o 2º semestre de 2013, que 85% dos bolsistas, ou seja, 1.095.480 alunos optaram a modalidade presencial, enquanto 15%, ou seja, 178.185 optaram pela modalidade EAD.

- **Bolsistas por turno nos cursos presenciais**

Outro importante dado a ser considerado é o número de bolsistas por turno, nos cursos presenciais. Verifica-se que há uma predominância de bolsistas nos cursos noturnos totalizando 813.936, o que equivale a 74%. Esta porcentagem se deve ao fato da maioria precisar de trabalhar para arcar com as despesas, sejam familiares, de uso pessoal, ou mesmo as despesas que compõem o universo estudantil. Apenas 4% frequentam os cursos em período integral (40.639) bolsistas; 3% o período vespertino (34.374) bolsistas e 19% no período matutino (206.531) bolsistas.

Na ótica de Mello e Silva (2008, p. 13) "concernente aos cursos presenciais que integram o PROUNI, é importante frisar a preponderância dos cursos noturnos". Segundo os autores, "situação essa que concorre para ampliar as possibilidades de acesso do estudante trabalhador ao ensino superior, permitindo a compatibilização de suas atividades laborais e acadêmicas".

- **Bolsistas por categoria administrativa de IES nos cursos presenciais**

Verificou-se um predomínio de 56% (713.253) bolsistas matriculados em IES com fins lucrativos, seguido de 27% (343.889) bolsistas matriculados nas IES beneficentes de assistência social e 17% (216.523) bolsistas matriculados nas IES são sem fins lucrativos não beneficentes.

A baixa porcentagem desta última se deve ao fato deste tipo de categoria não poder abater todos os impostos a que o programa dá direito, sendo que as IES com fins lucrativos podem abater todos. Contudo, mesmo com o programa, para as IES com menor número de alunos, pode não compensar financeiramente passar para "com fins lucrativos", uma vez que há muito mais impostos.

- **Sexo dos bolsistas dos cursos presenciais**

Com relação ao sexo dos alunos, identifica-se que 48% (609.804) alunos são do sexo masculino e 52% (663.861) são do sexo feminino, ou seja, há 4% a mais de mulheres que compõem o universo de bolsistas do PROUNI.

Por outro lado, há que se considerar que tais dados representam um significativo avanço nos índices de escolaridade feminino no ensino superior, haja vista, a luta histórica das

mulheres pela igualdade de oportunidades nos vários segmentos que compõem a sociedade, seja pela educação, direito ao voto ou postos de trabalho. Estes 4% significam 54.057 mulheres a mais do que homens em todo o Brasil, matriculadas no ensino superior, via PROUNI.

- **Bolsistas por cor/raça nos cursos presenciais**

Em consonância com a política de inclusão social do Governo Federal, o PROUNI reserva um percentual das bolsas aos afrodescendentes, indígenas e às pessoas com deficiência, proporcional ao número desses cidadãos nos Estados da Federação, conforme informações do último Censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas bolsas são, desta forma, destinadas à implementação de políticas de ações afirmativas ofertadas conforme o inciso II e § 1º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Foram identificados 37,3% (473.976) estudantes pardos, 12,5% (159.053) pretos, 1,8% (22.716) amarelos, 0,1% (1.706) indígenas, sendo que prevalecem 46,6% (593.027) estudantes brancos e 1,8% (23.187) não informaram a cor/raça.

Nota-se uma significativa porcentagem de estudantes pardos e pretos, o que caracteriza uma parcela de jovens que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior, atestando, neste caso, a relevância da inclusão realizada via PROUNI. Contudo, nota-se que apenas 0,1% são indígenas e 1,8% não declararam a raça/cor, o que impossibilita o cálculo estatístico destes casos. O PROUNI contempla, ainda, 46,6% de estudantes de cor branca, oriundos da educação pública de ensino médio, ou da educação particular na qualidade de bolsistas integrais.

- **Bolsistas cotistas (pessoas com deficiência) nos cursos presenciais**

Com relação a outro dos objetivos do PROUNI, que é a inclusão do percentual de bolsas destinadas aos cotistas (pessoas com deficiência), verifica-se que 8.568 pessoas com deficiência foram beneficiadas com as bolsas do PROUNI, e 1.265.097 representam os demais bolsistas. Contudo, este total de bolsistas cotistas (pessoas com deficiência) representa apenas 1% das bolsas utilizadas. Essas bolsas são destinadas à implementação de políticas de ações afirmativas ofertadas conforme o inciso II e § 1º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

- **Bolsistas professores da educação básica pública nos cursos presenciais**

O PROUNI tem, também, por objetivo, oferecer bolsas de estudo para os professores da rede pública de ensino (educação básica pública), no efetivo exercício do magistério da educação básica, desde que estes integrem o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, cujas bolsas são específicas aos cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica. Há um total de 10.664 professores que se graduaram através do PROUNI, sendo para estes uma forma de incentivo à novos conhecimentos que poderão ser aplicados nas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2005b).

Segundo Mello e Silva (2008, p. 14):

> Articulado à concepção sistêmica da educação, traduzida no compromisso do poder público com todo o ciclo educacional, o PROUNI também estabelece critérios diferenciados para participação dos professores no Programa, o que vem ao encontro da política de incentivo à formação e qualificação dos docentes da educação básica pública. Desse modo, esse segmento é dispensado da comprovação de renda mínima e do ensino médio público ao concorrer a bolsas para os cursos de licenciaturas, normal superior e pedagogia.

Embora os candidatos não precisem atender aos demais pré-requisitos para concorrer às vagas (exceto a nota obtida no ENEM), estas bolsas, quando transformadas em porcentagem, representam apenas 1% dos bolsistas e 99% (1.263.001) representa os demais bolsistas. Esse percentual, comparado ao percentual dos demais bolsistas, sugere a falta de interesse desses professores pela sequência dos estudos em curso de licenciatura, ou a desnecessidade de formação deles (no sentido de já possuírem a formação) e/ou, ainda, o desconhecimento por parte desses professores, da possibilidade que o programa oferece.

- **Bolsistas por região nos cursos presenciais**

Com relação à região, do total dos bolsistas 51% (649.286) são da região Sudeste, 19% (239.639) da região Sul, 15% (191.899) da região Nordeste, 10% (122.507) da região Centro-Oeste e 5% (70.334) da região Norte.

- **Bolsistas por unidade de Federação nos cursos presenciais**

Analisando-se cada região, é possível identificar os bolsistas de cada unidade de federação (UF).

Na **região sudeste** há predomínio de bolsistas do estado de São Paulo (391.098), seguidos dos estados de Minas Gerais (155.558), Rio de Janeiro (81.923) e Espírito Santo (20.707).

Na **região Sul**, predominam os bolsistas do Paraná (105.749), seguidos pelos bolsistas do Rio Grande do Sul (95.839) e Santa Catarina (38.051).

Na **região nordeste** há predomínio de bolsistas do estado da Bahia (70.940), seguidos dos estados de Pernambuco (24.389), Ceará (20.120), Maranhão (19.266), Rio Grande do Norte (18.613), Sergipe (11.195), Paraíba (11.091), Piauí (10.626) e Alagoas (5.659).

Na **região centro oeste** há maior número de bolsistas em no estado de Goiás (39.134), seguidos do Distrito Federal (35.896) Mato Grosso do Sul (24.545) e Mato Grosso (22.932).

Na **região norte** há maior número de bolsistas em Amazonas (20.766), seguidos do Pará (20.673), Rondônia (12.592), Tocantins (5.618), Acre (4.321), Roraima (3.222) e Amapá (3.142).

### 6.4.4 Considerações da análise documental

A partir dos dados da análise documental pode-se fazer algumas inferências:

a) o fato do bolsista do PROUNI somente ingressar no ensino superior, precedido de uma seleção rigorosa da nota que o candidato obteve no ENEM, que corresponde a nota de concorrência de cada curso almejado pelo candidato, sugere que estes bolsistas não terão desempenho inferior ao do desempenho dos demais alunos pagantes, uma vez que eles já foram pré-selecionados para os respectivos cursos, e isso conjuga inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos; por outro lado, o programa deixa de cumprir com seu papel principal, enquanto política pública de inclusão no ensino superior, que é incluir os estudantes mais pobres nesse nível de ensino.

b) a afirmação de inclusão à qualidade e mérito dos melhores estudantes não pode ser extensiva, por processo análogo, aos ingressantes no PROUNI, através dos critérios diferenciados: os professores que são dispensados da comprovação de renda mínima e do ensino médio público ao concorrer a bolsas para os cursos de licenciaturas, normal superior e pedagogia; os bolsistas que ocupam os percentuais das reservas para os afrodescendentes,

indígenas e às pessoas com deficiência, que também dispensam os demais critérios exigidos pelo PROUNI; por outro lado, os critérios diferenciados contemplam a inclusão desses estudantes e esse é o papel das políticas públicas inclusivas.

c) a partir das considerações dos itens "a" e "b" é preciso inferir que uma política pública inclusiva não deveria estabelecer barreiras de acesso aos estudantes, ou seja, não deveria selecionar os melhores alunos por meio da nota do ENEM.

d) a partir das considerações dos itens "a" e "b" é preciso inferir, ainda, que a qualidade do ensino superior não deveria ser estabelecida por critérios de ingresso dos melhores alunos. Possuir qualidade fundamentada no ingresso dos melhores alunos é muito mais fácil do que possuir qualidade fundamentada na preocupação social com a contextualização das necessidades de seus alunos mais pobres. A função democrática de uma IES deveria contemplar a preocupação social de seus mestres em relação políticas compensatórias para estudantes negros, pobres, etc e a partir dessas preocupações fundamentar a qualidade de ensino para esses estudantes que também merecem fazer uso dela.

e) as bolsas integrais são predominantes no programa, o que caracteriza que a maior parte dos bolsistas possuem renda familiar de até 1 salário mínimo e meio, e isso permite inferir que se faz necessária a criação de mecanismos para manter estes bolsistas no programa, tais como a ampliação do número de bolsas permanência, para o custeio das despesas acadêmicas dos bolsistas (se assim houver a intenção de que estes bolsistas possam cursar este nível de ensino com qualidade);

f) há mais bolsistas matriculados em cursos presenciais do que em cursos na modalidade EAD. Nesse caso, como não é objeto de estudo os bolsistas da EAD, os dados foram apenas citados, sem que houvesse a pretensão de analisá-los;

g) há a preponderância dos cursos noturnos que, se por um lado, possibilita o acesso do estudante trabalhador ao ensino superior, por outro lado, o estudante tem que se dedicar muito para conseguir compatibilizar suas atividades laborais e acadêmicas. O estudante pode, inclusive, perder a bolsa de estudos, pois se faz necessária a exigência de aprovação mínima em 75% das disciplinas cursadas, em cada período letivo, para permanência do bolsista no Programa;

h) o PROUNI reserva um percentual das bolsas aos afrodescendentes, indígenas e às pessoas com deficiência, proporcionalmente ao número desses cidadãos nos Estados da Federação, conforme informações do último Censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contudo o percentual de utilização das pessoas com deficiência e dos indígenas é baixo; já o percentual de utilização das pessoas afrodescendentes

é bom, traduzindo o caráter includente do Programa e atestando a relevância da inclusão de uma parcela de jovens que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior.

Estes dados sugerem que se fazem necessárias novas pesquisas em nível municipal, regional ou nacional, com o objetivo de verificar o ingresso, bem como a permanência destes bolsistas nos respectivos cursos em que foram contemplados com a bolsa e como se dá o percurso acadêmico destes estudantes. As pesquisas poderiam contemplar especificamente estas reservas de vagas e traçar um diagnóstico para poder contribuir com a implantação de melhoria e mecanismos específicos para estes beneficiários, sejam os que foram incluídos, como os afrodescendentes, ou mesmo as pessoas com deficiência e os indígenas, que representam um baixo percentual.

i) As ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e o FIES fazem parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito das políticas de inclusão e permanência de jovens carentes na educação superior. A existência destas ações permite inferir que são necessárias tais medidas para que os bolsistas do PROUNI consigam ingressar, permanecer e concluir o curso, mas estas devem ser implementadas em quantidade suficiente para poder contemplar todos que delas precisarem. Há casos de alunos trabalhadores que já possuem famílias sob sua responsabilidade. Estes, mesmo que conseguissem a bolsa permanência, não conseguiriam manter-se somente com ela, pois o valor da bolsa não cobriria os respectivos gastos familiares. Contudo, ajudaria a cobrir as despesas com os estudos e possibilitaria que o estudante noturno pudesse diminuir suas horas de trabalho e se dedicar mais aos estudos, ou, ainda, poderia comprar livros e cobrir as demais despesas do universo estudantil.

j) O PROUNI tem um baixo custo para a sociedade, considerando-se que diminuiu a renúncia fiscal em milhões. Por outro lado, é um programa viável para o governo, uma vez que economiza na ampliação das Universidades públicas existentes e/ou na implantação de novas Universidades, considerando-se que a expansão do ensino superior é necessária para atender ao proposto no PDE. Neste sentido, sugere-se que pesquisadores de áreas afins possam investigar o PROUNI sob a ótica econômica e fiscal e o que isto representa para o Brasil, destacando-se os prós e contras do programa.

k) Não se pode questionar acerca da qualidade do ensino das IES particulares que oferecem vagas pelo PROUNI, uma vez que o MEC estabeleceu que somente podem aderir ao PROUNI as instituições e cursos que atendam aos padrões de qualidade emanados e avaliados pelo MEC e que contemplem avaliações positivas. Diante disto, o que se pode questionar/

refletir é a questão do tripé: ensino, pesquisa e extensão e como se dá o percurso acadêmico destes estudantes neste nível de ensino, através do PROUNI; e,

l) A última e, também, importante inferência diz respeito ao alcance do programa, que consolidou e confirmou seu elevado poder de abrangência e forte impacto social, pois o PROUNI possibilitou o ingresso em um nível de ensino de uma parcela significativa de pessoas que, historicamente, não tinham acesso. Sem dúvida, foi uma oportunidade para todos os bolsistas poderem cursar o ensino superior.

Contudo, os dados da pesquisa documental demonstram que o PROUNI, na maioria dos casos, não corresponde ao que se espera deste nível de ensino, em que se deveria permanecer o tripé: ensino, pesquisa e extensão, prevalecendo, no caso do programa, o ensino (uma vez que o PROUNI é oferecido, predominantemente, por faculdades), sem que o programa priorizasse a pesquisa e as atividades de extensão.

Para que estas atividades – de pesquisa e extensão – tivessem prioridade no âmbito do PROUNI, seriam necessários mecanismos de incentivo aos bolsistas, como ampliação da bolsa permanência e inclusão de bolsas de iniciação científica. Por outro lado, as IES participantes do PROUNI, também deveriam ser cobradas que estas atividades, de fato, fossem realizadas. Isso, consequentemente, aumentaria a empregabilidade dos docentes em períodos parciais e integrais, bem como a contratação ou ampliação do corpo docente, com experiência e titulação de mestres, doutores e pós-doutores, imprescindíveis para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, fato que, também por consequência, aumentaria a qualidade de ensino nas IES que ofertam as bolsas do PROUNI.

## 6.5 Análises do PROUNI sob o olhar dos pesquisadores

Tendo sido finalizada a análise documental que possibilitou identificar o programa, seus objetivos e finalidades, contextualizar em números e porcentagens estatísticas as bolsas oferecidas pelo programa, bem como a quantidade de bolsistas no período de 2005-2013, bem como caracterizar a visão emanada pelo governo sobre o PROUNI, considera-se importante compreender e estudar o que as pesquisas, em especial as do campo educacional, e as da área de Administração e Serviços Social, identificadas na base de dados da CAPES, no período de 2007-2011, já investigaram sobre o programa, que serão apresentadas por categorias de análise.

- **Pesquisas documentais**

Dentre as pesquisas, há 7 que contemplam a análise documental de autoria dos pesquisadores Carvalho (2011), Gonçalves de Sousa (2008), Maciel (2008), Marinelli (2010), Oliveira (2007), Rocha (2009) e Santos (2009).

Carvalho (2011) pesquisou a política pública para a educação superior, entre 1995 e 2008, e identificou que o acesso e a permanência no segmento particular eram o cerne das preocupações e as bolsas do PROUNI e Financiamento Estudantil (FIES) não repercutiram na intensidade desejada, referente ao período pesquisado (ressalta-se aqui, que o FIES existia antes do PROUNI e que o PROUNI passou a existir para os alunos a partir de 2005). O protagonismo do segmento privado durante a era Fernando Henrique Cardoso ocorreu em virtude da combinação das inovações institucionais e do conjunto de mecanismos financeiros – renúncia fiscal e financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)[50] voltados à oferta educacional. Durante o governo Lula, o arrefecimento do processo de expansão pelo segmento privado foi acompanhado da continuidade dos mecanismos que deram suporte a ele, sendo reforçados com o PROUNI e também com o FIES, que passou a ser concedido "automaticamente" para os alunos que eram bolsistas parciais, uma vez que eles já tinham sido selecionados pelo PROUNI e esta condição os dispensava de passar pelos critérios de seleção do FIES.

Gonçalves de Sousa (2008) realizou um estudo comparativo sobre o financiamento estudantil público, no ensino superior, entre Brasil e Portugal, e evidenciou o incremento do financiamento a instituições privadas mediante a concessão de bolsas de estudo. Para a autora, as políticas de financiamento estudantil, nos dois países não atingiram o objetivo de proporcionar o acesso universal à Educação Superior, para os estudantes economicamente carentes. A autora tece as seguintes críticas ao programa: a) que o programa não se concentrou na meta de reverter o baixo índice de inclusão de estudantes com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior; b) a meta de atingir 30% da população jovem em tão curto prazo acarreta massificação e aligeiramento dos cursos, causando prejuízos na qualidade do ensino; c) 35% dos estudantes candidatos à bolsa integral do PROUNI teriam dificuldades de se manter na IES com apenas três salários mínimos arcando com gastos de alimentação, transporte, saúde, habitação, higiene, vestuário e ainda material didático; d) o Governo Federal justifica o empreendimento estatal em fornecer bolsas para financiar IES privadas,

[50] A partir de 1982 passou a ser denominado de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

com o discurso da democratização do ensino superior e a premissa de que a educação superior é fator de mobilidade social; e) as fronteiras entre público e privado tendem a desaparecer nos casos de financiamento estudantil e os recursos públicos num processo sinérgico entre Estado e mercado passam a compartilhar responsabilidades para atenderem as necessidades imediatas do desenvolvimento social e econômico do país; f) existe a necessidade de uma política de democratização do acesso à educação superior que garanta, incondicionalmente, ampla oferta de bolsas com financiamentos articulados às condições objetivas de sobrevivência dos estudantes, economicamente carentes, onde os apoios diretos e indiretos permitam sua permanência e conclusão dos cursos.

Maciel (2008) analisa o PROUNI sob o viés hegemônico e o ajuste neoliberal enfatizando como principal característica a canalização de recursos públicos para o setor privado, consistindo no pagamento de mensalidades de alunos carentes nas Universidades privadas (seja pelo pagamento através do programa para as bolsas integrais ou as parciais, que são abatidas nos impostos das IES ou pelas partes dos alunos - bolsistas parciais - que custeiam a outra parte com verba própria ou pelo FIES), não se preocupando com a qualidade da educação oferecida por elas. A autora afirma que o PROUNI oficializa o investimento público nas IES privadas, com o discurso de estender a educação superior para os alunos carentes. Para a autora, as diretrizes delineadas pelo ajuste neoliberal, formadas pelos princípios de flexibilização, eficiência, eficácia, produtividade e o controle presentes nas reformas do Ensino Superior no Brasil consolidam a hegemonia do sistema capitalista mundial.

Marinelli (2010) trata da questão da expansão do setor privado, do aumento da mercantilização total e completa do direito à Educação Superior, que se transformou de bem público em bem privado. A segmentação do mercado educacional, que tem como correlato a hierarquização de diplomas e de carreiras, mostra que as mais prestigiosas e rentáveis tendem a continuar sendo destinadas a poucos, portanto, monopolisticamente elitistas. O PROUNI, nos moldes como foi criado, é comprometido com o movimento de privatização e mercantilização do ensino superior e com uma ideia de justiça social mercadocêntrica, ao promover a hierarquização, a seletividade e a particularização, refletindo a multiplicação ou fragmentação das desigualdades.

Oliveira (2007) aponta que o PROUNI possibilitou conquistas sociais enquanto dimensão pública, proporcionou ganhos para o mercado, e enfatizou sua dimensão privada.
Rocha (2009) pesquisou os documentos teóricos e legais que compõem o programa. A partir desta análise, a autora identifica que o Programa é uma medida pseudodemocratizante de

acesso a Educação Superior, na rede privada de ensino, o que reduz as possibilidades da classe trabalhadora terem acesso a uma concepção ampliada de Educação Superior, concepção esta fundamentada no ensino, pesquisa e extensão.

Santos (2009) evidencia o conhecimento "reduzido a instruções" imediatas, fragmentadas, flexibilizadas e distorcidas, negando à classe trabalhadora o direito de ter acesso ao "conhecimento universal produzido pela humanidade", referindo-se aos cursos tecnológicos destinados às populações pobres, concluindo que há uma subdivisão do ensino tecnológico superior: o universitário (acadêmico) e o não universitário (profissionalizante), que se destina ao aligeiramento e fragmentação da formação dos trabalhadores. O autor afirma que a educação tecnológica brasileira representaria a histórica necessidade de expansão das vagas na Educação Superior, entretanto, ofertando o alargamento ao acesso de forma estatal, sendo que da maneira como está sendo realizada, pelo PROUNI o governo obstaculiza o desenvolvimento da pesquisa de base dificultando o desenvolvimento do país.

No contexto apresentado das pesquisas documentais, pode-se fazer algumas inferências:

a) que estas apontam para uma considerável preocupação dos autores no que diz respeito à utilização de recursos públicos que são direcionados para o setor privado de educação superior;

b) preocupação com o acesso à Educação Superior e a sua finalidade enquanto formadora de profissionais;

c) preocupação que envolve não só a problemática do acesso, mas também, da permanência e conclusão do ensino superior, bem como a falta de pesquisas que abordassem as vagas ociosas.

A partir das concepções dos pesquisadores, que contemplam a pesquisa documental, pode-se fazer uma analogia sobre os escritos de Weber.

De acordo com Weber (1973) se faz necessário refletir sobre o 'tipo' de Universidade existente e a tendência desta ao se adaptar às exigências oriundas do capitalismo e dos poderes mandatários da época. As preocupações do autor com o 'tipo' de Universidade passam por questões importantíssimas que norteiam o ensino neste nível, tais como a qualidade do professor-pesquisador, o aluno, e o sentido que a Universidade tem ou deveria ter no que diz respeito ao verdadeiro significado de ciência.

Weber (1973) se preocupa com o itinerário de formação intelectual, e por isso, elaborou as questões que considerava "significativas", para que fossem pensadas, refletidas e investigadas, compondo uma *"diagnose epocal"* do ensino superior, no sentido expresso por

Pierucci (2005). Para o autor é função da Universidade a produção do conhecimento científico, e por isso, a Universidade é o local onde deve haver a realização da educação científica dos jovens, e por isso, deve envolver as respectivas exigências determinadas por padrões éticos sobre a profissão de acadêmico.

Um ensino superior que não contemple a pesquisa e a extensão não condiz com o que se deveria esperar deste nível de ensino, formando alunos com concepções limitadas da educação superior, muitas vezes, restritas apenas ao ensino e, na maioria delas, ao ensino noturno. Muitos docentes das IES particulares (ressalta-se que muitas destas IES não possuem como 'foco' o ensino, a pesquisa e a extensão), são contratados como docentes horistas, e sob este regime de contratação não conseguem se dedicar às pesquisas necessárias para este nível de ensino, limitando-se à preparação de aulas que sejam condizentes com o perfil dos alunos. E, é justamente isto, que as IES focadas apenas no ensino, esperam e desejam dos docentes, que eles tenham a capacidade de ministrar muitas aulas, para muitos alunos, em salas extremamente numerosas.

O que as IES esperam destes docentes é que eles consigam manter as salas cheias. Os que conseguem dar conta desta demanda, geralmente tem um maior número de aulas. Esta concepção da demanda por disciplinas em função do "temperamento" do professor ou o seu "timbre de voz" é inaceitável, pois vincula o docente à sua capacidade de manter determinado número de alunos em uma sala, que está relacionado aos "artifícios didáticos" e "estratégias de juízos de valor" em nome de "causas políticas".

Este "trabalho docente", em favor de determinadas "concepções de mundo", defendidas com pretensão de validade científica, muitas vezes, também permeados por salvas de palmas, vaias ou vivas às performances dos mestres, por processo análogo, pode ser identificado nas concepções de ensino superior de IES privadas que precisam ter "lucro" no final do mês ou no final de cada balanço contábil. Mesmo as IES sem fins lucrativos, precisam do lucro para investir no que é necessário para a manutenção dos cursos, tais como bibliotecas, laboratórios e ampliações, além de custear os altos salários de seus gestores – que geralmente são os próprios mantenedores – uma vez que esta é a única possibilidade destes poderem, legalmente, ter alguma renda com as IES sem fins lucrativos.

As concepções apresentadas de ensino superior tratam de uma concepção muito distante do que Weber (1973) entendia como sendo papel da Universidade, como *locus* de produção do conhecimento. O foco das IES privadas está na competição por conseguir o maior número de alunos e, assim, é difícil mensurar, com êxito e precisão, a excelência

didática e científica quando efetivamente o que realmente importa é a preocupação econômica com as matrículas.

Para Weber (1973) esse processo (denominado pelo autor de americanização) é sinônimo de uma institucionalização e profissionalização das atividades do trabalho científico na forma de uma administração burocrática de tipo capitalista, a qual produz a separação do trabalhador e dos meios de produção.

Weber (1973) afirma que uma das potencialidades da ciência é exatamente a possibilidade de proporcionar "clareza intelectual". Contudo, com poucas perspectivas dos beneficiários do PROUNI poderem se dedicar à ciência no âmbito universitário, sob as condições que precisam se submeter para ingressar e concluir os estudos de nível superior, dificilmente se conseguirá proporcionar clareza intelectual, pois na ótica dos pesquisadores, o ensino superior privado, nos moldes como é oferecido, é pautado em concepções imediatas, fragmentadas, flexibilizadas e distorcidas, sendo que estas são adaptadas à classe trabalhadora, que dispõe de pouco tempo aos estudos, pesquisa e extensão, nos moldes como existe.

Por isso, há a necessidade de investigação para se definir um diagnóstico e possíveis contribuições para melhoria desta política pública de inclusão na educação superior, pois mesmo que as pesquisas apontem a falta de uma democracia educacional como deve ser entendida de "direito de todos os cidadãos", como equânime e igualitária, esta política, de acordo com as pesquisas realizadas, sejam documentais ou empíricas, apontam, sugerem, que sem esta política, muitos estudantes oriundos de grupos minoritários não teriam conseguido cursar os estudos de nível superior.

Weber (1973) afirma que desconfia profundamente dos cursos maciços, por inevitáveis que sejam. Segundo o autor, a democracia está certa dentro do seu próprio âmbito, mas a educação científica, por "tradição", coloca que se deve procurar nas Universidades (referindo-se às alemãs) é uma questão de "aristocracia espiritual" e sobre isto não pode haver enganos.

Weber (2004) defende o "caráter vocacional" de dedicação ao conhecimento e à ciência, uma vez que a excelência destes não está em tomá-los como "meios técnicos" para a consecução de fins, mas em conhecimento científico por seu "valor" intrínseco, como fator fundamental para a "tradição" das Universidades (referindo-se às alemãs). O autor faz referência ao processo de americanização como forma de racionalização econômica da administração das Universidades estatais, que se traduz na burocratização, como forma de

transformar, gradualmente, o que era "tradicional" em "novidade", marca de um regime tipicamente capitalista.

No contexto apresentado, para haver uma democratização do ensino superior que corresponda ao que se deve esperar do ensino superior, como educação cientifica, faz-se necessário que tanto os alunos como os docentes deste nível de ensino tenham condições socioeconômicas e culturais de dedicar-se ao conhecimento cientifico, pelo seu valor intrínseco e, não somente, para atender a um cenário de rápido e expressivo crescimento econômico e da produção industrial; nem somente à expectativa de ascensão social e êxito pessoal que depende da certificação de diplomas universitários.

Considerando-se que esta política – o PROUNI – se faz necessária para o contexto nacional em que se encontra a educação no Brasil, quer a nível básico ou superior, pois as pesquisas até então realizadas comprovam que sem esta política, muitos estudantes oriundos de grupos minoritários não teriam conseguido cursar os estudos de nível superior, pode-se afirmar que é preciso que se repense e se construam melhorias no oferecimento da educação superior via PROUNI, para que os estudantes beneficiários deste programa não visem tão somente à ascensão social e êxito pessoal e que possam pensar em um ensino superior que possibilite a eles a apropriação de conhecimentos, e que os empregue de forma "independente".

Contudo, a própria propaganda televisiva do governo federal instiga nos estudantes a percepção de que o PROUNI, como possibilidade de conclusão do curso superior, por meio da certificação que propicia a seus bolsistas, significa a chance de conseguir a casa própria, o carro, os bens materiais, o *status*, salários altos etc. E, o que se deve esperar deste nível de ensino, não é a possibilidade de posterior aquisição de bens materiais e de consumo, de forma a se tornarem pessoas vitoriosas ou, do contrário, fracassadas, nos sentidos anteriormente expressos por Weber. Ao contrário, deve-se esperar do ensino superior, em especial do ensino superior oferecido através do PROUNI (considerando-se que o programa é uma política pública de acesso e permanência no ensino superior), a aquisição do conhecimento científico, tal como defendia Weber (1973) sendo este uma possibilidade da exposição dos problemas científicos de forma que se tornem compreensíveis para as mentes não educadas, mas capazes (como são as mentes de boa parte dos bolsistas), e que estas mentes cheguem a ter ideias próprias, ainda que, segundo o autor, esta seja a tarefa pedagógica mais difícil a ser cumprida.

Nas palavras de Delgado (2010) com fundamento na teoria de Weber, a função a ser cumprida pela educação universitária é tornar possível uma formação intelectual, acadêmica e científica, que seja capaz de proporcionar ao aluno a apropriação de conhecimentos, e que

estes os empregue de forma “independente”, com capacidade de estabelecer “suas próprias” conexões e relações lógicas sobre os fatos da realidade na qual está inserido. E, a partir de “suas próprias” reflexões, consiga fazer uma “escolha” e assuma uma “posição consciente”, considerando-se as diversas alternativas possíveis dos cursos de ação, seus resultados e consequências.

Segundo Delgado (2010) pode-se, ainda, articular a autonomia intelectual com a “acepção de liberdade” presente na obra de Weber, sendo esta definida como sinônimo de uma ação conduzida de forma racional. Estas concepções são muito, muito mais amplas do que a concepção de ascensão social e aquisição de bens materiais e de consumo, sob o viés das concepções de mundo, seja na sala de aula, devido à prática e ao comportamento do professor, como na própria concepção das tarefas e limites da ciência.

Para Weber (1973) a “autonomia intelectual”, deve ser fiel às exigências teórico-metodológicas e, portanto, requer uma Universidade que garanta como *locus* de aprendizagem, um debate crítico e um trabalho científico que lhe assegure a integridade intelectual para a educação e formação intelectual dos alunos, e que estes dependem da honestidade intelectual do professor- pesquisador.

O autor chama a atenção para o tipo de aristocracia que nascia nas sociedades modernas, a aristocracia de diplomas, que determinaria o *status* social da mesma forma que a posse de propriedade, como no passado. Esta ascensão social “via certificação”, oferece as oportunidades na forma de “igualdade competitiva”, tornando as pessoas “vitoriosas”, que são as pessoas que conseguiram independência e bem-estar e obtiveram sucesso traduzido em reconhecimento público de seus méritos através de salários, *status*, celebridade e ascensão na própria carreira, ou, do contrário, fracassadas, que são as que não conseguiram essas realizações, e estas não podem, legitimamente, se queixar de seus resultados, mas apenas de si mesmas.

Finalizando esta fase de análise da pesquisa, pode-se inferir que uma política pública de ensino superior, que contemple a inclusão de grupos que não tinham acesso a este nível de ensino, não deve se limitar somente a possibilidade de ascensão social e, consequentemente, a aquisição de bens materiais e de consumo, via certificação universitária. Tal política deveria ser pautada em formar estudantes com capacidade intelectual que ultrapasse o desejo de ascensão social e aquisição de bens materiais e de consumo, enfim, que represente a aquisição de capital cultural, de desenvolvimento ou interesse intelectual e, consequentemente, a formação intelectual de seus alunos.

- **Pesquisas com bolsistas, docentes e gestores**

Tendo sido finalizadas as análises das pesquisas documentais, foram investigadas as pesquisas que envolviam questões diretamente relacionadas às opiniões dos bolsistas, na qualidade de beneficiários do PROUNI, e, ainda, opiniões de docentes e gestores, principalmente no que se relaciona ao percurso acadêmico dos estudantes bolsistas. Tais pesquisas contém a participação do bolsista como entrevistados, respondendo questionários ou apresentando relatos de suas experiências na qualidade de bolsistas. Estas pesquisas foram agrupadas em teses e dissertações.

Foram utilizados, também, os dois artigos, ambos do campo educacional, de autoria de Felicetti, Rossoni e Gomes (2012); e Gentilini e Scarlatto (2013), que já foram devidamente caracterizados na subseção 6.1 aspectos metodológicos da pesquisa.

As teses são dos seguintes pesquisadores:

- Estacia (2009) pesquisou 14 bolsistas (7 de Medicina, 2 de Agronomia, 3 de Filosofia e 2 de Geografia) e 4 não bolsistas (2 de Medicina e 2 de Filosofia) e fez uma comparação entre bolsistas e não bolsistas;
- Felicetti (2011) pesquisou 134 egressos, todos graduados através do PROUNI, em diferentes cursos, que cursaram o ensino superior no período de 2005- 2010;
- Ferreira (2011) pesquisou 8 bolsistas do curso de Pedagogia;
- Faceira (2009) pesquisou 851 bolsistas, 4 representantes do MEC, 3 representantes de movimentos sociais, 1 representante de IES e 8 representantes da implementação do Programa nas IES pesquisadas;
- Hopfer (2011) pesquisou gestores das IES;
- Krames (2010) pesquisou 5 bolsistas e 3 gestores de uma IES;
- Marques (2010) pesquisou 31 acadêmicos negros dos cursos de Direito e Pedagogia;
- Mongim (2010) faz a análise de entrevistas realizadas com 20 bolsistas ingressantes entre o primeiro semestre de 2005 e o segundo de 2008;
- Pereira Filho (2011) pesquisou o perfil dos bolsistas do PROUNI através de um questionário eletrônico enviado para 1513 e respondido por 160 e fez, também, análise no banco de dados dos 1513;
- Pinto (2010) pesquisou 15 bolsistas e 9 docentes;

- Simões (2011) pesquisou 3 grupos de bolsistas, compostos por 8 a 12 participantes e responsáveis pelo PROUNI nas IES;
- Rocha (2008) pesquisou 4 bolsistas PROUNI, 3 bolsistas filantropia e aplicou questionário para 4 gestores;
- Santos (2011) também investigou depoimentos de bolsistas; e,
- Sena (2011) pesquisou 9 bolsistas, cujo critérios de seleção era eles estarem cursando o 3º ou o 4º ano do curso de Pedagogia, entretanto, nas análises entende-se que 3 dos participantes já estavam formados.

As dissertações são dos seguintes pesquisadores:

- Almeida (2009) analisou 104 bolsistas (cursos de Administração de Negócios, Ciência Contábeis, Farmácia, Publicidade e Propaganda, Química, Sistema de Informação, Teatro (arte e educação), através de um questionário, análise documental no prontuário dos estudantes, cuja escolha se deu em função dos que se dispuseram a participar da pesquisa, pois a IES tinha 700 bolsistas e destes 420 no *campus* pesquisado, de uma IES do interior do estado de São Paulo;
- Alves (2008) aplicou questionário para 10 professores universitários, do curso de Pedagogia, com no mínimo 3 anos de experiência e que tinham conhecimento de quem eram os bolsistas, em uma IES filantrópica, na cidade de São Paulo onde se concentra um grande número de bolsistas do Programa;
- Costa (2008) analisou o programa do ponto de vista dos 18 alunos beneficiários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo como referência também 994 estudantes bolsistas de 8 instituições de Ensino Superior na capital de São Paulo (Universidade Paulista, Universidade Anhembi Morumbi, Universidade Santo Amaro, Cruzeiro do Sul, Universidade Castelo Branco, Universidade Bandeirante, Universidade Presbiteriana, Universidade Mackenzie e Centro Universitário Ibero-americano) através da técnica do Grupo Focal e de questionário;
- Feldman (2009) fez entrevista semiestruturada com nove alunos/indivíduos de ensino superior com bolsa concedida pelo PROUNI para verificar por meio das vozes dos entrevistados, se a significação social que o aluno atribui ao PROUNI ocorre na genericidade do "em-si" ou do "para-si";
- Lambertucci (2007) pesquisou a relação com o saber de 28 estudantes bolsistas do PROUNI da PUC Minas. Para tal, buscou conhecer, a partir do olhar dos próprios estudantes, as práticas que desenvolvem como alunos para se inserirem e se manterem na Universidade.

Foram aplicados questionários, mas o principal instrumento de coleta de informações foi a entrevista;

- Maia (2009) pesquisou as Universidades Comunitárias por meio da análise da Universidade Católica de Goiás (UCG), considerando a extinção dos programas de bolsas de estudos próprios daquela Universidade, bem como de identificar quais foram as mudanças ocorridas naquela IES em relação à filantropia após a implantação do Programa Universidade Para Todos. Para isso, realizou pesquisa documental, aplicação de questionário com o Coordenador responsável pela assistência ao acadêmico da IES selecionada;
- Oliveira (2009) investigou o PROUNI do ponto de vista dos gestores e professores do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE-MG), localizado na cidade de Coronel Fabriciano, na Região Metropolitana do Vale do Aço. Participaram seis atores – professores e gestores que colaboraram com o estudo por meio de entrevistas semiestruturadas, acrescida da análise de documentos e o diário de campo;
- Rizzo (2010) realizou uma entrevista estruturada (questionário) com 95 alunos bolsistas (dos 172 existentes) da faculdade Anhanguera de São Caetano do Sul, para compreender como os alunos bolsistas atendidos pelo programa se organizam para dar continuidade aos estudos;
- Santana (2009) buscou conhecer o que pensam quase 500 estudantes, através de uma pesquisa quantitativa, realizada por questionário com estudantes bolsistas e não bolsistas do curso de Pedagogia do Distrito Federal, de IES privadas e da UNB e complementada com algumas entrevistas com técnicos e gestores do MEC, com o objetivo de captar percepções de estudantes de Pedagogia do Distrito Federal sobre o PROUNI;
- Sebim (2008) analisou as representações sociais de seis segmentos (estudantes bolsistas, estudantes não-bolsistas, professores, coordenadores de curso, coordenador do PROUNI, diretor e Auxiliares de Serviços Gerais (ASGS), através de documentos, leis, decretos, artigos, enunciados de políticas governamentais, depoimentos, entrevistas, do PROUNI, em uma IES de Vitória/ES. As representações sociais foram analisadas a partir da confluência do campo do senso comum com o campo conceitual. Ao todo foram pesquisados 46 (quarenta e seis) estudantes bolsistas do PROUNI, 46 (quarenta e seis) estudantes não bolsistas, 10 (dez) professores, 5 (cinco) coordenadores de curso, 4 (quatro) ASG's, 1 (um) coordenador do PROUNI e 1 (um) diretor;
- Silva (2007) pesquisou 196 ingressantes no ensino superior sendo 116 do sistema seletivo vestibular e 80 do sistema seletivo PROUNI através do teste de Associação Livre de

Palavras, em seguida analisado pelo software EVOC e por Análise de Conteúdo do tipo temática, e por uma redação sobre o objeto de estudo Universidade posteriormente analisada pelo software ALCESTE; e,

- Silva Filho (2010) buscou estudar o contexto da expansão e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, no período que coincide com a posse do primeiro Presidente eleito pelo voto direto, depois da Ditadura Militar (Fernando Collor de Mello), até 2007. Foram analisadas três narrativas autobiográficas de estudantes de um curso de pedagogia de uma Universidade privada da Grande São Paulo.

Ressalta-se que após a seleção das pesquisas, procurou-se agrupar as ideias comuns, e selecionar as ideias que foram consideradas importantes no que diz respeito à expectativa dos alunos beneficiários do PROUNI, em relação ao programa. Tendo sido contextualizadas cada uma das pesquisas, dissertações e teses, serão apresentados os resultados das análises.

Lambertucci (2007) e Silva (2007) datam no, banco da CAPES, como os primeiros pesquisadores, do campo educacional, a investigarem o PROUNI. Lambertucci (2007) cita que a implementação do programa, somada à criação de 10 Universidades federais e 49 novos *campi*, ampliará significativamente o número de vagas na educação superior, interiorizará a educação pública e gratuita e combaterá as desigualdades regionais.

Felicetti (2011) considera que o acesso e a permanência no Ensino Superior devem ser entendidos como uma interação entre características estruturais da sociedade, políticas conjunturais e ações realizáveis ao alcance das Universidades, e que estas devem ser marcadas por uma dinâmica que atenda os segmentos que não chegam ao vestibular e são desprovidos de recursos econômicos e culturais. Neste sentido, segundo a autora, um dos propósitos da Educação é a incorporação de um paradigma econômico que harmonize e amplie a igualdade de oportunidades fomentando uma maior inclusão social.

Para Gentilini e Scarlatto (2013) o PROUNI surge juntamente com outras políticas do governo federal que, também, visam democratizar o acesso ao Ensino Superior e que o PROUNI, se trata de uma política educacional por meio da qual o governo federal em parceria com instituições privadas de ensino superior (com ou sem fins lucrativos) concede bolsas de estudo integrais e/ou parciais (50% ou 25%) a alunos de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

Faz-se necessário esclarecer que no início do programa eram oferecidas bolsas parciais de 25% ou 50%, porém, atualmente, as bolsas de 25% foram extintas e foram mantidas as bolsas de 50% e as bolsas de 100% (integrais).

Gentilini e Scarlatto (2013) informam que não há consenso entre os pesquisadores acerca do significado do PROUNI, se este programa traz, ou não, benefícios, de modo geral, para os jovens brasileiros contemplados pelo mesmo.

Muitos pesquisadores investigaram o PROUNI sob a ótica do que ele significa como política pública, no âmbito público-privado, analisaram as legislações e o que esta política representa em termos de aumento da porcentagem de estudantes que estão matriculados no ensino superior.

Com fundamento nas fontes pesquisadas, nos atemos, então, a averiguar o que há, nestas pesquisas, que possa contribuir para avaliar se o PROUNI está atendendo às expectativas de seus beneficiários, e o quem são estes beneficiários, na concepção de Pierre Bourdieu (2001).

De acordo com Gentilini e Scarlatto (2013), fundamentando-se na teoria de Habermas, o PROUNI não viabiliza aos alunos, em sua maioria, conhecimentos que propiciem uma formação voltada à construção da defesa da esfera pública enquanto espaço de todos os cidadãos, tendo em consideração que os autores partem do pressuposto segundo o qual, para além dos conteúdos técnico-científicos, também é ofício da educação escolarizada, independente do nível de ensino, formar o cidadão autônomo, consciente de seus direitos e deveres, capaz de saber reivindicar o primeiro, bem como respeitar o segundo. Segundo os autores, os beneficiários do PROUNI não sabem defender a esfera pública enquanto espaço de todo cidadão.

Vê-se, ao investigar os beneficiários do PROUNI, seja por meio dos sujeitos participantes desta tese, seja por meio das pesquisas já realizadas pelos demais pesquisadores, que a maioria deles não têm condições de defender a esfera pública e nela poder transitar, pois se tivessem, muitos deles poderiam ter "optado" por nela estar (na Universidade pública). O único espaço público educacional ao qual pertencem estes alunos é o espaço da educação básica pública (infantil até o ensino médio), espaço este que, na maioria das vezes, não pode proporcionar a eles acesso a este tipo de questionamento. A educação básica pública não possibilitou a eles os conteúdos técnico-científicos para formá-los cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capaz de saber reivindicar os direitos, bem como respeitar os deveres.

Tal verificação encontra-se na "minoria" dos bolsistas presentes nas pesquisas de Almeida (2009), Costa (2008), Santana (2009) e Sena (2011), defendem que o governo deveria melhorar a qualidade das escolas públicas, desde o Ensino Básico até o Ensino Médio, para que os alunos das classes trabalhadoras pudessem conseguir uma vaga na Universidade

pública. Para Gentilini e Scarlatto (2013), fundamentando-se em Habermas, fazer parte de uma sociedade participativa, deliberativa requer conscientização para reivindicar a criação de canais de manifestações e a mobilização social. Dimensões que significam necessidades do Estado Democrático de Direito, concepção não vislumbrada por estes autores na maioria das pesquisas e fontes por eles investigadas.

Os sujeitos das pesquisas de Alves (2008), Faceira (2009), Feldman (2010), Lambertucci (2007) e Pinto (2010) apontam as lacunas na formação básica. Costa (2008) demonstra que seus participantes apresentam defasagem de conteúdos do ensino médio público. Algumas pesquisas apontam, ainda, que estes estudantes, bolsistas do PROUNI, têm dificuldades de acompanhar a matéria. Sob a ótica docente, Almeida (2009) e Estácia (2009) – este referindo-se aos bolsistas do curso de Filosofia – apontam a dificuldade enfrentada por bolsistas em compreender a linguagem dos docentes, a relação entre teoria e prática e as avaliações. Pinto (2010) menciona que uma docente afirma que muitos de seus alunos desconhecem os grandes escritores brasileiros, como Jorge Amado. Contudo, as pesquisas apontam que essas lacunas são supridas pelo esforço dos alunos (pela maioria deles).

Destaca-se, ainda, que tal política educacional – o PROUNI – é avaliada positivamente pela maioria dos participantes das pesquisas que compõem esta revisão bibliográfica, o que possibilita inferir que, para estes beneficiários, o PROUNI foi muito positivo, enquanto política pública de ensino superior, pois boa parte deles não teriam tido condições de chegar a este nível de ensino se não fosse através do programa.

E é, justamente, por esse motivo que a maioria deles "optou", no sentido de optar pelo PROUNI ou optar por não estudar. Ainda assim, só podem 'optar' os estudantes que conseguiram obter a nota exigida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)[51] o que exclui, automaticamente, todos os demais estudantes do ensino médio que não obtiveram tal nota.

Aqui, se faz necessária a explicação que não se defende que todos os estudantes egressos do ensino médio público tenham acesso "automático" ao ensino superior, também público, mas se quer refletir o fato de que a educação básica pública (educação infantil até o ensino médio) não proporcionou condições para que todos os estudantes, que por ela passaram, e que almejam dar sequência nos estudos de nível superior, pudessem ter oportunidades de "escolher seu destino", seja em IES públicas ou particulares. Isto não

[51] Para ingressar no ensino superior como beneficiário do PROUNI, em 2014, foi exigido que o candidato obtivesse, no mínimo, 450 pontos no ENEM, e não ter zero na redação, conforme anteriormente citado.

acontece, uma vez que não são todos que conseguem obter a pontuação exigida no ENEM para concorrer às vagas do PROUNI ou mesmo de outras políticas públicas de inclusão, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que também depende do bom desempenho no ENEM.

Whitaker e Fiamengue (2001) comprovam em suas pesquisas que os estudantes oriundos das camadas populares fazem parte da Universidade pública e que o problema não está no fato destes estudantes não estarem na Universidade pública, pois eles estão. A questão que se coloca é em quais cursos estes estudantes estão matriculados e isto se remete à questão de cursos com maior ou menor prestígio social.

Há que se refletir que o PROUNI não combate o elitismo social da Universidade pública, uma vez que insere os alunos nas IES particulares e não nas IES públicas. O elitismo da Universidade pública só será passível de ser combatido por intermédio de consideráveis e contextualizadas políticas públicas que sejam capazes de caracterizar uma Universidade inclusiva e que, por outro lado, não deixe de ter a qualidade tão desejada pelos estudantes que a ela procuram, sejam ou não incluídos.

É possível fazer duas inferências, a partir das colocações acima:

1ª) mesmo sendo o PROUNI uma política pública de acesso e permanência ao ensino superior, cujas vagas são disponíveis nas IES privadas, ele também "seleciona" os alunos oriundos do sistema público de ensino, por intermédio da nota obtida no ENEM, pois esta deve ser condizente com a nota da concorrência de cada curso. Ainda que sobrem vagas nas IES privadas, se faz necessário a nota exigida no ENEM, este é um critério de seleção, explícito nos documentos do programa;

2ª) com a implantação do PROUNI, estão se formando dois tipos de estudantes: os que se formam em IES públicas (denominados por muitas pessoas como os filhos da elite educacional) e os que se formam em IES privadas, através do PROUNI, denominados por algumas pessoas presentes na pesquisa de Costa (2008) como os "filhos do Lula".

Tais denominações provém do senso comum, sem fundamentação teórica e sem base em pesquisas científicas, pois tanto as Universidades públicas como as IES privadas estão sujeitas à análise de qualidade de ensino, através das políticas públicas que as regulamentam. Desta forma, pode-se atribuir ou não a qualidade de ensino[52], seja em Universidades públicas ou privadas.

---

[52] Não se trata aqui de uma análise mais complexa do que se entende por Ensino, Pesquisa e Extensão. Trata-se, apenas, da questão do **ensino**, que se faz presente em ambas IES: públicas e privadas.

A partir destas ideias, há que se refletir que tanto nas Universidades públicas ou nas IES particulares, é necessário obter uma nota mínima seja no vestibular ou no ENEM (450 pontos em 2014 e não pode zerar na redação), e tal nota é reflexo do que aprenderam (ou não) até este nível de ensino e especificamente nele. Contudo, há que se considerar que não se trata simplesmente do que aprenderam em termos quantitativos, mas de como as condições socioeconômicas postas na origem dos alunos já "determinou" os seus destinos, na concepção de Bourdieu.

A respeito disto, há um importante item a ser considerado, com relação ao PROUNI, que é o fato da escolha do curso, tendo-se em conta que muitos bolsistas não conseguiram ingressar no curso que desejavam. Estácia (2009) identifica que estudantes dos cursos de Filosofia e Geografia não ingressaram no curso que escolheram. Faceira (2009), Feldman (2010) e Sebim (2008) também relatam que alguns de seus sujeitos de pesquisa apontam que não conseguiram ingressar no curso que desejavam, por conta da nota que obtiveram no ENEM e a compatibilidade ou incompatibilidade de oferta dos cursos, de acordo com a respectiva nota.

Porém, embora não sejam o cursos que estes sujeitos de pesquisa desejavam, ressalta-se que talvez esta é, para muitos, a única possibilidade destes estudantes ingressarem no ensino superior e, por isso, eles sentem-se "obrigados" a optar (no sentido de aceitar o curso cuja nota do ENEM foi compatível) por um curso que não faz parte de sua primeira opção e precisam se adaptar aos cursos pelos quais conseguiram a bolsa, ou optam por não estudar. Ou seja, o destino deles é aceitar o que a sociedade já lhes reservou, por intermédio das políticas públicas. Feldman (2010) aponta uma das pesquisadas que afirma que a nota de corte foi a referência e o limite para a "escolha" do curso. Primeiramente, ela selecionou Teatro, depois Educação Artística, e em seguida o curso de Pedagogia, curso no qual ela estava matriculada no momento da pesquisa. Feldman (2010), com base neste depoimento, bem como nos dados de sua pesquisa, evidencia que para os estudantes, a educação superior é imprescindível para conquistar empregos mais valorizados social e economicamente e que, em casos de bolsistas do PROUNI, identifica-se que a meritocracia é o reflexo na consciência mediada pela possibilidade (alternativa) é sintetizada como uma maneira de melhorar sua condição por meio da conquista de bons empregos.

Para estes bolsistas que foram obrigados a optar por um curso cuja vaga alcançável (verossímil com sua nota no ENEM) significa o mesmo que reconhecer que a sociedade já fez as escolhas por eles, ou seja, seus destinos nunca estiveram, de fato, em suas mãos. As escolhas já são feitas *a priori* e são dadas pelas diversas formas de capital: econômico, social,

simbólico e cultural. Eles estão à margem de uma sociedade "blindada" a eles, pois não conseguem as IES públicas de excelência e nem as IES privadas de prestígio.

Os estudantes oriundos das camadas populares que estão na Universidade pública, tiveram um capital social e de informações, e obtiveram, de alguma forma, um *ethos* que os fez buscar outros caminhos, diferentes dos caminhos de suas origens. Este *ethos* pode ter vindo de pessoas próximas, que influenciaram na escolha de outras opções das que historicamente eles trilhavam, por influência familiar ou, ainda, por influência de professores e gestores que, consciente ou inconscientemente, os orientam para algum caminho a trilhar que melhor condizia com a condição socioeconômica ao qual "pertencem".

Para Bourdieu (1998), a competência exigida pela escolha das melhores estratégias objetivas como a de um estabelecimento escolar é repartida de modo desigual uma vez que varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias.

Os dados de Almeida (2009), Costa (2008), Estácia (2009), Krames (2010), Rizzo (2010), Santana (2009) e Sebim (2008) comprovam que foi somente pelo PROUNI que seus sujeitos de pesquisa conseguiram estudar e que jamais ingressariam no ensino superior se não fosse por este programa. Segundo Sebim (2008) o PROUNI é considerado, pelos docentes e gestores que participaram de sua pesquisa uma excelente oportunidade de democratização de acesso ao ensino superior.

Porém, Marques (2010) aponta que, embora o PROUNI tenha sido a única via de acesso à Educação Superior para 31 acadêmicos negros participantes da entrevista, bolsistas do curso de Direito e Pedagogia, o programa é incipiente e insuficiente para garantir a democratização da educação superior no Brasil, e este deve criar mecanismos que garantam a permanência efetiva dos mesmos, principalmente no que diz respeito a condição financeira necessária para manterem-se no curso superior. Isso porque muitos bolsistas apontaram à condição financeira como aspecto relevante para manterem-se no curso superior.

Para Faceira (2009), com fundamento nos dados de sua pesquisa, o PROUNI, na dimensão macroestrutural, configurou-se como uma política pública que apresentou uma resposta imediata à perspectiva da democratização da Educação Superior.

Simões (2011) identificou, na fala de seus bolsistas, que o PROUNI é um avanço na democratização do ensino superior, pois representa oportunidade e sonho para alunos de baixo poder aquisitivo.

Conforme apontam Gentilini e Scarlatto (2013), para os sujeitos participantes das pesquisas por eles investigadas, o conceito de democratização significa adquirir condições necessárias para sua ascensão social. Para a maioria dos bolsistas pesquisados, este conceito

não está presente na possibilidade de valorização da esfera pública e em condições de adquirir conhecimento que os possibilita tecer uma crítica consciente para transformar a sociedade.

Pinto (2010) identificou em sua pesquisa, através dos docentes, que o PROUNI não teve interferências negativas na qualidade do trabalho realizado por eles junto a seus alunos, pois nem mesmo sequer eles têm informação de quem é bolsista.

Pereira Filho (2011) afirma que o PROUNI consolida a presença das mulheres na Educação Superior, proporciona o aumento de pardos e negros, oportuniza o acesso a filhos de pedreiros, trabalhadores de serviços gerais, cozinheiras e outros e destaca a inserção dos bolsistas em outros grupos sociais. Porém, ao mesmo tempo, identifica a dificuldade dos bolsistas em conciliar trabalho e estudo, motivo este que justifica porque alguns bolsistas de sua pesquisa elogiam o PROUNI, enquanto outros consideram que o PROUNI é um Programa social paliativo.

As pesquisas aqui citadas, de forma geral, apontam que os beneficiários do PROUNI veem na IES um espaço privilegiado para o aumento de conhecimentos, valorização pessoal, visões críticas, e consideram que melhorou aspectos da comunicação verbal e escrita. O PROUNI é, para eles, o caminho que os levará a obter sucesso profissional e ascensão social, tal como pode ser identificado em 76 % dos alunos bolsistas da PUC-Rio, segundo indica Faceira (2009). Pode-se inferir, com base nestes dados, que o curso superior, que nestes casos, só pôde ser realizado através do PROUNI, proporcionou a estes estudantes uma bagagem de capital cultural que eles não tinham adquirido de suas famílias e que, agora, devem (na concepção de Bourdieu) às IES e ao governo que possibilitou esta aquisição.

Com relação a este capital cultural, segundo a concepção de Bourdieu (2001), pode-se inferir que o PROUNI proporcionou a ampliação deste capital, ainda que tardiamente, ou seja, somente no ensino superior, uma vez que as pesquisas de Faceira (2009) e Rizzo (2010) comprovam que por meio da Universidade, cursada por intermédio do PROUNI, a maioria dos bolsistas passou a frequentar ou aumentou a frequência em espaços culturais. A realidade de muitos destes alunos é tão distante do que se espera de um aluno que chega ao ensino superior, conforme identificado na pesquisa de Rizzo (2010) que, antes de ingressarem no ensino superior, apenas 2% dos alunos frequentavam uma biblioteca. Por outro lado, há que se considerar, mesmo que tardiamente, que o PROUNI "despertou" esta necessidade, pois passaram a frequentar a biblioteca, após ingressar no curso superior, aproximadamente 25%.

Estes dados, por um lado indicam um aumento significativo a um local importantíssimo para este nível de ensino e, por outro lado, uma realidade de 75% destes estudantes que, mesmo já estando no ensino superior, ainda não frequentam uma biblioteca.

Ainda se tratando do capital cultural, as pesquisas aqui identificadas apontam que houve um aumento de frequência a museus, teatros, cinema e a leitura de jornais e revistas, o que é muito positivo para qualquer cidadão e, principalmente, para os que estão no ensino superior.

O PROUNI, como pôde ser analisado até aqui, aponta expressivos resultados positivos, observados nas falas dos estudantes beneficiários, e pode-se inferir que eles ficam felizes com seu benefício. Porém, eles ainda não têm condições de ter consciência do seu papel como sujeitos históricos ativos, pois sequer suas necessidades "básicas" foram supridas, tal como pode ser identificado nas pesquisas de Almeida (2009), Alves (2008), Costa (2008), Estácia (2009), Faceira (2009), Silva Filho (2010), Krames (2010), Lambertucci (2007) e Silva (2007), que apontam como principal desafio enfrentado pela maioria dos alunos bolsistas do PROUNI, as limitações de ordem econômica, uma vez que estes bolsistas, ou melhor, a maioria deles, não tem condições econômicas para suprir necessidades materiais, tais como: alimentação, material escolar e despesas com transportes. Verifica-se, ainda, a partir das pesquisas de Almeida (2009) que estas dificuldades proporcionam, muitas vezes, a evasão de bolsistas e, há, também, o fato deles não terem condições objetivas suficientes para estudar, pois a maioria possui uma jornada de trabalho muito extensa, todos os dias.

Para Rocha (2008) o processo de inclusão acadêmica, para os bolsistas, não é completa, pois a permanência no meio acadêmico é intranquila devido às inseguranças e dificuldades que permeiam o dia a dia dos bolsistas. Sendo assim, segundo a autora, o processo de inclusão é ilusório.

Pinto (2010) considera o PROUNI como uma política de inclusão, pois viabiliza o acesso; no entanto, os dados de sua pesquisa apontam elevado índice de evasão e um significativo percentual de alunos com rendimento acadêmico insuficiente que os fez perder a bolsa. Estes dados proporcionaram a Pinto (2010) a possibilidade de compreender a questão da meritocracia sob dois enfoques: a utilização dela como ponto positivo e como ponto limitador à compreensão de inclusão. Como aspectos positivos, os bolsistas desta pesquisa enfatizam a valorização do PROUNI e não apontam sentimentos de discriminação; e como fatores negativos, os mesmos bolsistas apontaram dificuldades de ordem econômica, falta de tempo para estudar, pois trabalham. Mas segundo eles, estas dificuldades também eram enfrentadas por alunos não bolsistas. Percebe-se, nesta pesquisa, que o programa contempla o acesso, mas não garante a permanência dos bolsistas.

Santos (2011) compreende o PROUNI como um programa que garante apenas o acesso ao ensino superior. A autora aponta as seguintes críticas ao PROUNI: a) a relação inclusão e exclusão social, que ainda é reproduzida nas convivências sociais de alunos e

professores nas IES que aderiram ao PROUNI; b) a fragilidade da formação educacional dos bolsistas PROUNI que desencadeia deficiências e estigmas que comprometem o acompanhamento do curso e a conquista de estágios e empregos; c) o sentimento dos bolsistas de exclusão, seja por de humilhação, constrangimento e vergonha quanto às origens, e isto, segundo a autora, não os deixa sentirem-se como membros do meio universitário. Mas, apesar de todas as colocações da autora, os bolsistas consideram válido o PROUNI, no entanto, acham que a inclusão social não ocorre de forma completa, pois sob seus olhares muitos jovens e adultos continuam sem meios de ingressar na Universidade, e apontam as dificuldades de adaptação, de manter-se financeiramente na Universidade, a falta de tempo para estudar (pois a maioria trabalha) como entraves no percurso acadêmico.

Para Faceira (2009) – que investigou 851 bolsistas, 4 representantes do MEC, 3 representantes de movimentos sociais, 1 representante de IES e 8 representantes pela implementação do Programa nas instituições pesquisadas – afirma que: a) o PROUNI, na dimensão macroestrutural, configurou-se como uma política pública que apresentou uma resposta imediata à perspectiva da democratização da Educação Superior; b) na dimensão meso-institucional, destaca-se que em uma das IES, o Programa proporcionou uma distribuição de bolsas mais equitativa nos vários cursos de graduação, evidenciando uma democratização das vagas para os bolsistas; em outra instituição, o Programa proporcionou a clarificação e distinção das ações extensionistas de dimensão filantrópica de concessão de bolsas de estudos; c) na última dimensão, a microssocial, a percepção dos bolsistas do PROUNI apontam que foi através do Programa que conseguiram o ingresso na Universidade e consideram a IES como um caminho em direção à produção de novos conhecimentos, culturas e também o desenvolvimento de qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho. Contudo, os bolsistas evidenciam a dificuldade financeira para manterem-se nos cursos, a troca de cidade para estudar, e a dificuldade de conciliar trabalho e estudos.

Mongim (2010) verificou as dificuldades dos bolsistas em conciliar trabalho e estudo, uma vez que necessitavam trabalhar para se manter no curso e, simultaneamente, garantir frequência e notas satisfatórias para a manutenção da bolsa. Para a maioria dos sujeitos de sua pesquisa, eles são os primeiros entre os membros da família a ingressarem no ensino superior e atribuem isso ao incentivo de seus pais.

Rocha (2008) identifica em sua pesquisa: a) o apoio familiar dado ao estudante; b) em geral, o bolsista é o primeiro membro da família a ingressar no Ensino Superior; c) a força de vontade do bolsista em vencer na vida; d) a pouca realização de atividades de lazer decorrente da falta de tempo, pois este quando existente tem que ser usado para os estudos ou ainda este

item é identificado pela falta de recursos financeiros; e) a percepção dos jovens sobre o que é ser jovem, que, neste sentido, os bolsistas estão contentes por estarem cursando o Ensino Superior; f) os bolsistas acreditam que a formação superior lhes dará ascensão social e financeira e que poderão, assim, auxiliar a família.

Estácia (2009) pesquisou 14 bolsistas de diferentes cursos: 7 do curso de Medicina, 2 de Agronomia, 3 de Filosofia e 2 de Geografia. As dificuldades dos bolsistas pesquisados relacionam-se com: a) questão financeira, uma vez que precisam custear a alimentação, transporte e fotocópias; b) dificuldades de adaptação na cidade, com relação aos costumes e hábitos; c) aumento das responsabilidades; d) responsabilidades da própria vida acadêmica. Já com relação ao relacionamento no meio acadêmico os bolsistas afirmam ser um bom relacionamento, seja com os colegas, professores ou funcionários, eles sentem-se incluídos no grupo e estudam e realizam atividades juntos.

Pereira Filho (2011) através de um questionário eletrônico, respondido por 160 bolsistas (sendo que havia sido enviado para 1513) concluiu que a bolsa não garante a permanência do bolsista na instituição em vista das necessidades financeiras que compõem o percurso acadêmico.

Estes estudantes, considerados pela própria legislação como "beneficiários" são, conforme indica a própria legislação que normatiza o programa, beneficiários da "baixa renda", "oriundos do ensino médio público", cujas condições socioeconômicas não lhes permite custear as mensalidades e demais despesas deste nível de ensino.

Pode-se verificar, a partir das pesquisas já realizadas, que o principal objetivo do PROUNI é poder fornecer uma educação de nível superior aos estudantes que não têm condições de ingressar na Universidade pública, seja por condições socioeconômicas, ou pela falta de capital cultural e de *ethos* (da Universidade pública) que suas famílias não puderam oferecer (pela própria situação ao qual pertenciam) ou mesmo pela lacuna existente entre os dois níveis de ensino (médio e superior) e pelas incompatibilidades entre as possíveis notas destes estudantes no ENEM ou nos vestibulares das IES públicas.

Da forma como existe o PROUNI, ele separa e difere os estudantes de diferentes níveis sociais e econômicos, ou seja, aos egressos do sistema público (que não conseguiram ingressar nas Universidades públicas, nem através do vestibular e nem pelo SISU) o PROUNI é a maneira de poderem estudar, já que não possuem condições de arcar com as despesas das IES privadas. Aos egressos do sistema privado (que são impedidos de concorrer às vagas do PROUNI, exceto os bolsistas) a Universidade pública é a maneira de poderem estudar ou o ensino superior privado (na condição de pagantes). Ou seja, ainda que o PROUNI tenha a

intenção de compor uma política de inclusão no ensino superior, verifica-se que é uma política para grupos distintos, que não inclui "todos" como o próprio nome do programa afirma "Programa Universidade para Todos".

O fato de ser o PROUNI uma política de inclusão social para alunos das camadas populares, e para os grupos considerados como minorias, em IES privadas, caracteriza as condições às quais esses alunos cursam o ensino superior e os problemas e desafios a serem, por eles, enfrentados. Faceira (2009), Sebim (2008), Rizzo (2010) e Pinto (2010) apontam que muitos bolsistas trabalham, o que dificulta a conciliação do tempo entre o trabalho e o estudo, sendo, também, um desafio para estes bolsistas. Os alunos que trabalham não podem participar de atividades oferecidas pelas IES em horários diversificados, as atividades extracurriculares, tais como: monitoria, centro acadêmico, grupo de estudo, eventos acadêmicos, além do fato de chegarem às aulas cansados e com pouca motivação para aprender. É por isso que os bolsistas pesquisados por Santana (2009) tecem críticas às bolsas parciais, que obrigam estudantes a pagarem 50% ou 25% da mensalidade. Para eles, tal bolsa pouco contribui para incorporar estudantes das camadas populares ao ensino superior.

Existe, como pode ser visto nesta seção, a bolsa permanência, porém esta é concedida somente para estudantes que possuem bolsa integral e que estejam matriculados em cursos presenciais[53], com no mínimo 6 semestres de duração, e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 horas diárias de aula (BRASIL, 2013b).

Outro ponto a ser considerado, no que diz respeito a desafios ou problemas a serem enfrentados é à discriminação ou falta de informações, sofridas por alunos bolsistas do PROUNI, inclusive por parte da Universidade na qual estudam. Lambertucci (2007) ressalta que estudantes perdem o semestre por falta de informações do corpo administrativo. Costa (2008) também verificou ausência de informação e diálogo entre a instituição investigada por ela e os alunos, sobretudo em relação aos direitos dos bolsistas e aos critérios que podem levá-los a perderem a bolsa. No caso da discriminação, alguns colegas os denominavam de 'filhos do Lula', por isso, muitos bolsistas omitiam sua condição ou, ainda, não se "atreviam" a perguntar sobre suas dúvidas do conteúdo das matérias, para não serem, novamente apontados como bolsistas ou incluídos. Almeida (2009) aponta que alguns de seus bolsistas têm dificuldades no relacionamento com os colegas, professores e funcionários da IES, mas, estes não consideram tão relevantes tais problemas. Oliveira (2009) conta que um docente

[53] As vagas do PROUNI também são oferecidas para cursos na modalidade "Educação a distância (EAD)". Porém, como esta temática "EAD" envolve, por si só, a necessidade de uma investigação específica, optou-se por não pesquisar na pesquisa empírica, que comporá esta tese, tais cursos, e apenas citar que eles também compõem o universo de opções de cursos a ser escolhido pelos beneficiários do PROUNI.

presenciou um aluno bolsista, portador de necessidades especiais, sofrendo hostilidade de dois alunos. Estes dois alunos – que podem, segundo a literatura específica ser considerados como agressores – pensavam ser injusto o fato deles terem de pagar as mensalidades, ao passo que, o bolsista portador de necessidades especiais, não tinha tal custo.

Os dados até aqui apresentados apontam que os beneficiários aprovam o PROUNI, embora não estejam totalmente satisfeitos com as situações pelo qual têm de se submeter para conseguir concluir o curso. Contudo, verifica-se que somente a obtenção de uma vaga no ensino superior não resolve o problema deste nível de ensino, nem dos bolsistas que, muitas vezes, pretendem fazer um curso diferente daquele pelo qual conseguiram a bolsa, ou ainda, se a conseguem, no curso que desejam, tem sérios problemas e desafios a serem enfrentados, conforme expostos acima.

A partir dos problemas e desafios que os bolsistas enfrentam para conseguir concluir o curso, as pesquisas investigaram quais seriam, na ótica dos sujeitos investigados, as soluções apresentadas. Destacam-se aqui, as principais propostas de soluções: Almeida (2009) aponta que seus entrevistados propuseram ter mais vagas nas IES; Feldman (2010), Silva Filho (2010) e Maia (2009) relatam que os bolsistas indicam a possibilidade de ter mais bolsas para todos os cursos; aumentar/melhorar informações sobre o PROUNI para os alunos do ensino médio; levar em conta no processo de seleção as notas do ensino médio; ter mais vagas nos cursos de saúde; ter mais vagas nos cursos mais caros; dar oportunidade de continuar os estudos nas pós; dar bolsa integral para alunos que não estão conseguindo pagar a faculdade; fiscalizar e tirar a bolsa de quem pode pagar; melhorar o processo de seleção; e melhorar a imagem do PROUNI para que os empresários não sejam preconceituosos com os bolsistas.

Krames (2010) também indica a bolsa integral para os bolsistas que não conseguem pagar e a fiscalização de quem pode pagar e utiliza a bolsa. A respeito desta afirmação, se faz necessário entender e compreender as questões de ordem burocrática que compõem tal fiscalização, através da pesquisa documental realizada na IES pesquisada, na seção 5.5.1.

Com relação a questão da análise do problema econômico, Lambertucci (2007) sugere que o problema econômico que dificulta que o bolsista consiga se manter poderia ser resolvido com a criação de estágio remunerado no âmbito das próprias IES, mesma orientação presente nos escritos do MEC (2012) no documento que foi acima citado, da IES pesquisada para o texto desta qualificação. Contudo, ressalta-se, que essa solução também privaria o aluno da participação nas atividades extracurriculares das IES. Rizzo (2010) afirma que bolsistas de algumas IES, de diferentes regiões do país, contam com colaboração de associações, prefeituras e outros órgãos que se mobilizam em favor destes estudantes, para

arcar com despesas como transporte. Mas esta é uma ajuda que pode ser suspensa a qualquer momento, porque não faz parte de uma política pública efetiva e fundamentada, ficando a mercê da boa vontade das pessoas. Mais de 50% dos respondentes de Costa (2008) e Santana (2009) sugerem a ampliação do número de Bolsa Permanência e Almeida (2009) cita que 19% de seus entrevistados afirmam que é necessária uma bolsa-auxílio para pagar os demais gastos indispensáveis à conclusão do curso.

Simões (2011) identifica, tanto na análise com os bolsistas como com os responsáveis pelo Programa na IES pesquisada que o PROUNI representa oportunidade e sonho para alunos de baixo poder aquisitivo. Há uma evidência da importância que o bolsista dá ao fato dele poder estar cursando o Ensino Superior, para ele e para sua família, fato que os faz afirmar que o PROUNI é um avanço na democratização do ensino superior. O autor aponta em suas análises: a) o baixo nível de escolarização da Educação Básica enfrentado pelos bolsistas; b) as dificuldades financeiras para manterem-se na instituição.

Os pontos positivos apontados pelo autor são: a) a tranquilidade que os bolsistas têm, por não terem que se preocupar com pagamento das parcelas do curso; b) a relevância dada pelos bolsistas à futura formação acadêmica a qual, segundo eles, representa profissão, mudança social, conquista, crescimento e desenvolvimento integral da pessoa.

Sena (2011) pesquisou bolsistas do curso de Pedagogia e constatou que o Programa cumpre com seu papel de viabilizar o acesso à Educação Superior de alunos oriundos da população de baixa renda. Contudo o PROUNI ainda é insuficiente, no que diz respeito à implementação de ações advindas tanto de políticas públicas quanto das próprias IES, com vistas à inserção, permanência e conclusão, sendo que, segundo os dados dos 9 bolsistas que participaram de sua pesquisa, a conclusão do curso depende do esforço individual do bolsista.

Ferreira (2011) também investigou 8 bolsistas do curso de Pedagogia. A autora também identificou o problema da permanência destes bolsistas no ensino superior, e acrescentou a este questionamento a qualidade dos cursos e interesses às imediatas demandas do mercado, pois ela afirma que os alunos aderem ao programa devido à necessidade concreta de trabalho tendo como perspectiva uma mudança de posição social. Para a autora, há a necessidade de uma política mais ampla do que a concessão de bolsas, caso contrário, o programa poderá se configurar eficiente para as IES que aderiram ao PROUNI, mas como um engodo para a população a que se destina, uma vez que há muitas dificuldades de permanência enfrentadas pelos bolsistas, o que poderá leva-los a fracassar no meio acadêmico.

Com relação a esta questão, Faceira (2009) enfatiza a necessidade do desenvolvimento de programas e ações de apoio sócio econômicos, cujo objetivo seja garantir a permanência dos bolsistas no ensino superior. A respeito disto, Krames (2010) evidencia que o governo federal vem elaborando ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes, como, por exemplo, a bolsa-permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES, mas que essas ações ainda não são suficientes. Prova disto está na fala da maioria dos bolsistas, sujeitos das pesquisas citadas, que sugerem a ampliação do número de Bolsa Permanência ou Bolsa auxílio para a resolução destes problemas.

Felicetti (2011) pesquisou 134 graduados, que foram bolsistas do PROUNI de diferentes cursos, que ingressaram no ano de 2005 e concluíram o curso no primeiro semestre de 2010. Dos 134 pesquisados, 123 (91,8%) estavam trabalhando. Destes 123, o total de 81 (65, 8%) estavam atuando na área de formação. Dos outros 11 bolsistas que não estavam trabalhando, 6 estavam dando sequência aos seus estudos. Tais dados indicam, segundo a autora, que o PROUNI está cumprindo com alguns de seus objetivos. Segundo a autora, as dificuldades encontradas durante o curso foram superadas pela força de vontade dos bolsistas e o desejo de vencer e possuir uma formação superior.

Gentilini e Scarlatto (2013), a partir das pesquisas realizadas na mesma base de dados, no mesmo período, específicas do campo educacional, afirmam que "não vislumbraram na concepção destes sujeitos das pesquisas fontes, a defesa da esfera pública", uma vez que, em nenhum momento estes sujeitos apontam possibilidades de oferta ou ampliação das vagas e cotas nas Universidades públicas.

Levando em conta a defasagem educacional de alguns bolsistas, pesquisas como as de Silva (2007), Lambertucci (2007), Faceira (2009), Oliveira (2009), Pinto (2010), Krames (2010) e Silva Filho (2010) mostram que o incentivo, a colaboração dos professores no enfrentamento das dificuldades acadêmicas, a relação pessoal de proximidade, constituem um valioso elemento para que os alunos superem as lacunas do ensino básico e permaneçam nas IES.

Para Krames (2010), a implantação do PROUNI e suas respectivas repercussões evidenciam a necessidade do comprometimento das IES com o bolsista para a construção de uma sociedade pautada em valores éticos que promovam a cidadania e a humanização. Para os bolsistas de Estacia (2009) o aproveitamento acadêmico e as perspectivas futuras, têm, como componentes básicos, as facilidades e dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, a utilização do tempo e o exercício de outras atividades concomitantes aos estudos. Ressalta-se que estes bolsistas não apontaram dificuldades de relacionamento com os

demais colegas e docentes, e nem com os funcionários, o que proporciona um ambiente agradável e harmônico, propício para quem deseja aprender e estudar.

Nesse sentido, os bolsistas do PROUNI, participantes das pesquisas citadas, apontam como propostas de soluções a forma como professores e gestores se organizam ao produzir diferentes experiências para subsidiar a aprendizagem dos alunos, tais como a promoção de encontros, oficinas, atividades de monitoria, tutoria, que segundo eles podem trazer bons resultados, ou seja, conforme afirmam Gentilini e Scarlatto (2013) "a sensibilidade dos professores e gestores enquanto mediadores da relação entre os estudantes defasados e os saberes acadêmicos".

Os gestores da pesquisa de Rocha (2008) reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas durante a graduação e dizem que as IES oferecem apoio como monitorias para a superação da falta de pré-requisitos em determinadas disciplinas e também o Serviço de Apoio ao Aluno.

Gentilini e Scarlatto (2013) apontam que preocupações em fortalecer a democracia e, no limite, transformar a sociedade, no sentido de, sobretudo, fortalecer, valorizar a Educação Básica pública de modo que ingressem em Universidades públicas, representam a minoria. Logo, o Programa em questão, até o momento, dentro da expectativa de vislumbrar as políticas públicas em termos habermasianos, não parece se constituir um caminho eficaz para a desejada transformação política e social em sentido amplo.

Embora não seja objeto de estudo desta pesquisa abordar questões econômicas e fiscais, existentes entre a parceria público-privada a que se remete o PROUNI, a revisão bibliográfica proporcionou a identificação de uma pesquisa que, na fala dos gestores, aborda tal questão e, por isso, será citada.

Hopfer (2011) identificou três estratégias de gestão elaboradas a partir dos pressupostos do PROUNI: 1) a estratégia de Viabilização, que se refere, ao fato do PROUNI ter financiado diretamente a recuperação econômica da instituição pesquisada, pois, evidenciou-se a "liberação imediata de fluxo de caixa, e elementos de gestão capitalista" que transformam "o visível ônus indesejado" da gratuidade das bolsas no "oculto bônus produzido" pelos bolsistas parciais, "pagantes integrais", referindo-se à fala do gestor; 2) a estratégia de Expansão aponta um crescimento contínuo no ingresso dos bolsistas parciais. A liberação de caixa, via isenção fiscal, permitiu a captação de novos alunos através de um financiamento próprio oferecido pela instituição. Estas ações garantiram a efetividade dessa estratégia para a expansão da IES; e 3) a estratégia de Rentabilidade. Existente a partir da parceria com o Estado Capitalista, a garantia da acumulação ampliada do capital. Hopfer

(2011) a partir de sua pesquisa afirma que o PROUNI se apresenta como um programa de cunho social, recheado de elementos que garantem de forma eficaz o asseguramento da acumulação ampliada do capital, a partir da parceria entre o mercado e o Estado Capitalista.

Por fim, ainda foi identificado, segundo Felicetti, Rossoni e Gomes (2012) que há a necessidade de estudos que envolvam um âmbito maior de bolsistas PROUNI, quer sejam ainda estudantes ou já egressos, de modo a melhor perceber os resultados proporcionados pelo Programa, em escala regional, estadual e nacional e que enfatizem a questão do abandono dos bolsistas – a evasão – para se poder analisar a viabilidade do PROUNI não só como garantia de acesso a este nível de ensino, mas como garantia de conclusão de curso.

### 6.5.1 Pesquisa documental na IES onde foi realizado o estudo piloto

A pesquisa documental na IES onde foi realizado o estudo piloto permitiu o conhecimento de todo o processo ao qual o candidato a uma bolsa do PROUNI tem que passar, desde a inscrição, a entrega dos documentos na IES, a aprovação do candidato como bolsista do programa até a conclusão do curso, bem como todo o trajeto do candidato durante a realização do curso.

Neste percurso de pesquisa, um dos itens investigados, especialmente chamou a atenção e será tratado nesta subseção. Com base na pesquisa documental realizada nos documentos internos da IES pesquisada, é possível inferir que o PROUNI possui um sistema integrado que possibilita a identificação de "possíveis" beneficiários que tenham "manipulado" informações para conseguir a bolsa. O sistema emite automaticamente para a IES um comunicado de abertura de investigação com a identificação de "ocorrência de irregularidade" e aponta qual é esta ocorrência, por exemplo: "proprietário de veículo automotor no grupo familiar". Cabe à IES investigar esta "ocorrência de irregularidade", de acordo com a orientação do respectivo comunicado, com amplo direito de defesa por parte do bolsista.

Contudo, alerta-se para a necessidade das IES terem, como coordenador e/ou representante do PROUNI, preferencialmente, docentes ou pessoas que entendam e compreendam o "significado" das políticas públicas de inclusão, para que, diante de uma investigação apontada por uma "ocorrência de irregularidade", não haja "confusão" e que o bolsista não seja prejudicado e "penalizado" por falta de conhecimento, justamente do coordenador e/ou representante da própria política pública, no âmbito de cada IES.

De acordo com as informações recebidas através de e-mail enviado pela supervisão do PROUNI, (em resposta a uma dúvida da IES sobre a investigação de tal ocorrência) não há vedação legal proibindo os bolsistas ou os integrantes do seu grupo familiar de possuírem veículos, sejam eles alienados, financiados ou não. Não há um teto máximo de valor para os referidos bens, sendo certo que caracterizam um "indício" de alteração de renda, o que deve ser analisado com os demais documentos apresentados pelos bolsistas. A supervisão do programa orienta que seja verificado o preço de mercado dos veículos, ou de outros bens (em casos análogos), observando, no caso em questão, que demandam também gastos com manutenção, combustível e IPVA (SUPERVISÃO DO PROUNI, 2013).

A supervisão esclarece, ainda, que é preciso analisar não só a propriedade de veículos isoladamente, e sugere que sejam solicitadas contas de água, de energia, de telefone, além de solicitar o contrato de aluguel e outros documentos, para verificar o gasto mensal do grupo familiar com os itens básicos. Então, após verificar essas informações, tendo-se uma ideia de quanto a família gasta por mês e dos veículos que possui, o MEC orienta que compare com os comprovantes de renda apresentados. Nessa análise é preciso verificar se houve "alteração substancial da condição socioeconômica do bolsista". De acordo com o artigo 10 da Portaria Normativa MEC nº 19, de 20/11/2008, a mudança substancial de renda deve ser aferida levando-se em consideração a situação específica do bolsista do PROUNI, ou seja," o aumento de renda" e o "valor da mensalidade do curso em que está matriculado" nos termos abaixo:

> Art. 10 A bolsa de estudos será encerrada pelo coordenador ou representante(s) do PROUNI, nos seguintes casos:
> (...)
> IX - substancial mudança de condição socioeconômica do bolsista;
> (...)
> § 3º O encerramento da bolsa previsto no inciso IX dar-se-á exclusivamente quando, apurada a superveniência de condição econômica incompatível com a condição de bolsista, restar demonstrado que a renda familiar mensal *per capita* do aluno é suficiente para arcar com o pagamento dos encargos educacionais sem prejuízo de sua subsistência ou de seus familiares.

É importante considerar que "um dos objetivos de qualquer programa de inclusão social é justamente a elevação do patamar de renda de seus beneficiários, redundando em sua ascensão social e econômica". Assim, de acordo com a supervisão do programa "o aumento da renda dos bolsistas após o ingresso no PROUNI, já durante a graduação, não só é esperado, mas incentivado por meio de participação em programas de iniciação científica e estágios remunerados, por exemplo". (SUPERVISÃO DO PROUNI, 2013).

Por este motivo é que esta análise, quando necessária, deve ser efetuada pelo Coordenador ou representante do PROUNI em cada IES, que possui a competência para aferir a situação dos bolsistas de maneira individualizada e considerando as especificidades inerentes a cada caso. Tal necessidade também se faz presente para evitar os desagradáveis inconvenientes, conforme já citados pelos bolsistas, sujeitos das pesquisas que compõem o referencial bibliográfico desta tese, tais como falta de informações ou preconceitos de ordens diversas.

A supervisão do programa ressalta, ainda, que despesas médicas, por exemplo, devem ser consideradas como essenciais à subsistência da família. Nesse sentido, a supervisão do programa reitera que o rendimento do grupo familiar deve ser conferido no momento da inscrição no Programa, devendo corresponder à determinação legal. Posteriormente, em supervisão de bolsistas, a renda mensal *per capita* poderá ultrapassar os valores previstos inicialmente, possuindo valor superior a R$933,00 ou R$1.866,00 (valores referentes ao ano de 2012).

> Entretanto, se em virtude desse aumento de renda, for possível que o estudante assuma os encargos educacionais referentes ao curso em que se encontra matriculado, sem prejuízo da subsistência dele e dos demais integrantes do grupo familiar, a bolsa de estudos do PROUNI deverá ser encerrada (SUPERVISÃO DO PROUNI, 2013).

É, ainda, neste contexto, que é imprescindível a figura de um coordenador ou representante do PROUNI que entenda e compreenda a política pública que fundamenta o PROUNI, sem "pré-conceitos", pois, do contrário, pode haver casos de bolsistas que venham a ter suas bolsas simplesmente suspensas, justamente pelo fato de terem atingido um dos objetivos ao qual se propõe o PROUNI – que é um programa de inclusão social – "a elevação do patamar de renda de seus beneficiários, redundando em sua ascensão social e econômica", mesmo durante a graduação, sendo que conforme acima citado não só é esperado, mas incentivado por meio de participação em programas de iniciação científica e estágios remunerados, por exemplo.

Assim, se o coordenador ou representante do PROUNI for um docente ou funcionário, cuja formação acadêmica não propiciou a ele a busca de elementos que o faça compreender o "significado" do PROUNI, este fará uma análise "simplista" do bolsista que, eventualmente, foi sujeito a uma investigação, por parte da IES, que recebeu do sistema uma ocorrência de irregularidade e, neste caso, este coordenador ou representante do PROUNI reprovará o bolsista.

O bolsista que, geralmente, não têm conhecimento da profundidade dos objetivos que fundamentam uma política pública educacional, de inclusão social, como é o caso do PROUNI, poderá, inclusive, sofrer constrangimentos pela investigação e, em decorrência disto, até sentir-se "culpado" e vivenciar um sentimento de "culpa", por ter conseguido melhorar sua situação socioeconômica e, ainda usufruir da bolsa a ele concedida. Assim, o mesmo programa que deveria proporcionar uma "condição" de "melhoria" para o bolsista, poderá tornar-se, para ele, um "constrangimento" por sentir-se culpado de algo, que, muitas vezes, não tem culpa, "exceto" nos casos de "falta dos documentos que comprovam as informações inseridas no sistema pelo candidato no ato de sua inscrição, caracterizando, assim, fraude por parte do candidato" na seleção dos bolsistas. Por mais este motivo, a coordenação e representação do PROUNI, na IES, deve ser feita por docentes ou funcionários responsáveis, que analisem toda documentação de cada candidato, conforme determinam as legislações, para que somente os candidatos que possuem os pré-requisitos exigidos por lei, e devidamente comprovados, sejam aprovados como beneficiários do PROUNI.

### 6.5.2 Considerações sobre as diferentes abordagens do PROUNI

Como considerações pode-se inferir que esta revisão bibliográfica possibilitou a consulta de um número expressivo de pesquisas, 12 de mestrado e 21 de doutorado, cujo objeto de estudo é integralmente a política pública educacional e social do PROUNI, defendidas no período entre 2007 – 2011, sem que tivesse a pretensão de se compor um estado da arte, mas sim de entender os "significados" que o PROUNI tem para seus estudantes bolsistas. Todas as pesquisas nos permitem inferir que há um significativo interesse desta política, principalmente no campo educacional brasileiro e, no caso de teses, também prevalece tal interesse, acrescido de 1 tese de Administração e 3 do serviço social. Todas as teses proporcionaram a ótica de diferentes e interessantes olhares, cada um com foco na sua linha de pesquisa, seja no campo educacional, na Administração ou no Serviço Social, cujas análises foram realizadas com fundamentação teórica, documental e empírica. Contudo, não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse sobre os bolsistas do PROUNI, selecionados em razão de ser docentes no efetivo exercício do magistério da educação básica.

Foi possível estudar e avaliar os problemas e desafios que os bolsistas do PROUNI enfrentam, sejam eles econômicos ou de defasagem na aprendizagem do Ensino Básico. As proposições indicadas pela maioria dos sujeitos pesquisados não dizem respeito à melhoria da qualidade da Educação Básica oferecida às camadas populares e nem ao oferecimento de

vagas nas Universidades públicas. Os bolsistas sugerem que as melhorias devem ser realizadas pelas IES em que estudam.

Em relação ao PROUNI enquanto política pública de acesso ao ensino superior verificou-se que os bolsistas sujeitos das pesquisas já realizadas, mencionadas nesta revisão, estão satisfeitos por poderem cursar o ensino superior através do PROUNI. Contudo, mesmo tendo recebido a bolsa de estudos, eles têm dificuldades de acompanhar o curso, pois possuem uma lacuna deixada pela educação básica pública.

Além da lacuna de conhecimentos, verificou-se, ainda, que os bolsistas têm dificuldades de custear o transporte, a refeição, a moradia e seus custos pessoais e que, alguns deles, sofrem o preconceito por serem bolsistas, seja por falta de informações dos funcionários ou pela indelicadeza dos colegas que não concordam que eles sejam estudantes "não pagantes" ao passo que estes colegas devem "pagar" pelo mesmo espaço que frequentam, ou ainda dificuldade de se adaptar à cidade onde estudam, e de se adaptar à rotina acadêmica.

As condições socioeconômicas dos bolsistas interferem diretamente na escolha do curso, pois vários bolsistas não conseguiram ingressar no curso que desejavam. Muitos bolsistas trabalham e, por isso, conseguem manter as despesas estudantis, mesmo com o orçamento apertado. Porém, nestes casos, eles quase não têm tempo para se dedicar aos estudos e não conseguem participar das atividades extracurriculares, tais como monitoria, visitas, palestras, iniciação científica e outras pertinentes a cada curso, consideradas importantíssimas para a formação superior. Há, também, a bolsa permanência, porém esta é designada apenas para bolsistas integrais, dos cursos presenciais, a partir do 6º semestre do curso e, por isso, estas bolsas não sanam completamente este problema. Contudo, ressalta-se que em uma das pesquisas os bolsistas afirmam que tais dificuldades também podem ser verificadas em alunos não bolsistas.

As propostas de melhorias identificadas nas pesquisas vão desde a ampliação do número de estágios, ampliação da oferta de bolsas-auxílio ou das bolsas permanências e parcerias com municípios para custeio de transporte, o que sugere a falta de consenso, pois, por exemplo, um estágio requer horas de dedicação a uma "função específica" e a bolsa permanência ou bolsa-auxílio requer horas de "dedicação ao estudo", concepções muito diferentes para quem está no ensino superior, pois a primeira volta-se ao mundo do trabalho e a segunda pauta-se em cursar o ensino superior com mais qualidade e a possibilidade de iniciação científica e maior dedicação aos estudos.

Alguns poucos estudantes bolsistas sugerem melhorias na educação básica para que os egressos da escola pública possam ter condições de ingressar na Universidade pública. Cabe enfatizar que algumas Universidades públicas já possuem suas próprias políticas de inclusão social, e benefícios para os estudantes pobres, tais como moradia estudantil e refeição a um custo acessível e bolsas de iniciação científica. Isto nos sugere que os demais alunos não têm conhecimento de tais informações e, por isso, se dão por satisfeitos com as bolsas do PROUNI.

Há, ainda, o relato da insatisfação de alguns bolsistas por não estarem estudando no curso que desejam em função da relação da nota que obtiveram no ENEM e da nota de seleção para o curso.

Com relação às expectativas dos estudantes bolsistas em relação ao PROUNI, pode-se inferir que o programa está atendendo parcialmente às expectativas, pois os bolsistas estão satisfeitos com o fato de poderem cursar o ensino superior, possibilidade esta que seria remota, para muitos dos pesquisados. Contudo, o PROUNI não está atendendo às expectativas dos bolsistas que não estão no curso que desejavam, dos que, mesmo com a bolsa não conseguem acompanhar os estudos, devido à lacuna existente entre o que aprenderam na educação básica e os conhecimentos que se requer para este nível de ensino, e, também, para os que não conseguem custear os estudos e, por isso, têm que trabalhar fato que os impede de estudar e de participar das demais atividades acadêmicas.

Pode-se, ainda, identificar qual nível de conhecimento estes bolsistas têm ou não têm do processo de democratização da educação pública brasileira. Neste sentido, sendo o PROUNI uma política de inclusão na educação superior, em nível nacional, este foi avaliado, por bolsistas de diferentes IES situadas em diferentes regiões brasileiras, como positivo e representa um avanço para a democratização do ensino superior.

Estas afirmações se fazem presentes tanto na fala dos docentes, gestores como dos alunos pesquisados. Contudo, sob o olhar da maioria dos pesquisadores, responsáveis por tais investigações, o PROUNI é democrático no sentido de ampliar as vagas do ensino superior, pois está garantindo o acesso. Porém, o programa não é suficiente para manter os bolsistas até que concluam os cursos, ou seja, não é democrático o suficiente em relação à permanência dos bolsistas, uma vez que os mecanismos existentes não garantem a efetiva permanência dos bolsistas nos cursos. E também se afasta da democracia quando deriva recursos para o empresariado.

# 7 ESTUDO MULTICASOS

O estudo multicasos é o quinto passo metodológico adotado para esta tese e foi realizado com bolsistas do PROUNI (egressos e estudantes). O objetivo dessa seção é identificar e analisar multicasos de estudantes e egressos beneficiários do PROUNI, as potencialidades e limites, utilizando-se dos dados de sete IES, do interior do Estado de São Paulo.

Os objetivos específicos dessa seção pautam-se em investigar as questões que permitem entender, compreender e explicitar a problemática, as hipóteses e o objetivo geral desta pesquisa, anteriormente explicitados na introdução. Para atingir o objetivo geral da presente tese, foi necessário, anteriormente, elencar e investigar os seguintes objetivos específicos nessa seção:

1. Realizar um levantamento para verificar quem são os bolsistas.
2. Pesquisar se eles estão cursando o curso que desejavam.
3. Investigar qual foi a trajetória escolar dos bolsistas na educação básica.
4. Identificar qual é/foi o desempenho acadêmico deles no ensino superior, no que diz respeito às aprovações e reprovações.
5. Verificar se eles trabalham, e em quais tipos de trabalho.
6. Perguntar se os bolsistas sofrem constrangimentos por serem bolsistas.
7. Questionar se o PROUNI proporcionou ascensão profissional, social, econômica e cultural.
8. Verificar se os bolsistas influenciam as gerações futuras de sua família na busca pelo ensino superior.
9. Indagar se eles pretendem dar sequência nos estudos, após a graduação.
10. Pesquisar se os bolsistas atingiram as perspectivas de vida profissional e pessoal por intermédio do PROUNI.
11. Identificar qual é o significado do PROUNI na vida dos bolsistas.

De acordo com Yin (2010, p. 23) o uso do estudo de caso com a finalidade de pesquisa é um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais. Segundo Yin (2010, p. 41) “a pesquisa do estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto estudo de casos múltiplos” e “podem incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa”. Neste sentido, serão utilizadas evidências de natureza quantitativa e qualitativa, por meio dos dados obtidos com bolsistas de sete IES, cujos dados obtidos serão analisados conjuntamente,

pois de acordo com Yin (2010, p. 42) “os estudos de caso podem cobrir casos múltiplos e, então, tirar um conjunto único de conclusões”.

Oliveira (2010, p. 55) escreve que “o método do estudo de caso deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores, como sendo um aprofundamento a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”. Ainda segundo Oliveira (2010, p. 56) o estudo de caso múltiplo é “o estudo entre duas ou mais realidades ou situações”, buscando explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo.

Com relação ao procedimento metodológico, Oliveira (2010, p. 58) escreve:

> A utilização de métodos e técnicas em pesquisa está associada aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esse procedimento exige uma escolha criteriosa e sistemática para se fazer a descrição, explicação e análise dos fatos e fenômenos. Esse procedimento se faz através da abordagem qualitativa e da abordagem quantitativa, ou ainda com aplicação simultânea desses dois tipos de abordagem para a interpretação e análise do objeto de estudo [..]. Cada um dos tipos de abordagem apresenta sua característica especifica quanto ao tratamento dos dados coletados.

A abordagem quantitativa volta-se aos dados mensuráveis através da utilização dos recursos e técnicas estatísticas. A abordagem qualitativa preocupa-se com uma visão sistêmica do problema ou do objeto de estudo e “tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”. (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

A utilização de alguns dados quantitativos em uma pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2010, p. 58) é possível, “visto que, face ao novo paradigma da ciência contemporânea, no processo de construção do conhecimento (epistemologia) deve-se incluir a construção de todos os fenômenos naturais”. Segundo a autora “esses dois tipos de abordagem não são excludentes, pois na opção de uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema do estudo e vice-versa”. Foi o caso da presente tese que adota a abordagem qualitativa, mas não exclui a análise de dados quantitativos apresentados na pesquisa documental, bem como recorre à abordagem quantitativa para mensurar dados numéricos e utilizar recursos e técnicas estatísticas para selecionar uma amostrar probabilística, que possa ser representativa do universo pesquisado.

As abordagens qualitativa e quantitativa fundamentaram-se em Yin (2010, p. 23), pois o autor escreve que primeiramente deve-se explicar como o pesquisador foi “dedicado” à

observação de um caminho metodológico rigoroso. Este "caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos da pesquisa. Igualmente será a dedicação aos procedimentos formais e explícitos ao realizar a pesquisa". (YIN, 2010, p. 23).

> Os estudos de casos podem ser conduzidos e redigidos por muitos diferentes motivos. Esses motivos variam de uma simples apresentação de casos individuais ao desejo de chegar a uma ampla generalização baseada em evidência do estudo de caso, mas sem apresentar qualquer dos estudos de caso separadamente. (YIN, 2010, p. 42)

Oliveira (2010, p. 57) explica que outro fator importante a ser considerado no estudo de caso é a técnica. "A técnica compreende a aplicação de instrumentais, regras e procedimentos" que "facilitam a construção do conhecimento". Segundo a autora, "as técnicas utilizadas em pesquisa devem ser compreendidas como meios específicos para viabilizar a aplicação do método". Por isso, a autora explica que as técnicas são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo.

O instrumento de pesquisa escolhido foi o questionário *on line*, elaborado a partir da concepção expressa por Oliveira (2010), ou seja, com fundamento no quadro teórico, a partir da definição do tema central e das leituras convergentes. O instrumento de pesquisa – questionário *on line* – foi considerado o mais viável, diante da quantidade de bolsistas pesquisados, bem como da quantidade de cidades e IES que compuseram o universo de pesquisa.

Segundo Oliveira (2010, p. 83) "o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo". Segundo a autora este instrumento é utilizado para "descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais".

De acordo com Yin (2010, p. 145) "um pesquisador de estudo de caso pode ter que coletar e analisar evidências documentais, como na história, recuperar e analisar registros em arquivo", etc. O autor denomina tais técnicas, como técnicas múltiplas. Neste sentido, os quatro passos metodológicos anteriores à aplicação do questionário *on line* (pesquisa bibliográfica com abordagem histórica, pesquisa documental, fundamentos teóricos a partir de Weber e Bourdieu e revisão bibliográfica) constituíram tais técnicas.

No que diz respeito ao questionário *on line*, com fundamento nas ideias de Oliveira (2010), cada questão ou tópicos das questões nortearam as possíveis categorias empíricas,

emergentes da pesquisa de campo que foram elaboradas identificando-se possíveis categorias teóricas. Para tanto, foram considerados os dados investigados na pesquisa documental, bem como o conhecimento obtido por meio da pesquisa bibliográfica de abordagem histórica da educação superior brasileira, da teoria de Weber sobre o ensino superior e profissão docente, da teoria de Bourdieu sobre as desigualdades escolares e das diferentes abordagens do PROUNI, identificados nas teses, nas dissertações e nos artigos.

De acordo com Oliveira (2010, p. 83) não existe padrão para o número de perguntas que se deve constar em um questionário, podendo ser de duas ou mais de cem questões. Mas, segundo a autora, é prudente não abusar da boa vontade dos informantes e formular questões precisas e em número razoável para não ocupar o pesquisado/respondente por mais de trinta minutos. Neste sentido, o questionário elaborado para esta tese possui 55 questões, todas detalhadas para o correto entendimento dos bolsistas, sendo que algumas possíveis categorias de análise a serem investigadas correspondem a mais de uma questão. Contudo, mesmo com este número, o tempo previsto para respondê-lo foi de, no máximo, 10 minutos.

Foi considerada também a orientação que a autora faz a respeito da aplicação, de que é "necessária uma 'dose' de sensibilidade para 'conquistar' o pesquisado/respondente a fim de que ele se sinta estimulado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento". Segundo a autora, no caso de questionários via internet, "é importante enviar uma mensagem que esclareça os objetivos da pesquisa". Quanto à construção das questões, estas podem ser abertas (o pesquisado fica à vontade para responder), fechadas (o pesquisado assinala os itens segundo seu ponto de vista) ou de múltipla escolha (o pesquisado pode optar por assinalar vários itens) (OLIVEIRA, 2010, p. 83-84).

O questionário *on line* foi um importante instrumento, considerando-se as vantagens proporcionadas, pois é um método de fácil acesso aos respondentes (embora tenha sido dificílima a acessibilidade aos e-mails), a agilidade no envio, não houve custo, menor possibilidade de erros na entrada das respostas e facilidade para análise dos dados coletados, bem como na tabulação. O instrumento também foi importante porque possibilita uma análise imparcial dos dados, uma vez que não houve contato direto com os bolsistas e também não houve contato entre os bolsistas.

De acordo com Oliveira (2010, p. 87) em pesquisa o termo população ou universo significa o conjunto de elementos que compõem o objeto de estudo. "Nem sempre é possível pesquisar a totalidade desses elementos, ou todas as pessoas e grupos que se situam na área

que delimitamos" para a pesquisa. Portanto, segundo a autora, "cabe ao pesquisador a partir da totalidade (universo) definir o tamanho de sua amostra".

Considerando-se que "a amostra é uma representação da população ou universo da pesquisa, faz-se necessário estabelecer critérios no processo de seleção para que ela seja significativa". Considera-se que "a amostra é um subconjunto ou parte dos elementos que compõem o universo", cujo critério mais comum é o sorteio, mais conhecido como probabilidade. Contudo, a amostra pode ser não probabilística (que pode ser subdividida em acidental, por cotas ou intencionais) ou probabilística (OLIVEIRA, 2010, p. 88-89).

Foi utilizada a amostra probabilística, pois "nesse tipo de amostra, que pode ser aleatória ou ao acaso, todos os componentes ou sujeitos têm igual probabilidade de serem selecionados". Deve-se ter conhecimento de todos os elementos e da totalidade dos sujeitos para determinar sua amostra através de sorteio ou de outro critério ou técnica que considerar viável ou confiável (OLIVEIRA, 2010, p. 88-89).

Com fundamento nos conceitos dos autores, após o percurso metodológico seguido, e após a realização o estudo de caso piloto, ambos descritos na seção 2 (procedimentos metodológicos: exposição do tema, trajetos e definições), totalizaram 18 IES convidadas a participar da pesquisa[54], situadas nas seguintes cidades: Ribeirão Preto, Sertãozinho, Barretos, Jaboticabal, Monte Alto, Araraquara e São Carlos.

Das 18 instituições convidadas, 02 (faculdades) não possuem o PROUNI; 02 (faculdades) nunca retornaram os contatos; 02 (centros universitários) "ainda" não deram resposta à solicitação (mesmo com muitas tentativas e apesar delas terem se proposto a dar um retorno positivo ou negativo); 05 (02 centros universitários e 03 faculdades) não concordaram em fornecer os e-mails dos bolsistas e 07 concordaram.

Portanto, compõem o universo desta pesquisa, bolsistas do PROUNI (egressos e estudantes) de 07 IES, pertencentes às seguintes modalidades: Universidade[55] (02), Centro Universitário (01) e Faculdade (04), situadas nas seguintes cidades: Ribeirão Preto, Sertãozinho, Barretos, Monte Alto e Araraquara, todas do Estado de São Paulo.

A técnica de coleta de dados por meio do questionário *on line* foi desenvolvida no aplicativo "Google Docs." e armazenado no "Google Drive". Com fundamentação nos

[54] A definição de IES participante, para esta tese, restringe-se ao fato de terem fornecido os e-mails dos bolsistas para aplicação desta pesquisa. Somente a IES onde foi realizado o estudo de caso piloto teve outros tipos de participação, como análise documental e observação/acompanhamento dos procedimentos internos dos bolsistas.

[55] Em uma das Universidades participaram bolsistas somente dos cursos de Administração e Publicidade e Marketing, pois o e-mail destes bolsistas foi conseguido por intermédio de docentes, autorizados previamente pela direção. Nas demais IES participaram da pesquisa bolsistas de todos os cursos que possuem PROUNI, e os e-mails foram obtidos diretamente nas IES.

conceitos de Oliveira (2010), antes de iniciar o questionário, foi elaborado um texto explicando sobre a pesquisa, que incluía o objetivo, a origem da pesquisa, dados da pesquisadora e do orientador, a possibilidade das informações serem utilizadas na tese, além de servir como material para apresentação em encontros de natureza científica e publicações em revistas científicas especializadas, bem como o sigilo das respostas, a participação voluntária, e a possibilidade de acesso à tese, para todos os sujeitos participantes, através da biblioteca digital da UNESP.

Esses dados constavam na primeira folha do questionário junto do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Portanto, os bolsistas só participavam da pesquisa após terem total conhecimento e após concordarem formalmente. As 55 questões foram fechadas e de múltipla escolha, elaboradas em consonância com os objetivos de cada possível categoria a ser investigada. O período de aplicação do questionário foi de 03 de maio de 2013 a 05 de julho de 2013 (para os bolsistas que participaram do estudo piloto, conforme descrito na seção 2) e de 03 de dezembro de 2013 a 02 de julho de 2014[56], para todos os demais bolsistas, das 07 IES.

Considerando-se todo o processo de solicitação dos e-mails para as IES (descrito na seção 2), buscou-se uma proposta de obtenção dos dados para aplicação do questionário pelo método censitário. Este método consistiu na obtenção de todos os e-mails dos bolsistas egressos e estudantes, das 07 IES que aceitaram participar da pesquisa. Posteriormente utilizou-se o critério da amostra probabilística definida anteriormente por Oliveira (2010), e a partir do conceito da autora, utilizou-se o critério ou técnica considerado o mais viável ou confiável. Este critério foi o de aplicar o questionário *on line* para todos os e-mails fornecidos pelas IES e fazer a reaplicação quantas vezes se fizessem necessárias (para os bolsistas que ainda não tivessem respondido) até que se chegasse a uma amostragem probabilística confiável, que foi determinado por técnicas de amostragem estatística. Portanto, todos os bolsistas foram convidados a fazer parte da pesquisa, e a amostra constituiu-se da quantidade dos bolsistas que aceitaram participar da pesquisa.

Totalizaram 2.164 e-mails de bolsistas do PROUNI fornecidos pelas 07 IES (considerando-se os egressos e estudantes), que serão descritos a seguir e identificados na tabela 1.

- A IES 1 possui 120 bolsitas: 34 egressos e 86 estudantes.

[56] O questionário foi aplicado até esta data porque uma das IES só pode fornecer os e-mails dos bolsistas em maio/2014 e como a quantidade de bolsistas era significativa (1.092) decidiu-se por ampliar o período de aplicação do questionário.

- A IES 2 possui 1.092 bolsitas: 470 egressos e 622 estudantes.
- A IES 3 possui 125 bolsitas: não foi informado quantos são egressos e alunos. A listagem fornecida tinha o e-mail de todos.
- A IES 4 possui 69 bolsitas: 47 egressos e 22 estudantes.
- A IES 5 possui 499 bolsitas: 154 egressos e 345 estudantes.
- A IES 6 possui 244 bolsitas: não foi informado quantos são egressos e estudantes. A listagem fornecida tinha o e-mail de todos.
- Na IES 7 a aplicação aconteceu por intermédio de dois docentes, que aplicaram o questionário para os contatos da lista de e-mails que eles tinham dos bolsistas estudantes e egressos. Não foi informado o número total, contudo totalizam 15 o número de bolsistas participantes, entre egressos e estudantes.

**Tabela 1 – Identificação dos bolsistas que compõem o Universo de Pesquisa**

| IES | TOTAL | BOLSISTAS | |
|---|---|---|---|
| | | EGRESSOS | ESTUDANTES |
| 01 | 120 | 34 | 86 |
| 02 | 1.092 | 470 | 622 |
| 03 | 125 | Não identificado | Não identificado |
| 04 | 69 | 47 | 22 |
| 05 | 499 | 154 | 345 |
| 06 | 244 | Não identificado | Não identificado |
| 07 | 15 | Não identificado | Não identificado |

**Fonte: A Autora**

O universo dessa pesquisa é formado pelo conjunto de bolsistas (egressos e estudantes), totalizando 2.164, a partir dos dados censitários fornecidos pelas 07 IES, demonstrados na tabela 01. Foi realizado o cálculo estatístico, a partir da população finita, para determinação do tamanho da amostra. Segundo Triola (1998, p. 158) pode-se utilizar a equação 1 para o cálculo do tamanho da amostra:

$$n = \frac{\mathrm{N} * \mathrm{q} * \mathrm{p} * (Z_{\frac{\alpha}{2}})^2}{\mathrm{p} * \mathrm{q} * \left(Z_{\frac{\alpha}{2}}\right)^2 + (N-1) * E^2}$$

Na equação 1 tem-se:

N = tamanho da população finita estimada

n = tamanho da amostra a ser calculada

$Z_{\alpha/2}$ = valor crítico baseado na distribuição normal com o grau de confiança desejado, conforme tabela 2.

p = proporção estimada da população estudada que tem respostas favoráveis.

q = proporção estimada da população estudada que tem respostas desfavoráveis.

E = diferença máxima entre o valor da amostra e o valor da população. É um erro que se admite ocorrer (margem de erro). Quanto menor este erro admissível, maior será o tamanho da amostra.

Quando não se conhece o valor de p e q, admite-se p = 0,50 e q = 0,50, que é a pior condição que poderia ocorrer, ou seja, parte-se da pior condição para se definir a melhor escolha amostral, conforme demonstra a tabela 3, cujo critério foi adotado.

**Tabela 2 – Valores de $Z_{\alpha/2}$ em função do grau de confiança**

| Grau de confiança | Alfa (α) | Valor crítico $Z_{\alpha/2}$ |
|---|---|---|
| 90% | 0,10 | 1,645 |
| 95% | 0,05 | 1,96 |
| 99% | 0,01 | 2,575 |

**Fonte: Triola (1998, p. 158).**

**Tabela 3 – valores de p e q**

| p | q | pxq |
|---|---|---|
| 0,1 | 0,9 | 0,09 |
| 0,2 | 0,8 | 0,16 |
| 0,3 | 0,7 | 0,21 |
| 0,4 | 0,6 | 0,24 |
| 0,5 | 0,5 | 0,25 |
| 0,6 | 0,4 | 0,24 |
| 0,7 | 0,3 | 0,21 |
| 0,8 | 0,2 | 0,16 |
| 0,9 | 0,1 | 0,09 |

**Fonte: Adaptado pela autora de acordo com Triola (1998)**

Assim, através da equação 1 determinou-se o tamanho da amostra mínima de 326 respondentes, o que significa 95% de confiabilidade, com margem de 5% de erro:

$$n = \frac{2164 * 0{,}5 * 0{,}5 * (1{,}96)^2}{0{,}5 * 0{,}5 * (1{,}96)^2 + (2164 - 1) * 0{,}05^2} = 326$$

Contudo, após a técnica de aplicação e reaplicação do questionário para todos os bolsistas (excluindo-se pela identificação do e-mail, aqueles que já haviam respondido), chegou-se a 500 respondentes, ou seja, 174 respondentes a mais do que a amostra mínima calculada.

Após novo cálculo, realizado com a mesma equação, calculando-se os 500 respondentes, a margem de erro diminuiu para 3,85%, com o mesmo grau de confiabilidade de 95%. Para fins de cálculo, foi considerada a mesma equação, substituindo-se o tamanho da amostra real (500 respondentes) pela amostra inicial calculada (de 326 respondentes) na equação, para encontrar o erro real de 3,85%, em substituição ao erro de 5%.

Desta forma, pode-se inferir que a amostragem probabilística de 500 respondentes, com margem de erro de 3,85% e grau de confiança de 95% é confiável, tanto pela quantidade de respondentes (calculada pela equação estatística), como pelo método adotado para escolha da amostra, ou seja, pelo fato de que todos os bolsistas tiveram as mesmas chances estatísticas de serem incluídos na amostra.

Posterior à aplicação do questionário *on line*, os bolsistas respondentes foram convidados a escrever/contar sobre suas trajetórias de vida e a relação (prós e contras) que o PROUNI tem na respectiva trajetória, no sentido de poder complementar, esclarecer e enriquecer as questões em estudo. Esta técnica não havia sido preestabelecida para esta tese. Contudo, no decorrer da aplicação do questionário *on line,* vários bolsistas, além de responder ao questionário, enviavam e-mails manifestando-se de diversas formas, por meio de comentários que complementavam algumas respostas, e outros com textos contando brevemente sobre suas vidas e relacionando o PROUNI nas histórias.

Os e-mails recebidos despertaram a possibilidade de aproveitá-los, enquanto método, para futura análise. Considerando-se a colocação de Yin (2010), anteriormente descrita, sobre a importância das técnicas múltiplas, buscou-se aproveitar tal possibilidade.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 101) “história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um individuo, oral ou escrito, relativo a fatos ou acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. Segundo o autor, “a história de vida pode significar muitas coisas, dependendo dos objetivos ou dos pressupostos teóricos do pesquisador”.

> As histórias de vida são, para o autor, relatos de práticas de relações sociais do tipo ‘objetivo’ ou socioestruturais, quando privilegiam as formas materiais da vida, relações de trabalho e classe, etc, ou do tipo ‘subjetivo’ ou sociossimbólicos quando revelam atitudes, representações e valores individuais que refletem as relações sociais. (CHIZZOTTI, 2010, p. 102).

Segundo o autor, a história de vida narra a vida de um indivíduo ou de um grupo e apoia-se em variadas fontes de informação, além do relato do sujeito, como documentos ou quaisquer outras fontes que contenham informações sobre os fatos, o contexto e a própria pessoa (CHIZZOTTI, 2010, p. 102).

Há várias possibilidades de se trabalhar com histórias de vida: biografia, autobiografia, testemunho, etnobiografia, história oral e história oral em ciências humanas e sociais. (CHIZZOTTI, 2010, p. 102-108). Entre essas possibilidades foi utilizada a autobiografia.

> A autobiografia é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitante com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal. O autor seleciona e analisa os fatos, experiências, pessoas e estágios relevantes de sua vida, interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso da própria vida, criando um texto no qual tem voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos e pessoas, transita entre real e ficcional, inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como uma individualidade histórica. (CHIZZOTTI, 2010, p. 103).

Com fundamento nos autores Yin (2010) e Chizzotti (2010), foi elaborado um texto seguido de um roteiro (como sugestão, que poderia ou não ser seguido) e foi enviado para os e-mails dos bolsistas (somente para os que responderam o questionário *on line*) os convidando a participar (se assim desejassem) enviando suas histórias de vida e informando que essas histórias comporão e complementarão a análise do estudo multicasos. Dos 500 respondentes, obteve-se 34 histórias de vida.

## 7.1 Diário de pesquisa

Sabe-se que em pesquisa é sempre necessário estar atento para todos os fatos que acontecem durante sua aplicação, bem como deve haver uma neutralidade do que pensamos (nossos pré-conceitos) e que devemos analisar cientificamente os dados coletados.

O instrumento de pesquisa metodologicamente escolhido não foi aquele que, inicialmente, eu havia se pensado. Como descrito na seção 2, seria pesquisado somente uma IES e, neste caso, além do questionário que seria aplicado com os bolsistas (de forma

presencial) também seria utilizada a entrevista *focus group,* pois ambos os instrumentos seriam, no caso de se pesquisar um universo menor de bolsistas em apenas uma IES, os instrumentos mais adequados ao propósito desta tese. Tenho que confessar que mesmo sabendo que metodologicamente o questionário *on line* foi a melhor escolha, não estava muito feliz com a possibilidade por mim escolhida. Eu gosto de pessoas, gosto do contato com os participantes da pesquisa, gosto de ouvir, questionar, entender, conviver, enfim de tudo que a pesquisa de campo proporciona.

Nesse sentido é que escrevo brevemente um diário de pesquisa que relata esta nova experiência que tive, no qual confesso que muito me surpreendeu e me serviu de experiência para quebrar o pré-conceito que eu tinha. Embora o instrumento de pesquisa escolhido não tenha proporcionado o contato direto com os bolsistas (exceto no caso do estudo piloto, pois alguns respondentes me paravam nos corredores da instituição para dizer que já tinham respondido ou para se justificar o porquê ainda não tinham), não há como omitir as questões que permeiam a trajetória da pesquisa.

Antes da aplicação do questionário, conforme descrito na seção 2, o caminho foi longo. Fazer contato com 14 IES e muitas pessoas que a representam não é tarefa fácil. Para cada instituição eu falava (por telefone e por e-mail) com uma média de três a cinco pessoas, muitos e muitos dias, quando dava tudo certo e, quando não dava, o número de pessoas com quem eu mantinha contato aumentava, assim como aumentava a quantidade de dias. Sempre fui persistente com meus objetivos, e luto até conseguir alcança-los. Por isso, o número de pessoas com quem fiz contato em cada instituição aumentava, à medida que aumentava minha vontade de pesquisar e, por consequência, de querer uma resposta positiva das IES.

Pude "sentir" a cada primeiro contato se seria ou não fácil conseguir aprovação para a pesquisa. Geralmente quem atende ao telefone já deixa uma "marca" de qual "cultura organizacional" a instituição possui. Algumas atendentes/telefonistas eram muito solícitas e o acesso ao setor do PROUNI era mais fácil. Outras demonstravam uma "indiferença" e o caminho se tornava mais difícil.

Quando eu conseguia, desde o início, um contato com o docente responsável pelo programa, facilitava, porque geralmente essa pessoa já tinha feito pesquisa e compreendia o caminho a ser percorrido. Mas conseguir os dados (e-mails dos bolsistas) considerados por muitas IES como "sigilosos" (porque elas têm medo da concorrência) não dependia exclusivamente de um docente-pesquisador com boa vontade em ajudar, e o caminho se tornava "burocrático". Em um dos dias de cansaço (estava quase me entregando aos "nãos") li

em algum lugar que a "burocracia é a arte de transformar o possível em impossível". De certa forma a frase me deu forças para não deixar que isso acontecesse.

Foi nesse momento que repensei a metodologia de escolha das IES, peguei meus "rascunhos" anteriores, de todas as regiões pesquisadas, pensei, pensei, recorri à literatura metodológica e concluí que podia ampliar o universo de pesquisa. Após muitos convites, sempre por intermédio de pessoas ligadas às instituições, totalizaram 18 IES formalmente convidadas a participar da pesquisa, sem contar todos os contatos "frustrados", mas nestes casos não dava mais tempo de persistir. Destas 18 IES, 07 aceitaram fornecer os e-mails dos bolsistas para a pesquisa.

Mas, esse caminho, apesar de difícil, não foi o que mais me marcou, pois entre prós e contras, a maioria das pessoas responsáveis pelo PROUNI, de todas as IES com quem fiz contato foi educada, mesmo as que não puderam fornecer os e-mails, bem como todos os demais contatos com profissionais de meu convívio acadêmico que me ajudaram no intermédio com algumas IES, sempre educados, mesmo com um "não".

O que mais me marcou, enquanto pesquisadora foi a experiência que tive ao aplicar o questionário. Ao contrário do que algumas pessoas podem pensar (como eu também pensava), não é tarefa fácil aplicar um questionário *on line*. É muito difícil conseguir um número significativo de respondentes. Por isso, eu tinha que reaplicar com uma frequência periódica, que acontecia, geralmente a cada 7-10 dias. É um período que dava tempo do respondente "agendar" um horário para responder e, ao mesmo tempo, também dava tempo do respondente "se esquecer" de que tinha este compromisso. Por isso foi adotado este intervalo de tempo.

Além da experiência da "falsa" facilidade de obtenção dos dados (embora as demais vantagens deste tipo de instrumento de pesquisa, conforme descritas na metodologia sejam, de fato, muito positivas) me surpreendi com a educação, o respeito e com o carinho que muitos bolsistas tiveram com minha pesquisa, exceto de duas pessoas que, além de não responder ao questionário, foram mal educadas em seus dizeres, ao me pedir que as excluíssem da lista de reenvio dos e-mails. Eu as excluí e retornei com muita educação me desculpando pelo incômodo. Nunca pensei que eu pudesse "sentir" tais sensações por meio de um instrumento "virtual" de pesquisa. Muitos bolsistas respondiam ao questionário e, posteriormente, me enviavam um e-mail (pois meu e-mail constava na primeira folha de apresentação da pesquisa, no caso de algum bolsista ter dúvida sobre a pesquisa) parabenizando pela escolha do tema, pelas questões, complementando alguma questão que não tinha como complementar no questionário e, também, contando brevemente sobre suas histórias e a importância que o

PROUNI teve em suas vidas. Tive o mesmo respeito e respondia todos os e-mails recebidos, o que também não era tarefa fácil, porque responder um e-mail para quem não se conhece exige muita atenção.

Foi quando "aproveitei", enquanto método tal possibilidade, fiz o roteiro e enviei para todos os respondentes um convite para que eles enviassem suas histórias, se assim desejassem. Este e-mail, pedindo o envio das histórias, também era enviado com a mesma periodicidade de 7-10 dias. Confesso que essa fase da pesquisa completou meus interesses de pesquisadora, foi como se "agora" eu estivesse realizada, tinha saído de uma possível "falta de insensibilidade e de compreensão" com o instrumento de pesquisa escolhido, porque só tinha números quantitativos. A maioria das histórias recebidas é lindíssima e eu me emocionei demais com a maioria delas. Ao ler as histórias era como se eu as visualizasse em minha mente.

E esta foi, certamente, a fase que eu não esperava, enquanto pesquisadora. O que responder para eles, para quem confiou em mim, enquanto pesquisadora, sem se quer me conhecer, sem ter convivido, conversado, tal como acontece na pesquisa quando se vai a campo. Dei-me conta do tamanho da responsabilidade que eu tinha em minhas mãos e cuidei de responder, também com muita educação, respeito e carinho, cada um dos e-mails recebidos com as histórias dos bolsistas. Confesso que não sei se a pesquisa de campo, neste caso específico de minha tese, teria me proporcionado tal envolvimento com a pesquisa, a ponto de "sentir" tudo o que os bolsistas pensam a respeito do programa, bem como do que o programa significa na vida dos bolsistas.

Ao ler cada uma das histórias me lembrava da minha defesa do mestrado. Na época a professora Dulce Andreata Consuelo Whitaker me disse que a temática então escolhida tinha relação direta com a minha história de vida. Penso que somente agora entendi o motivo de ter escolhido o PROUNI para o doutorado, bem como meu interesse em pesquisar "os bolsistas" do PROUNI. Poderia ter pesquisado o programa sob outro viés, mas a escolha dos bolsistas, acredito, é oriunda da vontade de compreender o valor que têm o conhecimento adquirido por meio dos estudos, para as camadas pobres da população. Não fui bolsista do PROUNI, terminei minha graduação em 1.997, que foi cursada nos dois últimos anos com o FIES, que na época era dificílimo de conseguir. Somente quem tinha baixa renda comprovada conseguia. No memorial de minha dissertação de mestrado conto um pouco da minha história até aquele momento.

Hoje, deparo-me, novamente com questões que me tocam. Eu, enquanto pesquisadora, não precisava ter encontrado nenhuma tabela para conceituar a pobreza, nunca passei fome,

por causa de um bom pai e uma boa mãe que sempre fizeram de tudo para nos educar e criar. Tínhamos uma horta enorme que eu e um de meus irmãos cuidávamos. Mas sei que tem muita gente pelo Brasil afora e em muitos outros países que morrem de fome todos os dias. Isto é ser miserável, é estar abaixo do nível da pobreza. Acredito que só quem já foi pobre um dia, sabe de fato o que isto significa. É nos pequenos detalhes do dia a dia que a pobreza "massacra" a alma do ser humano. Em uma das aulas que fiz no curso de Especialização em Gestão de Organizações Educacionais, marcou-me muito uma fala do professor Ricardo Ribeiro, quando disse que a pessoa que usa o discurso de que pode ser pobre, mas tem que ser limpinho não sabe o que está dizendo. Ele afirmou "a pobreza fede" e para sustentar sua afirmação deu um exemplo que não me sai da cabeça, se um pai ou uma mãe de família tiver R$ 1,00 ele vai comprar um sabonete para seu filho ficar limpinho ou um pão para mascarar sua fome?

Sou de uma família digna, que um dia já foi pobre, muito pobre, não miserável, nem abaixo da linha da pobreza, mas pobre. Sobrevivemos. Enfim, sou "fruto", como meus irmãos que estudaram também são, como meu marido também é, da sobrevivência à pobreza por meio dos estudos. E não me envergonho disso, nunca me envergonhei. Ao contrário, desde muito pequena sempre falava que ia estudar para poder ter melhores condições de vida e poder ajudar minha família. O pobre pensa assim, ele não conhece todas as infinitas possibilidades que o conhecimento por meio do estudo pode proporcionar. Inicialmente quando há o "interesse" pelos estudos é realmente por "interesse", interesse em sair da pobreza, em ter um trabalho digno, em ter comida, bebida e melhores condições de vida. Inicialmente o pobre não pensa em um saber desinteressado, ao mesmo sabe o que é isso. É assim que eu e meus irmãos pensávamos. É assim que a maioria de meus atuais alunos, bolsistas ou não pensam. Felizmente, com o conhecimento que hoje possuo, minha mente se abriu e não penso mais assim.

Atualmente meus pais, irmãos e suas famílias têm melhores condições de vida. Minha atual família (eu, meu marido e meus dois filhos) também não somos mais pobres. Não sei dizer exatamente a qual classe social pertencemos. Pelas tabelas que pesquisei de classes sociais, não nos enquadramos em nenhuma delas. Vivemos dos salários que trabalhamos mensalmente para sustentar nossa casa, pagar as contas e tentamos dar melhores condições para nossos filhos. Se um de nós ficarmos temporariamente desempregados ou os dois juntos (conhecemos, de fato, o significado dessa possibilidade, pois esse dissabor tem nos rondado nos últimos 20 meses) sabemos o quão isto afetará nossas vidas e as vidas dos nossos filhos. Porque contar tudo isso? Porque em um diário de pesquisa, acredito que seja pertinente,

considerando-se que cada leitor lê com os olhos que tem e, por isso, cada leitor é também um co-autor. O pesquisador, antes de tudo, é um leitor e ser pesquisador é interpretar a partir do mundo em que se habita.

Como pesquisadora, acredito que ter sido de baixa renda ou pobre que ascendeu por meio dos estudos significa muito. No meu caso, além das emoções que os instrumentos de pesquisa me proporcionaram, me envolvi muito com as teorias e a revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica me fez entender que há muitos bons pesquisadores de origens humildes, presentes nas teses e dissertações, mentes capazes que precisavam de oportunidades. Com relação às teorias, quanto mais eu lia as teorias de Weber sobre a universidade típica ideal, mais tinha conhecimento do quão distante era da realidade do pobre. Quando Weber coloca as questões docentes por número de alunos e salas cheias, ao fazer uma analogia aos dias atuais, sabia o que isto significava na prática e o quanto tal fato compromete a qualidade de ensino, porque já vivi muito disso como docente. E quando Bourdieu fala nas desigualdades escolares oriundas da falta de capital cultural, não há como não me lembrar da primeira semana de aulas em minha graduação e do quão defasado era meu conhecimento em relação ao conhecimento de alguns alunos, mas ainda assim, nunca peguei nenhuma dependência. Ao percorrer pelos outros tipos de capitais: econômico, simbólico, social e ao entender o significado de *habitus* e *ethos*, não tem como não visualizar na prática o que foi lido na teoria.

Acredito que consegui "entender", de fato, que não há teoria sem prática e que não há prática sem teoria. Peguei-me em diversos lugares e situações analisando as teorias lidas e, me emocionei em várias dessas situações[57]. Lembrei-me por diversas vezes de um artigo do Afrânio Mendes Catani (2002), no qual detalhava sua vivência da infância em uma escola pública, e do como ele narra a capacidade dos seus colegas de sala que não puderam seguir adiante com os estudos.

> A clientela era eclética, com quase todos os segmentos sociais representados: exceto pouco mais de dez alunos, as turmas tinham filhos de famílias modestas, operários, empregados no comércio, bancos e funcionários públicos em início de carreira. Eu era típico representante desses pouco mais de dez alunos, em cujas casas havia biblioteca e até máquina de escrever – além de receber diariamente um jornal da capital e outro do interior. Vários colegas trabalhavam a partir do meio-dia e crianças negras eram quase metade da sala. Alguns desses meninos que já trabalhavam eram inteligentíssimos, executavam com facilidade operações aritméticas, formulavam frases que envolviam articulações complexas e frequentemente nos passavam a perna quando o assunto referia-se a qualquer malandragem

[57] Algumas dessas vezes estão transcritas no apêndice dessa tese, como memorial descritivo: diário de pesquisa e tem o objetivo de explicitar e corroborar com o entendimento do que significa esta tese para mim, bem como do que significa "meu olhar" de pesquisadora para esta tese.

> (atirar papel em outro aluno, soltar pum, fazer um gracejo qualquer…) e tínhamos de nos haver com o(a) professor(a): sempre a punição sobrava para 'os filhos de gente de bem' (CATANI, 1998 apud CATANI, 2002, p. 60).

Catani (2002) inicia seu artigo dedicando-o aos seus companheiros de classe, utilizando-se do excerto de Miguel Torga:

> Dos meus companheiros de classe, alguns finos como corais, poucos assinam hoje o nome. A mão amoldou-se de tal maneira ao cabo da enxada, foi tanta a negrura e a fome que os rodeou, que esqueceram de todo que havia letras e pensamento. Mogadouro, Montezinho, Nogueira, Bornes, Padrela… (Ainda me lembro… ) (… ). E doeu-me só eu ter tido coragem de abrir os olhos contra quem mos queria mergulhados em terra de servidão. (MIGUEL TORGA, *Diário III*, 1946 apud CATANI, 2002, p. 1).

As citações de Catani (2002) fazem compreender que na época do texto os pobres não conseguiam dar sequência aos estudos e, por isso, conformavam-se com o "cabo da enxada" e abandonavam os estudos. A fome, a exploração dos negros, a servidão os fazia esquecer das letras e pensamentos. Pouco mais de dez alunos tinham em suas casas bibliotecas, máquinas de escrever e recebiam jornais. Ou seja, pouco mais de dez alunos eram privilegiados e dariam sequência aos estudos, os demais alunos da sala, embora inteligentes e espertos, seguiriam trabalhando e abandonariam os estudos.

Contudo, atualmente, o conhecimento por meio dos estudos pode proporcionar para os filhos dos pobres, da classe trabalhadora a ascensão pela educação. Porém, ao mesmo tempo em que há oportunidades de ascensão pelos estudos, seja a própria ascensão de conhecimento, seja a ascensão profissional ou a pessoal, ou, em outras palavras, quanto mais se adquire conhecimento, mais se tem ciência do quanto ainda não se sabe, em relação às demais pessoas que puderam saber nos momentos e idades certas para cada nível de ensino. As desigualdades presentes, provenientes dos tipos de capitais, seja o econômico, o social, o simbólico, mas principalmente o cultural, são as responsáveis pela longa distância entre o que teoricamente já deveria saber e o que de fato se sabe.

Retomando as questões da pesquisa com os bolsistas, sinto-me lisonjeada por ter recebido além das respostas do questionário *on line*, as histórias dos bolsistas e desejo analisá-las com o mesmo "carinho, respeito e confiança" que os bolsistas tiveram comigo, ao me enviá-las, assim como com a responsabilidade de uma pesquisadora. Conforme mencionado nos caminhos da pesquisa, eu não havia previsto a utilização dos depoimentos das histórias de vida e não tinha ideia do quanto importante é este instrumento de pesquisa. Comprometo-me a fazer uma análise com a mesma vontade e persistência de quanto tentei conseguir os dados dos bolsistas junto às IES, no sentido de poder complementar as questões respondidas pelos

bolsistas no questionário *on line*. Contudo, sei que não conseguirei esgotar todas as possíveis possibilidades de análise dos depoimentos das histórias.

## 7.2 Análise dos dados do questionário *on line* e dos depoimentos das histórias de vida

O objetivo principal do questionário *on line* é avaliar se o PROUNI, enquanto política pública de inclusão no ensino superior atende as expectativas dos bolsistas egressos e estudantes.

Para isso, a construção do questionário buscou, inicialmente, identificar quem são os bolsistas que compõem o universo da pesquisa, por meio de questões como sexo, idade, número de componentes do grupo familiar, se são egressos ou estudantes, modalidade de curso onde estudaram/estudam (bacharelado, licenciatura, sequencial de Formação Específica ou tecnólogo), modalidade de organização (universidade, centro universitário ou faculdade), cidade onde estudaram/estudam; condição pela qual foram selecionados pelo PROUNI, cursos em que estudaram/estudam, período/turno de estudo, tipo de escola de Ensino Médio cursada e em qual período cursou.

Sequencialmente foram realizadas questões pertinentes ao trabalho dos bolsistas: se eles trabalham, regime de trabalho, se eles tiveram ascensão profissional após serem beneficiários do PROUNI, se já trabalhavam na área do curso que estudaram/estudam antes de obter o benefício, e se passaram a trabalhar na área do curso. Foi perguntado, também, se os bolsistas participaram/participam de alguma das ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, através do PROUNI, tais como estágios em parceria com a CEF ou com a FEBRABAN, se eles possuem a bolsa permanência ou o FIES, entendendo que essas questões se relacionam ao fato dos bolsistas trabalharem ou não.

Foi investigada, em seguida, a frequência dos alunos em cursinhos pré-vestibulares, se o curso dos bolsistas é o que desejavam/desejam, quantas vezes os bolsistas se inscreveram para concorrer à bolsa, se a bolsa é parcial ou integral, e a partir de qual período do curso o bolsista passou a receber a bolsa do PROUNI.

Atreladas às questões anteriores, verificou-se, ainda, se os bolsistas já haviam tentado ingressar no ensino superior sem o benefício da bolsa do PROUNI, se tal tentativa tinha sido para o mesmo curso, através de quais outras formas os bolsistas tentaram ingressar no ensino superior (FIES, SISU, vestibular em IES públicas, vestibular em IES particulares com ou sem

bolsa de estudos, programa bolsa escola da família, e outros tipos de bolsas por meio de parcerias e convênios, etc).

A seguir, um conjunto de questões buscou saber se os bolsistas possuem, no âmbito de suas famílias, pessoas que já estudaram/estudam no ensino superior e quem são essas pessoas, com a finalidade de verificar se os bolsistas já tinham o *ethos* do ensino superior originário de suas famílias, bem como para verificar se o PROUNI proporcionou aos bolsistas que eles pudessem ser criadores desse *ethos* no âmbito familiar. Nesse sentido as questões buscaram saber quantas pessoas (exceto os bolsistas) já concluíram ou estão cursando o ensino superior, quem são essas pessoas, se elas também tiveram algum benefício de bolsas de estudo, se a bolsa foi parcial ou integral, se pagaram pelo curso ou se estudaram em IES pública.

Outro bloco de questões pesquisou a vida estudantil dos bolsistas e procurou saber quantas horas eles se dedicam aos estudos, se consideram que conseguem ter um bom desempenho no curso e em quantas matérias já foram reprovados. Atreladas às essas questões, os bolsistas responderam sobre a percepção que eles possuem sobre o ensino superior público. Nesse sentido, eles responderam se consideram que teriam bom desempenho acadêmico se estivessem cursando uma instituição de ensino superior pública, e se consideram que o ensino médio os preparou para concorrer às vagas das instituições de ensino superior públicas.

Com a intenção de verificar o interesse no prosseguimento dos estudos, foram feitas as seguintes questões: se os bolsistas pretendem dar sequência nos estudos em nível de Pós-Graduação e em qual modalidade (*lato sensu*, M.B.A., mestrado ou doutorado).

As últimas questões feitas aos bolsistas buscaram saber a opinião deles em relação ao PROUNI: se contribuiu para ampliar sua rede de relacionamentos pessoais e profissionais, se contribuiu para ampliar sua cultura, despertando o interesse em frequentar espaços culturais, tais como bibliotecas, museus, cinemas e outros espaços de cunho cultural, se concordam com os critérios de seleção, se já sofreram constrangimento por serem bolsistas, que tipos de constrangimento, se o PROUNI corroborou para que os bolsistas conseguissem atingir suas perspectivas de vida pessoal e profissional e, finalmente, qual o significado do PROUNI na vida dos bolsistas.

As análises das respostas do questionário serão demonstradas com tabelas e com textos complementares, também obtidos por meio das respostas dos alunos. Para a análise foram utilizadas, ainda, as histórias de vidas dos bolsistas que as enviaram, utilizando-se da primeira letra de cada nome, para não identifica-los. Conforme solicitado pelas IES privadas, seus nomes foram mantidos em sigilo, cedendo lugar à (nome da IES...), quando estes aparecem nos depoimentos dos bolsistas.

Muitos caminhos poderiam ter sido seguidos para a presente análise. Buscou-se analisar os dados em "estado bruto", tal como foi aplicado o questionário e tal como aparecem as respostas. Porém, em algumas questões, foi necessário aprofundar as análises com cruzamento dos dados por meio da planilha do excel, e verificar nos dados tabulados, as minúcias que os dados em estado bruto não demonstram.

Ressalta-se que foram muitos os dados obtidos, e que a presente análise não esgota todas as demais possibilidades. Nesse sentido, a análise apresentará as principais questões que identificam e contextualizam os bolsistas no âmbito de uma política pública inclusiva de ensino superior e verificará se as expectativas desses alunos foram atendidas pelo programa, cujos resultados serão apresentados por categoria de análise.

- **Sexo dos bolsistas**

A tabela 4 indica que dos 500 bolsistas participantes da pesquisa, 308 (62%) são do sexo feminino e 192 (38%) do sexo masculino.

**Tabela 4 – Distribuição dos bolsistas do PROUNI segundo o sexo**

| SEXO | | | |
|---|---|---|---|
| **Feminino** | **%** | **Masculino** | **%** |
| **308** | **62** | **192** | **38** |

**Fonte: A Autora**

Segundo Whitaker e Fiamengue (2003, p. 20) a influência da variável sexo "nos fatos educacionais é dos mais importantes fenômenos sociológicos, porque interessa diretamente aos estudiosos da questão de gênero, hoje uma das mais relevantes áreas nas Ciências Humanas". Nesta pesquisa considera-se a variável sexo, também, muito importante, pois representa um aspecto positivo, se considerarmos as lutas históricas pelas quais a sociedade brasileira conviveu, no que diz respeito à questão de gêneros. Os dados representam um avanço nos índices de escolaridade feminina no ensino superior, entre os bolsistas pesquisados, por intermédio do PROUNI, demonstrado pela presença de 24 pontos percentuais a mais das vagas ocupadas em relação à presença masculina.

- **Faixa etária**

A tabela 5 indica que a idade mais frequente dos bolsistas pesquisados pertence à faixa etária 16 a 24 anos, identificados pela presença de 305 bolsistas (61%).

**Tabela 5 – Distribuição dos bolsistas do PROUNI segundo a faixa etária**

| Faixa etária | Quantidade | % |
|---|---|---|
| 16 a 24 anos | 305 | 61 |
| 25 a 32 anos | 143 | 28,6 |
| 33 a 40 anos | 34 | 6,8 |
| Mais de 40 anos | 18 | 3,6 |

**Fonte: A Autora**

A faixa de 16 a 24 anos foi determinada porque, excepcionalmente, pode haver estudantes com 16 anos matriculados no primeiro ano de cursos superiores, conforme foi identificado entre os bolsistas participantes do estudo piloto. Contudo, o PNE/2014 estabelece como faixa ideal[58] para se cursar o ensino superior, a faixa de 18 a 24 anos e, inclusive, traz como meta 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 dessa faixa etária, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Isto significa que os outros 60% serão realizados por intermédio do segmento particular, sendo que o PROUNI é uma das possibilidades de se cursar este nível de ensino nesse segmento.

Em seguida, compõem a amostra pesquisada, 143 bolsistas (28,6%) com idade entre 25 a 32 anos; seguidos de 34 bolsistas (6,8%) na faixa etária dos 33 a 40 anos; e 18 bolsistas (3,6%) com mais de 40 anos. Há bolsistas que não puderam cursar o ensino superior anteriormente e a bolsa foi uma possibilidade de acesso a este nível de ensino. Geralmente os estudantes com mais idade precisam trabalhar para ajudar e/ou arcar com as despesas familiares e, por isso, fica difícil pagar as mensalidades e demais despesas de um curso superior.

[58] Conforme apresentado anteriormente na subseção 3, os últimos dados estatísticos disponibilizados pelo Censo da Educação Superior Brasileira foram publicados em 2013 e referem-se ao ano de 2011. Com relação às taxas de escolarização, a taxa bruta é igual a 27,8% (expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola) e a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% (identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação). O percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior corresponde a 17,8% (taxa de escolarização líquida).

- **Contexto familiar**

A tabela 6 apresenta o número de integrantes do grupo familiar.

**Tabela 6 – Distribuição de bolsistas segundo o número de integrantes do grupo familiar: nº de pessoas que residem na mesma casa**

| Integrantes do grupo familiar | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| 01 pessoa | 16 | 3,2 |
| 02 pessoas | 72 | 14,4 |
| 03 pessoas | 140 | 28 |
| 04 pessoas | 161 | 32,2 |
| Mais de 04 pessoas | 111 | 22,2 |

**Fonte: A Autora**

Em relação ao número de integrantes na família, foi considerado o número de pessoas que residem na mesma casa (pois é este o critério adotado na seleção socioeconômica dos bolsistas ao programa). Verifica-se que 161 bolsistas (32,2%) pertencem às famílias com 04 pessoas; seguidos de 140 bolsistas (28%) que pertencem às famílias com 03 pessoas; 111 bolsistas (22,2%) que pertencem às famílias com mais de 04 pessoas; 72 bolsistas (14,4%) que pertencem às famílias com 02 pessoas; e 16 bolsistas (3,2%) vivem sozinhos. Ou seja, a maioria dos bolsistas 412 (82,4%) – resultante da somatória – possuem famílias de 03 pessoas, 04 pessoas e mais de 04 pessoas.

O número de integrantes do grupo familiar está diretamente relacionado à renda e ao custo de vida da família, pois para aprovação dos bolsistas, a renda *per capita* deve ser de até 1 salário mínimo e meio (R$ 1.086,00 em 2014) para bolsas integrais e até 3 salários mínimos (R$ 2.172,00 em 2014) para bolsas parciais de 50%, regra nacional, independentemente do custo de vida de cada Estado ou região. Whitaker e Fiamengue (2003, p. 117) afirmam que "famílias de alta renda nunca têm muitos filhos, já que a pobreza, costuma-se dizer, é mais fácil de repartir do que a riqueza".

Além da renda, o grupo familiar e todo o contexto em que este está inserido, segundo Bourdieu (2001) influencia diretamente na trajetória estudantil, nas escolhas dos cursos e nas condições pelas quais os bolsistas irão estudar. Por exemplo, se vão trabalhar e estudar, ou

estudar com bolsa de iniciação científica (o que significa dizer que vão iniciar um trabalho de dedicação exclusiva aos estudos), ou seja, determina diretamente a trajetória dos estudantes, de acordo com o capital econômico, simbólico, social e cultural que cada família possui (ou da falta deste) e que corroborou com as escolhas dos bolsistas.

- **Bolsistas egressos e bolsistas estudantes nos cursos presenciais por modalidade de curso, de IES e cidade.**

A tabela 7 identifica a quantidade de bolsistas egressos e de bolsistas estudantes presentes nos cursos presenciais.

**Tabela 7 – Distribuição de bolsistas: egressos e estudantes nos cursos presenciais[59]**

| Egressos | % | Estudantes | % | Ensino Presencial | EAD |
|---|---|---|---|---|---|
| 163 | 32,6 | 337 | 67,4 | 500 | 0 |

**Fonte: A Autora**

Fazem parte da amostra pesquisada 163 bolsistas egressos (32,6%) e 337 bolsistas estudantes (67,4%), totalizando 500 bolsistas (100%) todos matriculados em cursos presenciais. Buscou-se pesquisar bolsistas egressos e estudantes porque ambos poderiam proporcionar informações diferentes e complementares, de acordo com a trajetória até então percorrida. A tabela 8 identifica em qual modalidade de curso os bolsistas estudaram/estudam.

**Tabela 8 – Distribuição de bolsistas segundo a modalidade de curso**

| Modalidade de curso | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Bacharelado | 410 | 82 |
| Licenciatura | 61 | 12,2 |
| Sequencial de Formação Específica | 6 | 1,2 |
| Tecnólogo | 9 | 1,8 |
| Não sei qual é a modalidade do curso | 14 | 2,8 |

**Fonte: A Autora**

[59] Com relação a esta questão, ressalta-se que só foi inserida no questionário para excluir qualquer possibilidade de algum bolsista da EAD ter participado da pesquisa, uma vez que não era objeto de estudo pesquisar os bolsistas dessa modalidade, pois a própria temática envolve, por si mesma, necessidade de pesquisas específicas.

As quatro modalidades de curso foram inseridas no questionário porque são as que fazem parte do *rol* de cursos disponíveis para os bolsistas. A maioria dos bolsistas 410 (82%) estudaram/estudam em cursos na modalidade bacharelado; seguidos de 61 (12,2%) da modalidade licenciatura; 14 (2,8%) não sabem em qual modalidade de cursos estiveram/estão vinculados; 9 (1,8%) na modalidade tecnólogo; e 6 (1,2%) na modalidade sequencial de formação específica.

A opção "não sei qual modalidade de curso" foi inserida no questionário para excluir o "risco" de o bolsista assinalar uma resposta que não tinha certeza, uma vez que tal possibilidade existia, pois foram identificados quatro bolsistas, no estudo piloto, que não tinham esse conhecimento.

Os cursos sequenciais são previstos no art. 44 da LDB, por campo de saber e por diferentes níveis de abrangência e são oferecidos como uma alternativa aos tradicionais cursos de graduação, promovendo a flexibilidade e a sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

A tabela 9 identifica a modalidade de organização acadêmica das IES que os bolsistas estudaram/estudam.

**Tabela 9 – Distribuição de bolsistas segundo a modalidade de organização acadêmica das IES**

| Modalidade de organização acadêmica das IES | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Universidade | 93 | 18,6 |
| Centro Universitário | 170 | 34 |
| Faculdade | 226 | 45,2 |
| Não sei qual a modalidade de organização acadêmica | 11 | 2,2 |

**Fonte: A Autora**

No ensino particular as modalidades de instituições de ensino participantes do PROUNI são as três apresentadas na tabela. Foi identificado que a maioria dos bolsistas 226 (45,2%) estudaram/estudam em faculdade; 170 (34%) em centro universitário; 93 (18,6%) em universidade e 11 (2,2%) não sabem em qual modalidade de instituição estudam/estudaram.

Desde a aprovação da LDB 9.394/96, já foi reconhecida a heterogeneidade do sistema de ensino superior e, nesse sentido, cabe às Universidades proporcionar a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão; os Centros Universitários devem proporcionar um ensino pluricurricular, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, por meio da excelência de ensino, e com autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; e as faculdades (IES de portes menores, também conhecidas como faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores), devem priorizar o ensino, por meio de mecanismos que garantam uma qualidade mínima[60] (que atualmente equivale a nota três, em uma escala de zero a cinco), pois também são avaliadas pelo MEC.

A tabela 10 identifica em qual cidade os bolsistas estudaram/estudam.

**Tabela 10 – Distribuição de bolsistas segundo a cidade onde estudaram/estudam**

| Cidades onde estudaram/estudam | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Araraquara | 15 | 3 |
| Monte Alto | 81 | 16,2 |
| Ribeirão Preto | 335 | 67 |
| Sertãozinho | 16 | 3,2 |
| Barretos | 50 | 10 |
| Outros | 03 | 0,6 |

**Fonte: A Autora**

O questionário foi desenvolvido com a opção das seguintes cidades: Araraquara, Bebedouro, Catanduva, Jaboticabal, Matão, Monte Alto, Ribeirão Preto, São Carlos, Sertãozinho, Taquaritinga, Barretos e outros (neste caso havia espaço para completar a cidade). Essas opções foram incluídas em virtude da intenção inicial de se pesquisar as regiões administrativas que ficam no entorno da cidade onde foi realizado o estudo piloto, conforme descrito na seção 2. Contudo, após o estudo piloto e o percurso metodológico percorrido, as cidades onde se situam as IES são as que constam na tabela 10. Somente duas pessoas identificaram na opção "outros" as cidades de Uberlândia e Batatais. A opção outros foi incluída pensando na possibilidade de bolsistas transferidos de IES e, consequentemente, a possibilidade de serem citadas outras cidades, pois na relação oficial de bolsistas de cada IES constam todos os bolsistas que tiveram algum tipo de vínculo com o programa nas

[60] Ressalta-se que os padrões de qualidade dos cursos e das IES, estabelecidos pelo MEC, são nacionais, padronizados e, portanto, não consideram o contexto local e regional de cada IES. Nesse sentido, há muitas IES particulares que possuem notas 01 e 02, e ainda que se possa questionar as notas dessas avaliações, considerando-se as especificidades de cada curso e IES, nesses casos, tais IES não podem aderir ao PROUNI.

instituições, sendo que existe a possibilidade do bolsista transferir de curso e de instituição, transferindo junto a bolsa de estudos do programa.

As Universidades e Centros Universitários geralmente situam-se em cidades de porte maior, e as faculdades em cidades menores. Os cursos, geralmente, têm relação direta com o porte da instituição. Dependendo do curso que o bolsista escolheu, muitas vezes, ele tem que viajar todos os dias ou, quando o curso é em período integral, geralmente o bolsista tem que mudar de cidade. Este fato pode influenciar, inclusive, na "escolha" do curso, seja pela facilidade e/ou dificuldade do bolsista e da família, conforme elucidam os trechos dos bolsistas:

> [...] Nascido em Colina, interior de São Paulo, viajei, todos os dias, durante dois anos, a Ribeirão para estudar. Ida e volta somavam 210 quilômetros. Noites cansativas, dias longos, trabalhados integralmente na prefeitura da cidade natal [...] (U.C., 23 anos).
>
> [...] Meus pais não têm condições financeiras para que eu pudesse morar em outra cidade [...] (MCS, 21 anos).
>
> [...] Porém as pessoas que conseguem a bolsa em faculdades fora de suas cidades enfrentam outro problema o de ter que se manter em outra cidade, que muitas vezes apresenta um custo de vida bem maior que cidade onde seus familiares moram. Assim apenas ganhar bolsa para o curso não basta. No meu caso, estou cursando Odontologia e como não tem esse curso em minha cidade e o curso é integral tive que me mudar para Ribeirão Preto, além dos custos com moradia, alimentação e transporte, também tenho que comprar materiais odontológicos [...] (L.M.)
>
> [...] Como minha renda familiar é limitada, viajei diariamente de ônibus durante todo o curso, pois eu não podia perder a "grande chance" da minha vida [...] (ABS, 22 anos).
>
> [...] Estudar a noite nunca foi fácil quando se mora a 100 Km de distância, o "bate e volta" de Santa Rita à RP é bem desgastante, mas assim foi. (DGM, 30 anos).

- **Condição de seleção dos bolsistas**

A tabela 11 identifica a condição pela qual o bolsista foi selecionado para obtenção da bolsa PROUNI.

**Tabela 11 – Distribuição de bolsistas segundo a condição de seleção**

| Condição de seleção dos bolsistas | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Cursou o E. M. completo em escola da rede pública. | 460 | 92 |
| Cursou o E. M. completo em instituição particular, na condição de bolsista integral. | 27 | 5,4 |
| Cursou o E. M. parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição particular, na condição de bolsista integral. | 9 | 1,8 |
| É portador de necessidades especiais (pessoa com deficiência). | 3 | 0,6 |
| É professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. | 1 | 0,2 |

**Fonte: A Autora**

Além do critério "renda" e "nota do ENEM", há os critérios de seleção apresentados na tabela. Pode-se verificar que a maioria dos bolsistas 460 (92%) foi selecionado pela opção "cursou o Ensino Médio completo na rede pública"; 27 (5,4%) foram selecionados pelo critério "cursou o Ensino Médio completo em instituição particular, na condição de bolsista integral"; 9 (1,8%) foi selecionado pelo critério "cursou o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição particular, na condição de bolsista integral"; 3 (0,6%) foi selecionado pelo critério "portadores de necessidades especiais (pessoas com deficiência)"; 1(0,2%) foi selecionado pelo critério "professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005".

Um dos objetivos do PROUNI é atender ao egresso do E.M. público, ou do E.M. particular (na condição de bolsistas), portanto na amostra pesquisada este objetivo foi identificado. Contudo, no que diz respeito à presença de pessoa com deficiência 03 (0,6%) e de professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação

básica 01 (0,2%), nota-se uma baixa percentagem. Sem a intenção de se fazer comparações, mas apenas de retomar os dados da pesquisa documental, nacionalmente se fazem presentes apenas 1% de bolsistas selecionados por essas duas condições.

Foi feita, também, uma questão para identificar em que tipo de escola de Ensino Médio os bolsistas estudaram. Esta questão foi inserida porque as pessoas com deficiência e os professores da rede pública de ensino que estão no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, podem ter estudado em escola de ensino médio pública ou privada, não sendo necessário, portanto, os demais critérios socioeconômicos. O único professor fez E.M. em escola pública; e dos 03 portadores de necessidades especiais (pessoas com deficiência), 02 estudaram em escolas de E. M. públicas e 01 em escola particular (na condição de pagante).

- **Ensino Médio e turno de estudo**

No que diz respeito ao Ensino Médio foi perguntado em qual período (o de maior frequência) o bolsista cursou, conforme demonstrado na tabela 12.

**Tabela 12 – Distribuição de bolsistas segundo o período/turno que estudaram/estudam no Ensino Médio**

| Período/Turno | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Matutino (manhã) | 363 | 72,6 |
| Vespertino (tarde) | 20 | 4 |
| Noturno (noite) | 111 | 22,2 |
| Integral | 6 | 1,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que a maioria dos bolsistas 363 (72,6%) cursou o Ensino Médio no período matutino; seguido de 111 bolsistas (22,2%) que estudaram no período noturno; 20 (4%) no período vespertino; e 6 (1,2%) no período integral.

Os dados apresentados permitem inferir que até a conclusão do ensino médio, a maioria das famílias dos bolsistas pesquisados (77,8%) – percentagem resultante da somatória dos períodos matutino, vespertino e integral – conseguiu manter seus filhos estudando em períodos diurnos. Um dos motivos é o fato da legislação brasileira não permitir o trabalho formal antes dos 17 anos, exceto para programas educacionais que envolvem estágios

profissionalizantes ou, com raras exceções em que os pais conseguem autorização para menores de 17 anos trabalharem, por decisão judicial.

Os dados permitem, também, inferir que os estudantes egressos do ensino médio dos períodos matutino, vespertino e integral são os que foram "selecionados" pelas melhores notas do ENEM, o que significa afirmar que o ENEM seleciona os melhores candidatos que são os que tiveram as melhores oportunidades educacionais e exclui os candidatos que possuem dificuldades em ser aprovados nesse exame. Pode-se inferir, nessa perspectiva, que o ensino médio oferecido nos períodos matutino, vespertino e integral está formando melhor os estudantes, até porque as condições nas quais os estudantes desses períodos possuem são melhores do que as condições que os estudantes do período noturno possuem. O estudante noturno tem que trabalhar o dia todo e ir à escola cansado e com pouca concentração. Consequentemente, seu rendimento é inferior ao do estudante que inicia o dia estudando e não trabalhando. São trajetórias muito distintas que proporcionam melhores ou piores oportunidades estudantis em relação ao ensino superior.

Porém, quando o estudante concluiu o Ensino Médio e ingressa no Ensino superior, esta situação tem significativa alteração, conforme será apresentado na tabela 14, ou seja, na educação superior, a percentagem se inverte, pois há um predomínio de bolsistas 364 (72,8%) que estudam/estudaram no período noturno.

- **Curso superior que frequentaram/frequentam e turno de estudo**

A tabela 13 identifica em quais cursos os bolsistas estudaram/estudam por meio do PROUNI. Os cursos foram indicados no questionário e o bolsista selecionava. Totalizaram 100 cursos disponíveis, resultantes da pesquisa feita no sistema e-MEC, cuja informação foi obtida por meio do acesso a cada uma das IES que constavam no sistema e-MEC.

Optou-se por manter a nomenclatura dos cursos adotada por cada IES e, por isso, um mesmo curso (ou curso semelhante) aparece na tabela, com nomenclaturas diferentes, como são os casos de Comunicação Social/Comunicação Social: Publicidade e Propaganda/Propaganda e Marketing; Engenharia Ambiental/Engenharia Ambiental e Sanitária/ Gestão de Processos Sucro-Alcooleiros/Produção Sucro-Alcooleira.

**Tabela 13 – Distribuição de bolsistas segundo o curso que estudaram/estudam**

| Cursos | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Administração | 140 | 28 |
| Arquitetura e Urbanismo | 5 | 1 |
| Biotecnologia | 5 | 1 |
| Ciência da Computação | 12 | 2,4 |
| Ciências Contábeis | 22 | 4,4 |
| Ciências Farmacêuticas | 11 | 2,2 |
| Comunicação Social | 1 | 0,2 |
| Comunicação Social: Publicidade e Propaganda | 3 | 0,6 |
| Direito | 52 | 10,4 |
| Educação Física | 14 | 2,8 |
| Enfermagem | 12 | 2,4 |
| Engenharia Ambiental | 2 | 0,4 |
| Engenharia Ambiental e Sanitária | 2 | 0,4 |
| Engenharia Civil | 14 | 2,8 |
| Engenharia de Computação | 8 | 1,6 |
| Engenharia de Produção | 12 | 2,4 |
| Engenharia Elétrica | 1 | 0,2 |
| Engenharia Química | 9 | 1,8 |
| Farmácia | 1 | 0,2 |
| Fisioterapia | 9 | 1,8 |
| Gestão de Processos Sucro-Alcooleiros | 1 | 0,2 |
| História | 5 | 1 |
| Jornalismo | 8 | 1,6 |
| Letras – Inglês | 3 | 0,6 |
| Licenciatura em História | 1 | 0,2 |
| Matemática | 4 | 0,8 |
| Medicina | 18 | 3,6 |
| Música | 3 | 0,6 |

| | | |
|---|---|---|
| Nutrição | 14 | 2,8 |
| Odontologia | 6 | 1,2 |
| Pedagogia | 33 | 6,6 |
| Produção Sucro-Alcooleira | 2 | 0,4 |
| Propaganda e Marketing | 2 | 0,4 |
| Psicologia | 12 | 2,4 |
| Publicidade e Propaganda | 22 | 4,4 |
| Relações Internacionais | 3 | 0,6 |
| Serviço Social | 10 | 2 |
| Sistemas de Informação | 15 | 3 |
| Sistemas para a Internet | 1 | 0,2 |
| Turismo | 2 | 0,4 |

**Fonte: A Autora**

Considerando-se a nomenclatura adotada por cada IES, verifica-se que há um significativo número de bolsistas matriculados no curso de Administração 140 (28%); seguidos de Direito 52 (10,4%); Pedagogia 33 (6,6%); Ciências Contábeis e Publicidade e Propaganda com 22 bolsistas (4,4%) em cada curso; Medicina 18 (3,3%); Sistemas de Informação 15 (3,3%); Educação Física, Engenharia Civil e Nutrição com 14 bolsistas (2,8%) em cada curso; Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Produção e Psicologia com 12 bolsistas (2,4%) em cada curso; Ciências Farmacêuticas 11 (2,2%); Serviço Social 10 (2%); Engenharia Química e Fisioterapia com 09 bolsistas (1,8%) em cada curso; Engenharia de Computação e Jornalismo com 8 bolsistas (1,6%) em cada curso; Odontologia 06 (1,2%); Arquitetura e Urbanismo, Biotecnologia e História com 05 bolsistas (1%) em cada curso**;** Matemática 04 (0,8%); Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, Letras – Inglês, Música e Relações Internacionais com 03 bolsistas (0,6%) em cada curso**;** Engenharia Ambiental, Engenharia Ambiental e Sanitária, Produção Sucro-Alcooleira, Propaganda e Marketing e Turismo com 02 alunos (0,4%) em cada curso**;** e Comunicação Social, Engenharia Elétrica, Farmácia, Gestão de Processos Sucro-Alcooleiros, Licenciatura em História e Sistemas para a Internet com 01 bolsista (0,2%) em cada curso.

Considerando-se, novamente, a nomenclatura adotada por cada IES, não foram citados na tabela e, portanto, não existem bolsistas nos seguintes cursos: Agronegócio, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Artes, Artes Visuais, Audiovisual: Criação e Produção, Automação Industrial, Biocombustíveis, Biomedicina, Ciência Econômica,

Ciências Econômicas, Ciências Biológicas, Comércio Exterior, Cosmetologia e Estética, Curso Superior de Formação Específica em Controladoria e Finanças, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Educação Artística, Engenharia, Engenharia Agronômica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Estética e Cosmética, Eventos, Filosofia, Gastronomia, Geografia, Gerência de Marketing e Vendas, Gestão Comercial, Gestão da Produção Industrial, Gestão da Qualidade e Segurança do Trabalho, Gestão da Tecnologia da Informação, Gestão de Micro e Pequenas Empresas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Hotelaria e Eventos, Jogos Digitais, Letras, Letras-Espanhol, Letras-Português e Espanhol, Letras-Português e Inglês, Logística, Marketing, Medicina Veterinária, Moda, Música Popular, Musicoterapia, Processos Gerenciais, Produção Audiovisual, Publicidade e Propaganda – Criação e Produção, Redes de Computadores, Secretariado, Sistemas para Internet e Rede, Teatro, Teologia e Tradutor em Inglês.

A tabela 14 identifica em qual período (o de maior frequência) os bolsistas estudaram/ estudam por meio do PROUNI. Utilizou-se o termo "o de maior frequência" considerando-se a possibilidade dos bolsistas poderem mudar o turno de estudo.

**Tabela 14 – Distribuição de bolsistas segundo o período/turno (o de maior frequência) que estudaram/estudam no ensino superior pelo PROUNI**

| Período/Turno | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Matutino (manhã) | 99 | 19,8 |
| Vespertino (tarde) | 0 | 0 |
| Noturno (noite) | 364 | 72,8 |
| Integral | 37 | 7,4 |

**Fonte: A Autora**

Há o predomínio de bolsistas que estudam no período noturno 364 (72,8%), seguidos pelo período matutino 99 (19,8%), integral 37 (7,4%) e não há bolsistas no período vespertino. Conforme será identificado na tabela 15, a maioria dos bolsistas 280 (56%) precisa trabalhar em período integral e, por isso, estudam no período noturno. Há, ainda, casos de bolsistas que trabalham em período parcial 90 (18%) e os que trabalham esporadicamente 13 (2,6%). A necessidade do trabalho é para arcar com as despesas, sejam familiares, de uso pessoal, ou mesmo as despesas que compõem o universo estudantil e, por isso, precisam estudar no período noturno.

Algumas IES situadas em Ribeirão Preto e Araraquara (Batatais e Uberlândia também) possuem cursos diurnos e integrais e, por isso, alguns bolsistas que estudam no período diurno conseguem trabalhos em períodos parciais para custear as despesas. Contudo há cursos que dependem da presença do aluno em período integral, seja para realização das disciplinas ou das demais atividades como estágio obrigatório ou atividades de pesquisa, em laboratórios, etc. Nesse caso, não há como o bolsista trabalhar, somente se encontrasse um trabalho no período noturno (mas, neste caso, inviabilizaria/comprometeria a dedicação aos estudos extraclasse). Ainda assim, foram localizados bolsistas do curso de Medicina e Psicologia que estudam em período integral e trabalham, conforme será demonstrado após a tabela 16.

Os cursos indicados pelos bolsistas no período matutino são: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Farmacêuticas, Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Farmácia, Fisioterapia, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais.

Os cursos indicados pelos bolsistas no período integral são: Engenharia de Computação, Fisioterapia, História, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia.

Os cursos indicados pelos bolsistas no período noturno são: Administração, Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Farmacêuticas, Comunicação Social, Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Gestão de Processos Sucro-Alcooleiros, História, Jornalismo, Letras – Inglês, Matemática, Música, Nutrição, Pedagogia, Produção Sucroalcooleira, Propaganda E Marketing, Publicidade e Propaganda, Serviço Social, Sistemas de Informação, Sistemas Para Internet, e Turismo.

Podem-se fazer várias inferências a partir dos dados da tabela 14. Segundo Ristoff (2008) a oferta de cursos noturnos é uma das ações que corroboram com os direitos dos historicamente excluídos, que assegura o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior. Para Mello e Silva (2008) os cursos noturnos ampliam as possibilidades de acesso do estudante trabalhador ao ensino superior, permitindo a compatibilização do trabalho e estudo.

Considerando-se as seções que foram anteriormente estudadas para elaboração desta tese, pode-se inferir, ainda, que por um lado os cursos noturnos possibilitam o acesso do estudante trabalhador ao ensino superior, mas por outro lado o estudante trabalhador tem que

se dedicar muito para conseguir compatibilizar ambas as atividades (trabalho e estudo) e poder ter o aproveitamento necessário (75%) para não perder a bolsa de estudos. Os trechos dos bolsistas que enviaram suas histórias melhor definem a sensação da possibilidade de perda da bolsa, demonstrada pelo esforço em estudar no "tempo livre" para não perder a bolsa.

> [...] É muito ruim a sensação de 'poder perder a bolsa', todo semestre esse fantasma vem me assustar. Qualquer nota mais baixa já traz todo o medo à tona. Mas com muito esforço eu tenho conseguido ter notas boas e manter minha bolsa. O medo é normal para todos os bolsistas, assim acredito. Mas aos poucos eu vejo que com dedicação e esforço é possível concluir a faculdade com a bolsa [...] (CV, 22 anos).

> [...] Esta oportunidade fez com que eu me dedicasse muito aos estudos durante os 5 anos de Curso. Nunca fiquei em regime de dependência e sequer fiz 'exames' [...] (ABS, 22 anos).

> [...] Passados dois anos conseguir uma bolsa 100% foi fácil, mas exigiu um esforço da minha parte, em sacrificar tardes e finais de semana por estudos. Completados 18 anos com a faculdade já garantida, o jeito era conseguir um emprego [...] (MHCS, 20 anos).

Pode-se inferir, ainda, que os cursos oferecidos no período diurno ou no período integral são os mais propícios às atividades de pesquisa/iniciação científica, extensão, laboratórios, estágios curriculares, etc. Portanto os alunos que estudam nesses períodos conseguem ter uma concepção mais ampla do ensino superior, no que tange ao ensino, pesquisa e extensão.

Porém, mesmo no período noturno, há cursos que possuem atividades extracurriculares, tais como atividades complementares, estágio, atividades de extensão e pesquisas, no âmbito de cada disciplina ou a pesquisa científica para conclusão do curso, e que demandam tempo do aluno para esta finalidade. Desta forma, os alunos tem que adequar seus horários de trabalho aos horários das respectivas atividades.

No que diz respeito ao turno de estudo e trabalho, o relato que segue da bolsista exemplifica bem a situação:

> [...] Outros alunos de minha sala podiam se dar ao luxo de fazer estágios sem receber salários e, por isso, acumularam experiências na TV, assessoria de imprensa e em outras vagas na área que a própria faculdade oferecia, mas que não eram remunerados. No final das contas, acho que nesse quesito fiquei em desvantagem, pois minha experiência no jornalismo era muito limitada quando concluí o curso [...]. (KT, 27 anos).

De forma geral, pode-se inferir que os alunos do curso noturno possuem uma concepção mais limitada de ensino superior, muitas vezes, restrita apenas ao ensino, e em muitas delas ao ensino voltado ao mercado de trabalho.

- **Trabalho, regime de trabalho e ascensão profissional.**

A tabela 15 apresenta a quantidade de bolsistas que trabalham e os respectivos regimes de trabalho.

**Tabela 15 – Distribuição de bolsistas que trabalham**

| Período | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Parcial | 90 | 18 |
| Integral | 280 | 56 |
| Esporadicamente (trabalhos eventuais) | 13 | 2,6 |
| Não Trabalham | 117 | 23,4 |

**Fonte: A Autora**

A maioria dos bolsistas 383 (76,6%) – somatória dos que trabalham em período parcial, integral e esporadicamente – exerce algum tipo de trabalho, ainda que este seja eventual, sendo que a maioria dos bolsistas 370 (74%) trabalha (somatória dos bolsistas que trabalham em período parcial e integral).

Foram feitas várias perguntas no que diz respeito ao trabalho, novo trabalho ou novo emprego (considerando-se que a ascensão ao trabalho pode ocorrer na mesma empresa, em funções diferentes, ou ainda, uma ascensão a outro nível na mesma função, quando a empresa possui plano de cargos e salários, ou ainda, em outra empresa). Dentre os bolsistas que trabalham, foi possível identificar as seguintes informações:

- 121 bolsistas (24,2%) ainda exercem o mesmo trabalho ou função desde quando passaram a ser beneficiários do PROUNI, seja na mesma instituição ou em outra. Isto significa que 249 bolsistas (49,8%) exercem outro tipo de função em relação àquela de quando ingressaram no PROUNI.
- Dos 249 bolsistas (49,8%) que passaram a exercer outro tipo e função, 247 bolsistas (49,4%) conseguiram um trabalho ou um novo emprego que consideram melhor do tinham antes de ser beneficiário do PROUNI (mesmo que seja na mesma função). Isto significa dizer

que apenas 02 bolsistas (0,4%) não conseguiram um trabalho ou um novo emprego melhor do que o de antes.

- Somente 82 bolsistas (16,4%) já estavam trabalhando na área do curso que estudaram/estudam quando passaram a ser bolsistas. Isto significa que 288 bolsistas (57,6%) ainda não trabalhavam na área do curso que escolheram.

- Dos 288 bolsistas (57,6%) que ainda não trabalhavam na área do curso que escolheram 242 (48,4%) passaram a trabalhar na área do curso que escolheram. Isto significa que 46 bolsistas (9,2%) ainda continuam a trabalhar em outras áreas não relacionadas ao curso que estudaram/estudam.

A partir das informações dos bolsistas, verifica-se que o ensino superior cursado por meio do PROUNI, possibilitou a ascensão profissional da maioria dos bolsistas, ainda durante o curso, identificados em 247 bolsistas (49,4%) que conseguiram um trabalho ou um novo emprego que consideram melhor do tinham antes de ser beneficiário do PROUNI, e nos 242 bolsistas (48,4%) que passaram a trabalhar na área do curso que escolheram.

A respeito do bolsista trabalhador, pode-se comparar a questão do trabalho com a escolha do curso e é possível inferir que a vida dos bolsistas que conseguem compatibilizar as atividades laborais e acadêmicas não é nada fácil (assim como também não é a dos demais alunos que não são bolsistas e que também trabalham e tem a mesma necessidade de compatibilização de horários). Os alunos que trabalham durante o dia todo e estudam a noite possuem pouco tempo de dedicação aos estudos. Quando esses bolsistas desejam cursar o ensino superior com certo grau de qualidade estudam nos finais de semana, feriados, horário de almoço e, muitos deles de madrugada, conforme depoimento de vários bolsistas que participaram do estudo piloto, bem como de vários bolsistas de outras IES que enviaram suas histórias de vida.

Geralmente, apesar de difícil, não é novidade para os bolsistas o fato de ter que conciliar as atividades de trabalho e estudos nos poucos intervalos que sobram "livres", pois já faz parte do *habitus* desses alunos, muito antes de ingressarem no ensino superior. Os excertos de algumas histórias dos bolsistas demonstram essa realidade de trabalho antes e após terem ingressado no ensino superior.

> [...] Com 12 anos de idade, estudava de manhã e a tarde trabalhava na fazenda em que morávamos, cuidando do jardim da sede dos patrões, ganhando um real por hora trabalhada [...] (CSG, 23 anos).

> [...] Desde a oitava série eu estudava e continuava trabalhando, agora em estufa de mudas cítricas, ajudando produzir mudas de laranja, limão, etc.

> Trabalhava das 7h da manhã às 17h com horário de almoço das 11h às 13h. Neste intervalo, almoçava e me dedicava aos estudos. Lia livros de história, geografia, atualidades, porém, o tempo era curto, mas tinha em minha mente que iria cursar uma faculdade e não iria mais continuar trabalhando na roça [...] (C.S.G., 23 anos).
>
> [...] Estudava de manhã e trabalhava a noite, das 16h as 00h. No outro dia levantava as 6h00 e partia a pé para a faculdade [...] (CSG, 23 anos).
>
> [...] Desde pequena sempre fui uma aluna muito aplicada, estando sempre entre os melhores da classe, graças ao incentivo da minha família. Por sermos de origem muito humilde, sempre tive em mente que a única maneira de conseguir uma melhora social seria através dos meus estudos, então, sempre fui focada nisso. Aos 16 anos eu comecei a trabalhar em um shopping, mas consegui conciliar com meus estudos [...] (K.T., 27 anos).
>
> [...] Desde muito cedo me acostumei a dedicar mais tempo ao trabalho que ao estudo, e se não foi a filosofia ideal, e sabemos que não é, foi a que foi possível. Trabalhei em diversas áreas e finquei raízes mesmo no setor de TI, onde atuei em várias atividades, principalmente no segmento de desenvolvimento de software [...] (A.G.C., 46 anos).
>
> [...] Em 2008, quando eu tinha 16 anos e cursava o terceiro ano do ensino médio tive a feliz oportunidade de ter meu primeiro "trabalho", que foi um estágio realizado na Administração do Fórum de (cidade...). Este estágio teve duração de 1 ano, pois em 2009 iniciei o curso de Direito [...] (BS, 22 anos).
>
> [...] Completados 18 anos com a faculdade já garantida, o jeito era conseguir um emprego, e logo, pois a única fonte de renda em casa era da minha mãe, que começou a ser ameaçada de extinção devido aos seus problemas de saúde, assim resolvi prestar vários concursos, passei em um da Secretaria do Estado da Educação, no cargo de Agente de Organização Escolar (sim, eu fui inspetora de alunos em uma escola estadual com 18 anos e 45 kg, simplesmente, me perdia no meu deles), e embora tenha sido uma experiência incrível, em 2012 me exonerei para assumir o cargo de Oficial Administrativo no Departamento Regional de Saúde de (...cidade), sou a servidora mais nova de lá e faço aposentadoria [...]. (MHCS, 20 anos).
>
> [...] Um dos problemas que enfrentei durante a graduação foi o fato de ter que trabalhar, independente se minha função tivesse ou não a ver com o curso que fazia. Continuei trabalhando no cinema por um tempo, fui atendente em *call center*, mas também cheguei a fazer estágio na área, sempre recebendo remuneração [...]. (KT, 27 anos)

Os bolsistas que trabalham em período parcial e os bolsistas que não trabalham possuem mais tempo livres para dedicar-se aos estudos, às atividades extracurriculares, aos estágios, à pesquisa, etc de forma a cursar este nível de ensino com mais qualidade. Não que seja tarefa fácil, porque cursar o ensino superior com dedicação exige muitas horas de estudo e pesquisa, mas o fato de não trabalhar corrobora, tal como afirma a bolsista T.A.O., de 29 anos "não trabalho no momento, dedico-me aos estudos e a família".

A tabela 16 identifica se os bolsistas participaram/participam de alguma das ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, através do PROUNI.

- **Ações conjuntas de incentivo à permanência dos bolsistas nas instituições de ensino superior.**

**Tabela 16 – Distribuição de bolsistas que participaram das ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, através do PROUNI**

| Ações | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Bolsa Permanência | 31 | 6,2 |
| Convênios de estágio MEC/CAIXA | 1 | 0,2 |
| Convênios de estágio MEC/FEBRABAN | 0 | 0 |
| Financiamento Estudantil (FIES) | 15 | 3 |
| Não participei (o) de nenhuma das ações citadas | 453 | 90,6 |

**Fonte: A Autora**

Com relação às ações conjuntas do PROUNI, a maioria dos bolsistas 453 (90,6%) não participa destas ações; seguidos de 31 bolsistas (6,2%) que possui bolsa permanência; 01 bolsista (0,2%) que participa do estágio MEC/CAIXA, e 15 bolsistas (3%) que possuem FIES (neste caso são os bolsistas que não conseguiram a bolsa integral e dependem do FIES para custear os outros 50% do custo do curso).

Os bolsistas podem solicitar o FIES[61] desde o início da bolsa do programa, para alunos matriculados em qualquer período/turno. Para os bolsistas do PROUNI não há outros critérios de seleção do FIES, basta que os bolsistas solicitem o benefício e entreguem a documentação necessária. Atualmente (ano de 2014) o valor de juros do FIES é baixo e, portanto, bem acessível, 3,4% ao ano.

[61] Todas as informações sobre o FIES podem ser obtidas no endereço eletrônico http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html

A bolsa permanência é destinada exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de bolsistas beneficiários de bolsa integral do PROUNI, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC. O valor da bolsa é o mesmo valor da bolsa de iniciação científica, ou seja, R$ 400,00 para o ano de 2014.

Conforme identificado na tabela 14, 364 bolsistas (72,8%) estudaram/estudam no período/turno noturno. Nesse turno, geralmente, são ministradas 4 horas-aula diárias e, portanto, esses bolsistas não têm direito de concorrer à bolsa permanência, o que justifica a baixa quantidade de bolsistas 31 (6,2%) com esse benefício. Nesse sentido, o acesso a esse benefício podia ser repensado, enquanto ação conjunta de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, no âmbito das políticas públicas, pois os bolsistas dos cursos noturnos estão excluídos do benefício. Há, ainda, casos de bolsistas trabalhadores que já possuem famílias sob sua responsabilidade e, portanto, não conseguiriam manter-se apenas com o valor da bolsa permanência. Contudo, a bolsa permanência ajudaria a cobrir as despesas com os estudos e possibilitaria que os bolsistas do noturno pudessem diminuir suas horas de trabalho e se dedicar mais aos estudos, ou, ainda, poderiam comprar livros e cobrir as demais despesas do universo estudantil.

Os bolsistas identificados com bolsa permanência estudaram/estudam nos seguintes cursos: Administração, Biotecnologia, Ciências Contábeis, Ciências Farmacêuticas, Direito, Enfermagem, Engenharia Química, Medicina, Pedagogia e Psicologia, sendo que prevalecem 18 bolsistas (3,6%) de Medicina e 06 bolsistas (1,2%) de Psicologia e nos demais têm 01 bolsista (0,2%) em cada curso.

Dos 31 bolsistas (6,2%) que possuem bolsa permanência, foram identificados 13 (2,6%) que trabalham para complementar a renda, e que estudaram/estudam nos seguintes cursos: Administração, Biotecnologia, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Química, Medicina, Pedagogia e Psicologia, sendo 02 bolsistas (0,4%) de Medicina, 04 (0,8%) de Psicologia e nos demais têm 01 bolsista (0,2%) em cada curso.

Ressalta-se que existem cursos nas quais as despesas são muito altas e mesmo com o valor da bolsa permanência o bolsista tem que trabalhar para se manter e manter as despesas estudantis. Conforme visto, há alunos nos cursos de turno integral, como Medicina e Psicologia que trabalham no período noturno, mesmo recebendo a bolsa permanência.

Além das despesas com livros e demais materiais pedagógicos, há despesas com moradia, alimentação, etc, despesas que algumas famílias não têm condições de pagar. Há

casos de bolsistas que desistiram do curso porque não tinham como se manter até que conseguissem um trabalho, pois muitas vezes o curso que o bolsista deseja (ou aquele pelo qual ele foi contemplado com a bolsa do programa) não é oferecido na cidade em que ele reside ou em cidades próximas. Os trechos a seguir demonstram essas situações.

> [...] Em 1989, meus pais mudaram-se para Conchal-SP, para trabalhar na lavoura de algodão, e lidar com hortaliças. Nasci nesta cidade em 1990. Em 1994, mudamos para a cidade de São Carlos, situação em que meus pais foram trabalhar na lavoura de laranja. Apesar de muitas dificuldades, meus pais, principalmente minha mãe, sempre batalharam para que estudássemos [...] (CSG, 23 anos).

> [...] Quando tomei ciência da seleção, não tive dúvidas, chamei minha mãe e disse que estaria me mudando para Ribeirão Preto. Pedi demissão do trabalho na lavoura e me mudei para a cidade grande, sem conhecê-la e sem saber como era morar na cidade, e mais que isso, sem ninguém conhecido por perto, sem meus pais, sem minha família. Foi um choque. Mesmo assim, encarei a realidade e comecei a cursar Direito, vi que este era realmente o curso da minha vida, estava apaixonado pelo que eu estudava [...] (CSG, 23 anos)

> [...] Logo no primeiro ano tive que arrumar emprego, já que meus pais não tinham condições de me manter, já que o que ganhavam, mal dava para sobrevivência deles e de meus irmãos mais novos. (CSG, 23 anos).

> [...] Com bolsa integral, dei gastos aos meus pais apenas com moradia e manutenção de vida na cidade grande [...] (U.C., 23 anos).

> [...] Meus pais não têm condições financeiras para que eu pudesse morar em outra cidade [...] (MCS, 21 anos).

> [...] Porém as pessoas que conseguem a bolsa em faculdades fora de suas cidades enfrentam outro problema o de ter que se manter em outra cidade, que muitas vezes apresenta um custo de vida bem maior que cidade onde seus familiares moram. Assim apenas ganhar bolsa para o curso não basta. No meu caso, estou cursando Odontologia e como não tem esse curso em minha cidade e o curso é integral tive que me mudar para Ribeirão Preto, além dos custos com moradia, alimentação e transporte, também tenho que comprar materiais odontológicos [...] (L.M.)

Ainda no que diz respeito a bolsa permanência, a bolsista L.G., de 22 anos, do curso de Medicina faz importante consideração:

> [...] Os contras, é que por o curso ser integral, não tem como gerar renda, então, eles fornecem uma bolsa permanência. Isso é bom, ajuda, mas ainda preciso da ajuda de parentes, especialmente dos meus tios, uma vez que meus pais não têm condições nem pra eles mesmos praticamente. A moradia, a alimentação, os materiais básicos que o curso exige são custos obrigatórios para um mínimo de qualidade de vida que se possa aprender com mais tranquilidade. A bolsa permanência ajuda, mas não chega perto de ser

> suficiente. Fico feliz que minha família é unida e pode me ajudar, mas me preocupo com aqueles que superam todas as barreiras assim como eu fiz, mas que infelizmente não possuem ninguém para ajudar. Realmente, no exemplo do meu curso, não tem como gerar nenhuma renda extra, não há tempo. E ainda outro contra é que o aluno com a bolsa 100% + permanência, não pode entrar em pesquisa científica que gere fundos, por exemplo, o CNPQ, pois há o pagamento e o PROUNI não permite pagamento extra. Isso dificulta a acessibilidade e a melhoria do nosso conhecimento em pesquisas, pois as melhores pesquisas têm essa bolsa CNPQ ou alguma outra, e nós, alunos do PROUNI não podemos recebê-las do mesmo modo que outros alunos [...]

Na análise da bolsista L. M., do Curso de Odontologia, é necessário expandir a bolsa para outros cursos, independente da carga horária.

> [...] Eu tentei uma bolsa, Bolsa Permanência, que é fornecida para alunos do PROUNI que apresentam bolsa de 100%, porém na minha faculdade somente o curso de Medicina tem direito a essa bolsa devido a carga horária. O meu curso tem menos carga horária que o curso de medicina, porém não deixa de ser integral, o que impossibilita que eu trabalhe.
>
> [...] Além disso, alunos de odontologia apresentam mais gasto (...), devido ter que comprar os materiais odontológicos. Estou indo esse semestre para a terceira etapa, terceiro semestre, e ainda só tive que comprar uma lista de materiais, a cada semestre há uma nova(s) lista(s). Por enquanto estou conseguindo me manter em Ribeirão Preto e comprar os materiais, mas a listas aumentam conforme o semestre e também se tornam mais caras, e nos semestres seguintes não sei como farei para administrar todas as contas [...]

- **Cursos que desejavam/desejam**

A tabela 17 identifica se os cursos que os bolsistas estudaram/estudam são os que eles desejavam.

**Tabela 17 – Distribuição de bolsistas segundo o curso que desejavam**

| Curso que desejavam | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Sim | 450 | 90 |
| Não | 50 | 10 |

**Fonte: A Autora**

Os dados indicam que 450 bolsistas (90%) estudaram/estudam no curso que desejavam/desejam. Porém, 50 bolsistas (10%) não estudaram/estudam no curso que desejavam. O candidato à bolsa do PROUNI pode se inscrever, de acordo com a nota obtida no ENEM, aos cursos de sua escolha. Contudo, é a nota do ENEM, associada à nota de

concorrência de cada curso, em cada IES, que determinará o curso que ele poderá estudar, de acordo com as opções que ele selecionou no sistema.

Considerando-se a literatura existente sobre o PROUNI, bem como o depoimento de alguns bolsistas que participaram do estudo piloto, sabe-se que para muitos alunos, o programa é a única maneira de eles poderem estudar. Muitos deles permanecem no curso como bolsista para conseguir um trabalho melhor e poder, futuramente, arcar com as despesas do curso que desejam. Há alunos que também conseguem passar em IES públicas, mas não tem condições financeiras de se manter em outras cidades e desconhecem as possibilidades de moradia estudantil, bolsas de iniciação científica, etc que as universidades públicas disponibilizam.

O trecho dos bolsistas VGS, PAB e WAS evidenciam o que é estar em um curso que não se tem afinidade, mesmo com a bolsa do PROUNI. A citação é um pouco longa, pois além de exemplificar a questão da escolha do curso, exemplificam as questões anteriores, de trabalho, sobrevivência, estratégias para não perder a bolsa, melhoria de profissão, frustração, etc.

> [...] Terminei o ensino médio e fiz o PROUNI pela primeira vez, cursei farmácia durante dez meses e pensei que mer#@ estava fazendo lá, depois de largar o curso trabalhei com um milhão de coisas, fui auxiliar de chopeiro, vendedor de planos corporativos de celular, vendedor de tênis, teleoperador, caixa de farmácia e afins. A coisa ficou preta quando há 6 anos atrás minha namorada meio esposa na época (isso é uma outra história, mas estamos juntos até hoje e está tudo bem) engravidou. Chorei durante 3 horas e meia no estoque da loja onde trabalhava desolado, 23 anos, sem profissão, sem horizonte nenhum e pobre. Como raios ia criar uma filha? Nessa mesma semana fiz a inscrição para o ENEM, fiz a prova e dei graças a Deus por muitas pessoas faltarem, pela prova ser grande demais, ou por causa do jogo. Fiquei numa angústia indescritível, pois tinha medo do meu primeiro PROUNI me impedir de ser contemplado com uma nova bolsa. Passei, comecei o curso. Foi uma jornada tensa onde tinha que manter a grana viva enquanto estudava, fiz extras em um bar durante um ano aos finais de semana e sempre escolhia matérias que "dava pra passar no exame". Tudo começou a clarear quando arranjei um estágio de programador que oferecia um curso de especialização. O curso era aos finais de semana, 8 horas por dia. Fiz o estágio, fui contratado, a filial fechou e consegui o emprego que tenho hoje. Após 1 ano de casa fui promovido pela primeira vez em minha vida com 28 anos. A diferença no salário é besta e nem ganho tanto assim, mas não consigo descrever a emoção que eu senti ao ver que minha carteira de trabalho que não tinha mais folhas para novos contratos, tinha uma "alteração de salário por mérito". Isso me deu um novo gás e esclareceu minhas metas para o futuro, de duas uma, ou faço um concurso público para perito em TI da PF, ou trilho o caminho da gerência corporativa em projetos e serviços de TI [...]. (VGS, 28 anos).

> [...] Minha vocação é o Direito [...]. Acontece que nas duas vezes que prestei o ENEM, apesar de ter ido muito bem, e acima da média nacional, não alcancei pontuação suficiente para esse curso, e acabei iniciando outros dois: Gestão de Negócios primeiro, e Engenharia Civil depois. Não consegui terminar nenhum deles, infelizmente. O de Gestão, eu deixei depois que um professor, que acreditava na minha vocação para o Direito, me explicou que se eu concluísse esse curso não poderia mais utilizar a bolsa para nenhum outro. E como ainda desejava muito tentar Direito, e minha condição financeira não havia mudado, tranquei a matrícula e prestei o ENEM novamente. Acabei tendo que optar por cursos de outras áreas mais uma vez, e diante das opções escolhi a Engenharia. Não fazia ideia de que seria um curso tão difícil, e que exigia uma dedicação tão grande, principalmente pelo fato de todo o restante da sala ser de ex-alunos do ensino particular e que não trabalhavam o resto do dia, o que lhes permitia reforçar o conteúdo pós-aula e seguir adiante no dia seguinte, enquanto eu me esforçava para entender e acompanhar tudo em sala, que era meu único tempo de estudo [...]. Hoje apenas trabalho. Claro que por ter tido a oportunidade de estar na faculdade, tive oportunidades melhores de emprego, e por isso minha condição financeira melhorou muito. Mas ainda não posso pagar um curso, então, busco crescer naquilo que faço, para quem sabe um dia ter condições de bancar sozinha minha formação universitária fazendo aquilo que realmente desejo [...]. (PAB, 31 anos).

> [...] Fui aprovado pelo SISU na UTFPR em Londrina, porém devido à distância e custo de vida na cidade não pude me matricular. Se não fosse o PROUNI eu não teria outra oportunidade e nem condições financeiras para pagar um curso com o custo elevado como o meu [...] (WAS, 22 anos)

Os trechos dos bolsistas, apresentados a seguir, também demonstram qual é o significado de estudar no curso desejado:

> [...] Escolhi o curso de Administração por que sempre sonhei em ter o meu próprio negocio. Minha família nunca teve muito dinheiro, vivemos sempre com o básico e dar uma vida tranquila e com qualidade a minha família é o que me faz me dedicar em tudo que faço e ter sucesso nos meus objetivos, inclusive na faculdade [...] (CVV, 22 anos).

> [...] Ingressar em um curso superior para mim foi bom, pois estou cursando o que gosto que é Administração (...) estou realizando um sonho que é fazer Administração [...] (TS, 19 anos).

> [...] Em 2005 iniciei a graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda numa universidade particular em Ribeirão Preto, e não tenho dúvidas de que a partir dali minhas expectativas como profissional e pessoa se transformaram. Lembro-me bem de que a mensalidade que os outros alunos desembolsavam para custear o curso era praticamente a renda toda da minha casa, já que minha mãe sustentava sozinha a mim e um irmão mais novo, e meu salário trabalhando em um cinema do shopping era inferior ao salário mínimo da época, já que eu ganhava por hora. Passados dois semestres eu decidi que queria mudar minha habilitação para Jornalismo, pois não havia me identificado muito com o curso de publicidade. Mesmo sendo bolsista, a instituição permitiu a mudança [...] (KT, 27 anos).

> [...] Sim. Fiz a faculdade que sempre sonhei. Sonhei em fazer Administração e fiz Administração e faria novamente na mesma instituição. Minha perspectiva era aprender para aplicar em minha própria vida e consegui isso [...]. (EW).
>
> [...] Pouco tempo depois, prestei a prova do Enem e, quando saiu o resultado vi que havia acertado 68% da prova objetiva e 95% da redação. A alegria foi tanta que não pude conter minhas lágrimas, todos da escola se orgulhavam. Me inscrevi no PROUNI, e todas minhas opções foram para o curso de Direito [...]. (CSG, 23 anos)
>
> [...] Decidido o curso, inscrevi-me no PROUNI, e a recente certeza do que cursar era tamanha que, com possibilidade de cinco opções, preenchi todas as lacunas com Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo. Sem pestanejar. Cinco universidades diferentes. Devido ao bom desempenho, pude escolher [...] (UC, 23 anos).
>
> [...] Consegui a tão sonhada vaga, com bolsa 100% no curso de Direito. Foi uma grande emoção para toda família, pois nunca teríamos como pagar isso. A mensalidade beira os R$ 1.400,00 (mil e quatrocentos), o que já é praticamente mais da metade da minha renda mensal. Hoje com o PROUNI, estou indo rumo ao 4º semestre, com notas exemplares, nunca peguei um exame ou cheguei perto de uma dependência [...] (MMPL).

- **Cursinho pré-vestibular**

A tabela 18 identifica os bolsistas que fizeram cursinho pré-vestibular.

**Tabela 18 – Distribuição de bolsistas por tipo de cursinho pré-vestibular**

| Tipo de cursinho | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Comunitário (Instituição pública) | 79 | 15,8 |
| Particular (Na condição de pagante) | 41 | 8,2 |
| Particular (Na condição de bolsista) | 34 | 6,8 |
| Não fiz cursinho pré-vestibular | 346 | 69,2 |

**Fonte: A Autora**

Observa-se que 346 bolsistas (69,2%) não fizeram cursinho pré-vestibular; seguidos de 79 (15,8%) que fizeram cursinho comunitário (instituição pública); 41 (8,2%) fizeram cursinho particular na condição de pagante; e 34 (6,8%) fizeram cursinho particular na condição de bolsista.

O candidato à bolsa do PROUNI não precisa fazer vestibular nem estar matriculado na instituição em que pretende se inscrever sendo facultado às instituições participantes aplicarem processo seletivo específico e isentar os bolsistas da cobrança de taxa. Porém, os candidatos devem possuir bom desempenho na nota do ENEM para poderem concorrer às vagas, sendo que a nota mínima de aprovação para concorrer às bolsas é 450 pontos (para o ingresso em 2014).

Whitaker (2013) explica que muitos cursinhos populares são procurados por alunos que pretendem exclusivamente o ENEM, já que o alvo deles é o PROUNI.

> O cursinho é o maior atestado da falência da escola, tanto pública como privada. O aluno da escola privada também precisa fazer cursinho para passar no vestibular. Então, não é a escola pública que é pior ou a particular melhor: a escola particular também vende um produto que ela não entrega. Eu criei a expressão 'efeito cursinho': a maioria dos alunos, para entrar em Medicina, por exemplo, faz dois ou três anos de cursinho. Em quase todos os cursos, mesmo nos de baixa procura, há porcentagens de vestibulandos que fizeram cursinho. (WHITAKER, 2013, p. 3).

A presença de bolsistas que tenham feito cursinho pré-vestibular se deve, também, ao fato de alguns deles já terem tentado ingressar no ensino superior por outros meios, além da bolsa do PROUNI, conforme será visto na tabela 23. E, a própria seleção do programa, através da nota no ENEM (mínimo de 450 pontos) caracteriza a seletividade do programa, pois exclui, automaticamente, os demais candidatos que não obtiveram a nota. Estes deverão tentar novamente em outros anos.

A discussão sobre o ENEM é um tópico importante para discussão nos cursinhos populares. Quando se constroem barreiras, não há solução. O ENEM, portanto, não é democrático. "**Democrático seria abrir as portas da Universidade para que entre quem quiser**" (WHITAKER, 2013, p.11, grifo meu). Para a autora, o ENEM não pode ser democrático: ele poderia ser menos perverso se tivesse uma concepção mais ao alcance do Ensino Médio. A autora explica que em 2012 caíram questões que nem os professores dos grandes cursinhos conseguiram resolver rapidamente, e exemplifica a questão relativa ao filósofo Kant. Uma questão absurda, segundo a autora, se pensarmos na idade e formação dos candidatos do ENEM. A autora considera que o cursinho popular é uma bela política de ação

afirmativa, porém, do ponto de vista pedagógico, o cursinho é uma anomalia[62]! No entanto, ele é o caminho: ele pode ser humanizado pelas práticas conscientizadoras. Para a autora, são formas de utilizar práticas de elitização para dar acesso a várias categorias sociais, diminuindo o caráter antidemocrático da Universidade brasileira: e esse não é apenas problema da Universidade pública, mas da própria Universidade como terceiro patamar do ensino – o que a coloca fora do alcance da maioria.

A respeito dos cursinhos, há importantes relatos nas histórias dos bolsistas que demonstram seu significado:

> [...] Sempre estudei em escola publica (municipal do pré à 8ª série e estadual no ensino médio). Quando terminei o ensino médio, em 2008, fiz um curso técnico em Administração. Conciliando sempre o estudo com o trabalho. Quando terminei o curso, em 2010, fiquei sem estudar e só voltei em 2012, quando resolvi fazer um cursinho pré-vestibular em um cursinho popular oferecido pelo PET (Programa de Educação Tutorial) da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP. Fiz o ENEM em 2012 e prestei FUVEST com a intenção de entrar na Faculdade de Economia e Administração – FEA-USP – porém não consegui. Em 2013, resolvi tentar uma bolsa no PROUNI e consegui, estou cursando o 3º semestre em Administração no (...), em Ribeirão Preto [...] (CVV, 22 anos).

> [...] Estudei em escola publica, fiz cursinho da UNESP, prestei o vestibular da UNESP, porém não passei, foi muito triste chorei muito em saber que meus esforços tinham ido por agua abaixo naquele momento, no meio do ano passado prestei PROUNI e passei. O PROUNI é muito bom, pois ele vem dando oportunidades para as pessoas ingressarem em um curso superior. Para mim foi bom, pois estou cursando o que gosto [...] (TS, 19 anos).

> [...] Naquela época eu já sabia que se não conseguisse entrar em uma universidade pública, teria que fazer cursinho preparatório até atingir esse objetivo. No entanto, quando estava prestes a concluir o ensino médio, minha mãe fez minha inscrição para a primeira seleção do PROUNI, que até então, era totalmente desconhecido, tanto que na minha classe eu era a única que havia participado. Como não tínhamos computador em casa minha mãe usava a internet em seu trabalho, numa livraria, por isso que ela mesma fez meu cadastro [...] (KT, 27 anos).

> [...] Sempre estudei em escolas públicas do ensino infantil ao colegial. Fiz cursinho público preparatório para vestibular e ingressei em uma faculdade particular para cursar História, mas devido a condições financeiras não pude prosseguir [...] O PROUNI foi tudo para mim, sem essa oportunidade não

[62] Whitaker (2013) explica que o cursinho é uma "anomalia" do sistema educacional (ele não existe no sistema, já que é uma invenção paralela), tornou-se uma normalidade. Todos os alunos que terminam o colegial e pretendem entrar em uma boa Universidade, seja ela pública ou privada, precisam do cursinho, porque há um "efeito cursinho". A autora considera seu ponto de vista um pouco polêmico, mas tenta explicar: além de uma anomalia, o cursinho é uma prática totalmente antipedagógica (métodos, modos de dar aula, avaliação, "aula-show", o "professor que sabe"): nada tem a ver com tudo aquilo que se estuda em Pedagogia e em Educação...

teria condições de cursar uma faculdade. Hoje meu irmão também cursa sua faculdade pelo PROUNI (ACSC, 26 anos).

[...] Quando vi o que era o PROUNI pensei, por que não? Respondi prontamente: tenho que fazer um cursinho preparatório devido ao fraco Ensino médio que tive. Bingo! Escolha certa, cursinho concluído, prova prestada, ENEM realizado, cadastramento no PROUNI feito, dedos cruzados e A-P-R-O-V-A-D-O no curso de Comunicação Social: Publicidade e Propaganda na (...) de Ribeirão Preto. [...] (DGM, 30 anos).

[...] Depois, comecei a fazer um curso de Técnico Jurídico na ETEC - Centro Paula Souza - quando trabalhava como auxiliar administrativo. Quanto mais eu aprendia, mais eu sentia que queria fazer Direito. No entanto, eu não tinha (e não tenho) condições de pagar a faculdade que eu queria. Pesquisei sobre as universidades públicas, o PROUNI e o FIES. Nunca tinha prestado um vestibular na vida, então devia me preparar se cursar faculdade era mesmo meu objetivo. Após nove meses de curso, o larguei, fui atrás e consegui uma bolsa de 50% num dos melhores cursinhos da cidade. A outra metade era meio "puxada", mas dava pra pagar. Lá, descobri que não tinha aprendido nada no ensino médio. Na moda das porcentagens, no mínimo 85% das matérias eu nunca tinha visto na vida! E sabe como é cursinho: tudo muito rápido, apenas para você se lembrar da matéria! E eu lá, tentando aprender, não só a matéria, mas como fazer uma prova, como era uma prova, sem contar que nunca havia vivido num ambiente daquele, tão "acadêmico"! Procurei me dedicar a aprender o máximo que podia, até mesmo pelo pouco tempo de estudo que tinha.
Assim como o ENEM, estreava em vestibulares. Não fui muito bem nas 'públicas', mas no ENEM consegui uma nota bacana. Não lembro mais quanto, mas dava para sonhar. Além disso, a (nome da IES...) tem um projeto de bolsas próprio que usa a nota do ENEM, do qual me inscrevi. No ano seguinte, também, claro, me inscrevi no PROUNI. E ganhei, ao mesmo tempo, a bolsa integral do PROUNI e da universidade! Escolhi, obviamente o PROUNI. Não é que eu quero me gabar, mas foi engraçado quando a moça da (nome da IES ...) me ligou e confundiu para qual lista estava ligando! [...] (LLSZ, 22 anos).

[...] Fiz curso técnico em Administração na ETEC (Centro Paula Souza) antes de cursar faculdade. Foi um curso excelente. Através dele que comecei a sonhar em fazer faculdade. Também fiz cursinho por 4 anos seguidos. Foi um período em que aprendi muita coisa. Muita coisa mesmo. Foram cursinhos comunitários, destinados às pessoas carentes. Todavia, foram cursinhos de alto nível, com professores estudantes da USP, professores de outros cursinhos pagos, etc. [...] (EW).

[...] Pois eu não esperava entrar pra faculdade aos 19 anos, meus planos era trabalhar e fazer um cursinho pré-vestibular, até fiz um por 6 meses, gratuito da prefeitura. Na minha família toda, fui a primeira a conseguir uma bolsa de estudo em uma universidade, minha mãe não terminou o ensino fundamental, meu pai faz EJA e já está no primeiro ano do ensino médio. Sinto que sou motivo de orgulho para eles e isso me deixa muito feliz [...] (PC, 21 anos).

[...] No terceiro ano do ensino médio ficamos sabendo de um cursinho popular, oferecido pela prefeitura da cidade. O cursinho (nome do

> cursinho...), que era ministrado nas dependências de uma escola municipal. Os professores do (nome do cursinho...) eram excelentes e se esforçavam muito para nos passar todo conhecimento, entretanto, não era um ensino com material tão excelente quanto o de um cursinho particular. E em um ano é quase impossível adquirir conhecimento de três anos deficientes de ensino médio
>
> [...] Eu sempre me interessei pela área de humanas, cheguei até a cogitar me inscrever em cursos menos concorridos para ter uma chance de passar no vestibular de uma universidade pública. Entretanto, na hora das inscrições meu sonho falava mais alto. Eu queria o Direito. Me inscrevi na FUVEST, na UNESP e no ENEM. Pela Fuvest não passei nem da primeira fase. Mesmo com o cursinho e todas as noites de estudo acertei somente 44. Contando com o INCLUSP, que dá alguns pontos a mais, fiquei com 47. Eu precisava de 59. Minhas esperanças quase terminaram, mas a UNESP não deixou elas acabarem. Na prova da UNESP consegui ir muito bem na primeira fase. Eu precisada de 67, e fiz 69. Pra uma aluna de escola pública, isso foi uma grande satisfação, pois considerando a média dos alunos da minha sala no Otoniel Mota e no cursinho público, essa nota excedeu expectativas, inclusive as minhas expectativas. Com isso minhas esperanças se renovaram, estudei muito para a segunda fase, mas não foi naquela vez. Fiquei muito distante na lista de espera, acima do candidato número 1000. Chorei muito com isso, acreditando que a faculdade realmente não era meu futuro. Fiz o ENEM, tive médias razoáveis. Com o ENEM primeiro me inscrevi no SISU. Na primeira opção escolhi Direito em uma universidade do Rio Grande do Sul, não me lembro qual. Na segunda opção escolhi ciências sociais na (...). Eu sabia que minha mãe não poderia me deixar ir em nenhuma das opções, pois não teria como me sustentar lá e se sustentar aqui, fora que ela precisa de ajuda para cuidar da minha avó doente, com esquizofrenia e transtorno bipolar e que não conseguiu aposentadoria, pois nunca contribuiu. O resultado do curso de Direito foi ruim, não passei. Mas passei em segundo lugar, com cota para escola pública, na (...). Como esperado não pude ir, e abri mão da vaga. Um tempo depois abriram as inscrições para o PROUNI. Eu queria muito no (...), que é a única com selo OAB em (cidade...), mas me inscrevi também em outra instituição também. O resultado foi ótimo. Consegui a bolsa nas duas faculdades. E o (...) era primeira opção [...] (MMPL).

- **Inscrições (tentativas de acesso) ao PROUNI**

A tabela 19 identifica quantas vezes os bolsistas se inscreveram para a bolsa do PROUNI.

**Tabela 19 – Distribuição de bolsistas por quantidade de vezes que se inscreveram no programa**

| Quantidade de vezes que os bolsistas se inscreveram | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| 1 vez | 300 | 60 |
| 02 vezes | 132 | 26,4 |
| 03 vezes | 49 | 9,8 |
| 04 vezes | 6 | 1,2 |
| Mais de 4 vezes | 13 | 2,6 |

**Fonte: A Autora**

Com relação às tentativas de conseguir a bolsa do PROUNI, a maioria dos bolsistas 300 (60%) já conseguiu a bolsa na primeira tentativa; seguidos de 132 (26,4%) que tentaram duas vezes; 49 (9,8%) que tentaram 03 vezes; 06 (1,2%) que tentaram 04 vezes; e 13 (2,6%) que tentaram mais de 4 vezes.

A tentativa de conseguir a bolsa de estudos do PROUNI está diretamente relacionada à nota do ENEM que, conforme visto anteriormente, depende da concorrência de cada curso, sendo que a nota mínima é 450 pontos. Além da nota, o candidato, após ter sido previamente aprovado pelo sistema deve comprovar todas as informações que constou no ato de sua inscrição, inclusive quando não declara renda de algum membro da família.

Quando alguma informação não é comprovada o candidato deve ser reprovado. Para aprovação do candidato, o funcionário responsável pelo PROUNI, em cada IES, além de analisar todos os documentos entregues pode, em caso de dúvida, solicitar outros documentos bem como realizar uma entrevista com o candidato. Tal procedimento visa fazer a correta aprovação de cada candidato, sem que o reprove por falta de documentos ou que o aprove, mesmo em caso de dúvidas. Quando o candidato é reprovado a vaga é oferecida oportunamente para os bolsistas da lista de espera, nas chamadas posteriores, no mesmo período letivo.

- **Tipo de bolsa (parcial ou integral)**

A tabela 20 identifica qual é o tipo de bolsa que os candidatos conseguiram: integral ou parcial.

**Tabela 20 – Distribuição de bolsistas por tipo de bolsa: parcial ou integral**

| Tipo de bolsa | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Integral | 390 | 78 |
| Parcial de 50% | 110 | 22 |
| Parcial de 25% | 0 | 0 |

**Fonte: A Autora**

Pode-se verificar que a maioria dos bolsistas 390 (78%) possui bolsa integral; e somente 110 (22%) possui bolsa parcial de 50%. Não há bolsistas beneficiários da bolsa parcial de 25% que era oferecida no início do surgimento do programa e não existe mais. Porém, como foram pesquisados, também, os bolsistas egressos, a possibilidade existia e, por isso, o item foi incluído.

- **Período do curso que conseguiram a bolsa**

Ainda com relação à bolsa, foi perguntado, desde qual período do curso os bolsistas recebem a bolsa do PROUNI, cujos resultados constam na tabela 21.

**Tabela 21 – Distribuição de bolsistas por período do curso que passaram a receber a bolsa**

| Período do curso | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| 1º | 433 | 86,6 |
| 2 º | 16 | 3,2 |
| 3 º | 22 | 4,4 |
| 4 º | 8 | 1,6 |
| 5 º | 11 | 2,2 |
| 6 º | 5 | 1 |
| 7 º | 4 | 0,8 |
| 12 º | 1 | 0,2 |

**Fonte: A Autora**

Os dados da tabela 21 indicam que 433 bolsistas (86,6%) conseguiram a bolsa desde o primeiro período do curso; seguidos de 22 (4,4%) que conseguiram no 3º período; 16 (3,2%) que conseguiram no 2º período; 11 (2,2%) no 5º período; 05 (1%) no 6º período; 04 (0,8%) no

7º período; e 01 (0,2%) somente no 12º período. Não constam bolsistas que tenham conseguido a bolsa nos 8º, 9º, 10º e 11º período do curso.

O significativo número de bolsistas que conseguiram o benefício desde o primeiro semestre nos permite inferir que se não fosse pelo benefício da bolsa não teriam ingressado no ensino superior. Os demais bolsistas conseguiram a bolsa após terem ingressado no ensino superior, pois há a opção de se candidatar como ingressante ou veterano, independentemente de qual período do curso estejam estudando, com a condição de ter prestado o ENEM, sempre no último ano antes da inscrição ao programa.

- **Tentativas de ingresso no ensino superior sem a bolsa do PROUNI, para o mesmo curso e formas de tentativas de acesso.**

A tabela 22 apresenta a distribuição de bolsistas segundo tentativas de ingressar no ensino superior sem a bolsa do programa.

**Tabela 22 – Distribuição de bolsistas segundo tentativas de ingresso no ensino superior**

| Tentativas de ingresso no E.S. sem a bolsa PROUNI | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| Sim | 280 | 56 |
| Não | 220 | 44 |

**Fonte: A Autora**

Dos 280 bolsistas (56%) que informaram já ter tentado ingressar no ensino superior sem a bolsa do PROUNI, conforme demonstrado na tabela 22, foram identificados, através de questões complementares, que 169 bolsistas (33,8%) tentaram para o mesmo curso que estudaram/estudam com a bolsa do programa. Isto significa que 111 bolsistas (22,2%) tentaram ingressar em outros cursos, diferentes do que possuem a bolsa.

Comparando-se esses dados com os da tabela 17 (os dados indicam que 450 bolsistas (90%) estudaram/estudam no curso que desejavam e 50 bolsistas (10%) não estudaram/estudam no curso que desejavam), foi realizado um cruzamento dos dados, e verificou-se que dos 450 bolsistas (90%) que informaram na tabela 17 que o benefício da bolsa foi concedido para os cursos que desejavam, 155 bolsistas (31%) são os que fazem parte dos 280 (56%) que informaram na tabela 22 já ter tentado ingressar sem a bolsa, sendo que

todos eles (155 – 31%) informaram que foi para o mesmo curso que estudaram/estudam com o benefício da bolsa PROUNI.

Nesse sentido, pode-se inferir que a bolsa do programa, para a maioria dos bolsistas, proporcionou a realização de um sonho, pois muitas vezes os estudantes optam por cursos diferentes dos que desejam por falta de condições financeiras de manter-se nos cursos, ou ainda, quando tentam nas universidades públicas, buscam por cursos com menor concorrência.

A tabela 23 identifica quais foram as outras formas que os bolsistas já tentaram ingressar no ensino superior. Os bolsistas podiam assinalar mais de uma opção, considerando-se que um mesmo bolsista pode tentar ingressar no E.S. por meio de várias formas de acesso e pode, ainda, tentar várias vezes. Por isso, nessa questão a percentagem de cada linha da tabela corresponde à quantidade de bolsistas que assinalaram cada uma das opções de formas de acesso ao ensino superior em IES particular.

**Tabela 23 – Distribuição de bolsistas segundo outras formas de tentativas de ingresso no E.S. particular**

| Formas de ingresso no E.S. particular | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Financiamento Estudantil (FIES) | 25 | 5 |
| Sistema de Seleção Unificada (SISU) | 122 | 24,4 |
| Vestibular em instituições de ensino superior públicas | 204 | 40,8 |
| Vestibular em instituições de ensino superior privadas (sem bolsa de estudo da própria instituição) | 68 | 13,6 |
| Vestibular em instituições de ensino superior privadas (com bolsa de estudo da própria instituição) | 51 | 10,2 |
| Programa Bolsa Escola da Família, no Estado de São Paulo | 17 | 3,4 |
| Outras (Bolsas através de parcerias e convênios) | 18 | 3,6 |

**Fonte: A Autora**

Dentre as várias formas de ingressar no ensino superior, chama a atenção o fato de um interesse significativo de 204 bolsistas (40,8%) que já tentaram ingressar no ensino superior por meio de vestibular em instituições de ensino superior públicas; seguidos pelo interesse de 122 bolsistas (24,4%) que já tentaram ingressar por meio do SISU; 68 bolsistas (13,6%) tentaram por meio de vestibular em instituições de ensino superior privadas (sem bolsa de estudo da própria instituição); 51 bolsistas (10,2%) tentaram por meio de vestibular em instituições de ensino superior privadas (com bolsa de estudo da própria instituição); 25 bolsistas (5%) por meio do Financiamento Estudantil (FIES); e 18 bolsistas (3,6%) por outros meios (Bolsas através de parcerias e convênios).

Esses dados nos permite enfatizar o significativo desejo que 280 bolsistas (56%) – demonstrados na tabela 22 – têm de ingressar no ensino superior, identificados pela quantidade de tentativas por eles feitas, sendo que a maioria das tentativas foi realizada por programas de políticas públicas de acesso ao ensino superior ou de bolsas na própria IES. Só não faz parte das tentativas por meio das políticas públicas de acesso, 68 bolsistas (13,6%) que tentaram ingressar em IES particulares sem a bolsa de estudos.

- **Membros da família que já estudaram/estudam no ensino superior, quantos e quem são**

A tabela 24 demonstra quantas pessoas da família do bolsista estudaram/estudam no ensino superior:

**Tabela 24 – Distribuição de bolsistas segundo quantidade de pessoas na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior**

| Quantidade de pessoas | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| 01 | 156 | 31,2 |
| 02 | 53 | 10,6 |
| 03 | 27 | 5,4 |
| Mais de 4 | 8 | 1,2 |
| Nenhuma pessoa | 256 | 51,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que um pouco mais da metade dos bolsistas 256 (51,2%) não possuem nenhuma pessoa na família que já concluiu ou está cursando o ensino superior e tal fato

significa que eles serão/são a primeira geração da família a chegar a este nível de ensino. É um dado importantíssimo, se considerarmos o que já foi visto no contexto da história da educação superior brasileira, pois as classes pobres praticamente não alcançavam este nível de ensino. Na sequência há 156 bolsistas (31,2%) que possuem 01 pessoa na família que está cursando ou concluiu o ensino superior; 53 bolsistas (10,6%) possuem 02 pessoas; 27 bolsistas (5,4%) possuem 03 pessoas; e 08 bolsistas (1,2%) possuem mais de 4 pessoas, totalizando 244 bolsistas (48,8%) que possuem familiares que concluíram ou estão cursando esse nível de ensino.

O PROUNI foi criado em 2004 e implantado em 2005, portanto existe há 10 anos. Conforme será visto na tabela 27, há casos de pessoas na mesma família dos bolsistas que também conseguiram cursar o ensino superior por meio do PROUNI e, inclusive, foi influência familiar de um primeiro bolsista que os fez buscar possibilidades de estudo, seja pelo programa ou por outros meios. O próprio *ethos* anteriormente existente no âmbito familiar também despertou nos estudantes as possibilidades de chegar ao ensino superior por meio do programa.

A tabela 25 indica qual é o grau de parentesco dos membros da família dos bolsistas que estão cursando ou concluíram o curso superior. Ressalta-se que os 244 bolsistas (48,8%) identificados na tabela 24 como aqueles que possuem membros na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior podiam assinalar mais de uma opção, considerando-se (conforme demonstrado na tabela 24) que um mesmo bolsista pode ter várias pessoas da família estudando no ensino superior. Por isso, nessa questão, a percentagem de cada linha da tabela corresponde à quantidade de bolsistas que assinalaram cada uma das opções de grau de parentesco presentes no E.S.

**Tabela 25 – Distribuição de bolsistas segundo grau de parentesco dos membros de sua família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior**

| Grau de parentesco | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Pai | 30 | 6 |
| Mãe | 56 | 11,2 |
| Irmão(s) | 178 | 35,6 |
| Esposo ou Esposa | 39 | 7,8 |
| Filho(s) | 10 | 2 |
| Outros (desde que residam ou tenham residido na mesma casa) | 9 | 1,8 |

**Fonte: A Autora**

A partir dos dados da tabela 25, verifica-se que 178 bolsistas (35,6%) representam junto de seus irmãos a primeira geração da família a chegar neste nível de ensino (assim como também representam os bolsistas que não possuem membros na família presentes no E.S., como anteriormente demonstrado na tabela 24). O *ethos* do ensino superior se faz presente nos 56 bolsistas (11,2%) cujas mães já concluíram ou estão cursando o ensino superior; nos 39 bolsistas (7,8%) que possuem esposos ou esposas; nos 30 bolsistas (6%) que possuem pais; nos 10 bolsistas (2%) que possuem filhos; e nos 9 bolsistas (1,8%) que possuem outros graus de parentesco, todos que já concluíram ou estão cursando o ensino superior.

Os trechos a seguir demonstram o significado do *ethos*, bem como da falta dele na vida dos bolsistas e o entorno que se passa durante o trajeto do candidato até a obtenção do benefício da bolsa:

> [...] Tenho uma origem familiar simples, meu pai não terminou a graduação de Engenharia, minha mãe nem chegou a começar, minha irmã terminou a faculdade de Fisioterapia graças ao FIES, minha namorada (atualmente esposa) terminou a faculdade de Pedagogia [...]. (DGM, 30 anos).

> [...] Todos os membros de minha família são lavradores, pessoas simples sem grau de instrução algum, meu pai cursou apenas a terceira série do ensino fundamental e minha mãe até a quarta série, também do ensino fundamental e, somente após os 35 anos, voltou a estudar e terminou o ensino médio, em escola pública através do supletivo (dois anos em um). Somos cinco irmãos e sou o terceiro deles. Meus irmãos não possuem ensino superior. [...] (CSG, 23 anos).

> [...] Hoje meu irmão também cursa sua faculdade pelo PROUNI [...] (ACSC, 26 anos).

> [...] O meu irmão caçula ingressou esse ano no 1º ano do curso de Direito da (nome da IES...) com bolsa integral do PROUNI [...] (MHCS, 20 anos).

> [...] Tenho 49 anos e conclui ano passado minha primeira graduação. Não tive oportunidade de estudar antes, e somente consegui agora graças à bolsa do PROUNI. Aprendi que 'nunca é tarde para sonhar' não é apenas uma frase de autoajuda, é a pura realidade [...] (RCSS, 49 anos).

> [...] Tenho hoje 46 anos, sou casado e pai de dois jovens. Sou proveniente de uma família humilde como tantas outras neste nosso imenso país [...] A minha experiência com o PROUNI, é um tanto quanto inusitada; meu filho, estudante do ensino médio, um dia me perguntou como funcionava o ENEM. Eu expliquei o que sabia, juntamente com a mãe dele. Porém nem eu nem a minha esposa havíamos sido submetidos ao processo do ENEM, quando ambos terminamos o ensino médio, não havia ENEM. Me senti na obrigação de conseguir responder a ele sobre ENEM, e não vi melhor maneira que me inscrevendo no processo em questão. Então lá fui eu, 'tio' da grande maioria dos que se inscreveram para o ENEM, realizar a prova. Confesso que me

> senti deslocado, porque achava que só existiria eu com mais idade, e que como não tive tempo para me preparar, achei que seria um fiasco. Bom a idade tem suas vantagens; a minha experiência de vida pesou bastante nas questões do ENEM, e ao contrário do que imaginava, havia sim pessoas com mais idade. Alívio! E melhor, as questões não pareciam tão difíceis, inalcançáveis como eram em minha cabeça. Relaxei e encarei o teste com seriedade, mesmo sem ter me preparado, queria fazer um mínimo para não apresentar aos meus filhos um fracasso total. Ensaiava o discurso: 'Meninos, eu só fui fazer o ENEM para ver como era para mostrar para vocês, vocês não podem considerar esta nota tão baixa, porque fazem mais de 20 anos que sai da escola e não pude me preparar'. Este era o meu discurso preparado para justificar um possível e provável fiasco. Bom, o tema da redação me favoreceu, eu estava calmo, relaxado, a sorte estava a favor, ou seja, os ventos bons empurraram o barco e eu consegui uma nota razoável. E como resultado desejado pude explicar o processo para meus dois filhos. Estava contente por isto e quando saiu as inscrições do SISU, eu curioso olhei notas de corte, instituições próximas e me animei, me inscrevi via SISU e qual não foi a minha surpresa quando fui classificado e bem classificado para fazer um tecnólogo. Não pode imaginar a alegria que senti, pensei no meu pai e na grande ambição que tinha em ver um filho formado e lamentei por ele não estar mais comigo. Lembrei de minha mãe e da alegria que ela sentiria com este passo em minha vida. Corri e me inscrevi para o curso 'Automação Industrial'. Fiquei realmente radiante, não me importava mais em ser o 'TIO', era um sonho e iria realizar. Passado alguns dias abriram as vagas para o PROUNI, eu já estava mais confiante devido a minha classificação no SISU e almejei mais... Me inscrevi para o PROUNI e agora estava até 'abusado', coloquei como primeiras opções as universidades mais conceituadas da cidade, e as mais caras, não tinha nada a perder. Fui classificado nas três. 5º lugar na primeira escolha, 1º na segunda e na terceira. Não sei se pode avaliar o que isto representa para um homem com mais de 40 anos. Só não cursei a minha primeira escolha porque a instituição não formou turma para o curso que eu desejava. Hoje estou na sétima etapa, próximo do final, creio que, se nada der errado, me forme ainda este ano.
> A idade agora tem um peso maior neste momento, sou mais emotivo que meus colegas de turma, assumi um papel de conselheiro da turma, referência, não pelo conhecimento ou qualquer outra habilidade, simplesmente porque os cabelos brancos me permitem. Outro diferencial é que em meu TCC tenho muito mais pessoas a agradecer que eles. Meu caminho foi mais longo que o deles para chegar neste ponto. Sofri mais que eles, mas pode ter certeza que o sabor desta etapa em minha vida é diferente para mim. (AGC, 46 anos).

- **Bolsas de estudo parcial ou integral dos familiares e tipos de bolsas recebidas na IES particulares**

A tabela 26 identifica se os membros da família dos bolsistas que estão cursando ou já concluíram o curso superior receberam/recebem alguma bolsa de estudo.

**Tabela 26 – Distribuição de bolsistas segundo recebimento de bolsas de estudo dos membros da família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior**

| Receberam algum tipo de bolsa de estudo | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 111 | 22,2 |
| Não | 117 | 23,4 |
| Alguns membros de minha família possuem (íam) bolsa de estudo ou desconto e outros membros não possuem(íam) bolsa de estudo ou desconto | 16 | 3,2 |

**Fonte: A Autora**

Dentre os 244 bolsistas (48,8%) que possuem membros na família que já estudaram/estudam no ensino superior (presentes na tabela 24), identifica-se que 111 bolsistas (22,2%) possuem membros na família que estudaram/estudam com algum tipo de bolsa; 16 bolsistas (3,2%) informaram que alguns possuíram/possuem bolsas e outros não; e 117 bolsistas (23,4%) informaram que os membros de sua família não possuíam/possuem bolsas. Ou seja, há 127 bolsistas (25,4%) (somatória dos 111 bolsistas mais 16 bolsistas) que informaram que algum membro familiar recebeu algum tipo de bolsa para cursar o ensino superior.

A tabela 27 identifica que tipo de bolsas os membros da família dos bolsistas receberam/recebem. Ressalta-se que os 127 bolsistas (25,4%) podiam assinalar mais de uma opção, pois há casos de acúmulo de bolsas, há casos de familiares com bolsas integrais e outros familiares (do mesmo bolsista) com bolsas parciais. Por isso, nessa questão, a percentagem de cada linha da tabela corresponde à quantidade de bolsistas que assinalaram cada uma das opções de bolsas.

**Tabela 27 – Distribuição de bolsistas segundo recebimento de bolsas de estudo (por tipo) dos membros da família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior**

| Tipo de bolsa | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Integral | 94 | 18,8 |
| Parcial (até 50%) | 34 | 6,8 |
| Não sei | 16 | 3,2 |

**Fonte: A Autora**

Dentre os 127 bolsistas (25,4%) – da tabela 26 – que indicaram familiares com bolsas de estudo, verifica-se que 94 bolsistas (18,8%) indicaram que seus familiares receberam bolsa integral; 34 bolsistas (6,8%) indicaram que seus familiares receberam bolsas parciais; e 16 bolsistas (3,2%) não sabem qual tipo de bolsa seus familiares receberam.

A tabela 28 identifica quais foram os tipos tipo de bolsas que os membros da família dos bolsistas receberam/recebem. Os 127 bolsistas (25,4%) podiam assinalar mais de uma opção, considerando-se que os membros da família podem, ao mesmo tempo, conseguir uma bolsa de 50% e o restante pelo FIES e/ou conseguir bolsas da IES e ao mesmo tempo outras bolsas através de parcerias e convênios, ou ainda, cada membro possuir bolsas diferentes. Por isso, nessa questão, a percentagem de cada linha da tabela corresponde à quantidade de bolsistas que assinalaram cada uma das opções de bolsas que seus familiares receberam.

**Tabela 28 – Distribuição de bolsistas segundo os tipos de bolsas que os membros da família dos bolsistas receberam**

| Modalidade de bolsas recebidas pelos familiares dos bolsistas | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Financiamento Estudantil (FIES) | 37 | 7,4 |
| Programa Bolsa Escola da Família, no Estado de São Paulo | 9 | 1,8 |
| PROUNI (integral - 100%) | 67 | 13,4 |
| PROUNI (parcial - 50%) | 14 | 2,8 |
| Bolsas de estudo ou descontos da própria instituição | 20 | 4 |
| Outras (através de parcerias e convênios) | 11 | 2,2 |
| Não sei | 16 | 3,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 67 bolsistas (13,4%) possuem membros da família que estudaram/estudam com bolsa integral do PROUNI; 37 bolsistas (7,4%) possuem familiares

que utilizaram/utilizam o FIES[63]; 20 bolsistas (4%) possuem familiares que estudaram/estudam com bolsas de estudo ou descontos da própria instituição; 14 bolsistas (2,8%) possuem familiares que estudaram/estudam com a bolsa parcial (50%) do PROUNI. É possível inferir que a maioria dos familiares dos bolsistas que estudaram com bolsas de estudo o fizeram por meio de políticas públicas, identificados no FIES, PROUNI e Bolsa Escola da Família no Estado de São Paulo.

- **Presença de familiares que tenham estudado em IES públicas, quantos, quem são e formas de acesso.**

A tabela 29 identifica se os bolsistas possuem membros na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior em IES públicas.

**Tabela 29 – Distribuição de bolsistas segundo familiares que tenham estudado em IES públicas**

| Familiares estudaram em IES públicas | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 65 | 13 |
| Não | 435 | 87 |

**Fonte: A Autora**

Dentre os 244 bolsistas (48,8%) identificados na tabela 24 como aqueles que possuem membros na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior, verifica-se que 65 bolsistas (13%) possuem familiares que estudaram em IES públicas.

A tabela 30 identifica quantas pessoas da família dos 65 bolsistas (13%) estudaram/estudam no ensino superior público.

[63] O FIES não pertence à categoria de bolsa de estudo, uma vez que é um financiamento estudantil. Contudo, alguns bolsistas do estudo piloto o consideram como uma "espécie" de bolsa através do qual os possibilita conseguir ingressar e permanecer nesse nível de ensino. Há, também, o fato de que para conseguir o FIES há quesitos socioeconômicos e, por isso, foi incluído na questão.

**Tabela 30 – Distribuição de bolsistas segundo quantidade de pessoas na família que já concluíram ou estão cursando o ensino superior público**

| Quantidade de pessoas | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| 01 | 45 | 9 |
| 02 | 7 | 1,4 |
| 03 | 9 | 1,8 |
| Mais de 4 | 4 | 0,8 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que a maioria dos bolsistas 45 (9%) possuem apenas 1 familiar que estudou/estuda em IES pública; 9 bolsistas (1,8%) possuem 03; 7 bolsistas (1,4%) possuem 02; e 04 bolsistas (0,8%) possuem mais de 04 pessoas que estudaram/estudam em IES pública.

A tabela 31 identifica as forma de ingresso dos familiares dos bolsistas no ensino superior da instituição pública.

**Tabela 31 – Distribuição de bolsistas segundo a forma de ingresso dos membros da família nas IES públicas**

| Formas de ingresso dos membros da família nas IES públicas | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sistema de Seleção Unificada (SISU) | 1 | 0,2 |
| Vestibular | 63 | 12,6 |
| Transferência de instituição particular | 1 | 0,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 63 bolsistas (12,6%) possuem familiares que ingressaram pelo vestibular; 01 bolsista (0,2%) possui familiar que ingressou pelo SISU; 01 bolsista (0,2%) possui familiar que fez transferência de IES particular.

- **Pretensão de familiares dos bolsistas que desejam ingressar no ensino superior e quem são**

A tabela 32 identifica se há pessoas na família dos bolsistas que pretendem fazer o ensino superior.

**Tabela 32 – Distribuição de bolsistas segundo membros da família que pretendem fazer o ensino superior**

| Membros da família dos bolsistas que pretendem fazer o ensino superior | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 263 | 52,6 |
| Não | 237 | 47,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que há 263 bolsistas (52,6%) que possuem familiares com interesse em cursar os estudos de nível superior e 237 bolsistas (47,4%) que não possuem familiares com esse interesse.

A tabela 33 identifica quem são os familiares dos bolsistas que pretendem fazer o ensino superior. Ressalta-se que os 263 bolsistas (52,6%) identificados na tabela 32 como aqueles que possuem membros na família que pretendem cursar o ensino superior podiam assinalar mais de uma opção, considerando-se que um mesmo bolsista pode ter várias pessoas da família com esse interesse. Por isso, nessa questão, a percentagem de cada linha da tabela corresponde à quantidade de bolsistas que assinalaram cada uma das opções de grau de parentesco.

**Tabela 33 – Distribuição de bolsistas segundo grau de parentesco que pretendem fazer o ensino superior**

| Grau de parentesco | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Pai | 14 | 2,8 |
| Mãe | 33 | 6,6 |
| Irmão(s) | 179 | 35,8 |
| Esposo ou Esposa | 31 | 6,2 |
| Filho(s) | 32 | 6,4 |
| Outros (desde que residam ou tenham residido na mesma casa) | 19 | 3,8 |

**Fonte: A Autora**

A partir dos dados da tabela 33, verifica-se que 179 bolsistas (35,8%) possuem irmãos com interesse em fazer o ensino superior; 33 bolsistas (6,6%) possuem mães; 32 bolsistas (6,4%) possuem filhos; 31 bolsistas (6,2%) possuem esposo(a); 19 (3,8%) possuem outros familiares que residem (residiram) na mesma casa; e 14 (2,8%) possuem pais, todos com interesse em cursar o ensino superior. Tais dados permitem inferir que esses bolsistas foram criadores de uma "inspiração" aos estudos, no âmbito familiar, presentes em todos os membros familiares. Porém, 237 bolsistas (47,4%) – conforme identificado na tabela 32 – não possuem familiares com esse interesse.

- **Dedicação aos estudos, desempenho no curso, reprovação nas disciplinas**

A tabela 34 identifica quantas horas por semana os bolsistas conseguem/conseguiram se dedicar aos estudos.

**Tabela 34 – Distribuição de bolsistas segundo quantidade de horas por semana que os bolsistas conseguem/conseguiram se dedicar aos estudos**

| Horas por semana de dedicação aos estudos | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| 1 | 45 | 9 |
| 2 | 80 | 16 |
| 3 | 75 | 15 |
| 4 | 84 | 16,8 |
| Mais de quatro | 184 | 36,8 |
| Não tenho tempo para estudar | 32 | 6,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 184 bolsistas (36,8%) conseguem/conseguiram se dedicar mais de quatro horas por semana aos estudos; 84 bolsistas (16,8%) 4 horas; 80 bolsistas (16%) apenas duas horas; 75 bolsistas (15%) 3 horas; 45 bolsistas (9%) apenas 1 hora; e 32 bolsistas (6,4%) não têm tempo para estudar. É difícil estabelecer a quantidade de horas de estudo necessária para se cursar o ensino superior com qualidade, pois cada pessoa possui suas próprias limitações bem como suas próprias facilidades e talentos para determinadas áreas do saber.

Foram estabelecidas horas por semana, pensando nos bolsistas que estudam no período noturno e que, geralmente, têm mais tempo para se dedicar aos estudos nos finais de semana. Nesse sentido, se as horas de dedicação aos estudos fossem estabelecidas por dia, as respostas ficariam comprometidas. Há estudantes trabalhadores esforçadíssimos que estudam nos horários de almoço e de madrugada, além de estudarem nos finais de semana, conforme já identificados anteriormente.

Conforme visto em questões anteriores, a dedicação aos estudos é necessária porque os bolsistas têm de ser aprovados em 75% das matérias, se desejarem continuar com a bolsa. Contudo, os estudantes que trabalham em período integral têm de se esforçar muito para não serem reprovados, uma vez que o tempo para dedicação aos estudos se restringe aos horários que não trabalham.

A tabela 35 identifica se os bolsistas consideram que conseguiram/conseguem ter um bom desempenho no curso que está fazendo ou concluiu através do PROUNI.

**Tabela 35 – Distribuição de bolsistas segundo suas percepções de desempenho no curso**

| Percepção de desempenho dos bolsistas no curso | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 468 | 93,6 |
| Não | 32 | 6,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 468 bolsistas (93,6%) consideram que tiveram um bom desempenho no curso, e 32 bolsistas (6,4%) consideram que não tiveram. Foi feito o cruzamento dos dados desses bolsistas para melhor compreender a percepção que eles têm de "desempenho no curso" (para que essa informação não ficasse sem embasamento) e foram identificadas as seguintes informações:

- Embora a quantidade de bolsistas que consideram que não tiveram bom desempenho no curso seja a mesma indicada na tabela 34 como os bolsistas que não têm tempo para estudar, destes apenas 05 bolsistas (1%) fazem parte dos 32 (6,4%) anteriormente citados. Ou seja, dos 32 bolsistas que não têm tempo para estudar, 27 (5,4%) consideram que mesmo sem tempo para estudar tiveram um bom desempenho no curso. Contudo, desses 27 bolsistas (5,4%), 19 bolsistas (3,8%), mesmo sem ter tido tempo para estudar, nunca foram reprovados e, por isso, consideram que tiveram bom desempenho. Porém, 04 bolsistas (0,8%) foram reprovados em mais de 4 matérias, 01 bolsista (0,2%) foi reprovado em 4 matérias, 02

bolsistas (0,4%) foram reprovados em 02 matérias, e 01 bolsistas (0,2%) foi reprovado em uma matéria e, mesmo com as reprovações e sem tempo para estudar, consideram que tiveram um bom desempenho no curso.

- Encontra-se entre os 32 bolsistas que não tiveram bom desempenho: 07 bolsistas (1,4%) que declararam estudar mais de 4 horas por semana; 03 bolsistas (0,6%) que declararam estudar 4 horas por semana; 04 bolsistas (0,8%) que declararam estudar 3 horas por semana, 08 bolsistas (1,6%) que declararam estudar 2 horas por semana, e 5 bolsistas (1%) que declararam estudar 01 hora por semana.

Tais dados permitem inferir que não é a quantidade de horas que determinará o sucesso ou insucesso do bolsista no curso. Há outras variáveis como o tipo de curso, os talentos envolvidos dos bolsistas para o tipo de curso que estão vinculados, o tipo de trabalho que executam e o quanto tal trabalho exige de esforço físico e/ou mental, bem como a percepção que os bolsistas têm sobre desempenho escolar, pois o bolsista pode considerar que ser aprovado em 75% das disciplinas, como exige o programa, já é o suficiente, enquanto outros bolsistas consideram que para ter bom desempenho se deveria ter a aprovação de 100%. Há, ainda, o fato de ser aprovado com menor ou maior nota, o que, geralmente, equivale a ter aprendido mais ou menos sobre os conteúdos. Nesse sentido, foram encontrados 12 bolsistas (2,4%) que nunca reprovaram, e mesmo assim, consideram que não tiveram bom desempenho no curso. Entre eles, verifica-se que: somente 02 (0,4%) não tem tempo para estudar, 03 bolsistas (0,6%) estudam mais de 4 horas; 01 bolsista (0,2%) estuda 04 horas, 02 bolsistas (0,4%) estudam 03 horas, 02 bolsistas (0,4%) estudam 02 horas, e 02 bolsistas (0,4%) estudam 01 hora, todas semanais.

A tabela 36 identifica em quantas disciplinas/matérias do curso os bolsistas já foram reprovados.

**Tabela 36 – Distribuição de bolsistas segundo disciplinas/matérias reprovadas**

| Disciplinas/matérias reprovadas | Quantidade de bolsistas | % |
|---|---|---|
| 1 | 46 | 9,2 |
| 2 | 26 | 5,2 |
| 3 | 7 | 1,4 |
| 4 | 7 | 1,4 |
| Mais de 4 | 18 | 3,6 |
| Nunca fui reprovado | 396 | 79,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 396 bolsistas (79,2%) nunca foram reprovados, 46 bolsistas (9,2%) reprovaram em 01 matéria, 26 bolsistas (5,2%) reprovaram em 02; 18 bolsistas (3,6%) reprovaram em mais de 4 matérias, 7 bolsistas (1,4%) reprovaram em 4 matérias, e outros 7 bolsistas (1,4%) reprovaram em 3 matérias. Pode-se notar o significativo número de bolsistas que nunca reprovaram no curso 396 (79,2%), fato que demonstra o esforço dos bolsistas em aproveitar a "oportunidade" de estudar com a bolsa do programa e, por outro lado, demonstra o medo da perda da bolsa. Ressalta-se, novamente, que desses 396 bolsistas (79,2%) que nunca reprovaram 12 bolsistas (2,4%) – mesmo sem nunca terem sido reprovados – consideram que não tiveram bom desempenho no curso.

- **Percepção do ensino superior público**

A tabela 37 identifica se os bolsistas consideram que conseguiriam ter um bom desempenho acadêmico se estivessem cursando uma instituição de ensino superior pública.

**Tabela 37 – Distribuição de bolsistas segundo a opinião de possível desempenho acadêmico em IES pública**

| Percepção de desempenho dos bolsistas no curso | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 417 | 83,4 |
| Não | 45 | 9 |
| Nunca pensei em estudar em IES pública | 38 | 7,6 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 417 bolsistas (83,4%) consideram que conseguiriam ter um bom desempenho acadêmico se estivessem cursando uma instituição de ensino superior pública, 45 bolsistas (9%) consideram que não conseguiriam, e 38 bolsistas (7,6%) nunca pensaram em estudar em IES pública e, por isso, sequer tem opinião a respeito.

Foi feito o cruzamento dos dados desses bolsistas para melhor compreender a percepção que eles têm de "desempenho no curso em IES pública" (para que essa informação não ficasse sem embasamento) e foram identificadas as seguintes informações:

- Dentre os 417 bolsistas (83,4%) que consideram que teriam um bom desempenho em IES pública, 14 bolsistas (2,8%) fazem parte dos bolsistas que já reprovaram em mais de 4

matérias, sendo que somente 03 três (0,6%) consideram que não tiveram bom desempenho no curso que estudaram/estudam com o PROUNI. Ou seja, 14 bolsistas (2,8%) mesmo tendo sido reprovados em mais de 4 matérias consideram que se estivessem em uma IES pública teriam bom desempenho, sendo que 03 deles (0,6%) consideram que não tiveram bom desempenho nas IES privadas por meio do PROUNI, mas nas públicas teriam.

- Entre os 417 bolsistas (83,4%) que consideram que teriam um bom desempenho em IES pública também são encontrados outros bolsistas com reprovação nas IES privadas, por meio do PROUNI: 04 bolsistas reprovaram em 4 matérias, 4 bolsistas reprovaram em 3 matérias, 18 bolsistas reprovaram em 02 matérias e 37 bolsistas reprovaram em uma matéria.

Tais dados permitem inferir que ter bom desempenho, seja em IES privada ou pública, depende de uma série de nuances que interferem na percepção do aluno, conforme já citadas anteriormente. Até porque, nas IES públicas os estudantes também têm uma margem para reprovação. Geralmente o critério também é de 75% de aprovação, para que os estudantes das IES públicas sejam aprovados e, caso não sejam, não perdem as disciplinas/créditos em que foram aprovados, somente têm que cursar novamente as que não foram reprovadas ou, ainda, ficam impedidos temporariamente de dar sequência em algumas disciplinas dos períodos seguintes que possuem pré-requisito. No caso dos bolsistas do PROUNI, há de fato, a perda da bolsa se eles extrapolam um limite de reprovação sem que haja, de fato, um motivo justificável, como doença dele ou de alguém da família, etc. Nesse sentido, os bolsistas do PROUNI que estudam nas IES privadas são prejudicados em relação aos estudantes que estudam nas IES públicas, que tão somente deverão cursar novamente as disciplinas sem que percam a "vaga".

- **Percepção da qualidade do ensino médio no que diz respeito ao ingresso em IES pública**

A tabela 38 identifica se os bolsistas consideram que o Ensino Médio os preparou para concorrer às vagas das instituições de ensino superior públicas.

**Tabela 38 – Distribuição de bolsistas segundo opinião sobre o Ensino Médio**

| O E. M. preparou para concorrer às vagas nas IES públicas | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 104 | 20,8 |
| Não | 365 | 73 |
| Sim, somente o que cursei na rede pública (para os alunos que cursaram parcialmente na rede pública e parcialmente na rede particular) | 5 | 1 |
| Sim, somente o que cursei na rede particular (para os alunos que cursaram parcialmente na rede pública e parcialmente na rede particular) | 4 | 0,8 |
| Não sei opinar | 22 | 4,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 365 bolsistas (73%) considera que o Ensino Médio não os preparou para concorrer às vagas nas IES públicas, seguidos de 104 bolsistas (20,8%) que consideram que preparou, 22 bolsistas (4,4%) não sabem opinar, 5 bolsistas (1%) consideram que somente o EM que cursaram na rede pública os preparou, e 4 bolsistas consideram que somente o EM que cursaram na rede particular os preparou.

Entre os 365 bolsistas (73%) que consideram que o EM não os preparou para concorrer às vagas nas IES públicas estão 9 bolsistas (1,8%) que estudaram em escolas particulares na condição de bolsistas; 1 bolsista (0,2%) que estudou em escolar particular (na condição de pagante - portador de necessidades especiais) e 02 bolsistas (0,4%) que estudaram parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola particular (na condição de bolsista) e 353 bolsistas (70,6%) que estudaram em escolas públicas.

Entre os 104 bolsistas (20,8%) que consideram que o EM os preparou para concorrer às vagas nas IES públicas estão 02 bolsistas (0,4%) que estudaram parcialmente em escola da

rede pública e parcialmente em escola particular (na condição de bolsista); 16 bolsistas (3,2%) que estudaram em escolar particular (na condição de bolsista), 01 bolsista (0,2%) que estudou em escola particular (na condição de bolsista), e 85 bolsistas (17%) que estudaram em escolas públicas.

A partir dos dados apresentados pode-se inferir que há um significativo número de bolsistas egressos do ensino médio público - 353 bolsistas (70,6%) - que consideram que o ensino médio público não os preparou para concorrer às vagas nas IES públicas, mas há também 85 bolsistas (17%) que estudaram em escolas públicas e que consideram que esse ensino os preparou.

As opiniões dos bolsistas baseiam-se, geralmente, na possibilidade de acesso ao curso que desejam. Cada curso tem uma determinada concorrência candidato/vaga, dependendo do grau de elitização, prestígio ou demanda. Geralmente os candidatos aos cursos de maior demanda têm de fazer cursinho, mesmo os egressos do ensino médio das escolas particulares.

Há que se considerar que os estudantes das escolas particulares, desde pequenos, são incentivados por seus familiares a cursar IES públicas, consideradas de melhor qualidade. Enquanto que os estudantes de escolas públicas, geralmente não têm, no âmbito de suas famílias essa informação e, muitas vezes, não encontra nos atores presentes na escola pública (professores e gestores[64]) informações que os possibilita buscar pelo ensino superior, nem nas públicas e nem nas particulares.

Conforme visto na revisão bibliográfica, pesquisas apontam para a presença de estudantes egressos do ensino médio público no ensino superior também público, ainda que essa não seja a realidade da maioria e, por isso, há as políticas públicas de inclusão. Nesse sentido, as políticas públicas de acesso ao ensino superior, seja em IES públicas ou particulares, por meio da nota do ENEM, como o SISU, O REUNI, o PROUNI, as cotas etc, corroboram com os alunos egressos do ensino médio público, para que estes ingressem no ensino superior. Porém, é só a primeira etapa de um caminho e, depois, estes estudantes têm que dar conta de acompanhar os estudos desse nível de ensino.

Whitaker (2003, p. 249) a respeito disso afirma:

> Estudantes pobres, mal vestidos, com sintaxe em desacordo com a norma culta incomodam. São exemplos vivos das desigualdades dentro das torres de marfim. As ações afirmativas das universidades estaduais paulistas que visam atenuar dolorosas condições de pobreza são as provas definitivas de que os pobres estão na universidade pública. Mas elas são muitas vezes criticadas como assistencialismo e a esses estudantes nem sempre é dado o

[64] Tal como foi verificado na pesquisa do mestrado (BOVÉRIO, 2007).

> direito de se lamentarem como vítimas que foram e ainda são das desigualdades sociais que se aprofundam a cada dia. Chegaram finalmente à meca dos saberes e é bom que parem de se lastimar e procurem fingir que estão aprendendo, tal como faz a maioria dotada de capital cultural, melhor preparada para representar o papel de universitários.

Os dados da tabela 37 indicaram que 417 bolsistas (83,4%) consideram que teriam bom desempenho acadêmico nas IES públicas. Contudo, 365 bolsistas (73%) – identificados na tabela 38 – consideram que o ensino médio não os preparou para concorrer às vagas nas IES públicas. Ou seja, pode-se inferir que na percepção dos bolsistas, o problema está no acesso a esse nível de ensino, pois eles se consideram capazes de cursarem o ensino superior público, mas não de concorrer às vagas. Ou seja, na concepção dos bolsistas, falta a oportunidade do ingresso!

Nesse sentido, retomo a assertiva de Whitaker (2013, p. 11) ao escrever que "quando se constroem barreiras, não há solução", referindo-se à possibilidade do acesso ao ensino superior público por meio do ENEM (e não mais do vestibular tradicional), pois o ENEM abre as portas para concorrer às vagas do SISU, do REUNI, do PROUNI, etc. Por isso, o ENEM também não é democrático. "**Democrático seria abrir as portas da Universidade para que entre quem quiser**" (grifo meu).

Há tempos existe uma discussão que permeia a questão da falta de qualidade do ensino médio público, que dificulta o acesso de seus egressos no ensino superior, também público. Contudo, conforme visto anteriormente, na revisão bibliográfica, existem egressos do ensino médio público nas IES públicas e, nesse sentido e pensando-se na possibilidade de um ensino superior democrático que abrisse as portas da universidade para quem quiser, seriam necessários mecanismos de nivelamento dos alunos, tal como se exige das IES particulares, com ou sem a presença de bolsistas do PROUNI.

Nesta perspectiva, Whitaker (1997) já chamava a atenção ao fato de que a universidade precisa se conhecer melhor para descobrir o que a torna tão insensível aos destinos do planeta e da humanidade. Em 2003, a autora já havia escrito a seguinte assertiva:

> Investigação interessante seria a de descobrir que grau de compreensão as universidades desenvolvem hoje em relação a seus alunos mais pobres. E ainda que tipo de preocupação social envolve seus mestres. Percebem eles a devastação do planeta e das classes vulneráveis diante da avassaladora vitória dos mecanismos de mercado? Compreendem a necessidade de políticas compensatórias para estudantes negros, e pobres, ou tratam de retirar cuidadosamente as escadas pelas quais ascenderam no mundo acadêmico para que os outros não as possam usar? (WHITAKER, 2003, p. 249).

Finalizando essa questão, é importante ressaltar que a intenção foi a de verificar a opinião dos bolsistas, no sentido de saber se eles consideram que o Ensino Médio os preparou para concorrer às vagas das instituições de ensino superior públicas, considerando-se a possibilidade deles poderem cursá-la. Afinal, um dos motivos da existência do PROUNI é o fato de considerar que os bolsistas não conseguem ingressar e permanecer nas IES públicas.

- **Interesse em dar sequência nos estudos e modalidade de pós-graduação**

A tabela 39 identifica se os bolsistas pretendem dar sequência nos estudos em nível de Pós-Graduação.

**Tabela 39 – Distribuição de bolsistas segundo interesse nos estudos em nível de pós-graduação**

| Interesse em cursar Pós-Graduação | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 453 | 90,6 |
| Não | 35 | 7 |
| Já concluí uma pós-graduação | 12 | 2,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 453 bolsistas (90,6%) têm interesse em dar sequências nos estudos de Pós-Graduação, 35 bolsistas (7%) não têm e 12 bolsistas (2,4%) já concluíram.

A tabela 40 identifica em qual modalidade de Pós-Graduação o aluno demonstra o interesse: Especialização *lato sensu*, *Master in Business Administration* (M.B.A)[65], mestrado ou doutorado.

[65] De acordo com o MEC, o MBA é uma modalidade de curso de Pós-Graduação *lato sensu*. Porém, foi inserido separadamente no questionário porque geralmente ele é identificado pelas IES como MBA.

**Tabela 40 – Distribuição de bolsistas segundo interesse na modalidade de Pós-Graduação**

| Interesse em modalidade de Pós-Graduação | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Especialização (*lato sensu*) | 197 | 39,4 |
| MBA | 81 | 16,2 |
| Mestrado | 129 | 25,8 |
| Doutorado | 58 | 11,6 |
| Não pretendo cursar | 35 | 7 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 197 bolsistas (39,4%) têm interesse em cursar Especialização (*lato sensu*); 129 bolsistas (25,8%) têm interesse em cursar mestrado; 81 bolsistas (16,2%) têm interesse em cursar MBA, 58 bolsistas (11,6%) têm interesse em cursar doutorado e 35 bolsistas (7%) não pretendem dar sequência nos estudos de pós-graduação. Ressalta-se que mesmo os 12 bolsistas (2,4%) que já concluíram uma pós-graduação – conforme indicado anteriormente na tabela 38 – também indicaram o interesse em concluir outra pós-graduação, sendo que 5 bolsistas (1%) indicaram MBA e 7 bolsistas (1,4%) indicaram Especialização (*lato sensu*).

Tais dados permitem inferir que 465 bolsistas (93%) possuem interesse em prosseguir nos estudos e não parar somente na graduação. É um dado importantíssimo, pois foi por meio do PROUNI que conseguiram dar o primeiro passo no ensino superior e, agora, pretendem galgar outros espaços. Ou seja, os 465 bolsistas (93%) são estudantes que realmente se interessam pelos estudos e não somente por um "papel/diploma". Nesse sentido, o ensino superior por meio do PROUNI corroborou com a ascensão do conhecimento e proporcionou a criação de um "desejo", "inspiração" para a pós-graduação, no âmbito do convívio acadêmico.

- **Opinião dos bolsistas em relação ao PROUNI: ampliação da rede de relacionamentos pessoais e profissionais, ampliação da cultura (no sentido de desenvolvimento ou interesse intelectual), critérios de seleção do programa, se sofreram constrangimentos, perspectivas de vida pessoal e profissional e significado do PROUNI na vida dos bolsistas.**

A tabela 41 identifica se os bolsistas consideram que o PROUNI contribuiu para ampliar a rede de relacionamentos pessoais e profissionais.

**Tabela 41 – Distribuição de bolsistas segundo ampliação da rede de relacionamentos pessoais e profissionais**[66]

| Ampliação da rede de relacionamentos pessoais e profissionais | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 430 | 86 |
| Não | 70 | 14 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 430 bolsistas (86%) indicaram que o PROUNI contribuiu para ampliar a rede de relacionamentos pessoais e profissionais. Este dado é significativo, porque o ensino superior possibilita que os bolsistas possam ampliar sua rede de relacionamentos, que, na maioria das vezes, é restrita à família e aos colegas de trabalho. Contudo, 70 bolsistas (14%) indicaram que não contribuiu.

Os depoimentos de alguns bolsistas exemplificam qual é o significado para eles da ampliação da rede de relacionamentos pessoais e profissionais, bem como a dificuldade de nelas serem inseridos.

> [...] Hoje estou no 4° semestre da faculdade de nutrição na (nome da IES...), aprendi muitas coisas, tenho certo destaque pelas notas, tenho amigos, vivo outra realidade. Planejo continuar estudando e aproveitar ao máximo essa oportunidade única [...] (TA, 19 anos).

> [...] Diante de minha história de vida, o que posso dizer sobre o PROUNI é que, se trata de um programa extremamente importante para a inclusão social dos menos favorecidos. Vejo que se não fosse essa iniciativa governamental, talvez hoje ainda estivesse trabalhando como lavrador e ganhando um salário mínimo [...] (CSG, 23 anos).

> [...] Tudo começou a clarear quando arranjei um estágio de programador que oferecia um curso de especialização. O curso era aos finais de semana 8 horas por dia. Fiz o estágio, fui contratado, a filial fechou e consegui o emprego que tenho hoje. Após 1 ano de casa fui promovido pela primeira vez em minha vida com 28 anos. A diferença no salário é besta e nem ganho tanto assim mas… não consigo descrever a emoção que eu senti ao ver que minha carteira de trabalho que não tinha mais folhas para novos contratos,

[66] A palavra *Networking* significa uma rede de contatos e de relacionamentos cujo objetivo é o de trazer benefícios mútuos. Porém, optou-se por utilizar o significado da palavra para não correr o risco de algum bolsista responder errado, caso não conhecesse seu significado.

> tinha uma 'alteração de salário por mérito'. Isso me deu um novo gás e esclareceu minhas metas para o futuro, de duas uma, ou faço um concurso público para perito em TI da PF, ou trilho o caminho da gerência corporativa em projetos e serviços de TI [...] (VGS, 28 anos).
>
> [...] Meu objetivo sempre foi cursar o ensino superior e através do meu estudo e do meu esforço conseguir um trabalho em que eu me identificasse e que tivesse a oportunidade de aprender, pois acredito que a vitória seja exatamente isso, trabalhar em algo que goste e que tenha oportunidades. Diante disso, pretendo continuar estudando e me aperfeiçoando para seguir minha vida profissional e sem dúvidas, como mencionado anteriormente, o PROUNI foi de extrema relevância para o início dessa trajetória [...] (J, 26 anos).
>
> [...] Alguns meses depois de terminar a graduação consegui um emprego no departamento de marketing de uma rede varejista [...] (KT, 27 anos).
>
> [...] Quanto ao PROUNI, posso afirmar que me abriu muitas possibilidades. Crescimentos pessoal, profissional e de espírito [...] A alegria de poder vislumbrar um novo futuro não tem preço para quem nasce em uma cidade de 17 mil habitantes e percebe que o maior sonho de sua vida está próximo, muito próximo, e pode ser atingido – como aconteceu comigo. Espero que as próximas gerações tenham essa alegria e percebam o quão fundamental é uma carreira. Hoje, formado e trabalhando na área que escolhi, vejo que a esperança nunca deve morrer. É o maior dos clichês, mas traz um dos maiores gostos: a (possibilidade de) realização [...] (UC, 23 anos).
>
> [...] Hoje apenas trabalho. Claro que por ter tido a oportunidade de estar na faculdade, tive oportunidades melhores de emprego, e por isso minha condição financeira melhorou muito. Mas ainda não posso pagar um curso, então, busco crescer naquilo que faço, para quem sabe um dia ter condições de bancar sozinha minha formação universitária fazendo aquilo que realmente desejo [...] (PAB, 31 anos)[67].

A tabela 42 identifica se os bolsistas consideram que o PROUNI contribuiu para ampliar a cultura, despertando o interesse em frequentar espaços culturais, tais como bibliotecas, museus, cinemas e outros espaços de cunho cultural.

[67] Essa bolsista perdeu a bolsa porque cuidou do avô que teve câncer (com quem ela morava desde pequena, porque ele a criou como filha, uma vez que a mãe dela foi assassinada pelo pai). Ela passava as noites no hospital com ele, após trabalhar o dia todo e ir para a faculdade. Por isso, seu desempenho caiu e ela foi reprovada em mais de duas matérias em um dos semestres. Mas, como ainda recebia e-mails para renovar a bolsa, ela procurou a faculdade, mas sua bolsa foi encerrada. Há a possibilidade de dar sequência nos estudos com a bolsa do programa, mesmo em caso de reprovação em mais de 75%. Contudo, a comissão interna da faculdade deve justificar e guardar a documentação no prontuário do bolsista por 5 anos. Esse é, certamente, um dos casos em que a IES poderia ter concedido o direito para a bolsista e, tal direito foi negado, seja por falta de conhecimento, pela burocracia, ou pela falta de sensibilidade humana e devida atenção ao caso. Ainda assim, a bolsista considera que o programa possibilitou a ascensão a melhores postos de trabalho.

**Tabela 42 – Distribuição de bolsistas segundo ampliação da cultura (no sentido de desenvolvimento ou interesse intelectual) e da frequência a espaços culturais**

| Ampliação da cultura (no sentido de desenvolvimento ou interesse intelectual) e da frequência a espaços culturais | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 355 | 71 |
| Não | 145 | 29 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 355 bolsistas (71%) consideram que o PROUNI contribuiu para ampliar a cultura, despertando o interesse em frequentar espaços culturais, tais como bibliotecas, museus, cinemas, etc. Esta percentagem de bolsistas é significativa, pois com o ensino superior, os bolsistas puderam frequentar lugares que antes não faziam parte do contexto de suas rotinas. São locais importantíssimos para todas as pessoas e, em especial, para os estudantes de nível superior. Contudo, 145 bolsistas (29%) informaram que não contribuiu.

Os depoimentos de alguns bolsistas exemplificam qual é o significado para eles da ampliação da cultura (no sentido de desenvolvimento ou interesse intelectual), bem como da falta dessa ampliação.

> [...] Em toda minha vida sempre sonhei em fazer uma faculdade, estudar, ter uma profissão, constituir uma família e viver em equilíbrio com as emoções, conhecer lugares, culturas diferentes etc.. e continuar estudando sempre [...] (TA, 19 anos).

> [...] A crítica que faço a este programa, não o desmerecendo, é a dificuldade em que passa o aluno do PROUNI, já que por não ter dinheiro para se manter, dificilmente pode participar das mesmas atividades dos demais alunos que possuem melhor renda, como por exemplo, participar de intercâmbios, Inter jogos etc. [...] (CSG, 23 anos).

> [...] Tive diversas oportunidades durante meu curso, como o desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica e participação de diversos eventos, inclusive um congresso internacional em Portugal. O PROUNI reflete uma satisfação pessoal por eu ter conquistado a bolsa e um incentivo para eu continuar me dedicando ao meu curso e carreira acadêmica [...] (WAS, 22 anos).

[...] Atuando como redatora, fiquei lá por mais de 3 anos, o que me possibilitou pagar cursos de idioma e até mesmo um intercâmbio na Argentina para aprender espanhol. Aliás, foi nessa viagem que fiz em 2011 que descobri que gostaria de investir um pouco mais no meu conhecimento e educação, inspirada pelas pessoas de diversas nacionalidades que conheci durante minha estadia lá. No ano passado quis mudar de área e acabei indo trabalhar com assessoria de imprensa e, posteriormente, numa editora de revistas, no qual permaneço até hoje. Sem deixar meus sonhos de lado, iniciei neste ano meu mestrado em Ciências Humanas e Sociais em uma universidade Federal em Santo André. Minha pesquisa é sobre Políticas Públicas, e minha expectativa é que daqui a algum tempo eu consiga trabalhar em algum organismo multilateral, aplicando o conhecimento e as experiências adquiridas neste e nos demais cursos e especializações que pretendo fazer. [...] (KT, 27 anos).

[...] Hoje, com a minha bolsa, já realizo estágio remunerado na Polícia Civil. O (nome da IES...) fornece curso de inglês com preço acessível de R$120,00 (cento e vinte reais) no ano! Eu sempre pedi um bom curso de inglês para a minha mãe, mas ela nunca teve condições de pagar. Hoje eu faço curso e inglês, vou ir para o nível intermediário já. Faço aulas de teatro gratuitas lá no (nome da IES...) também, para ajudar na minha timidez. Enfim, a minha bolsa do PROUNI me proporcionou um futuro completamente diferente. Além da mensalidade faço diversos cursos, consegui um excelente estágio, ou seja, é muito mais que a mera mensalidade, somando tudo, recebo mais que dois mil reais no mês. São coisas que eu jamais poderia possuir. [...] (MMPL)

[...] Mesmo não tendo acabado ainda, já sinto muita diferença; as oportunidades de conhecer pessoas, outros mundos tanto dentro do Brasil quanto fora, a oportunidade de ganhar conhecimento e começar pesquisas, aprender outra língua, começar a faculdade, conhecer outro país e outras culturas, ter contato com diferentes classes sociais, ter a profissão do meu sonho de criança. Essas são poucas citações das muitas que posso relacionar diretamente com a oportunidade que o PROUNI me ofereceu. Talvez isso fosse possível também se eu tivesse passado em uma universidade pública, porém, com as diferenças de ensino entre as escolas públicas e particulares, acredito que eu não estaria onde estou, apenas com 22 anos de idade se não fosse o PROUNI. Isso ainda, se o tempo ou as dificuldades não tivessem me feito desistir do meu sonho. Então, eu relaciono minha posição hoje totalmente ao PROUNI e acredito que todas as próximas posições também. Tudo na vida depende de um começo, e o PROUNI juntamente com a minha faculdade representa o começo da minha vida toda [...] (LG, 22 anos)

[...] Dentre meus objetivos/sonhos estão a conclusão da graduação, ser aprovado em um curso de pós graduação em uma universidade pública, independência financeira e conhecimento cultural com a viagem para vários países [...] (WAS, 22 anos)

[...] Passei em medicina pelo PROUNI em São Paulo, mas o custo de vida lá era muito caro, então esperei mais um ano e consegui na (nome da IES) em Ribeirão. Isso me deu a oportunidade de tentar aprimorar meus estudos pelo programa Ciências Sem Fronteiras, consegui a vaga e agora estou na Universidade de Sydney. Por esse programa pude aprender inglês, fiz um semestre de medicina aqui e agora caminhando para o último semestre de intercâmbio. Nessa caminhada tenho algumas pesquisas apresentadas em

> painel em congressos e duas experiências de estágio internacional, uma no Instituto BOSCH de pesquisa da universidade de Sydney e outra num hospital de câncer de criança aqui de Sydney que estou começando [...] (LG, 22 anos)

A tabela 43 identifica se os bolsistas concordam que os critérios de seleção das bolsas de estudo do PROUNI sejam feitos através da renda familiar do bolsista e pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

**Tabela 43 – Distribuição de bolsistas segundo opinião dos critérios de seleção: renda familiar e nota do ENEM**

| Critérios de seleção: renda familiar e nota do ENEM | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 463 | 92,6 |
| Não | 8 | 1,6 |
| Deveria considerar somente a renda familiar do candidato | 12 | 2,4 |
| Deveria considerar somente a nota do ENEM | 17 | 3,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 463 bolsistas (92,6%) concordam com ambos os critérios de seleção, 17 bolsistas (3,4%) indicaram que deveria considerar somente a nota do ENEM, 12 bolsistas (2,4%) consideram que deveria considerar somente a renda familiar do candidato e 8 bolsistas (1,6%) consideram não concordam com ambos os critérios.

A tabela 44 identifica se os bolsistas concordam que as bolsas de estudo do PROUNI sejam destinadas aos estudantes egressos do Ensino Médio público ou aos estudantes egressos do Ensino Médio particular na condição de bolsistas.

**Tabela 44 – Distribuição de bolsistas segundo opinião dos critérios de seleção: egressos do Ensino Médio público ou egressos do Ensino Médio particular na condição de bolsistas**

| Critérios de seleção: egressos do EM público ou egressos do EM particular na condição de bolsistas | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 450 | 90 |
| Não | 50 | 10 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 450 bolsistas (90%) concordam com ambos os critérios de seleção e 50 bolsistas (10) não concordam.

A tabela 45 identifica se os bolsistas concordariam se as bolsas de estudo do PROUNI fossem destinadas também aos estudantes egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e considerasse a nota do ENEM.

**Tabela 45 – Distribuição de bolsistas segundo opinião dos critérios de seleção: egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e nota do ENEM**

| Critérios de seleção: egressos do EM particular (independente de serem bolsistas) e nota do ENEM. | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 86 | 17,2 |
| Não | 414 | 82,8 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que apenas 86 bolsistas (17,2%) concordariam que egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas integrais) e que tenham as devidas notas do ENEM pudessem concorrer às bolsas do PROUNI e a maioria dos bolsistas 414 (82,8%) não concordariam. Sob a ótica do senso comum, teoricamente, estes estudantes teriam mais chances de obter notas maiores no ENEM e, portanto, estariam com certo privilégio em relação aos candidatos que só estudaram em escola pública. Contudo, os candidatos egressos

do ensino médio particular (bolsistas integrais), nesta mesma ótica, também têm mais chances.

O que chama a atenção ao processo de seleção do PROUNI é o fato de que existem algumas divergências, pois se considera a nota do ENEM e a conclusão do ensino médio público. O discurso de que a escola particular melhor prepararia os egressos para concorrer às vagas, excluiria a possibilidade destes alunos concorrerem com os egressos do ensino médio público, mas se tivessem sido bolsistas "integrais" (ou seja, não pagantes), poderiam.

Considerando-se a teoria de Bourdieu, por analogia, mesmo sendo egressos do ensino médio particular, se as condições socioeconômicas e principalmente o capital cultural não forem condizentes com a dos demais alunos egressos do mesmo sistema de ensino particular, o desempenho será desigual. Assim, pode-se inferir que deveria ser considerada a renda *per capita* da família dos egressos da escola particular, como critério, e não somente o fato de serem bolsistas integrais nesse nível de ensino. O critério é a renda, onde a família a utiliza vai depender dos "valores" atribuídos por cada família.

A questão foi inserida baseada no fato de que há muitas famílias que se esforçam para manter seus filhos em escolas particulares, conseguem descontos nas mensalidades, às vezes bolsas de 50% ou mais, justamente com o objetivo de proporcionar a seus filhos um bom ensino e pensando em seu futuro no ensino superior. Para os filhos destas famílias não há a possibilidade de conseguir uma bolsa do PROUNI, porque não são bolsistas "integrais".

O fato de 414 bolsistas (82,8%) não concordarem com o critério, justifica-se pela "lacuna" que ficou na questão, pois não foi perguntado aos bolsistas do PROUNI, se concordariam caso as bolsas de estudo do PROUNI fossem destinadas também aos estudantes egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas integrais), considerasse a nota do ENEM, desde que tivessem a mesma renda *per capita* familiar.

Neste sentido, as bolsas do PROUNI deveriam ser oferecidas aos egressos da rede pública e privada, considerando-se a renda familiar *per capita*, independente de serem bolsistas integrais ou parciais, uma vez que o programa é destinado aos alunos de baixa renda. Desta maneira, não seriam excluídos os filhos de famílias de baixa renda que estudaram em escolas particulares custeando parte do valor das mensalidades, como é o caso de familiares que trabalham nas escolas, de parcerias e convênios que proporcionam a essas famílias bons descontos que os permite, com certo esforço, pagarem a outra parte da mensalidade.

Pode-se inferir, a partir das tabelas 43, 44 e 45 que, no que diz respeito aos critérios de seleção, que a maioria 463 (92,6%) concorda com os critérios de renda familiar e nota do ENEM, a maioria 450 (90%) concorda com os critérios dos candidatos serem egressos do

ensino médio público ou do ensino médio particular, desde que tenham sido bolsistas integrais, e a maioria 414 (82,8%) não concordaria[68] se as bolsas do programa fossem, também, oferecidas aos estudantes egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e considerasse a nota do ENEM.

Ressalta-se que tais questões foram incluídas, porque são oriundas das inquietações de pais e mães de alunos – presentes no estudo piloto – que possuem renda familiar *per capita* que os permitiria se candidatar às bolsas. Contudo, esses alunos estudaram em escolas de ensino médio particular, na condição de bolsistas parciais, ou seja, conseguiram bons descontos nas mensalidades, permitindo, assim, que seus pais conseguissem, com certo esforço, pagar o ensino médio. Nesse caso, os egressos com bolsa parcial não podem se candidatar ao PROUNI. Sobre esse assunto, uma bolsista de outra IES (não da IES piloto) além de responder ao questionário enviou sua opinião por e-mail, pois está passando por essa mesma dificuldade com sua filha. E, outro bolsista também enviou sua opinião, porque embora ele sequer tivesse renda, o total da renda familiar e per capita de sua família era um pouco maior do que a estabelecida pelo programa, pois seus irmãos trabalhavam e não contribuíam na família. Por isso ele só conseguiu a bolsa na segunda tentativa. Seguem dois depoimentos:

> [...] Você concordaria se as bolsas de estudo do PROUNI fossem destinadas também aos estudantes egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e considerasse a nota do ENEM?
> Respondi que sim, pois minha filha mais nova estudou em escola particular no Ensino Médio, porém consegui arcar com as despesas da mensalidade com sacrifício, por imaginar estar proporcionando um estudo melhor. Porém com isso ela não teve direito a concorrer à bolsa através do PROUNI. Então penso que o método de seleção poderia considerar, mesmo para alunos egressos de escolas particulares, a renda familiar do bolsista [...] (RCSS, 49 anos).

> [...] O ponto falho do sistema seria o fato do programa não selecionar aquelas pessoas que não tem renda nenhuma, mas a família possui uma renda um pouco maior da exigida pelo governo. Eu não trabalhava na época (não tinha renda), minha mãe não tinha condições de pagar uma faculdade para mim, mas meus irmãos trabalhavam e o dinheiro ficava com eles (o que é normal). No entanto, todos moravam comigo. Resultado? A renda total bruta ficava acima do máximo permitido. Por isso, tentei uma vez, em 2004, e não consegui. Consegui apenas na segunda vez, graças a Deus [...] (EW).

[68] Ressalta-se que ficou uma "lacuna" na questão, pois não foi perguntado aos bolsistas do PROUNI se concordariam desde que, além dos critérios mencionados, tivessem a mesma renda *per capita* familiar.

A tabela 46 identifica se os bolsistas já sofreram constrangimento na instituição em que estudam, por serem bolsistas do PROUNI.

**Tabela 46 – Distribuição de bolsistas que sofreram constrangimentos**

| Sofreram constrangimentos na instituição em que estudam/ estudaram, por serem bolsistas do PROUNI | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 34 | 6,8 |
| Não | 466 | 93,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que a maioria 466 (93,2%) não sofreu constrangimento na instituição em que estudam/estudaram, por serem bolsistas do PROUNI, mas 34 bolsistas (6,8%) já sofreram. Dos bolsistas que enviaram suas histórias encontram-se os seguintes depoimentos:

> [...] Lá na universidade rola algum preconceito com nós PROUNISTAS. Talvez pelo alto índice de burgueses que lá frequentam, a inserção de um pobre num meio que via de regra é frequentada por burgueses soa como "um estranho no lar" [...] (LH, 25 anos).

> [...] Quanto às desvantagens do programa ainda não consegui identificá-las e nem passei por nenhum preconceito ou discriminação pelo fato de ser bolsista. Valorizo muito essa oportunidade pois a considero única [...] (JF).

A tabela 47 identifica quais constrangimentos os bolsistas sofreram. Ressalta-se que os bolsistas podiam assinalar mais de uma opção e, por isso, a percentagem de cada linha equivale a quantidade de bolsistas que assinalaram as opções.

**Tabela 47 – Distribuição de bolsistas por tipos de constrangimentos**

| Tipos de constrangimentos | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Falta de respeito dos colegas da instituição | 12 | 2,4 |
| Falta de respeito dos docentes da instituição | 7 | 1,4 |
| Falta de respeito dos funcionários | 4 | 0,8 |
| Falta de respeito dos gestores | 4 | 0,8 |
| Preconceito | 13 | 2,6 |
| Outro(s) tipo(s) de constrangimento(s) | 16 | 3,2 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que os constrangimentos pela qual os 34 bolsistas (6,8%) passaram foram de vários tipos: com colegas (12 bolsistas – 2,4%), docentes (7 bolsistas – 1,4%), funcionários (4 bolsistas – 0,8%), gestores (4 bolsistas – 0,8%), preconceito (13 bolsistas – 2,6%), sendo que, além desses, há outros tipos não identificados (16 bolsistas – 3,2%).

A tabela 48 identifica se os bolsistas conseguiram atingir suas perspectivas de vida pessoal após ter ingressado ou concluído o curso superior com o benefício da bolsa PROUNI.

**Tabela 48 – Distribuição de bolsistas segundo perspectivas de vida pessoal**

| Conseguiu atingir as perspectivas de vida pessoal | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 392 | 78,4 |
| Não | 108 | 21,6 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 392 bolsistas (78,4%) atingiram suas perspectivas de vida pessoal após ter ingressado ou concluído o curso superior com o benefício da bolsa PROUNI e 108 bolsistas (21,6%) não atingiram.

A tabela 49 identifica se os bolsistas conseguiram atingir suas perspectivas de vida profissional após ter ingressado ou concluído o curso superior com o benefício da bolsa PROUNI.

**Tabela 49 – Distribuição de bolsistas segundo perspectivas de vida profissional**

| Conseguiu atingir as perspectivas de vida profissional | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Sim | 330 | 66 |
| Não | 170 | 34 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que 330 bolsistas (66%) atingiram suas perspectivas de vida profissional após ter ingressado ou concluído o curso superior com o benefício da bolsa PROUNI e 170 bolsistas (34%) não atingiram.

A tabela 50 identifica as opções que melhor representam o significado do PROUNI para os bolsistas, sendo que nessa questão os bolsistas deveriam escolher somente uma opção, que melhor representasse o significado do programa na vida deles.

**Tabela 50 – Distribuição de bolsistas segundo o significado do PROUNI**

| Conseguiu atingir as perspectivas de vida pessoal | Quantidade de bolsistas que assinalaram as opções | % |
|---|---|---|
| Oportunidade de trabalhar menos e estudar mais | 22 | 4,4 |
| Única possibilidade de cursar o ensino superior | 123 | 24,6 |
| Futuro melhor para mim e minha família | 119 | 23,8 |
| Gratidão por poder ser aluno do ensino superior | 43 | 8,6 |
| Oportunidade de conseguir um trabalho melhor | 34 | 6,8 |
| Não foi (ou não é) uma oportunidade de conseguir um trabalho melhor | 2 | 0,4 |

| | | |
|---|---|---|
| Não consegui fazer o curso que desejava | 6 | 1,2 |
| Consegui realizar o sonho de estudar o curso que sempre desejei | 107 | 21,4 |
| Consegui um trabalho melhor e agora tenho condições financeiras de pagar o curso que sempre sonhei | 7 | 1,4 |
| Fiquei com o orçamento menos apertado e posso arcar com outras despesas | 37 | 7,4 |

**Fonte: A Autora**

Verifica-se que para 123 bolsistas (24,6%) o programa foi a única possibilidade de cursar o ensino superior, para 119 bolsista (23,8%) representa a possibilidade de um futuro melhor para eles e para a família, 107 bolsistas (21,4%) conseguiram realizar o sonho de estudar o curso que sempre desejaram, 43 bolsistas (8,6%) sentem gratidão por poder ser aluno do ensino superior, para 34 bolsistas (6,8%) foi a oportunidade de conseguir um trabalho melhor, para 22 bolsistas (4,4%) foi a oportunidade de trabalhar menos e estudar mais, 7 bolsistas (1,4%) conseguiram um trabalho melhor e agora têm condições financeiras de pagar o curso que sempre sonharam, 6 bolsistas (1,2%) não conseguiram fazer o curso que desejavam e para 2 bolsistas (0,4%) não foi (ou não é) uma oportunidade de conseguir um trabalho melhor.

É difícil compreender somente com números o que representa o significado expresso nas três últimas tabelas, que trataram das perspectivas de vida pessoal, profissional e a relação e respectivo significado do PROUNI na vida dos bolsistas. Os números indicaram que a maioria dos bolsistas 392 (78,4%) conseguiram atingir as perspectivas de vida pessoal, e a maioria 330 (66%) conseguiram atingir as perspectivas de vida profissional, bem como a maioria dos bolsistas atribuíram bons significados ao programa, exceto para os 6 bolsistas (1,2%) que não conseguiram fazer o curso que desejavam e para os 2 bolsistas (0,4%) que assinalaram que não foi (ou não é) uma oportunidade de conseguir um trabalho melhor e, ainda, para os 7 bolsistas (1,4%) que conseguiram um trabalho melhor e agora têm condições financeiras de pagar pelo curso que sempre sonharam. Nesse último caso, isso também significa que não conseguiram fazer o curso que desejavam. Mas, ainda assim, consideraram que foi um caminho que contribuiu para a realização desse desejo.

As histórias dos bolsistas trazem relatos importantíssimos que corroboram para a compreensão do significado do PROUNI na vida dos bolsistas, bem como contribuem para complementar algumas questões anteriormente apresentadas. Portanto apresentam o significado dos prós e contras do programa. Embora extenso, coube-me, enquanto pesquisadora, buscar em cada uma das histórias, o conteúdo que melhor expressa tal significado para cada um dos bolsistas que tiveram a consideração de enviar as histórias.

A íntegra das histórias dos bolsistas será incluída no anexo da presente tese, pois certamente a riqueza dos detalhes que os bolsistas relatam valem todos os minutos de leitura para quem se interessa pelo tema.

> [...] Eu queria fazer uma observação sobre o PROUNI, este é um programa que ajuda muitas pessoas que não apresentam condições de pagar para realizar um curso superior e também para aquelas que não conseguiram entrar em um a faculdade pública [...] (LM)
>
> [...] O PROUNI teve um impacto transformador na minha vida, sendo o principal responsável pelas importantes vitórias alcançadas [...] (MC, 29 anos).
>
> [...] A bolsa para o aluno estudar é muito importante, no entanto, é necessário dar subsídio para que o mesmo continue estudando. Talvez se houvesse um programa que ajudasse os alunos do PROUNI a se manterem, como uma bolsa auxílio, certamente o rendimento escolar seria bem melhor, já que, apesar de meus esforços, não pude me dedicar cem por cento em minha faculdade, uma vez que também sempre tive a preocupação com moradia, em pagar moradia, alimentação, vestuário, livros, transporte etc. Isso dificulta e muito a aprendizagem do aluno que tem o objetivo de se formar. Tirando essa crítica, posso dizer com todas as letras que o programa é muito bom para a inclusão social e garantir oportunidades para a classe menos favorecida, **da qual fazia parte** (grifo meu). [...] (CSG, 23 anos).
>
> [...] Para mim, vitória significa conquista de um grande sonho, eu me sinto muito vitoriosa por ter conseguido entrar na faculdade, que para mim é um degrau gigantesco na conquista do meu sonho. Sei que ainda tenho que subir mais alguns, mas o degrau fundamental para ele eu já subi. O PROUNI foi a minha 'luz no fim do túnel', por que eu já havia perdido as esperanças de entrar em uma faculdade. Com a bolsa, ganhei muitas responsabilidades e senti o peso dela. [...] (CV, 22 anos)
>
> [...] Vitória é quando você acorda de manhã sem queixar-se que está difícil porque sabe que você dá conta do recado sem pestanejar. Sem ser piegas e parecer aqueles roteiros baratos dos comerciais do governo federal e nem entrar no mérito se um partido político é melhor ou pior com o outro, o PROUNI é um nivelador e torna possível concorrer com pessoas que tiveram outras circunstâncias em suas vidas [...]. (VGS, 28 anos)
>
> [...] Para mim o PROUNI foi muito importante, pois sem ele não teria como eu cursar uma faculdade e consequentemente ter a minha vida de hoje, até

porque, soube da vaga de estágio nesta empresa que trabalho através da faculdade. Meu objetivo sempre foi cursar o ensino superior e através do meu estudo e do meu esforço conseguir um trabalho em que eu me identificasse e que tivesse a oportunidade de aprender, pois acredito que a vitória seja exatamente isso, trabalhar em algo que goste e que tenha oportunidades. [...] (J, 26 anos)

[...] Como disse no início, o PROUNI me abriu um caminho que sem ele eu também poderia trilhar, mas de uma maneira mais difícil e talvez, em muito mais tempo. Não sou simpatizante de nenhum partido específico e nem quero levantar nenhuma bandeira, mas como estudante de escola pública não posso deixar de reconhecer os grandes avanços que o país teve nos últimos anos com relação ao ensino superior. Hoje, muito mais do que na minha época de Ensino Médio, não faltam incentivos para os jovens mais pobres continuarem estudando. Penso que uma nação desenvolvida econômica e socialmente, e que contribua para a igualdade entre as pessoas, não atinge a esses objetivos sem colocar a educação em primeiro lugar. Falta muito para o Brasil ser um país ideal, mas acho que grandes passos já foram dados. Eu me sinto na obrigação de retribuir todas as chances que tive de estudar e contribuir para uma sociedade melhor, por isso, estou me especializando e procurando compreender um pouco melhor alguns mecanismos sociais para fazer isso da melhor maneira, através do meu trabalho[...]. (KT, 27 anos)

[...] Sempre fui uma aluna aplicada, adoro estudar![...] O que concluí com minha experiência em PROUNI foi que, não basta conquistar a bolsa, você precisa alcançar um nível de estudo muitas vezes incoerente com uma vida profissional e pessoal. Por isso, acabei desistindo. (PAB, 31 anos)

[...] Minha vida após o PROUNI tem sido de muitas conquistas a faculdade me deu muito respaldo e eu pude ver um novo horizonte, me surgiu grandes oportunidades. [...] Eu fui bolsista integral e foi graças a isso que conquistei a minha graduação, sou de família humilde meus pais tem apenas o ensino fundamental completo eles tem muito orgulho de mim falam a todos que através do PROUNI conseguiram que sua filha pudesse conquistar uma graduação, eu ganhei mais status e prestígio perante a sociedade, o PROUNI fez com que minha vida mudasse completamente porque pelas minhas origens seria quase que impossível eu fazer uma faculdade, foi a partir daí que incentivei muitos amigos a também se inscreverem no programa e realizar seus sonhos [...] (MSG, 27 anos).

[...] O PROUNI foi tudo para mim, sem essa oportunidade não teria condições de cursar uma faculdade. Hoje meu irmão também cursa sua faculdade pelo PROUNI. [...] Me mostrou que sou capaz de me superar a cada dia e aprender a dar valor naquilo que conseguimos com o nosso esforço. [...] (ACSC, 26 anos)

[...] O PROUNI teve impactos muito significativos em minha vida, pois permitiu que eu cursasse o ensino superior sem a necessidade de trabalhar para pagar as mensalidades do curso, tendo assim maior aproveitamento do curso e rendimento escolar. Além disso, tive diversas oportunidades durante meu curso, como o desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica e participação de diversos eventos, inclusive um congresso internacional em Portugal. [...] (WAS, 22 anos)

[...] Minha vida melhorou graças a essa oportunidade que ele (referindo-se ao PROUNI) me deu, nunca imaginei isso. [...] O impacto foi grande, conseguir a bolsa não é difícil, basta respeitar os critérios de seleção, tem que se esforçar, cursar a faculdade para quem trabalha em período integral não é fácil, mas quem disse que seria? Só me disseram que valeira a pena e isso se confirmou: valeu a pena! [...] (DGM, 30 anos)

[...] Acredito que o PROUNI é o resultado de uma boa participação escolar, construída em anos dentro de uma sala de aula, é ele que abre as portas para uma faculdade, muitas as vezes é a única oportunidade dos alunos ingressarem na tão sonhada faculdade, como todas as coisas ele tem seus prós e contras, mas vejo apenas coisas positivas, talvez seja, por ser beneficiada e por minha vida ter melhorado através de seus impactos. Vejo que o ponto negativo, não está no PROUNI, mas na falta de informação que os alunos recebem nas escolas sobre ele, tanto com projetos parecidos. Por isso acredito que as escolas devem informar e mostrar ao aluno como indivíduo da sociedade desde o ensino fundamental, pois assim, teríamos uma sociedade mais crítica, mais preparada [...] (CDL, 19 anos)

[...] O PROUNI me possibilitou fazer um curso superior naquele momento, contribuiu muito e me motivou a enfrentar todas as dificuldades que surgiam e sempre serviu de motivação. Todos os reflexos e impactos foram especialmente positivos, foi a forma que eu encontrei para realizar um sonho [...] (PGK, 32 anos)

[...] O PROUNI foi o motor que alavancou todas as minhas perspectivas atuais. Cursar uma universidade, ter acesso ao conhecimento me fizeram evoluir como ser humano. Sem ele, não poderia ser quem eu sou hoje, pensar o que penso hoje, fazer o que faço hoje. Por isso que minha forma de agradecer pela oportunidade dada pelo PROUNI se perfaz em se dedicar ao máximo ao curso, faltar o mínimo possível às aulas, procurar o estudo além das paredes da universidade. Ou seja, todos os dias desde o início da faculdade, digo " OBRIGADO PROUNI!" [...] (LLSZ, 22 anos)

[...] O PROUNI foi excelente para mim. Tentei vários vestibulares, mas nunca consegui. O PROUNI, ao contrário do que alguns diziam no começo, não traz discriminação entre alunos bolsistas e pagantes dentro das instituições. Onde estudei, ninguém sabia que eu e mais três alunos da minha sala eram bolsistas do PROUNI. As pessoas sabiam somente se nós falássemos. Nem professores, nem coordenadores sabem. O sigilo é total. Estudei em uma classe normal, tive as mesmas aulas, o mesmo rigor, as mesmas provas, etc, etc. Se eu não fosse bem, teria sido reprovado do mesmo jeito. No diploma não consta nada de PROUNI. O diploma e o Histórico Escolar são exatamente iguais aos dos demais alunos. Minha formação foi excelente! Aprendi muita coisa, adquiri muitas habilidades, fiz contatos, fiz estágio num instituto de ensino e pesquisa, etc. Hoje, atuo na área em que me formei e também em outra área. Minha renda se multiplicou por 10 se comparado ao que ganho hoje com o que eu ganhava quando cursava a universidade [...]. (EW)

[...] O PROUNI foi essencial, sem ele não teria hoje meu diploma de graduação, não teria nem mesmo a oportunidade de estudar em uma universidade como a (nome da IES...). Infelizmente não posso dizer que sou

realizada profissionalmente, mais estou correndo atrás disso [...].. (KL, 23 anos).

[...] Acho que é isso, o PROUNI para mim **foi o que de mais importante aconteceu na minha vida até a agora** (grifo meu), mudou totalmente os meus planos e meu futuro. Sou muito grata por tudo que consegui até agora e cada dia que passa vejo que sou capaz de muito mais. [...] (PC, 21 anos)

[...] Meu pai é cabeleireiro e minha mãe é funcionária pública no bandejão na USP. Eles sempre me incentivaram a estudar. Hoje posso pensar num futuro mais promissor pra minha vida, mesmo que o ensino médio público não tenha me dado base para ingressar numa universidade pública, hoje o PROUNI é pra mim **a oportunidade de quebrar alguns paradigmas como a possibilidade de me tornar promotor de justiça que é um objetivo em minha vida. O PROUNI soa aqui em casa como, praticamente sendo, a grande vitória da família (grifo meu).** Todo mundo aqui em casa trabalha muito e se dedica um pelo outro, e pra nós isso é o verdadeiro sentido de vitória, a luta diária para buscar objetivos [...] (LHFJ, 25 anos)

[...] Ainda sonho em conseguir cursar mais 4 graduações e constituir família. Meu maior sonho foi cursar uma faculdade, o meu principal objetivo é realizar o sonho acima citado. **Em minha opinião vitória é superação, é nadar contra a maré e mesmo nos momentos em que sentir o mar lhe engolir olhar por cima das ondas (grifo meu)**. Para alcançar meus sonhos é um tanto complicado, pois eu necessito trabalhar e os cursos que gostaria de cursar são integrais. Passar no vestibular é um passo, mas o outro é possuir meios de cursar. Minha meta é passar em um concurso que me permita estudar. **O PROUNI me salvou de ser frustrada, me ajudou a acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava; superei o "não"** (grifo meu). Dou muito valor a esse programa, pois através dele muitos jovens e adultos têm a oportunidade de se superar e mudar completamente suas vidas [...] (DIF, 25 anos)

[...] Se não fosse essa bolsa do PROUNI eu estaria por ai, trabalhando, pois o acesso sempre me seria negado, pois por mais que eu estude, minha base é sim muito deficiente. E por mais que existam cotas, um aluno de escola pública dificilmente entra em cursos concorridos em universidades públicas. **O PROUNI muda a minha vida a cada dia, a cada conquista acadêmica. Todos os dias eu vejo o reflexo disso na minha vida pessoal e nas minhas conquistas, no meu real e palpável crescimento intelectual e como pessoa** (grifo meu) [...] (MMPL)

[...] Tenho muito orgulho de ser bolsista, e sempre falo para meus amigos o quanto é bom estudar em uma faculdade, o ENEM oferece muitas oportunidades, basta se esforçar um pouco e ir em busca dos nosso sonhos. **Eu até estou sonhando com meu primeiro estágio (risos), atualmente trabalho de repositor no Savegnago supermercado lj3** (grifo meu), situado em Sertãozinho. Só tenho a agradecer pelas oportunidades que tive ao fazer a prova do ENEM e ser contemplado com uma bolsa de estudos. Hoje eu realmente posso dizer com muito orgulho. **" Eu estou conseguindo tudo que sonhei pra minha vida" (grifo do bolsista)** [...] **(JGO, 26 anos)**

[...] Obtive uma boa nota e me inscrevi no PROUNI. Pelo computador, recebi a feliz notícia de que havia sido agraciada com uma bolsa de estudos

integral no Curso de Direito e período matutino, o qual, à época tinha valor mensal estimado de mais de mil reais (o que seria inalcançável por mim se não fosse o PROUNI). Ou seja, antes do PROUNI eu era uma adolescente com grandes sonhos e hoje, graças ao PROUNI e ao apoio dos meus pais, sou uma adulta com planos concretos para o alcance dos meus objetivos. Diante disso, gostaria de salientar que sempre ouvia pessoas dizerem que "dar" bolsas de estudos ou conceder cotas a alunos de escolas públicas significaria "baixar" o nível do Ensino Superior. Contudo, não é verdade! Em sua grande maioria, os alunos "do PROUNI" são alunos muito capacitados, que também se destacam positivamente no meio acadêmico e que, muitas vezes, são pessoas mais esforçadas e que muito se desdobram para atingir os melhores resultados. [...] Este é um Programa pelo qual tenho imenso carinho e respeito e, além disso, me emociono toda vez que falo ou falam sobre o PROUNI para mim! [...] (ABS, 22 anos)

[...] Ainda dependo do PROUNI, ainda estou longe de acabar. Assim que voltar ao Brasil vou voltar a cursar medicina na mesma faculdade. Apenas acabei o segundo ano, ainda restam mais quatro. [...] (LG, 22 anos)

[...] O PROUNI abriu portas para minha formação profissional e para minha realização pessoal. [...] Como fatores positivos, trago o óbvio: o programa dá condições para que todos os interessados possam concluir um curso superior, em sua maioria em instituições particulares bem conceituadas. Estar na universidade me proporcionou um novo olhar a respeito do mundo profissional e também a respeito do mundo acadêmico. Ampliou minhas possibilidades de atuação bem como instalou minha possibilidade de seguir na área acadêmica. [...] Acredito que as minhas perspectivas pessoais estão amplamente relacionadas aos desejos profissionais e, portanto o que disse anteriormente é valido no âmbito pessoal e estudantil como um todo. [...] E como dito anteriormente, apenas através do PROUNI isso pode se concretizar. Atualmente, não consigo pontuar em 'reflexos ou impactos' aquilo que o PROUNI trouxe à minha vida, pois ainda estou inserida no processo. Até agora, trouxe a oportunidade. Espero que para o futuro, traga boas chances profissionais e abra portas para o mercado de trabalho e para minha realização profissional e pessoal. [...] (MCS, 21 anos)

[...] Ainda falta muito chão pela frente, mas o primeiro passo eu já dei com a ajuda do PROUNI. O PROUNI só me ajudou e não tenho absolutamente nada pra reclamar. Sem essa oportunidade eu não teria a força de vontade que tenho hoje, só teve impacto positivo em minha vida e hoje eu sei que meus pais, assim como eu, agradecem todo dia por essa chance que eu tive.

[...] Hoje em dia até minha mãe (diarista), que como eu já havia dito tem 50 anos, está fazendo supletivo pra terminar o ensino médio e conseguir um emprego melhor. Ela diz que se eu consegui, ela também pode. Ao ver essa vontade e determinação que ela tem, eu me sinto mais feliz ainda [...] (GC, 19 anos)

[...] Foi uma vitória. Foi uma conquista muito comemorada, graças ao PROUNI. Não há contras. Com a bolsa minha vida mudou, as pessoas ao meu redor mudaram, convivo com pessoas diferentes, com realidades muito diferentes da minha e aprendo muito todos os dias. Não é somente estudar, é experiência de vida e emoções que tudo isso proporciona. A vida de um universitário. [...] (TAO, 19 anos)

> [...] Apesar de ainda estar no início da minha vida acadêmica (indo para o 2º semestre), o fato de poder estar em uma Universidade para mim é um privilégio, pois sei que vivemos em um país de extrema desigualdade onde nem todos tem acesso a uma grande oportunidade como essa, e é nesse sentido que o PROUNI se tornou essencial na minha vida, pois sem ele provavelmente eu seria mais um número nas estatísticas dos que não possuem nível de ensino superior, considerando que venho de família humilde, sou natural do estado de Goiás, mais especificamente da cidade de Rio Verde, e nos mudamos para Ribeirão Preto a fim de conseguir melhores oportunidades de trabalho e educação, no entanto com o que meus pais ganham aqui não seria possível arcar com as despesas de uma Universidade, por isso considero o PROUNI como a porta de entrada para a realização dos meus sonhos, dentre os quais está o de no futuro poder dar uma condição melhor de vida para a minha família, quanto às desvantagens do programa ainda não consegui identifica-las e nem passei por nenhum preconceito ou discriminação pelo fato de ser bolsista. Valorizo muito essa oportunidade, pois a considero única [...]. (JF, 18 anos)

> [...] Tive a oportunidade de concluir uma graduação graças ao programa PROUNI, se não fosse o mesmo não teria possibilidade de custear a mensalidade de uma faculdade [...]. Sobre o programa PROUNI não tenho nem palavras para expressar minha gratidão. Pois não sou a única que fui agraciada com este programa, pois tantos outros jovens também tiveram o oportunidade de realizar seus sonhos como eu. A emoção de apresentar o projeto final e receber os abraços dos familiares no final é algo imensurável. [...] (PS, 22 anos)

> [...] Conclui o curso no final do ano passado e me senti muito honrada, pois recebi o prêmio CREF/SP de mérito acadêmico. [...].Acredito realmente que tudo valeu muito à pena. Então, quando você me pergunta quais foram os reflexos e impactos que o PROUNI teve em minha vida, digo que além de colaborar com a realização de um sonho, me deu oportunidade de viver e continuar vivendo um mundo com muito mais possibilidades. Hoje eu vou atrás das oportunidades, e espero não parar, pois o "empurrão" que este Programa me deu foi tão forte que não pretendo perder velocidade nunca! [...] (RCSS, 49 anos).

Essa seção se finalizou com importantes relatos que expressam o significado do PROUNI na vida dos bolsistas que enviaram suas histórias. Quaisquer argumentos que fossem escritos depois desses relatos seriam desnecessários. Mas na formalidade de fazê-los, identifica-se que para cada um dos bolsistas, há um significado: para alguns, mesmo com a bolsa não conseguiram realizar o sonho de estudar no curso que desejavam, uma das bolsistas perdeu a bolsa (e nem era para o curso que queria), alguns conseguiram a bolsa parcial e, portanto, o PROUNI foi uma possibilidade de custear uma percentagem da bolsa que não teriam condições de pagar; para outros é a realização de um sonho, para alguns é a possibilidade de ascensão profissional, etc.

Considerando-se que o objetivo principal desta pesquisa foi o de avaliar se o PROUNI, enquanto política pública inclusiva de ensino superior está atendendo às expectativas dos bolsistas que o utilizam, pode-se afirmar que, para a maioria deles, está. Contudo é um programa passível de ser

melhorado, uma vez que não atende 100% todos os anseios de seus beneficiários, cujas sugestões serão inseridas nas considerações finais.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de conclusão do curso de Doutorado em Educação Escolar, linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional investigou o PROUNI por meio de um estudo multicasos com bolsistas estudantes e egressos, sob o viés educacional, com o objetivo de avaliar se, enquanto política pública de acesso e expansão do ensino superior, destinado às camadas populares (carentes econômica, social e culturalmente) este programa atende e corresponde às expectativas dessas novas camadas sociais, incluídas nesse nível de ensino.

No percurso metodológico prevaleceu a pesquisa com abordagem qualitativa e, em seguida, foi realizada uma interatividade por meio da abordagem quantitativa. Nessa perspectiva, buscaram-se caminhos que pudessem corroborar a compreensão das questões que permeiam a temática, por meio dos cinco passos metodológicos que compuseram essa tese.

Ressalta-se que essas considerações finais não esgotam todas as possibilidades de análise da temática, que ainda é passível de ser investigada sob outras óticas, seja com o aprofundamento específico de alguns indicadores, como serão sugeridos nessas considerações finais ou, ainda, pela possibilidade de se fazer outros tipos de cruzamentos e análises, diante da amplitude dos dados primários criados por meio do material recebido na aplicação da pesquisa empírica.

Por isso, essas considerações finais focaram-se, especialmente, nos aspectos que norteiam a vida dos bolsistas, mais especificamente nas suas expectativas, atreladas às suas trajetórias antes, durante e após a utilização do programa, sendo ainda passíveis de outras considerações, tal como deve ser toda a reflexão científica.

A histórica da educação superior brasileira demonstra que o PROUNI surgiu de um movimento que teve início no governo Lula e que seguiu no governo Dilma, mas que partiram de questionamentos e demandas de vários atores sociais, representantes da sociedade civil organizada e de governos anteriores. O programa foi criado no âmbito das políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino superior, com a finalidade de atender à demanda da expansão de vagas para as camadas populares, cuja história comprova tal necessidade.

A partir da teoria fundamentada na concepção de ciência e educação superior, presentes nos escritos de Max Weber, se pode conceituar como modelo típico ideal de Universidade e ensino superior, aquele que é pautado no saber desinteressado e na formação intelectual dos alunos para que estes tenham condições de decidir sobre seus caminhos. No Brasil, essa concepção de ensino superior deve ser oferecida pelas universidades, pois são essas que têm como objetivo o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociável.

Porém, um ensino pautado nesse conceito exige plena dedicação de seus docentes, em período integral e preferencialmente com dedicação exclusiva.

Para que isto aconteça é necessário empreender um investimento financeiro significativo, não só no corpo docente, mas também na organização didático pedagógica, no corpo técnico-administrativo e na infraestrutura das universidades. Por isso, entendendo que as instituições de ensino superior particulares têm como meta a obtenção de lucro, a um menor custo-benefício possível, pois se tornaram grandes empresas, cuja principal meta é manter o mínimo de custo e gerar lucro, ou seja, concepções que excluem a possibilidade de uma educação superior com as mesmas características que se têm nas universidades públicas, torna-se possível inferir que o modelo típico ideal de ensino e universidade é encontrado mais facilmente nas universidades públicas.

Mesmo sabendo que as universidades públicas também passam por problemas de diversas ordens, entende-se que o objetivo delas não é a obtenção do lucro e sim o de oferecer um ensino de qualidade, indissociado da pesquisa e da extensão, bem como formar intelectualmente seus estudantes de forma que eles tenham condições de decidir suas trajetórias, suas vidas. Ou seja, é uma forma de saber desinteressado.

Contudo, ainda que as universidades particulares passem pela pressão dos mantenedores, para a obtenção de lucro, se faz necessária à presença de docentes em período integral e com dedicação exclusiva, porque elas também oferecem a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Nos centros universitários, cujo objetivo é o ensino pluricurricular em várias áreas do saber, também há a presença de algumas características das universidades, porque mesmo em menor escala em relação às universidades, também há a pesquisa e a extensão. Porém, as faculdades são voltadas ao ensino, pois é esse o objetivo estabelecido pela legislação, e quando existe pesquisa, esta é limitada à iniciação cientifica, trabalhos de conclusão de curso ou pesquisas realizadas no âmbito de cada disciplina. Geralmente o corpo docente é contratado como horista e há muitos especialistas, pois a presença de mestres e doutores, geralmente, é atribuída ao mínimo exigido pela legislação, para não gerar custos e aumentar o lucro.

O ensino superior oferecido nas IES por meio do PROUNI tem uma concepção muito diferente da concepção fundamentada por Weber. A concepção do programa é voltada para atender as emergências das classes sociais até então excluídas desse nível de ensino, cujo objetivo, na maioria das vezes, é o ingresso no mercado de trabalho e a ascensão profissional e pessoal, concepções essas divergentes de um saber desinteressado e da formação intelectual dos estudantes.

A partir da teoria fundamentada por Bourdieu foi possível compreender as diferenças existentes entre os tipos de capitais econômico, social, simbólico e especialmente o cultural, e o quanto essas diferenças influenciam na trajetória dos alunos de origens diferentes. Foi possível, ainda, compreender os conceitos de *habitus* e *ethos* e verificar que também há diferenças significativas no *habitus* e no *ethos* dos estudantes que possuem diferentes tipos de capitais.

As pesquisas documental e bibliográfica, feitas por meio de consultas às teses, dissertações e artigos que investigaram o PROUNI, bem como os dados da pesquisa empírica permitem inferir que os bolsistas do PROUNI são oriundos de famílias com pouco capital, seja o econômico, o social, o simbólico e especialmente o cultural. Por isso, eles têm dificuldade (ou até mesmo a falta total) de acesso aos bens materiais, de consumo e culturais que esses tipos de capitais proporcionam, e isto influencia no acesso e permanência no ensino superior, mesmo através do PROUNI. Desta forma, a falta de capital econômico de suas famílias os obriga a ter que trabalhar e estudar concomitantemente para gerar um pouco de renda que os permita ingressar e permanecer no ensino superior como bolsistas do programa.

Por outro lado, os estudantes (não bolsistas) que estão em posição dominante econômica, social e culturalmente têm possibilidades objetivas de acesso a estes bens, sendo que não precisam trabalhar para permanecer nesse nível de ensino. Nesse sentido, existe a desigualdade entre os níveis de capital cultural possuído pelas famílias e a consequente manutenção destas desigualdades, geradas, de forma geral, por diferenças entre os tipos de capital citados, tal como foi verificado na pesquisa, a necessidade da compra de livros, materiais didáticos, etc imprescindíveis a esse nível de ensino. Também foi identificada a falta de condições dos bolsistas de participar de intercâmbios, interjogos, das atividades oferecidas pelas IES em horários diversificados, das atividades extracurriculares, tais como: monitoria, centro acadêmico, grupo de estudo, congressos, simpósios, iniciação científica, etc, bem como fazer curso de línguas, etc, ao passo que os demais estudantes não bolsistas, em posição dominante economicamente, podem participar.

Assim, os *habitus* dos bolsistas do PROUNI são muito diferentes dos *habitus* dos estudantes das classes mais altas da sociedade e isto interfere nos estudos de nível superior. Compreende-se que a ação da família sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural, pois desde crianças há a obtenção de conhecimentos transmitidos pela família e pelo meio de onde se originam. Assim, os primeiros conhecimentos e as primeiras experiências que os bolsistas tiveram com o mundo social, os conduziram a uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos *habitus*, aos gostos e aos não gostos, às simpatias e às aversões, que fundiram

no inconsciente, a unidade de uma classe e se externaram por meio de opiniões declaradas (como se pode ver nas histórias dos bolsistas), tal como fundamentado na teoria Bourdieusiana.

Nesta perspectiva e retomando o conceito de Bourdieu (2002) o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*, uma combinação de propriedades variadas e também um certo *ethos*, ou seja, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. No sentido expresso pelo conceito do autor, foi identificada a presença de um *ethos* do ensino superior, na família de 244 bolsistas (48,8%), mas geralmente este é restrito ao *ethos* de cursos já presentes entre os membros de suas famílias (conforme identificado nas respostas do questionário *online* e em várias histórias), salvo raras exceções.

A partir das considerações da teoria de Bourdieu e da verificação de que os bolsistas do PROUNI são "os estudantes que foram até então excluídos desse nível de ensino, principalmente pelas desigualdades econômica, social e pela falta de capital cultural desejado para a educação superior", bem como pela falta de capital econômico para manterem-se no ensino superior, mesmo como bolsistas, pode-se retomar a teoria de Weber e inferir que: a) o ensino superior oferecido nas IES por meio do PROUNI não é o modelo típico ideal, entendido como aquele pautado no saber desinteressado[69], na formação intelectual dos estudantes para que estes tenham condições de decidir sobre seus caminhos, como anteriormente citado; b) as condições socioeconômicas que os bolsistas possuem, bem como as condições que eles têm de se submeter para conseguir ingressar, permanecer e concluir o ensino superior não os permite buscar por um saber desinteressado e pela formação intelectual.

Ao contrário, eles buscam o ensino superior com propósitos claros e definidos, tais como: sair da pobreza, ou sair da classe social a que eles pertencem, possibilidades de crescimento profissional e pessoal, melhorar suas condições socioeconômicas, de forma que os permita ter novos e melhores horizontes para eles e suas famílias. Por isso, eles não têm, ainda (enquanto são ingressantes como bolsistas), "noção", conhecimento do que seja um saber desinteressado, do que seja uma formação intelectual, e não têm condições (ainda) de

[69] Inclusive nas propagandas televisivas do programa há forte divulgação do programa como meio de obtenção de veículos, casas etc, vinculados à garantia de sucesso no mercado de trabalho. Tais concepções são muito divergentes de um saber desinteressado que prioriza o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como proporciona a autonomia intelectual dos estudantes para que eles decidam seus destinos.

decidir seus caminhos, pois não possuem sanadas nem as suas necessidades mais básicas de manutenção.

Nesse sentido, eles veem no PROUNI uma boa opção, ou seja, é uma maneira de poder encontrar um possível caminho e de ter uma primeira oportunidade. Nesse sentido, eles buscam aproveitá-la de tal forma que, muitas vezes, têm desempenho superior aos demais estudantes não bolsistas, tal como foi verificado nas pesquisas bibliográficas (teses, dissertações e artigos), bem como na pesquisa empírica. Ou seja, por meio da dedicação aos estudos, eles tentam suprir a falta do capital cultural e a falta de qualidade da educação básica pública, mas ainda assim, estão em desvantagem, porque além de não possuir o capital cultural desejado para o ingresso nesse nível de ensino, eles têm que dedicar mais horas aos estudos do que os demais estudantes para compensar as perdas de aprendizagem inerentes à educação básica. Assim, verifica-se que somente após terem ingressado no ensino superior passam a adquirir conhecimentos e informações que antes não tinham e passam a ver nos estudos de nível superior uma possibilidade de crescimento intelectual, demonstrada pelo significativo interesse de 465 bolsistas (93%) que pretendem dar prosseguimento nos estudos de Pós-Graduação[70], inclusive em cursos de mestrado: 129 bolsistas (25,8%) e doutorado: 58 bolsistas (11,6%), sendo que somente 35 bolsistas (7%) não pretendem dar sequência nos estudos.

Além das considerações anteriormente feitas, pode-se acrescentar que a vida dos estudantes bolsistas que precisam compatibilizar trabalho e estudo não é nada fácil. Nesse sentido, a bolsa permanência no valor de R$ 400,00 (para 2014) ajudaria. Contudo, ela é restrita/concedida somente para estudantes que possuem bolsa integral e que estejam matriculados em cursos presenciais, com no mínimo 6 semestres de duração, e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 horas diárias de aula. Ou seja, a bolsa permanência não beneficia os estudantes do período noturno, que na maioria das vezes, frequentam cursos com 4 horas-aulas e, por isso, pode-se afirmar que a bolsa permanência não atende o objetivo a que ela se dispõe, como uma das ações conjuntas de incentivo à "permanência" dos estudantes nas instituições de ensino superior, através do PROUNI. Nesse aspecto, as consequências encontradas são: a) os bolsistas que desistem do curso; b) bolsistas que perdem

[70] O interesse nos estudos de pós-graduação é um fator positivo porque se considerarmos as condições dos bolsistas beneficiários, eles poderiam ter feito somente a graduação, ingressado no mercado de trabalho, comprado bens materiais e ter uma vida restrita a esse contexto. Ao procurar por cursos de pós-graduação, especialmente por mestrado e doutorado (que proporcionam conhecimento cientifico), significa que eles desejam, de fato, obter conhecimento e crescer intelectualmente. Significa que somente o conhecimento proporcionado pela graduação não foi suficiente para eles, que desejam aprender mais, conhecer mais, que podem ir além, que têm capacidade. Mas, significa, principalmente, que eles só precisavam de uma primeira oportunidade para desenvolver o intelecto.

a bolsa por reprovar em mais de 75% das matérias; c) bolsistas que trancam o curso e suspendem a bolsa temporariamente; d) bolsistas que não concluem o curso.

A revisão bibliográfica possibilitou compreender, também, que a expansão do ensino superior, em âmbito nacional, realizada pelo PROUNI, nos moldes a que o respectivo programa se propõe, não pode ser considerada uma expansão democrática. Tal afirmativa considera o fato de que este programa se destina especificamente aos cursos das IES privadas, e aos estudantes egressos do ensino médio público (ou do ensino médio particular na condição de bolsistas integrais), o que exclui uma democratização destinada à universidade pública, bem como exclui os estudantes egressos do ensino médio particular, na qualidade de bolsistas parciais ou mesmo os estudantes pagantes, considerando-se ambos os casos, quando estes possuem renda *per capita* condizente com os critérios socioeconômicos estabelecidos pelo programa. Isto não é democratização educacional!

Para se definir o que é democratização educacional é necessário retomar o contexto da educação formal, no Brasil. No passado ela foi destinada às pessoas que pertenciam às classes dominantes, aos que tinham poder de mando e, posteriormente, atendeu aos que tinham capital econômico, mas precisavam do capital cultural que a escola oferecia, bem como do diploma e do *status*, para poder exercer os cargos de chefia, de liderança e de poder. Na sequência, a industrialização trouxe junto dela a necessidade do trabalhador adquirir conhecimentos de leitura, escrita e instruções técnicas que alguns tipos de trabalho exigiam e, portanto, a escola atendia a um perfil de alunos que esperavam e acreditavam em promessas de mudança de classe social e melhorias na qualidade de vida, para os que tivessem bom desempenho escolar.

No Brasil, desde a Constituição de 1.988, passando pela LDB nº 9.394/96, no auge da demanda por democracia e pelo direito a uma educação de qualidade e gratuita, a educação básica: infantil, fundamental e ensino médio, tornaram-se obrigatórias. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a educação superior, especialmente para os estudantes em idade regular, entre 18 e 24 anos. Nesse contexto, a função da educação escolar na sociedade se alterou ao longo dos tempos, pois já fora discutida, historicamente, por pesquisadores, educadores, sociedade civil organizada e políticos. É pauta das agendas políticas de todos os países, principalmente daqueles cujos índices de escolarização ainda não atingiram os objetivos estabelecidos no PNE e na legislação a ser cumprida, como é o caso do Brasil.

Nessa perspectiva, o papel da educação na sociedade atual mudou, pois há demandas por todos os níveis de ensino, sendo que frequentam os bancos escolares alunos que

historicamente nunca haviam frequentado a escola, bem como houve o retorno daqueles que haviam abandonado os estudos, há a presença de indígenas, negros, pessoas com deficiência, pessoas de diferentes classes sociais, com interesses e objetivos diversos, além de um significativo crescimento na demanda pelo ensino superior e por cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Por isso, na tentativa de atender aos interesses da sociedade civil organizada, bem como aos seus próprios interesses, as políticas públicas educacionais criam decretos, portarias, leis, projetos e programas, como possibilidades de decidir o que é melhor para a população, no âmbito do PNE.

A educação básica, no âmbito da LDB oficializa que por meio dela, os estudantes devem adquirir competências e habilidades que os torne cidadãos do mundo e para o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio sugerem que cada escola, no âmbito do Projeto Político Pedagógico deve elaborar currículos comprometidos a atender às necessidades locais e regionais, de forma a articulá-los às instâncias centrais e nacionais. Esses currículos devem ser elaborados no âmbito de uma participação coletiva, envolvendo a comunidade escolar: professores, funcionários, gestores, família e demais representantes da sociedade civil organizada.

A elaboração do Projeto-Político-Pedagógico deve considerar seu entorno local e regional, atender aos anseios, desejos e necessidades de seus alunos, que conforme visto, possuem um perfil muito diferente de quando a escola pública era destinada e atendia aos interesses dos poucos privilegiados das classes dominantes. Essa contextualização deverá proporcionar meios dos alunos adquirirem o capital cultural que suas famílias não puderam proporcionar, especialmente no que diz respeito aos estudos de nível superior. Mas, por outro lado, a contextualização deve valorizar o saber que o aluno já possui e aproveitá-lo no processo do ensino-aprendizagem, através de projetos que despertem no aluno o desejo de aprender.

Tendo sido retomado, brevemente, o contexto da educação formal no Brasil, pode-se inferir que a democratização do ensino superior não pode acontecer quando se proclama a justiça com a injustiça, ou seja, no contexto dessa pesquisa, restringir espaços públicos ou privados por meio de seleções dos melhores estudantes, seja através de vestibular ou das notas do ENEM. Isso é construir barreiras que impedem que os estudantes mais vulneráveis tenham acesso a esse nível de ensino. Certamente isso não corresponde à democratização educacional. Ou, ainda, adotar critérios de seleção diferentes para estudantes que possuem a mesma renda *per capita* condizente com os critérios socioeconômicos do programa.

A democratização da educação superior deve civilizar e humanizar o homem, proporcionando condições de viver e conviver com seu semelhante, de forma a ser um cidadão responsável por si e por suas futuras gerações.

Os valores da humanidade mudaram e a educação formal, especialmente a superior, deve ter a responsabilidade de formar cidadãos com ética e responsabilidade para corroborar um mundo melhor, que reflitam criticamente e que possam agir sobre as realidades existentes. E, para se garantir essa formação cidadã, devem-se equalizar as oportunidades, começando-se com a escola pública de educação básica, permitindo que os valores desses estudantes sejam equalizados e redistributivos. Conforme sugerido anteriormente, que a escola pública possa fazê-lo de forma interdisciplinar e contextualizada, por meio do projeto político pedagógico, construído pela comunidade acadêmica, que se paute em saberes essenciais à formação do ser humano, que o permita viver e conviver com liberdade e com condições dignas de acesso e permanência em todos os níveis de ensino, que somente as camadas privilegiadas conseguiram até então alcançar.

Na concepção do que se investigou nesta tese, democratizar é abrir as portas da universidade, seja pública ou particular (por meio de políticas públicas inclusivas através do intermédio da parceria público-privada), para quem quiser entrar; e estabelecer (e fazer cumprir) parâmetros para que nelas seja oferecido um ensino de qualidade. Mas não uma qualidade que seja oriunda da seleção dos melhores candidatos e sim uma qualidade construída e desenvolvida no âmbito do próprio *campus*, considerando-se a realidade e o contexto de seus estudantes. Se isso acontecesse teríamos uma democratização equânime e igualitária, ainda que se tenha que criar políticas de ações afirmativas e compensatórias que contemplem as dificuldades e os problemas enfrentados pelos egressos de sistemas de ensino médio, público ou particular, que ainda não tenham o conhecimento desejado para se cursar o ensino superior.

No Brasil ainda há uma ideia distorcida do que seja democracia. Chauí (2002) criticava a afirmação dos brasileiros de que vivemos em uma democracia e dizia que a visão de democracia como algo oposto à fase de autoritarismo é uma visão cega para algo profundo que ela denominava de autoritarismo social. Segundo a autora, o autoritarismo social existe porque a sociedade brasileira é hierárquica, ao passo que divide as pessoas em inferiores (que devem obedecer) e superiores (que devem mandar). Nesse autoritarismo, que diverge em muito da democracia, não há percepção e nem prática da igualdade como um direito. A autora também define nossa sociedade autoritária como violenta, nos termos do estudo da ética, porque ainda vigoram o racismo, o machismo, a discriminação religiosa e de classe

social, as desigualdades econômicas, bem como as exclusões culturais e políticas. Assim, não há percepção e nem prática do direito à liberdade.

As desigualdades econômicas e sociais e as exclusões culturais e políticas são, ainda, visíveis e pouco foi feito em termos de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, avaliou-se nesta tese que o PROUNI foi implantado especificamente para as camadas populares que não puderam ingressar no ensino superior público, por todos os motivos já investigados nessa tese. De certa forma não existiu a prática da igualdade como um direito à universidade pública e, por isso, se fez necessária a existência do programa, como política pública de inclusão e expansão do ensino superior, bem como se fez necessária a existência do programa para atender às metas de ampliação de vagas nesse nível de ensino que foram estabelecidas no PNE.

O artigo 6º, alterado pela emenda constitucional nº 64/2010, da Constituição Federal de 1988, estabelece a Educação como um Direito Social, assim como também são "a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados". (BRASIL, 2012b).

Segundo Coelho (2002, p. 42) "os direitos sociais visam à garantia da igualdade material".

> [...] São direitos que têm a finalidade de, com sua concretização, permitir aos indivíduos a possibilidade não só de sobrevivência, mas de inserção plena na vida em sociedade. Parte-se da ideia de que nada adianta a positivação de um rol de liberdades, sem a correspondente garantia de um mínimo necessário para a vida humana. É sabido, por exemplo, que o exercício de uma efetiva liberdade política pelos cidadãos está relacionado, em parte, com a garantia da educação. Tais direitos, assim, só podem ser concretizados através de conduta positiva do Estado [...] (COELHO, 2002, p. 42-43).

Por outro lado, de acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, com a fundamentação de Chauí (2002) e de Coelho (2002), com a pesquisa bibliográfica e com a pesquisa empírica, entende-se que o PROUNI discrimina os cidadãos que desejam candidatar-se às suas vagas, cerceando seu direito de participar do processo de seleção porque estudaram em escola particular de ensino médio, com bolsas parciais entre 1 e 99% de descontos, pois só podem participar os bolsistas integrais das escolas particulares de ensino médio. Por esta razão, mesmo os candidatos que atendem aos requisitos de renda *per capita*, se estudaram em escola particular como bolsistas parciais, são barrados em seu direito máximo de participar, ferindo, de forma concreta, frontalmente, o Estado Democrático de Direito, bem como a vinculação ao direito social da Educação, como direito público subjetivo, direto do cidadão e

dever do Estado de provê-lo, preconizando o direito constitucional fundamental, independentemente de raça, cor, condição socioeconômica e/ou escola de ensino médio da qual foi egresso. Isto se configura uma violação à legislação magna sobre Educação e merece ser discutida a questão, invocando novas regras para o PROUNI, pois os critérios do programa não estão sendo "democraticamente" suficientes para determinar tal política pública de inclusão[71] para essa camada da população.

Nesta perspectiva, construir uma educação de qualidade para todos depende de políticas públicas que propiciem a formação plena do cidadão e que esse possa ser socialmente responsável, inclusive pelas gerações futuras, com conhecimento de saber o que é melhor para si e ter direito à liberdade de fazer escolhas.

Compreende-se, ainda, que uma verdadeira democratização do ensino superior só seria realizada se e quando fossem oferecidas condições equânimes e igualitárias a todos os estudantes, sejam eles oriundos do ensino médio, de escolas públicas ou particulares, que pudessem frequentar universidades, sejam elas públicas ou particulares, sem distinção de raça, gênero, religião, classe social, condição econômica, conhecimento cultural, político etc.

A democracia educacional é o atendimento das demandas da sociedade civil por uma educação superior, preferencialmente pública, gratuita e de qualidade. Mas, se feita por meio da parceria público-privada, que também seja gratuita, de qualidade e para todos os estudantes que a desejarem.

Considerando-se, ainda, que entre os bolsistas do PROUNI estão os alunos da classe trabalhadora, que possuem significativo interesse pelos estudos de nível superior e que há consciência do significado de um curso superior em suas vidas, seja para a constituição da cidadania, ou para obter melhores condições de resistência à exploração, ou para ter ciência de seus direitos[72], faz-se, também, necessários projetos de cunho social e cultural, desde a educação infantil até o ensino médio, como visitas a museus, idas a teatros, contatos com revistas, livros, músicas, cursos de língua etc.

Essas práticas culturais acrescidas de técnicas pedagógicas de transmissão do conhecimento e de critérios de avaliação que considerem as diferentes heranças culturais corroboram a formação democrática no âmbito da educação formal de cada escola[73]. Quando

---

[71] Mesmo considerando que os bolsistas parciais das escolas particulares de ensino médio tiveram no âmbito da aprendizagem, mais chances de ingressar no ensino superior, ao comparar com as mesmas chances dos bolsistas integrais das escolas particulares de ensino médio, cuja renda *per capita* familiar é a mesma, pode-se afirmar que os critérios são desiguais.

[72] Kuenzer (1997) trata da questão da classe trabalhadora que tem ciência da importância dos estudos.

[73] Muzetti (1998) trata da importante questão da formação democrática por meio da escola, através de práticas culturais, técnicas pedagógicas e critérios de avaliação que considerem os diferentes grupos sociais.

a escola oferece acesso aos instrumentos institucionalizados[74] de ascensão social e cultural aos estudantes de diferentes classes sociais que a frequenta, de certa forma é uma maneira de demonstrar que essa escola está sendo democrática em relação à sociedade na qual está inserida, e que atende aos seus ideais democráticos.

Porém, para trabalhar com a heterogeneidade de alunos e proporcionar a aprendizagem necessária à formação do cidadão, é preciso que o professor/educador tenha conhecimentos construídos por meio de uma sólida base teórica e que consiga aplicar na prática os conceitos estudados, pois o processo de ensino e aprendizagem só acontece quando de fato o aluno aprende. Nesse sentido, existem bolsas do PROUNI para os cursos de licenciatura, destinadas especificamente aos docentes do magistério da educação básica, em efetivo exercício, que dispensam os demais critérios de seleção, mas que são pouco utilizadas. Também não foram encontradas pesquisas especificas dessas bolsas e, por isso, merecem ser investigadas.

A literatura educacional indica que os problemas da educação básica também são oriundos de outros segmentos da sociedade (comunidade do entorno, como por exemplo, problemas de drogas, violência, desemprego dos pais/família, trabalho infantil, falta de participação da família na escola[75], entre outros). Indica, ainda, que a origem familiar e todos os aspectos que a envolvem também constituem pano de fundo dos problemas da educação pública: básica e de nível médio. Neste contexto, o problema da democratização do ensino superior está muito antes deste nível de ensino.

Diante destas argumentações e considerações é possível inferir que um verdadeiro processo de democratização do ensino superior, no Brasil, deveria, em um primeiro momento, considerar todas as lacunas existentes na educação básica (pública e, também, particular) e criar mecanismos para, gradativamente, supri-las. Nessa perspectiva, o ideal seria que fosse oferecida uma educação pública, gratuita e de qualidade desde a educação infantil, que preparasse os estudantes com condições de igualdade e equidade para concorrer às vagas, principalmente as de alta demanda, existentes no ensino superior, sejam públicas ou particulares.

Porém, na falta desta, há a necessidade de políticas de inclusão no ensino superior, pois se sabe que os estudantes das camadas populares, que não possuem condições de custear um ensino particular "dito de qualidade" sofrem as devidas consequências e quando chegam ao ensino superior necessitam de mecanismos de compensação de estudos e de políticas de

[74] Bourdieu (2001) discute essa questão.
[75] Rescia (2005) aborda a importante questão da interação escola e família mediada pela gestão escolar.

ações afirmativas, bem como de que sejam oferecidas condições socioeconômicas para poderem se manter neste nível de ensino.

Por isso, as políticas públicas de inclusão constituem-se em providências por parte do Estado, para amenizar e eliminar as desigualdades, sejam de conhecimento, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras e tentar garantir a igualdade de oportunidade, bem como compensar as perdas vivenciadas pelas camadas populares e pelos grupos minoritários.

Quando todas as lacunas da educação, no Brasil, forem resolvidas, talvez se consiga caminhar rumo ao processo de democratização do ensino superior. O Brasil possui muitos recursos, sejam econômicos, humanos ou de outras ordens, que o permitiria caminhar com responsabilidade rumo a uma democratização digna e para todos. Já foram dados os primeiros passos, através das políticas públicas, tais como o PROUNI, o SISU, o REUNI, a UAB, as cotas etc.

Nesse sentido, se fazem necessárias outras pesquisas que envolvam essas temáticas e que poderão ser importantes diagnósticos rumo a um verdadeiro processo de democratização. Fazem-se, também, necessárias pesquisas que envolvam tanto a temática PROUNI, como o que a ela diretamente se remete, e que investiguem especificamente os seguintes indicadores: a) os bolsistas estudantes; b) os bolsistas egressos; c) o abandono/evasão dos bolsistas; d) os cotistas do programa: d1) os portadores de necessidades especiais (pessoa com deficiência), d2)os autodeclarados pretos, pardos ou negros; e) os professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública; f) os bolsistas que usufruíram das ações conjuntas de incentivo e permanência no ensino superior pelo programa: f1) os que usufruíram da bolsa permanência, f2) os que precisaram do FIES para custear o os outros 50% da mensalidade, f3) os bolsistas que participaram dos Convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABRAN; g) a trajetória dos bolsistas em diferentes modalidades de IES, g1) a trajetória dos bolsistas das faculdades, g2) a trajetória dos bolsistas dos centros universitários e g3) a trajetória dos bolsistas das universidades, lembrando que todas as sugestões devem ser devidamente contextualizadas.

Com fundamento nas respostas dos bolsistas participantes da pesquisa empírica, por meio do questionário *on line* e das histórias de vida, pode-se afirmar, em reposta aos problemas investigados nesta tese, que:

1) O PROUNI, após nove anos de sua implantação, atende às expectativas da maioria dos bolsistas, pois 392 (78,4%) consideram que por meio do programa suas expectativas de vida profissional foram atingidas e 330 (66%) consideram que por meio do programa suas

expectativas de vida pessoal foram atendidas[76].

2) Os cursos oferecidos pelo PROUNI, por intermédio das instituições pesquisadas, são os cursos que os estudantes e egressos desejavam, demonstrado pelas respostas dos 450 bolsistas (90%).

3) Apesar de toda a dificuldade por que passam os alunos do PROUNI, sejam elas de moradia, alimentação, custos pessoais, custos com materiais didáticos, o fato de terem que conciliar o trabalho com os estudos, as poucas horas semanais de dedicação aos estudos, pode-se considerar que a maioria dos alunos bolsistas consegue – heroicamente – ingressar, permanecer e concluir o curso. Porém, há casos de bolsistas que, pelos mesmos motivos, não conseguem.

Com relação às hipóteses de pesquisa que foram investigadas, pode-se afirmar que:

1) O PROUNI "não" soluciona totalmente a dificuldade de acesso e permanência dos alunos das camadas populares, inseridas no ensino superior, pois: a) ele possui como um dos critérios de seleção a nota do ENEM, o que de imediato, exclui os candidatos que não obtém a nota mínima exigida[77], mas que gostariam de cursar esse nível de ensino; b) os egressos do ensino médio particular (bolsistas parciais ou pagantes[78]) não podem concorrer às vagas do programa, ainda que tenham a mesma renda *per capita* estabelecida como critério de seleção que os caracteriza como público a ser atendido pelo programa; c) os relatos dos bolsistas demonstram o quão difícil é a permanência deles durante o curso, sendo que a principal ação conjunta de incentivo à permanência dos estudantes nas IES, através do PROUNI – a bolsa permanência – é utilizada somente por 31 bolsistas (6,2%), isto porque não faz jus a ela os alunos do noturno, cuja carga horária de aulas diárias é 4 horas e não 6 horas, conforme estabelecido no critério; d) o valor da bolsa permanência é insuficiente para os bolsistas custearem todas as despesas existentes no universo estudantil; e) o fato de 370 (74%) bolsistas trabalharem, sendo que 280 (56%) o fazem em período integral, comprova que eles "permanecem" no ensino superior com seus próprios trabalhos, ou seja, não é o programa que proporciona a "permanência" deles no ensino superior.

Contudo, o PROUNI "soluciona parcialmente" a "dificuldade de acesso" ao ensino superior, comprovada pelos 280 bolsistas (56%) que já haviam realizado várias tentativas de

---

[76] Há que se considerar o contexto dos bolsistas, porque estão inseridos em uma das regiões mais ricas do país.

[77] Tal como acontece nas IES públicas, que também excluem pelo processo seletivo (vestibular) ou mesmo pela nota do ENEM, por meio do SISU.

[78] Há casos de bolsistas parciais ou pagantes que só estudaram em escolas particulares de ensino médio porque tiveram significativos descontos nas mensalidades. Contudo a renda familiar os caracteriza como beneficiários do programa, mas são impedidos de concorrer às vagas do PROUNI por não terem sido bolsistas integrais no Ensino Médio.

ingressar nesse nível de ensino, inclusive pelos 204 bolsistas (40,8%) que tentaram por meio do ensino superior público, e também pelos bolsistas que tentaram nas IES privadas, por meio do FIES, Bolsa Escola da Família e outros descontos e bolsas através de parcerias e convênios e mesmo sem bolsa nenhuma.

2) O PROUNI, como política pública, "é uma forma de incentivo e acesso imediato" (ainda que restrito aos critérios de seleção, conforme anteriormente abordado) para as classes mais pobres, que não conseguem, nem veem possibilidades de acesso ao ensino superior público e nem conseguiriam custear o ensino superior particular. Prova disso são: a) todas as informações (apresentadas na análise de dados) dos bolsistas que tentaram ingressar no ensino superior, sem a bolsa do programa e não conseguiram; b) os 123 bolsistas (24,6%) que afirmaram ser esta a única possibilidade de cursar o ensino superior; c) os 107 bolsistas (21,4%) que afirmaram ser a realização de um sonho; d) os 365 bolsistas (73%) que afirmaram que não tiveram um ensino médio que os permitisse concorrer às vagas do ensino superior público; e) os 300 bolsistas (60%) que conseguiram a bolsa já na 1ª tentativa e os 132 (26,4%) que conseguiram a bolsa na 2ª tentativa.

Para atingir o objetivo geral foram elencados e investigados cinco objetivos específicos, sendo que todos eles proporcionaram conhecimento de todo o contexto no qual foram implementadas as políticas públicas de inclusão do ensino superior para as camadas populares, com ênfase na compreensão do PROUNI, objeto de investigação dessa tese. Nesse sentido, todos os objetivos específicos foram realizados: a) foi contextualizada a educação superior no Brasil, no período de 1808-2013; b) foi analisada a concepção de educação superior segundo a acepção de Max Weber; c) compreenderam-se os conceitos de ingresso e permanência no ensino superior na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu; d) realizou-se o levantamento de teses, dissertações e artigos científicos sobre o PROUNI, analisando as diferentes abordagens; e) identificou-se e analisou-se multicascos de bolsistas estudantes e egressos, beneficiários do PROUNI, suas potencialidades e limites, utilizando-se de dados de sete IES, do interior do Estado de São Paulo.

Na realização do último objetivo – estudo multicascos – por meio da aplicação de um questionário *on line* para todos os estudantes e egressos de 07 IES, que usufruíram da bolsa de estudos através do PROUNI, foram elencados 11 objetivos específicos, pautados em investigar as questões que permitiram entender, compreender e explicitar a problemática, as hipóteses e o objetivo geral, sendo que todos eles foram possíveis de ser realizados: 1) foram identificados quem são os bolsistas; 2) obteve-se informações se eles estão cursando o curso que desejavam; 3) investigou-se a trajetória escolar dos bolsistas na educação básica; 4)

identificou-se o desempenho acadêmico no ensino superior, no que diz respeito às aprovações e reprovações; 5) verificou-se se eles trabalham, e em quais tipos de trabalho (integral, parcial ou esporádico); 6) foi perguntado se os bolsistas sofrem constrangimentos por serem bolsistas e quais tipos; 7) foi questionado se o PROUNI proporcionou ascensão profissional, social, econômica e cultural; 8) foi verificado se os bolsistas influenciam as gerações futuras de sua família na busca pelo ensino superior; 9) indagou-se se eles pretendem dar sequência nos estudos, após a graduação; 10) foi pesquisado se os bolsistas atingiram as perspectivas de vida profissional e pessoal por intermédio do PROUNI; e 11) identificou-se qual é o significado do PROUNI na vida dos bolsistas.

Assim, por meio de todos os objetivos específicos dessa tese conseguiu-se chegar ao principal objetivo desta pesquisa, que foi o de investigar e avaliar se o PROUNI, enquanto política pública de ensino superior está atendendo às expectativas que os bolsistas estudantes e os bolsistas egressos têm em relação ao ensino superior. Pode-se concluir que "sim", para a maioria dos bolsistas investigados, pois a maioria acredita que suas expectativas de vida profissional e pessoal foram realizadas por meio do programa, conforme os dados anteriormente apresentados.

As historias de vida dos bolsistas trouxeram relatos importantíssimos e uma riqueza de detalhes que nos permitem concluir que, embora com todas as lacunas ainda existentes no PROUNI, enquanto política pública de inclusão no ensino superior, o programa certamente corroborou com a inclusão de muitos estudantes com dificuldades socioeconômicas e culturais nesse nível de ensino. Pode-se concluir, ainda, que por meio do conhecimento adquirido no ensino superior, esses estudantes puderam ter uma ascensão profissional que os proporcionou melhores condições salariais que os fez mudar de classe social sendo que muitos deles saíram da extrema pobreza.

Além disso, puderam ter acesso a uma rede de relacionamentos pessoais e profissionais que antes era restrita à suas famílias e pessoas mais próximas. Tiveram, ainda, acesso a espaços culturais, que proporcionaram a ampliação de seu intelecto. Outro dado significativo é o fato da maioria dos bolsistas não ter passado por constrangimentos nas IES onde estudaram.

O PROUNI tem importantes significados para os bolsistas pesquisados, sendo que para a maioria dos bolsistas esses significados são bons, exceto para alguns que não conseguiram realizar o sonho de estudar no curso que desejavam. Mas, entre esse, há alguns que o fizeram como uma possibilidade de conseguir um trabalho que os permita, oportunamente, pagar pelo curso que desejam. Nesta perspectiva (mesmo não tendo sido o

PROUNI a possibilidade de realizar o sonho de estudar no curso desejado), esses bolsistas consideraram que o programa foi importante para suas vidas.

Embora exista toda uma discussão que permeia as modalidades de instituições e do ensino por elas oferecido, somente um bolsista relatou em sua história de vida que o curso que ele realizou "foi fraco", o que caracteriza que os demais bolsistas estão satisfeitos com o ensino oferecido pelas IES onde estudaram. Isso porque só pode participar do programa os cursos com nota mínima 3[79] (em uma escala de zero a cinco), que corresponde aos cursos com as qualidades estabelecida pelo MEC, já mencionadas anteriormente. Os cursos que não possuem essa nota ou os que não a mantém ficam impedidos de serem ofertados aos bolsistas. Nesse sentido, há relatos de alunos que elogiaram o ensino oferecido pela IES.

Ainda no que diz respeito ao ensino, especialmente ao ensino voltado para o mercado de trabalho, um dado relevante identificado nas respostas dos bolsistas, foi o fato deles não se limitaram tão somente ao diploma destinado a essa finalidade. Ou seja, o PROUNI contribuiu com o primeiro passo dando a oportunidade dos bolsistas buscarem, oportunamente, por um conhecimento mais avançado, nos estudos de pós-graduação e, consequentemente, por uma possível formação intelectual de muitas pessoas que sequer teriam essa possibilidade.

Comparando-se o ensino oferecido pelo PROUNI ao modelo típico ideal de ensino superior e de universidade, conforme fundamentado nessa tese, conclui-se que o programa "não" é o melhor "modelo típico ideal", mas proporcionou importantes significados na vida dos bolsistas participantes da pesquisa empírica.

Nesse, e nos demais sentidos explícitos e implícitos que se pôde analisar, por meio dos dados obtidos com os bolsistas participantes da pesquisa empírica, pode-se afirmar que os estudantes oriundos das famílias com baixo capital econômico, social, simbólico e cultural, para que se sintam "realizados" em relação ao ensino superior, não esperam ter "mais nem menos" em relação aos estudantes oriundos das famílias que possuem esses capitais, mas que seus direitos sejam iguais, para que possam decidir sobre seus caminhos.

Diante das considerações finais apresentadas é possível concluir que após um longo período em que o ensino superior brasileiro foi destinado às classes dominantes ou aos que tinham poder de mando, agora se pode escrever uma nova história da educação superior brasileira e nela incluir que esse nível de ensino destina-se, também, a todas as pessoas que

[79] Analisar a qualidade dos cursos superiores não é tarefa fácil e, portanto, não foi essa a intenção da pergunta e nem da tese. A pergunta teve somente o objetivo de identificar a percepção dos bolsistas em relação aos cursos. Para isso foram considerados os critérios já definidos, nacionalmente, pelo MEC, como critérios de qualidade que são estabelecidos nas notas de 01 a 05, sem a pretensão de se questionar esses critérios de qualidades e as lacunas ainda existentes nas avaliações dos cursos superiores.

nele desejarem chegar, incluindo-se as pessoas das camadas populares, os negros, os índios, os pardos, os deficientes etc, por meio das políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino superior, mesmo que ainda não seja o "modelo típico ideal" de acesso e permanência no superior, ou seja, ainda existem muitas questões possíveis e passíveis de melhorias.

Ainda assim, no nosso entender, a ideia da formação desinteressada científica ainda existe. Essa ideia muitas vezes não é apenas ter conseguido uma contingência de classe, mas é uma ideia que tem relação com a história educacional do aluno. Há, ainda, uma influência dos professores universitários na vida estudantil, se não há o *ethos*, há pelo menos uma "imagem projetada" do que seria o "condicional intelectual", mesmo não sendo necessariamente o que é o real. Isso nos dá uma elaboração de outra concepção "típica ideal" de ensino superior, que não é a do Weber, que não é o intelectual desinteressado do final século XIX, mas é "weberiana metodológica", é outro estrato mais pragmático, mais contemporâneo no sentido um pouco mais "degenerado" de universidade, mas que é um modelo que eventualmente aparece no PROUNI. É um tipo de inovação na educação, um modelo que de certa forma age nos processos de educação e nos sistemas educacionais e que os induz a buscar, após a graduação, por novos, melhores e amplos conhecimentos.

Nesse sentido, é questionado o lado político-econômico que norteiam todos os aspectos do PROUNI, por meio da parceria público-privada. Mas, ao pesquisar os bolsistas e investigar os depoimentos das suas histórias de vida, verifica-se que estes nos tocam muito e, por isso, os prós "cobrem" de certa forma os problemas críticos oriundos da parceria público-privada, principalmente no sentido de se questionar que a universidade pública e de qualidade perde com isso.

O "impacto" que essa ascensão dos bolsistas transforma é considerável, pois há possibilidades dos filhos e netos desses estudantes bolsistas do PROUNI serem possuidores de um *ethos* e de uma relação com o conhecimento e com a ciência. Muitas vezes, as "coisas" se movimentam por caminhos que não são exatamente aqueles mais previsíveis ou ideais e, nesse sentido, é preciso fazer uma reeleitura da realidade educacional.

Nessa perspectiva, o PROUNI é um programa que faz parte das políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino superior. Pode-se afirmar que é um bom programa, pois proporciona uma primeira oportunidade para muitos estudantes que historicamente foram excluídos do ensino superior e que não teriam tido condições de chegar a esse nível de ensino, de nele permanecer e concluir.

Contudo o programa só existe porque seus beneficiários possuíram menos direitos (econômicos, sociais, culturais, educativos etc) em relação aos demais estudantes com

melhores condições e que, em consequência, tiveram melhores chances de ingressar no ensino superior público ou de custear um ensino superior particular de qualidade.

Por outro lado, ao mesmo tempo que o PROUNI é um bom programa, o acesso ao ensino superior realizado pela parceria público-privada caracteriza a privatização do ensino superior no Brasil, para essa camada da sociedade que não conseguiu ter acesso ao ensino superior público.

A privatização do ensino superior também é feita para instituições com foco no lucro, cujas metas e objetivos são os de grandes empresas e empreendimentos e, por isso, comprometem a qualidade de ensino, principalmente para as IES denominadas de faculdades que não têm, legalmente, o compromisso com a pesquisa e a extensão e, consequentemente, também não tem docentes contratados em tempo parcial e integral, bem como a organização didático-pedagógica e infraestrutura são restritas ao ensino.

A qualidade dos cursos e IES conveniadas ao programa seguem os padrões nacionais estabelecidos pelo MEC e, quando se trata apenas do ensino, geralmente o foco é o mercado de trabalho e, portanto, a formação profissional, deixando aquém a formação humana.

Conclui-se, finalmente, que a qualidade do ensino superior, seja nas instituições públicas ou particulares, não pode ser garantida somente pela seleção dos melhores candidatos. Esse tipo de qualidade e de seleção é cruel e perverso, pois os melhores candidatos geralmente são os que tiveram melhores condições econômicas, sociais, culturais e educacionais para disputar as melhores vagas nas melhores IES.

Essa conclusão fundamenta-se no fato de que essa tese analisou que os bolsistas do PROUNI, participantes dessa pesquisa, embora não tenham sido os melhores candidatos para as vagas das IES públicas, tiveram capacidade de obter bom desempenho nos cursos, mesmo com todas as dificuldades por que passaram para poder ingressar, permanecer e concluir. Somente precisaram de uma oportunidade de acesso e essa veio por meio do PROUNI. Se a oportunidade tivesse sido por meio da IES pública os estudantes poderiam também ter um bom desempenho, o que significa concluir que a universidade pública deve se abrir para todas as pessoas que nela desejem ingressar. E isso significa que devem ser ampliadas as vagas e os *campus* das universidades públicas e nelas serem desenvolvidos cursos com qualidade para todos e não com uma qualidade focada nos alunos selecionados.

Portanto os direitos dos estudantes ao ensino superior, independentemente da origem socioeconômica, cultural e educacional devem ser os mesmos, seja nas instituições públicas ou particulares. Esses direitos devem contemplar o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos, com qualidade.

Muitas considerações finais deste trabalho, embora motivadas pela realidade particular dos bolsistas das 07 IES do interior do Estado de São Paulo, que participaram da pesquisa, poderiam, a nosso ver, ser consideradas para várias regiões do Brasil que possuem os mesmos contextos socioeconômicos das regiões mais ricas do país, pois os dados da pesquisa documental e bibliográfica das demais teses, dissertações e artigos investigados também demonstraram que os bolsistas de outras cidades e Estados passam pelas mesmas circunstâncias que passam os respondentes dessa pesquisa.

# REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio Henrique. **Os despossuídos:** crescimento e pobreza no país do milagre. Rio de Janeiro: Zahar, 1995

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas**. A educação nos governos Lula e FHC: transformação ou continuísmo?** Universidade Federal de Campinas. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/cVAM3dYk.pdf. Acesso: 01 maio 2013.

ALMEIDA, M. A. **Universidade Para Todos:** o PROUNI na visão dos bolsistas de uma instituição de ensino superior. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2009.

ALVES, A. G. **O desempenho acadêmico dos alunos do Programa Universidade Para Todos**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

ALVES-MAZZOTTI. A. J**.** A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Cortez, 2002. p. 25-41.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

_____. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise et al. (Orgs.). **Reformas da educação superior:** cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009. p. 113-146.

A NOVA safra dos empresários da educação: empresas com foco em tecnologia começam a ganhar espaço e atraem investimentos de grandes fundos. **Época,** abr. 2014. Disponível em: http://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Empresa/noticia/2014/04/nova-safra-dos-empresarios-da-educacao.html. Acesso em: 18 jul. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho).

_____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; HITEDBR, 2005. (Educação Contemporânea).

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. **Cursos de administração e políticas de avaliação do ensino superior no estado de São Paulo (1995-2006).** 161 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BACON, Francis. **O progresso do conhecimento**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BAETA, A.M. O Estado do conhecimento do vestibular – discussão final. **Educação e Seleção,** n. 12, p. 99-112, jul./dez., 1985.

BAGNO, Marcos. **A língua, a mulher e a presidenta.** Disponível em: http://www.ilheus24h.com.br/v1/2013/08/05/a-lingua-a-mulher-e-a-presidenta/. Acesso em: 29 set. 2013.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BARBIERI, Cristiane**.** A receita da Kroton para continuar a queridinha do mercado. **Época,** jul. 2014. Disponível em: http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2014/07/receita-da-kroton-para-continuar-queridinha-do-mercado.html?utm_campaign=1179694&utm_content=8725543186&utm_medium=email&utm_source=Emailvision. Acesso em: 18 jul. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. .

BARREYRO. Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica:** um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Micele. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39).

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 1996.

_____. **Escritos de Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2001.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2002.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Tradução de Denice Bárbara Catani e Afrânio Mendes Catani. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2002.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação.** Tradução de Magali de Castro. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2002.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BORGES, Altamiro. A empulhação da classe média. **Correio do Brasil.** nov. 2012. Disponível em: http://correiodobrasil.com.br/noticias/politica/a-empulhacao-da-classe-media/522068/. Acesso em: 28 jun. 2014.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **Gestão do Ensino Médio e sua articulação com o ensino superior:** um estudo de caso nas escolas públicas de Monte Alto. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Educação, Araraquara, 2007.

BRASIL. Decreto nº. 8.659 de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 05 de abril de 1911. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698 htm. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. **Lei nº 10.172/2001.** Disponível em: http://www.mec.gov.br . Acesso em: 08 jan. 2007.

_____. **Lei nº 11. 096, de 13 de janeiro de 2005a.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília-DF, 14 jan. 2005, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 06 dez. 2009.

_____. **Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005b**. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005a**.** Disponível em: http://PROUNIportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Legislacao. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. **Portaria nº 1.132/2009, de 02 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a instituição das Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos - PROUNI. Diário Oficial da União nº 231, de 2 de dezembro de 2009 – Seção 1 – Pág. 17. Disponível em: http://PROUNIportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Legislacao/portaria_1132_de_02122009_conap_compilada.pdf. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Informações sobre o Índice Geral de Cursos (IGC).** Disponível em: http://www.inep.gov.br. Acesso em: 11 set. 2012.

_____. **Informações sobre avaliação dos cursos de graduação**: legislação e normas, instrumentos, perguntas frequentes e notícias. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. **Sistema de Indicadores de Percepção Social.** Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: http://PROUNIportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/ipea_sips_educacao.pdf. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Grupos de renda da população brasileira.** 2012a. Disponível em: http://www.sae.gov.br/site/. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35. ed. Brasília: Edições da Câmara, 2012b.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação superior:** 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. **MEC. PROUNI: apresenta informações gerais sobre o PROUNI, legislações, dados estatísticos, informações sobre a bolsa permanência, a CONAP, publicações e a revista sobre o programa.** 2013b**.** Disponível em: http://PROUNIportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144&Itemid=150. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Programa Universidade para todos (PROUNI)**. Informações sobre o PROUNI**. Disponível em: http://PROUNI-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm. Acesso em: 01 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Superior SESU**. Informações sobre a expansão do sistema Federal de educação superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option. Acesso em: 07 jan. 2007.

_____. **Portaria Normativa nº 27, de 28 de dezembro de 2012**. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos – PROUNI referente ao primeiro semestre de 2013 e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 251, de 31 de dezembro de 2012 –

Seção 1. Disponível em: http://PROUNIportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Legislacao. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRUNNER, José Joaquín. ***Educación superior en*** **América Latina:** *cambios y desafios*. México: Rondo de Cultura Económica, 1991.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Unesp, 2000.

CANETTI, E. **Massa e poder.** Tradução de Rodolfo Krestan. Brasília/São Paulo: Editora da UnB/Melhoramentos, 1983.

CARNEIRO, Thiago Rodrigo Alves. **Faixas salariais x classe social - qual a sua classe social?** Disponível em: http://blog.thiagorodrigo.com.br/index.php/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge?blog=5. Acesso em: 28 jun. 2014.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber**: modernidade, ciência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008):** ruptura e/ou continuidade? 2011. 465 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2011.

_____. Política para o ensino superior no Brasil (1995 -2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29., 2006. **Anais eletrônicos...** ANPED, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--In,pdf. Acesso em: 5 ago. 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes. **Era um garoto que como eu aprendeu a ler e escrever aos anos 60**. In: FERNANDES, Rogério; ADÃO, Áurea (Orgs.), *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970).* Vol. 3. *Sociedade* Portoguesa de Ciências da Educação – Actas do 1o Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, 1998.

_____. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade,** ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2002.

COELHO. Maria do Carmo Irochi. **Fundamentos constitucionais do Financiamento do Ensino Fundamental Público - o FUNDEF- limites jurídicos e perspectivas para o atendimento ao direito à educação.** 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) -Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Faculdade de Direito Laudo de Camargo, Departamento de Ciências Jurídicas, Ribeirão Preto, 2002.

CHAUÍ, M. Ventos do Progresso: a Universidade administrada. In: PRADO JR, B. et al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2010.

COHN, Gabriel (Org.). **Crítica e resignação**: Max Weber e a teoria social. 2. ed. atual. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tópicos).

_____. **Weber**: sociologia. 7. ed. 8. reimp. São Paulo: Ática, 2006. (Grandes Cientistas Sociais).

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 88, Especial, p. 677-701, out. 2004.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (CAPES). **Informações gerais sobre o PROUNI Internacional.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2312014-Edital-003-ProUni-Salamanca-2014.pdf. Acesso em: 19 jun. 2014.

COSTA, F. S. P**olíticas públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos**: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade reformada**. RJ, Francisco Alves, 1988.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. **Universidade temporã:** o ensino superior, da colônia era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **A Universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Edições UFC, 1980. (Coleção Educação e Transformação).

DELGADO, Darlan M. **Os "sentidos" da ciência no cenário industrial:** a inovação tecnológica e suas implicações na política de educação superior. 2010. 375 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara, Araraquara, 2010.

_____. **Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico:** a Universidade como *locus* privilegiado das demandas empresariais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006. **Anais...** Caxambu – MG: ANPED, 2006. 1 CD-ROM. ISBN: 85-60316-01-9.

DORTIER, Jean-François. Les idées pures n'existent pás. **Sciences Humaines,** numéro spécial Pierre Bourdieu, Paris, p. 3-8, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação Superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs). **Os desafios da educação superior no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. Introdução. In: KENT, R.S. (Org.). **Los temas críticos de Ia educación superior en América Latina.** México: Pondo de Cultura Económica, 1994-. Movimentos sociais: a construção da cidadania. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, 1984.

ESCOLA DA FAMÍLIA. **Informações gerais sobre o Programa Bolsa Escola da Família.** Disponível em: http://www.escoladafamilia.sp.gov.br. Acesso em: 24 ago. 2007.

ESTACIA, M. A. T. **Alunos do PROUNI da Universidade de Passo Fundo:** trajetórias, percepções/sentimentos a aproveitamento acadêmico. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2009.

FACEIRA, L. S. **O PROUNI como política pública em suas instâncias macroestruturais, meso-institucionais e microssociais:** pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rios. 2009. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro, Rio de janeiro. 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAORO, R. A questão nacional: a modernização. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 14, p. 7-22, 1992.

FAVERO, Maria De Lourdes De A. O título de doutor honoris causa ao rei dos belgas e a criação da URJ (PROEDES/FE/UFRJ). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 1., 2000. Anais eletrônicos... Vitória: Sociedade Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/104_maria_lurdes_a.pdf. Acesso em: 01 maio 2013.

FEBVRE, Lucien. **Lucien Febvre**. Organização de Carlos Guilherme Motta. São Paulo, [S. l.], 1979.

FELDMAN, M. R. S. **Histórias que se cruzam na significação social dada ao Programa Universidade para Todos**. 2010. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2010.

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; ROSSONI, Janaína Cé; GOMES, Kelly Amorim. **PROUNI: análise de Teses do banco de dados da CAPES (2007 – 2011).** Trabalho publicado no II

FRANCO, M.A. Acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Educação e Seleção, n.** 12, p. 9-26, jul./dez., 1985.

_____. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou de autonomia? **Educação Brasileira,** n. 1, p. 99-126, 1º sem., 1989.

CABLES – Segunda Conferência Latino Americana sobre el abandono en la educación superior. Disponível em http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/comunicaciones_MencionHonor/L2_Felicetti.pdf. Acesso em: 01 maio 2013.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, M.; ARAÚJO, R. M. L. (Org.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FERREIRA, K. T. **PROUNI: trajetórias.** 2011. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2011.

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

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das Universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Alínea, 2011, p. 39-62.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

_____. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GARCIA, P. B. **Educação:** modernização ou dependência? RJ, Francisco Alves, 1977.

GASPARIM, Gabriela. Veja diferenças entre conceitos que definem classes sociais no Brasil. **G1,** ago. 2013. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html. Acesso em: 28 jun. 2014.

GATI, B. A. Vestibular e ensino superior nos anos 70 e 80. **Cadernos de Pesquisa,** n. 80, p.87-90. fev. 1992.

GEIGER, Roger L. **Private Sectors in II igher Education:** structure, function and change in eight countries. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1986.

GENTILI, Pablo. Universidades na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILINI, João A. **Crise e planejamento educacional na américa latina:** tendências e perspectivas no contexto da descentralização. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo, 1999.

GENTILINI, J. A.; Scarlatto, E. C. **A política educacional como política social:** uma análise do PROUNI sob a perspectiva da Teoria Crítica. Artigo apresentado no Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes, no período de 23 a 25 de abril de 2013, UNESP, Araraquara (SP). 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVEZ DE SOUSA, A. M. **Financiamento público estudantil do ensino superior:** uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GREENAWALT, K. **Discrimination and reverse discrimination**. New York: Knopf, 1983.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional:** importância, modelos, validade, variáveis, hipótese, amostragem, instrumentos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios**: 1875-1914. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Revisão técnica de Maria Celia Paoli. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A era das revoluções**: 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HOPFER, K. R. **Estado capitalista e estratégias de gestão de instituições de ensino superior privadas:** o PROUNI como política social e como asseguramento da acumulação do capital. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Paraná, Paraná. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Ensino superior, coletânea de legislação básica.** Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógica, 1969.

KRAMES, I. P. **Na trilha do PROUNI:** implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. 2010. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAMBERTUCCI, G. M. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do PROUNI da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber**. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

LOPES, Eliane Marta S. T. **Origens da educação pública:** a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, M. H. R. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Paraíba/João Pessoa, Paraíba, 2008.

MACIEL, Camila. Moreira Franco defende modelo de classes sociais adotado pela SAE. **Agência Brasil,** jul. 2012. Disponível em: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-06-25/moreira-franco-defende-modelo-de-classes-sociais-adotado-pela-sae.25/06/2012. Acesso em: 28 jun. 2014.

MAIA, S. F. **O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) nas IES comunitárias:** a experiência da Universidade Católica de Goiás (2005 – 2008). 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Goiânia. 2009.

MARINELLI, C. R. G. **Programa Universidade para Todos:** aspectos da cidadania fragmentada. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. 2010.

MARQUES, E. P. S. **O programa Universidade para todos e a inserção de negros na educação superior:** a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2010.

MATTOS, Maria José Viana Marinho. **A percepção de professores em relação ao ProUni e o Estado. Artigos Inéditos. Jan-Jun de 2010.** Disponível em: http://wpmapp.oktiva.com.br/wp-aval/files/2011/06/PG-67-76-ARTIGO-6.pdf. Acesso em 01 maio 2014.

MATTOS, Maria José Viana Marinho; CASALI, Alípio Marcio Dias. **Programa Universidade para Todos (PROUNI):** análise das produções acadêmicas e os impactos na vida dos beneficiários. Disponível em: http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo...file:///C:/Users/Maria/Downloads/Comunica%C3%A7%C3%A3o_trabalho%20completo_%20EixoTematico5_Viana_Casali%20(2).pdf. Acesso em: 29 set. 2014.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. *Anped*, 31º Reunião*,* GT 11, 2008. Disponível em: http://anped11.uerj.br. Acesso em: 5 jan. 2010.

MELLO, Paula Branco de; SILVA, Francisco Martins. PROUNI: quatro anos de história. **Revista PROUNI – MEC/SESu**, jan. 2008. Disponível em: http://PROUNIportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Revista_PROUNI/Revista_PROUNI.pdf. Acesso em: 01 maio 2013.

MENDES, Cândido Antônio; CASTRO, Cláudio de Moura. **Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 1984.

MILLS, C. Wright. A elite do poder: militar, econômica e política. In: Wright MILLS. **Sociologia.** Coletânea organizada por Heloísa Rodrigues Fernandes. São Paulo: Ática, 1985. p. 62-80.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior:** excelência & justiça racial. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo, 2004.

MONGIM, A. B. **Título universitário e prestígio social. Percursos sociais de estudantes beneficiários do PROUNI.** 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2010.

MOROSINI, Manha Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Cantara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** v. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MUZZETI, L.R. **A pluralidade das trajetórias escolares e das estratégias culturais de universitários das camadas populares.** Araraquara: Faculdade de Ciência e Letras-Unesp, 2001.

_____. Formação democrática: algumas reflexões**. Litoral,** Araraquara, v. 3, p. 35-42, 1998.

NASCIMENTO. Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria (música)**, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice. Apresentação ao artigo A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, de Pierre Bourdieu. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-4. dez. 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade,** ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf. Acesso em: 7 set. 2013.

_____. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, A. P. **A relação entre o Público e o Privado na Educação superior no Brasil e o programa Universidade para todos (PROUNI):** ambiguidades e contradições 2007. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2007.

OLIVEIRA, E. I. I. **Política pública para o acesso ao ensino superior**. O PROUNI no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. 2009.127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNILESTE/MG, Minas Gerais, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Ilhas de competência:** carreiras científicas no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2010.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais:** terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção currículo, políticas e práticas).

PEDROSO, Rodrigo. Nova definição da classe média abrange 54% da população brasileira. **Valor Econômico,** maio 2012. Disponível em: http://www.valor.com.br/brasil/2682174/nova-definicao-da-classe-media-abrange-54-da-populacao-brasileira. 29/05/2012. Acesso em: 28 jun. 2014.

PEIXOTO, M.C.L. O acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais. In: SGUISSARDI, V.; REIS SILVA JR (Orgs.). **Educação superior:** análise e perspectivas de pesquisa. SP: Xamã, 2001.

PEREIRA FILHO, E. S. **Perfil de jovens universitários bolsistas do PROUNI:** um estudo de caso na Unisinos. 2011. 131 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia / Editora 34, 2005.

PINTO, M. L. M. **Qualidade da educação superior:** limites e possibilidades de uma política de inclusão. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2010.

PONCE. Branca Jurema. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. In: MONTEIRO. Aída et al. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 315-325.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/. Acesso em: 23 JAN. 2013.

PORTES, Ecio Antonio. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. Tese de doutorado. Educação. UFMG, 2001. http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84NQZ9

RESCIA. Ana Paula de Oliveira. **Interação escola e família mediada pela gestão escolar:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Educação, Araraquara, 2005.

RESCIA, A. P. O. et. al. (Orgs.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.) **Educação superior no Brasil:** 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

RIZZO, L. A. **Entre a realidade e a possibilidade**: PROUNI e a dinâmica inclusão/exclusão. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

ROCHA, A. R. M. **Programa Universidade para todos – PROUNI e a pseudo-democratização na contra-reforma da educação superior no Brasil.** 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ROCHA, M. A. M. **Processo de inclusão ilusória:** a condição do jovem bolsista universitário. 2008. 266f. Tese (Dourado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2008.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do Ensino Superior no Brasil:** do domínio público à privatização. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SANTANDER. **Informações gerais sobre o PROUNI Internacional.** Disponível em: http://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/pt_PT/Corporativo/Sustentabilidade/Santander-Universidades-/BrasilEspanha-Bolsas-ProUni-Internacional-.html. Acesso em: 19 jun. 2014.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTANA, G. C. S. S. **O Programa Universidade Para Todos**: percepções de estudantes de Pedagogia do Distrito Federal. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

SANTOS, D. **Graduação tecnológica no Brasil:** crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, N. M. C. **Educação e PROUNI: Política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. Ensino público e ensino privado: convergências e divergências. In: MENDES, Cândido; CASTRO, Cláudio M. (Eds). **Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado.** Rio de Janeiro: ABM/Educam. 1984. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=546&lang=pt-br. Acesso: 20 fev. 2013.

_____. **As Necessidades Sociais e a Criação de Novos Cursos Superiores.** Documento preparado como subsídio para o Conselho Federal de Educação. 1984. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=546&lang=pt-br. Acesso: 25 fev. 2013.

_____. **As Teorias da Universidade Brasileira**, Rio de Janeiro. 1984. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=546&lang=pt-br. Acesso: 25 fev. 2013.

_____. **Um espaço para a ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Disponível em: http://www.simonschwartzman.org.br/simon/ensdec.htm. Acesso em: 22 maio 2004.

_____. **A educação de nível superior no Censo 2010.** Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2012. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/2012censosup.pdf. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. A educação superior no Brasil e na América Latina. **Revista Aprender Virtual**, Marília, n. 104, 30 abr. 2004.

_____. **A space for science:** the development of the scientific community in Brazil. University Park: Pennsylvania State University Press, 1991.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo/Rio de janeiro: Paz e Terra/Funclaco Getúlio Vargas, 2000.

SEBIM, C. C. **Representações sociais do PROUNI**: (Sobre)vivências no ensino superior. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2008.

SENA, E. F. **Estímulo, acesso, permanência e conclusão no ensino superior de alunos bolsistas do programa Universidade para todos (PROUNI):** contribuições para o

Enfrentamento do Processo de Inserção. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 20, p. 60-124, maio/ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05. Acesso em: 26 fev. 2013.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, D. (Orgs.). **Universidade:** políticas e avaliação docente. São Paulo; Cortez, 2004.

_____. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p.102-156, 2006.

SILVA FILHO, R. N. S. **Trajetória de alunos do PROUNI no contexto da expansão e democratização do ensino superior no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo. 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma universitária - a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007, p. 87-120.

SILVA, T. R. L. G. **Representações sociais de discentes sobre Universidade: um estudo psicossocial entre ingressantes do vestibular e da seleção PROUNI**. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.

SIMÕES, P.R.R. **Programa Universidade para Todos (PROUNI):** mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas. 2011. 166 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SOARES. Marx. Gramsci e a sociedade civil. **Revista da Associação dos Docentes da UMG - Seção Sindical das Andes,** n. 14, jun. 1997.

SOUZA CAMPOS, Ernesto. **Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: MES, 1940.

SUPERVISÃO DO PROUNI, 2013. E-mail recebido dia 16 de abril de 2013.

SWEDBERG, Richard. **Max Weber e a ideia de sociologia econômica**. Tradução de Dinah Abreu Azevedo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Beca Produções Culturais, 2005. (Economia e Sociedade, v. 5).

TANCREDI, Letícia. CAPES. **Campeões do Enem ganham bolsas para Universidade da Espanha.** Ministério da Educação, 05 de abril de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15293:campeoes-

do-enem-ganham-bolsas-para-Universidade-da-espanha&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 01 maio 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina, **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991.

_____. **El Impacto de la Crisis en el Sector Educativo**: situación actual y perspectivas futuras", in série "El Desafio Educativo, Qualidad y Democracia", Grupo Editor Latinoamericano, Coleción "Controvérsia (Buenos Aires), 1987.

TEIXEIRA. Anísio. **Ensino Superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1989.

TRIOLA, Mario F. et al. **Introdução à estatística**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1998.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VAIDERGORN, J. (Org.) **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000. v. 1. 111 p.

_____. Alguns apontamentos sobre o ensino superior pós-LDB. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Orgs.). **Dez Anos de LDB:** contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, v. 1, p. 155-165.

_____. Doutrinas Políticas e Educação. **Cadernos de Educação,** Araraquara - SP, v. 1, p. 62-95, 1999.

_____. Uma perspectiva da globalização na Universidade brasileira. **Cadernos CEDES,** Campinas - SP, v. XXI, n. 55, p. 78-91, 2001.

_____. **As seis irmãs**. Laboratório Editorial da FCL, 2003.

VAIDERGORN, J.; BOTO, C. Evaldo. A liberdade de pensamento na educação e os amplos horizontes intelectuais. **Cadernos do CEDES,** v. 1, p. 71-83, 2006.

VAIDERGORN, J.; BRETAS, S. A. Americanismo e expansão do ensino superior brasileiro: alguns apontamentos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005 **Anais...** Caxambu. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. v. 1. p. 1-16. 1 CD-ROM.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANA, H. M. Acesso à universidade; reflexões sobre problemas atuais. **Educação e Seleção,** n.1, p. 61-72. jul. 1980.

_____. Processos alternativos de seleção para ingresso no ensino superior. **Cadernos de**

**Pesquisa,** n. 34, p. 35-37, ago. 1980.

_____. Acesso à universidade: analise de alguns modelos alternativos de seleção. **Educação e Seleção,** n. 13, p. 71-78, jan-jun., 1986.

VILA, Martinho. **O pequeno burguês** (música). 1969.

VIOTTI DA COSTA, E. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

WEBER, Marianne. **Weber**: uma biografia. Niterói, RJ: Casa Jorge, 2003.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 4. ed. Tradução de Augustin Wernet; introdução à edição brasileira de Maurício Tragtenberg. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001b. Partes 1 e 2.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. v . 1 e 2.

_____. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Os tipos de dominação. In: **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora UnB, 1991, v. 1.

_____. Sociologia da dominação. In: **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora UnB, 1991, v. 2

_____. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, v. 1 e 2.

_____. **O político e o cientista**. 2 ed. Introdução de Herbert Marcuse. Tradução de Carlos Grifo. Lisboa: Presença, 1973.

_____. **Sobre a teoria das ciências sociais**. 3 ed. Tradução de Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1979. (Biblioteca Universal Presença, v. 2).

_____. **Sobre a Universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira; revisão técnica de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez, 1989. (Pensamento e ação, v. 1).

_____. **Historia económica general**. 8. reimpressão. Tradução de Manuel Sánchez Sarto. México: Fondo de Cultura Económica, 2001a.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. 4. ed. Tradução de Augustin Wernet; introdução à edição brasileira de Maurício Tragtenberg. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001b. Partes 1 e 2.

_____. **A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução, apresentação e comentários de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006a. (Ensaios Comentados).

_____. **História geral da economia**. Tradução de Klaus von Puschen. São Paulo: Centauro, 2006b.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. 14. ed. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota, com prefácio de Manoel T. Berlinck. São Paulo: Cultrix, 2007.

WHITAKER, Dulce C. A. **O vestibulando e a cultura legítima:** análise do estudante brasileiro dentro do processo de urbanização. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1979.
1979.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Semente, 1981.

_____. Ensino médio: função do estado ou da empresa? **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 200-232, ago. 2001.

_____. Educação, sociologia e cursinhos populares, **Cadernos CIMEAC,** Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: https://sites.google.com/site/cadernoscimeac/numero-atual. Acesso em: 18 jul. 2013.

WHITAKER, Dulce C. A.; FIAMENGUE, Elis Cristina. **Dez anos depois** - UNESP: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos. (Estudo de variáveis formadoras de capital humano). São Paulo: Vunesp, 1999. (Pesquisa /Vunesp 11).

_____. **A heterogeneidade socioeconômica dos vestibulandos dos diferentes cursos da Unesp a partir de algumas variáveis de capital cultural.** São Paulo: Vunesp, 2003. (Pesquisa/Vunesp 17).

YIN. Robert K. **Estudo de caso:** planejamento métodos. Porto alegre: Bookman, 2010.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta:** as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

# APÊNDICES

# APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DOS E-MAILS PARA IES

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE ARARAQUARA
FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA

Monte Alto, __ de_____ de 2013.

Prezado(a) Senhor(a)

**Nome da pessoa responsável pelo PROUNI**

Nome da Instituição de Ensino Superior – Cidade - Estado

Função / Cargo na IES

Sou pesquisadora da Pós-Graduação em Educação Escolar, matrícula nº 69617-3, Curso de Doutorado, área de concentração Educação Escolar, linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), *Campus* de Araraquara/SP, Faculdade de Ciências e Letras, e estou desenvolvendo uma pesquisa sob a orientação do prof. Dr. José Vaidergorn.

O título da pesquisa é **PROUNI: estudo multicasos com alunos e concluintes,** e tem como objetivo investigar se o programa PROUNI, enquanto política pública de ensino superior está atendendo às expectativas dos estudantes e dos concluintes que utilizam/utilizaram o programa.

Venho solicitar a sua colaboração, em fornecer **somente os e-mails** dos alunos e concluintes, dos cursos presenciais, que utilizam/utilizaram o PROUNI para a realização da pesquisa de campo (aplicação de um questionário *online),* cujos resultados serão objeto de análise na tese de doutorado.

Reitero que os e-mails dos alunos e concluintes somente serão utilizados para a aplicação da pesquisa *online*, aos que concordarem em participar. Em hipótese alguma os e-mails serão utilizados para outra finalidade. Reitero, ainda, que em nenhum momento serão utilizados os nomes das instituições de ensino, uma vez que o objetivo da pesquisa é investigar as expectativas dos estudantes que utilizam/utilizaram o programa.

Outrossim, assumo o compromisso de, ao termino da pesquisa, oferecer para as instituições, bem como para os alunos e ex-alunos, os resultados dos dados coletados e analisados, através da biblioteca digital da UNESP, Campus de Araraquara, que terá autorização para catalogação da pesquisa em meio digital.

Em caso de aprovação deste pedido, solicito o envio da relação de e-mail dos alunos e concluintes dos cursos presenciais para: unespmariaboverio@gmail.com ou mariaboverio@hotmail.com. Agradeço por sua atenção.

Atenciosamente,

Maria Aparecida Bovério
RG 24.491.454-0 – SSP/SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE ARARAQUARA
FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA

## ORIENTAÇÃO

## COMO LOCALIZAR OS E-MAILS DOS ALUNOS E CONCLUINTES QUE UTILIZAM / UTILIZARAM O PROUNI[80]

1. Entrar no site: http://prouniportal.mec.gov.br/ e seguir os seguintes passos:
2. Clicar em sistema PROUNI (entrar com o cartão da pessoa física responsável pelo PROUNI e-CPF)
3. Clicar em bolsista
4. Clicar em relatório dos bolsistas por local de oferta
5. Clicar em unidade sede ou a unidade que possui alunos do PROUNI
6. Clicar/marcar os seguintes ícones: suspenso, em utilização, encerrados
7. Clicar em abrir relatório XLS (excel)
8. Vai gerar um relatório de todos os bolsistas de todos os cursos. É preciso salvar em uma pasta ou na área de trabalho.
9. Eu preciso somente dos e-mails dos alunos e concluinte dos cursos presenciais. É só selecionar o filtro por cursos presenciais e copiar a coluna dos e-mails e colar em outra planilha do excel, salvar e me enviar no anexo do e-mail unespmariaboverio@gmail.com; mariaboverio@hotmail.com

[80] Estas informações foram obtidas junto ao setor do PROUNI de uma instituição de ensino superior da região de Ribeirão Preto/SP, local onde foi realizado o estudo piloto desta pesquisa de doutorado. A instituição, gentilmente, nos autorizou a elaborar esta orientação para facilitar o acesso aos e-mails dos estudantes e concluintes do PROUNI das demais instituições de ensino superior.

# APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO *ON LINE*

Prezado(a) estudante ou concluinte do PROUNI

Sou pesquisadora da Pós-Graduação em Educação Escolar, Curso de Doutorado, área de concentração Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara/SP, Faculdade de Ciências e Letras, e estou desenvolvendo uma pesquisa sob a orientação do prof. Dr. José Vaidergorn.

O título da pesquisa é PROUNI: estudo de caso com estudantes e concluintes, cujo objetivo é investigar se o programa PROUNI, enquanto política pública de ensino superior, está atendendo às expectativas dos estudantes e concluintes que utilizam/utilizaram o programa.

Para tanto, foi elaborado um questionário com questões pertinentes ao PROUNI. Sua colaboração com a pesquisa é voluntária e consiste no fornecimento de informações que nortearão parâmetros de análise do PROUNI.

O relatório final, com os resultados dos dados coletados e analisados, que será a tese de doutorado, estará disponível para todos os sujeitos participantes dessa investigação, através da biblioteca digital da UNESP, Campus de Araraquara/SP, que terá autorização para catalogação da pesquisa em meio digital, além de servir como material para apresentação em encontros de natureza científica e publicações em revistas científicas especializadas.

Obrigada pela participação.

Maria Aparecida Bovério.
E-mail: unespmariaboverio@gmail.com

---

Ao participar desta pesquisa, declaro estar ciente que as informações serão transcritas e armazenadas para análise, que o e-mail e as respostas serão mantidos em sigilo e que a participação é voluntária.

*Obrigatório

**Por favor identifique o e-mail através do qual você está respondendo este questionário, somente com letras minúsculas.**

Orientação: este e-mail será utilizado para identificar todos os alunos e concluintes que já participaram da pesquisa e os que ainda não responderam a pesquisa. Desta forma poderemos reenviar a pesquisa somente às pessoas que não responderam, evitando que você receba novamente esta pesquisa.

**1 Sexo**

( ) Masculino ( ) Feminino

**2 Idade**

( ) 16 a 24 anos ( ) 25 a 32 anos ( ) 33 a 40 anos ( ) Mais de 40 anos

**3 Integrantes do grupo familiar: nº de pessoas que residem na mesma casa (incluindo você)**

( ) 1 pessoa ( ) 2 pessoas ( ) 3 pessoas ( ) 4 pessoas ( ) Mais de 4 pessoas

**4 Você já concluiu o curso superior?**

( ) Sim ( ) Não

**5 O curso que você está cursando ou concluiu é:**

( ) Presencial ( ) E.A.D. (Educação a distância)

**6 Que modalidade de curso superior você está cursando ou concluiu através do PROUNI?**

( ) Bacharelado

( ) Licenciatura

( ) Sequencial de Formação Específica

( ) Tecnólogo

( ) Não sei qual é a modalidade do curso

**7 A instituição que você estuda ou estudou pertence a qual modalidade de organização acadêmica?**

( ) Centro Universitário

( ) Faculdade

( ) Universidade

( ) Não sei qual é a modalidade de instituição

**8 Em qual cidade você estuda ou estudou?**

( ) Jaboticabal ( ) Monte Alto ( ) Ribeirão Preto ( ) Sertãozinho

**9 Você foi selecionado pelo PROUNI através de qual condição?**

( ) Cursou o Ensino Médio completo em escola da rede pública

( ) Cursou o Ensino Médio em instituição particular, na condição de bolsista integral

( ) Cursou o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição particular, na condição de bolsista integral

( ) É portador de necessidades especiais (pessoa com deficiência)

( ) É professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005

**10 Qual o curso superior você está cursando ou concluiu através do PROUNI? ***

(Foram elencados todos os cursos que compõem a região administrativa de Ribeirão Preto/SP)

**11 Em qual período (o de maior frequência) você estuda ou estudou através do PROUNI?**

( ) Matutino (manhã) ( ) Vespertino (tarde) ( ) Noturno (noite) ( ) Período integral

**12 Em que tipo de escola de Ensino Médio você estudou?**

( ) Pública

( ) Particular (na condição de bolsista)

( ) Parcialmente em escola da rede pública r parcialmente em escola particular (na condição de bolsista)

( ) Particular (na condição de pagante – somente para portador de necessidades especiais não bolsistas)

**13 Em qual período (o de maior frequência) você cursou o Ensino Médio?**

( ) Matutino (manhã) ( ) Vespertino (tarde) ( ) Noturno (noite) ( ) Período integral

**14 Você trabalha?**

( ) Sim ( ) Não

**15 Qual é seu atual regime de trabalho?**

( ) Período Parcial

( ) Período Integral

( ) Esporadicamente (trabalhos eventuais)

( ) Não trabalho

**16 O trabalho que você exerce hoje é o mesmo de quando você passou a ser beneficiário do PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não trabalho

**17 Você conseguiu um trabalho ou um novo emprego que considera melhor do que você tinha antes de ser beneficiário do PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não trabalho

**18 Quando você passou a ser beneficiário do PROUNI você já estava trabalhando na área do curso que escolheu?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não trabalho

**19 E agora, você já está trabalhando na área do curso que escolheu?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Não trabalho

**20 Você participa ou participou de alguma das ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, através do PROUNI?**

( ) Bolsa Permanência

( ) Convênios de estágio MEC/CAIXA

( ) Convênios de estágio MEC/FEBRABAN

( ) Financiamento Estudantil (FIES)

( ) Não participei (o) de nenhuma das ações citadas

**21 O curso pelo qual você está matriculado ou concluiu através do PROUNI é o curso que você deseja(va)?**

( ) Sim ( ) Não

**22 Que tipo de cursinho pré-vestibular você fez?**

( ) Comunitário (instituição pública)

( ) Particular (na condição de pagante)

( ) Particular (na condição de bolsista)

( ) Não fiz cursinho pré-vestibular

**23 Quantas vezes você se inscreveu para a bolsa do PROUNI?**

( ) 1 vez ( ) 2 vezes ( ) 3 vezes ( ) 4 vezes ( ) Mais de 4 vezes

**24 Sua bolsa de estudos do PROUNI é ou foi?**

( ) Integral (100%) ( ) Parcial (50%) ( ) Parcial (25%)

**25 Desde qual período do curso você recebe a bolsa do PROUNI?** (Foram elencados 12 semestres)

**26 Você já tentou ingressar no ensino superior sem a bolsa do PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não

**27 Quando você tentou ingressar no ensino superior sem a bolsa do PROUNI, foi para o mesmo curso em que você estuda (ou estudou) com a bolsa do PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Nunca tentei

**28 De que outra(s) forma(s) você já tentou ingressar no ensino superior?**

( ) Financiamento Estudantil (FIES)

( ) Sistema de Seleção Unificada (SISU)

( ) Vestibular em instituições de ensino superior públicas

( ) Vestibular em instituições de ensino superior privadas (sem bolsa de estudo da própria instituição)

( ) Vestibular em instituições de ensino superior privadas (com bolsa de estudo da própria instituição)

( ) Programa Bolsa Escola da Família, no Estado de São Paulo

( ) Outras (Bolsas através de parcerias e convênios)

( ) Nunca tentei

**29 Quantas pessoas de sua família (exceto você) já concluíram ou estão cursando o ensino superior?**

Orientações para a resposta: considerar os membros que residem na mesma casa. Se você for casado, considerar, também, os membros da família de origem (pais, irmãos e demais membros, ou seja, os que moravam com você antes de seu casamento)

( ) 1 pessoa ( ) 2 pessoas ( ) 3 pessoas ( ) 4 pessoas ( ) Mais de 4 pessoas ( ) Nenhuma pessoa

**30 Qual é o grau de parentesco do(s) membro(s) de sua família que está(ão) cursando ou concluiu(íram) o curso superior?**

( ) Pai

( ) Mãe

( ) Irmão(s)

( ) Esposo ou esposa

( ) Filhos

( ) Outros (desde que residam ou tenham residido na mesma casa)

( ) Não tenho nenhum membro que está cursando ou concluiu algum curso superior

**31 O(s) membro(s) de sua família que está(ão) cursando ou já concluiu(íram) o curso superior recebeu(beram) alguma bolsa de estudo?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Não tenho nenhum membro de minha família que está cursando ou concluiu algum curso superior

( ) Alguns membros de minha família possuem (íam) bolsa de estudo ou desconto e outros membros não possuem(íam) bolsa de estudo ou desconto

**32 A(s) bolsa(s) recebida(s) pelo(s) membro(s) de sua família é ou foi?**

( ) Integral (100%)

( ) Parcial (até 50%)

( ) Não sei

( ) Não há membro em minha família que esteja cursando ou tenha concluído o ensino superior

( ) Nenhum membro de minha família foi bolsista ou recebeu desconto

**33 Que tipo de bolsa(s) o(s) membro(s) de sua família recebeu(ram)?**

( ) Financiamento Estudantil (FIES)

( ) Programa Bolsa Escola da Família, no Estado de São Paulo

( ) PROUNI (integral - 100%)

( ) PROUNI (parcial - 50%)

( ) Bolsas de estudo ou descontos da própria instituição

( ) Outras (através de parcerias e convênios)

( ) O(s) membro(s) de minha família não recebeu(ram) nenhuma bolsa de estudo ou desconto

( ) Não há membro(s) em minha família que tenha concluído o ensino superior ou que esteja(m) cursando

( ) Não sei

**34 Algum membro de sua família estudou ou estuda em instituição de ensino superior pública?**

Orientações para a resposta: considerar os membros que residem na mesma casa. Se você for casado, considerar, também, os membros da família de origem (pais, irmãos e demais membros, ou seja, os que moravam com você antes de seu casamento)

( ) Sim ( ) Não

**35 Quantas pessoas de sua família estudaram em instituição de ensino superior pública?**

( ) 1 pessoa ( ) 2 pessoas ( ) 3 pessoas ( ) 4 pessoas ( ) Mais de 4 pessoas ( ) Nenhuma pessoa

**36 Como o membro de sua família ingressou no ensino superior da instituição pública?**

( ) Sistema de Seleção Unificada (SISU)

( ) Vestibular

( ) Transferência de instituição particular

( ) Vaga remanescente para portador de diploma de curso superior

( ) Nenhum membro de minha família estudou em instituição de ensino superior pública

**37 Há, em sua família outra(s) pessoa(s) que pretendem fazer um curso superior? ***

Orientações para resposta: considerar os membros que residem na mesma casa. Se você for casado, considerar, também, os membros da família de origem (pais, irmãos e demais membros, ou seja, os que moravam com você antes de seu casamento)

( ) Sim ( ) Não

**38 Qual(is) é (são) o grau de parentesco da(s) pessoa(s) que pretende(m) fazer um curso superior?**

( ) Pai

( ) Mãe

( ) Irmão(s)

( ) Esposo ou esposa

( ) Filho(s)

( ) Outros (desde que residam ou tenham residido na mesma casa)

( ) Não tenho nenhum membro familiar que deseja cursar o ensino superior

**39 Quantas horas por semana você consegue (ou conseguiu) se dedicar aos estudos?**

( ) 1 hora ( ) 2 horas ( ) 3 horas ( ) 4 horas ( ) Mais de 4 horas ( ) Não tenho tempo para estudar

**40 Você considera que consegue (ou conseguiu) ter um bom desempenho no curso que está fazendo ou concluiu através do PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não

**41 Em quantas disciplinas/matérias do curso você já foi reprovado?**

( ) 1 matéria

( ) 2 matérias

( ) 3 matérias

( ) 4 matérias

( ) Mais de 4 matérias

( ) Nunca fui aprovado

**42 Você considera que conseguiria ter um bom desempenho acadêmico se estivesse cursando uma instituição de ensino superior pública?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Nunca pensei estudar em uma instituição de ensino superior pública

**43 Você considera que o Ensino Médio que você cursou o preparou para concorrer às vagas das instituições de ensino superior públicas?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Sim, somente o que cursei na rede pública (para os alunos que cursaram parcialmente na rede pública e parcialmente na rede particular)

( ) Sim, somente o que cursei na rede particular (para os alunos que cursaram parcialmente na rede pública e parcialmente na rede particular)

( ) Não sei opinar

**44 Você pretende dar sequência nos estudos em nível de Pós-Graduação?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Já concluí uma pós-graduação

**45 A Pós-Graduação que você pretende cursar (ou concluiu) é:**

( ) Especialização (lato sensu)

( ) MBA - Master of Business Administration

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Não pretendo cursar uma Pós-Graduação

**46 Você considera que o PROUNI contribuiu para ampliar sua rede de relacionamentos pessoais e profissionais?**

( ) Sim ( ) Não

**47 Você considera que o PROUNI contribuiu para ampliar sua cultura, despertando o interesse em frequentar espaços culturais, tais como bibliotecas, museus, cinemas e outros espaços de cunho cultural?**

( ) Sim ( ) Não

**48 Você concorda que os critérios de seleção das bolsas de estudo do PROUNI sejam feitos através da renda familiar do bolsista e pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Deveria considerar somente a renda familiar do candidato

( ) Deveria considerar somente a nota do ENEM

**49 Você concorda que as bolsas de estudo do PROUNI sejam destinadas aos estudantes egressos do Ensino Médio público ou aos estudantes egressos do Ensino Médio particular na condição de bolsistas?**

( ) Sim ( ) Não

**50 Você concordaria se as bolsas de estudo do PROUNI fossem destinadas também aos estudantes egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e considerasse a nota do ENEM?**

( ) Sim ( ) Não

**51 Você já sofreu algum constrangimento na instituição em que estuda, por ser bolsista do PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não

**52 Qual(is) constrangimento(s) você sofreu por ser bolsista do PROUNI?**

( ) Falta de respeito dos colegas da instituição

( ) Falta de respeito dos docentes da instituição

( ) Falta de respeito dos funcionários

( ) Falta de respeito dos gestores

( ) Nunca sofri nenhum constrangimento

( ) Preconceito

( ) Outro(s) tipo(s) de constrangimento(s)

**53 Você conseguiu atingir suas perspectivas de vida pessoal após ter ingressado ou concluído o curso superior com o benefício da bolsa PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não

**54 Você conseguiu atingir suas perspectivas de vida profissional após ter ingressado ou concluído o curso superior com o benefício da bolsa PROUNI?**

( ) Sim ( ) Não

**55 Escolha uma alternativa que melhor represente o significado do PROUNI para você.**

( ) Oportunidade de trabalhar menos e estudar mais

( ) Única possibilidade de cursar o ensino superior

( ) Futuro melhor para mim e minha família

( ) Gratidão por poder ser aluno do ensino superior

( ) Oportunidade de conseguir um trabalho melhor

( ) Não foi (ou não é) uma oportunidade de conseguir um trabalho melhor

( ) Não consegui fazer o curso que desejava

( ) Consegui realizar o sonho de estudar o curso que sempre desejei

( ) Consegui um trabalho melhor e agora tenho condições financeiras de pagar o curso que sempre sonhei

( ) Fiquei com o orçamento menos apertado e posso arcar com outras despesas

## APÊNDICE C – CONVITE PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA RELATAREM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

**BOM DIA/BOA TARDE/BOA NOITE A TODOS**

Vocês fizeram a gentileza de responder o questionário sobre o PROUNI.

Agradeço a todos vocês que tão prestativamente disponibilizaram seus tempos para responder o questionário *online*.

No doutorado são duas bancas, uma de qualificação e outra de defesa. Este ano eu concluirei meu doutorado e, por isso, terei a banca de defesa.

Além de vocês, estão participando desta pesquisa alunos de outras instituições da região administrativa de Ribeirão Preto e de outras cidades.

Agora, eu gostaria de convidá-los a contar um pouco da história de vocês, e a partir desta história explicar o que o PROUNI representou na vida de vocês, os prós e contras.

O texto é livre, fica a critério de cada um, pode ser curto ou longo, mas deve retratar a autobiografia de vocês e a esta agregar o significado do PROUNI, com todos os prós e contras e, consequentemente, os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas.

Os que desejarem participar devem optar por divulgar o nome ou manter o anonimato, vocês é quem decidem.

A participação é voluntária e quem quiser participar terão suas histórias em minha tese de doutorado, identificadas ou não, a critério de vocês.

Apesar do texto ser livre, para quem desejar, eu fiz um roteiro com alguns itens que seriam interessantes para vocês escreverem a autobiografia:

- Nome
- Idade
- Estado Civil
- Origem Familiar: membros da Família – passado (de origem) e atual (alguns se casaram e constituíram novas famílias)
- Cidade de Origem e residência atual
- Profissão (breve histórico de sua vida profissional, funções/cargos até a atualidade)
- Vida estudantil (breve histórico das escolas e cursos profissionalizantes/técnicos/outros que realizou até a atualidade)
- Perspectiva de vida: pessoal, profissional e estudantil (a graduação que já concluiu e outras, como pós graduação)
- Qual foi/é seu principal objetivo/desejo/sonho?
- Qual o significado de vitória para você?

- O que você pretende fazer ou o que você já fez para alcançar seus objetivos/desejos/sonhos?

A partir dos itens acima, escrever:

- Como foi ou é sua vida após o PROUNI, quais prós e contras?
- Quais foram ou são os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas.

Assim que vocês conseguirem fazer as histórias me enviem nos e-mails: mariaboverio@hotmail.com ou unespmariaboverio@gmail.com.

Ficaria lisonjeada em poder pesquisar a trajetória de vocês.

Obrigada.

Profa. Ms. Maria Aparecida Bovério
Doutoranda em Educação Escolar
UNESP – Campus de Araraquara – SP

# APÊNDICE D - MEMORIAL DESCRITIVO: DIÁRIO DE PESQUISA

## MEMORIAL DESCRITIVO: DIÁRIO DE PESQUISA

Senti a necessidade de escrever algo, na tentativa de expressar pelas palavras as inquietações oriundas da escolha do tema desta tese, porque embora eu não tenha sido bolsista do PROUNI, a inquietação acadêmica se remete à minha história de vida, como egressa de um sistema de ensino público cursado até o final do ensino médio e o desejo e aspiração pelo ensino superior. Mas, na ocasião, aos 18 anos de idade, os muros da universidade pública não faziam parte do rol de minhas escolhas e sequer eram por mim conhecidos.

Nesse sentido, a trajetória da graduação foi um dos melhores momentos da minha vida, até aquela época, o conhecimento e convívio com outras pessoas me fascinavam, mas ao mesmo tempo, foi uma conquista muito, muito sofrida. Por isso, compreendo o desejo do ensino superior, pelas camadas populares e o quão distante a universidade pública ainda é da maioria desses estudantes que, na maioria das vezes, não dispõem de acesso às informações básicas e às informações sobre os caminhos e possibilidades existentes para se cursar o ensino superior público. Com essa intenção, tentei escrever algo que pudesse corroborar a compreensão da importância dos estudos na vida das pessoas e o quão importante é a formação do estudante desde a educação infantil até o ensino médio. Ao mesmo tempo, a falta de uma qualidade no ensino básico não impede os estudantes das camadas populares de cursarem o ensino superior, mas torna suas vidas bem mais difíceis, desde a escolha dos caminhos até as longas e exaustivas horas de dedicação aos estudos (justamente nos momentos que seriam para o repouso do corpo cansado do trabalho e da mente exausta da semana de estudo) para tentar suprir os conhecimentos que não obtiveram na idade correta.

Nesse contexto, em cada livro e artigo que li/leio me vem à mente a história de minha vida e, em companhia, a história daqueles que fizeram parte dela, e de alguns que ainda fazem. Tento ler e reler as obras de Weber e Bourdieu, com os inseparáveis artigos dos autores comentadores (pois sem eles seria muito mais difícil o entendimento) e escrevo, apago, escrevo novamente, levanto-me, tomo ora um copo d´água, outra vez um refrigerante ou um café e volto, começo novamente "pelo começo" e vejo que progredi – pouco – mas progredi, escrevi um ou dois parágrafos após horas de leitura, mas escrevi. Em um desabafo com o marido, após seu questionamento de minha inquietude, digo-lhe que não consigo entender tudo na primeira leitura, e nem na segunda, às vezes preciso de mais de três leituras – e isto me aborrece – mas eu me animo com o sorriso do pequeno Matheus e o beijo carinhoso de minha pequena Thaís.

Em uma das manhãs antes de começar a escrever fui à escola de minha filhinha que, insistentemente, implorou para que eu fosse, após ter lido o convite que veio da escola. Era comemoração da Páscoa. Eu gosto de começar a escrever bem cedinho, de manhã "rende" mais, o cérebro está descansado. Mas cedi ao pedido de minha filha e fui.

Na comemoração havia poucas mães, não me lembro de nenhum pai. Não sou católica, mas sempre respeitei todas as religiões e é isto que tento ensinar para meus pequenos, que religião boa é aquela que tenta tornar as pessoas melhores. Creio eu que ali também havia pessoas de outras religiões (pelo menos uma eu sei que era). O padre educadamente "tentava" explicar sobre a Páscoa para as crianças (de 04 a 10 ou 11 anos) todas juntas, mas a falta concreta de um método para as crianças, por vezes, não prendia a atenção delas. Foram até muito educadas ao o ouvirem pronunciar.

Somente naquele "campo" consegui visualizar vários conceitos de Bourdieu. A maioria das crianças pertence à classe média (média baixa e média alta), que vão desde filhos de docentes – como o meu caso e de várias outras professoras – e outras poucas crianças são filhas de famílias da classe alta. A escola é particular e apesar de cara, consigo (com bons descontos, de 25% e 30%) custear os estudos de meus dois filhos.

A pergunta que o padre fez para as crianças ficou sem a resposta por ele esperada. "O que é Páscoa", perguntou o padre. E as respostas foram "coelhinho", "ovo de Páscoa", "brinquedo dentro do ovo de Páscoa" (todos riram desta última resposta). Talvez nenhum de nós tenha ouvido as respostas esperadas porque as crianças maiores estavam no fundo e suas vozes estavam baixas ou abafadas pelo som do microfone.

Mas, aprendi muitas coisas lá, em pouco tempo. Não sabia que a flor girassol representava a Páscoa porque ela se abria ao nascer do sol; recordei-me que o coelho representa a Páscoa porque procria rapidamente e, por isso, representa a vida.

Quando as crianças cantaram foi lindo, duas lindas músicas ensaiadas para aquele momento. Olhei para minha filha, quase o tempo todo, durante as músicas, e ela também me olhou. Emocionei-me. Naquele momento, ao olhar para ela, vi e entendi e principalmente "senti" naquele "campo" o significado de capital social, econômico, simbólico e cultural. Quando escrevemos uma tese, "emergimos" horas a fio em leituras e ficamos com a mente focada nelas. Não há como não fazer analogia. Acredito que, por algumas vezes, perturbei meu orientador com tais inquietações, mas ele, sempre muito educado me explicava tudo pacientemente. Foram lições que vão além do aprendizado de uma tese e que eu sempre levarei comigo.

Como dito anteriormente, todas as crianças daquela escola, dita de qualidade, estavam reunidas ali, desde os 4 anos (infantil 02) até os 11 anos (quinta série). Compreendi (e vi) que eram poucas e que minha filha fazia parte destas poucas que tinham o privilégio de estudar em uma escola como aquela. Naquele momento agradeci a Deus por essa oportunidade e lembrei de que em alguns momentos de minhas leituras cheguei a me questionar (ainda que discordasse de meus questionamentos) sobre a existência de um Deus, tal como aprendi desde os seis anos em minha religião, bem como sobre outras questões religiosas. Mas fé ou temos ou não temos e sei o quanto eu a tenho e prefiro que seja assim.

Ao olhar para minha filha consegui entender que ela tem um bom convívio social, pois está inserida e convive com crianças das mais diversas origens sociais. Tal convívio contribui muito para a fala dela "quero ser médica pediatra"; eu acredito que é porque tem muitos filhos de médicos em sua sala. Sei que ela só tem 08 anos e ainda está na quarta série, então converso muito com ela. Este desejo também tem forte influência das atitudes sempre tão gentis de seu pediatra Dr. Armando Lépore Júnior, ela (nós) admira(mos) a maneira profissional e, ao mesmo tempo, humilde e gentil, bem como o carinho que ele tem com ela e com o irmãozinho Matheus, assim como tem com todas as crianças independentemente da origem socioeconômica.

Consegui compreender, também, que embora eu tenha adquirido um pouco de condição financeira proveniente de meu trabalho como docente em uma IES particular e do trabalho de meu marido como engenheiro eletricista em uma empresa local (e muitos descontos nas mensalidades) que conseguem custear minha filha naquela escola e meu filho na outra unidade, nós ainda não possuímos capital cultural suficiente para deixar para eles. Lembro-me que um dos textos que li me fez chorar, pois eu fazia exatamente o que Bourdieu (2001; 2002) dizia.

> As crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura, diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la.

Faço isso, inconscientemente, com minha filha, pois é quase que impossível pagar uma boa escola e proporcionar todos os meios de acesso às práticas e conhecimentos culturais (em matéria de teatro, música, jazz ou cinema, línguas, etc). Muitas vezes, ou é um, ou é outro, seja pelo pouco tempo que me sobra ou pelo alto custo dessas práticas em relação à

condição socioeconômica da então dita "classe média". Tento mostrar para ela que estou fazendo o que está ao meu alcance, quando ela pede se pode fazer isto ou aquilo, e nem sempre dá para atender a todos os pedidos, embora os pedidos dela sejam sempre bons pedidos: ballet, dança, violão, pintura, natação, etc. Dentre os pedidos, só consegui atender dois até agora, mas tento fazer com que ela compreenda que é um "privilégio" que ela esteja estudando em uma escola melhor do que a maioria das crianças estudam. Penso que é por isso que cada centavo vale a pena, pois ela é boa aluna, além de ser uma menina maravilhosa, muito amorosa. Já ir à França ver Mona Lisa, no museu do Louvre, como um de seus amiguinhos foi, é outra história, por enquanto só pela internet, mesmo com as facilidades já existentes o custo ainda é alto para nós.

Todos os dias de manhã, eu agradeço a Deus pelas oportunidades que tive, pois deixo a Thaís na escola e, em seguida, cumprimento uma antiga colega que vai trabalhar de doméstica em uma casa ao lado da escola. Trabalhamos juntas em uma loja de calçado, quando eu tinha 14 anos. Fico triste ao saber que ela não pôde prosseguir nos estudos e me lembro da passagem de Miguel Torga citada do artigo do Afrânio Catani.

Na faculdade em que eu trabalho há 15 anos tem alunos de todos os tipos, mas prevalecem os da classe trabalhadora. Já tive a oportunidade de vivenciar muitas experiências e aprendi muito com eles, muito mesmo. Lá também encontrei companheiros de escola, ministrei aulas para meus antigos colegas do ensino fundamental (antigo ginásio) e do ensino médio (antigo colegial). Neste semestre (1º/2014) tem uma aluna que foi minha colega e de meu marido no ensino médio (nós – os colegas – brincávamos que ela gostava mesmo da escola, porque ela repetia muito de ano).

Depois do ensino médio ela nunca mais estudou, abriu um negócio com o marido e agora, com a separação, ela teve que recomeçar. Ela só conseguiu ingressar na faculdade pelo PROUNI, sua nota foi alta, 750 pontos e, agora, ela se dedica muito aos estudos.

Há alunos desempregados, outros que cortaram cana, outros que pegam cebola, goiaba, têm babás, faxineiras, empregadas, no meio de outros alunos com melhores condições socioeconômicas. Tem, ainda, aluno inteligente, mas preguiçoso, e que só está estudando por insistência da família. Com o tempo, aprendi como docente, a tentar dar a devida atenção para os alunos de origem humilde que estão no ensino superior. É muito mais fácil dizer que eles têm defasagem do ensino médio público e problemas socioeconômicos e colocar a culpa nestes fatores. Mas, o que fazer para contribuir com o aprendizado deles? Esta é a questão que merece dedicação por parte de um educador escolar. Muitos docentes se remetem à questão de que estes alunos estão lá somente pelo diploma, para ingressar no mercado de trabalho.

Compreendi, com o tempo, com as leituras, que de fato para alguns deles isto é verdade, mas não é culpa somente dos alunos, este fato é consequência do que tiveram acesso até então (e da falta de conhecimento às outras informações). O que pode querer um aluno pobre, o que pode esperar ele de um estudo, senão a possibilidade de conseguir um emprego melhor para poder viver? Estaríamos nós na situação deles e iriamos esperar a mesma coisa.

Várias passagens de meus ex-alunos e de atuais alunos me veem à mente. Um deles me mostrou a mão calejada do cabo da enxada e disse que queria sair desta vida e, por isso, estava ali. Outro aluno, de outra turma, veio me pedir desculpas ao final de uma prova porque sabia que não tinha ido bem, pois como estava desempregado há algum tempo, "pintou oportunidade de pegar cebola o dia todo e a grana era boa" (acho que ele mencionou R$ 80,00 para o dia todo) e ele não pode recusar, então não deu para ele estudar muito. Mas ele se comprometeu em estudar mais para a próxima prova.

Enfim, há muitas lembranças dos alunos pobres, alguns deles conseguiram concluir os cursos, outros não. Alguns têm melhores empregos, outros ainda permanecem nos mesmos. Mas, tudo isso, levou-me a pensar em como transmitir a eles o conceito do "saber desinteressado[81]" de conhecimento como "um bem" para si. Tenho tentado, há uns dois anos, explicar para as turmas iniciantes sobre a importância do conhecimento e que não é só para encontrar um trabalho, comprar uma casa, um carro, etc. Não é nada fácil dos estudantes entenderem, basta olhar para a expressão de seus rostos. Mas, quando entendem é um grande avanço. Um deles me disse que nunca vai se esquecer do que aprendeu, do que ouviu. Mas só me disse isso no final do semestre letivo.

Quando estes alunos conseguem entender as possibilidades que o conhecimento traz para a vida das pessoas, o trabalho, a casa, o carro (bens de consumo que eles vislumbram através do dinheiro obtido por um bom trabalho/emprego, oriundo de uma formação de nível superior) esses passam a ser itens secundários, acessíveis de acordo com o padrão de qualidade de vida que cada ser humano almeja para si e sua família.

No trajeto de minhas lembranças está um recadinho que encontrei, deixado por minha filha no meio de meus escritos da tese "mãe te amo para sempre até o infinito vai e volta, para sempre". Ela me disse que era para eu me lembrar dela, e fico feliz que a palavra "amor" seja natural em nossa casa.

---

[81] No sentido de não cursar o ensino superior somente para adquirir bens materiais e de consumo ou apenas para ingressar e ascender na profissão. O saber desinteressado é um saber como algo bom para eles, que os faça ter melhores condições de compreender os diversos tipos de conhecimentos existentes e que tenham capacidade de debater sobre eles. Portanto, não se restringe somente ao "interesse" em adquirir conhecimento para ingresso no mercado de trabalho.

Também me sinto feliz quando meu "neném" de 2 anos e 8 meses faz de conta que está lendo um livro e quando se senta no computador e me imita estudando e digitando. Outro dia ele estava vendo suas fotos e no mesmo instante viu no teclado a letra "M" e disse "esta é a letrinha do meu nome"; depois a letra "J" e disse "esta é da tia Jaque"; a "N" e acrescentou "esta é da tia Nicole" – professoras – e a "A" e disse "esta é a letrinha da Alice. Eu já sabia que ele conhecia a "M", mas as demais fiquei surpresa. Ele adora historinhas e as conta com muita naturalidade. Também é natural para a Thaís escutar histórias, ler e estudar após o período das aulas, ou seja, o *habitus* dos estudos se faz presente em minha casa.

A cada passagem de minha vida, mesmo sem que eu queira, faço uma analogia dos textos que estou estudando no doutorado. Anteontem meu marido me disse que o gerente geral da empresa em que ele trabalha tinha uma finesa natural, era bem preparado para ser gerente, vinha de uma família culta, era educadíssimo e estudado. Já ele, "tem coisa que não tem jeito, eu estudei, fiz graduação e MBA, mas não sou como ele", afirmou referindo-se a finesa e elegância ao comportar-se. Disse a ele que Bourdieu explica, mas que ele chegou a um nível de ensino que ninguém da sua família tinha chegado e que tinha mérito sim.

Faz parte destas lembranças a fala de um dos gestores, não tão educado quanto o acima citado, desta empresa em que meu marido trabalha: "porque fazer faculdade, um bom técnico está bom. O que você pretende fazendo faculdade?". Muito antes disto, anos antes, uma pessoa próxima a mim, que não possui nem ensino médio, mas ocupa até hoje uma vaga de gerente em um estabelecimento, fez o seguinte comentário: "ele pode até fazer curso técnico, mas será difícil ele entrar na manutenção elétrica, quem está lá não sai, é tudo 'cobra', pode tirar isso da cabeça dele". Não éramos nem casados naquela época e dividíamos nossas inquietações com as pessoas de nosso convívio.

Em minha análise no final de uma das noites, após um dia todo escrevendo, entendi que não é nada fácil para as pessoas oriundas das classes que possuem menos capital (social, econômico ou cultural) conseguir estudar, independentemente do nível de ensino, pois as condições continuam divergentes. Quem possui maior capital pode proporcionar a seus filhos melhores condições de estudos e uma trajetória escolar com poucas renúncias sociais e familiares e maior tempo de dedicação aos estudos. Ao passo que mesmo quem chegou a um nível de ensino que suas famílias ainda não chegaram, e o fizeram tardiamente, à medida que puderam, tem de abrir mão de muitas coisas e do convívio com muitas pessoas amadas para poder aprender e romper com a herança da falta de estudo de suas famílias.

As gerações futuras (como é o caso de meus filhos) é que vão poder melhor "aproveitar" o capital a elas deixado e poder estudar com melhor qualidade de vida, pois se

não são afortunados financeiramente (que não é o mais importante) hoje possuem um capital de informações que os orienta às várias possibilidades de caminhos estudantis, mas ainda assim, limitadas aos conhecimentos que cada família possui.

No que diz respeito aos alunos pobres no ensino superior, é importante considerar a colocação que Whitaker (2003) faz em relação aos alunos mais pobres que conseguem chegar no ensino superior, mesmo com tantas dificuldades. Segundo a autora, investigação interessante seria a de descobrir que grau de compreensão as universidades desenvolvem hoje em relação a seus alunos mais pobres e que tipo de preocupação social envolve seus mestres. Compreendem eles a necessidade de políticas compensatórias para estudantes negros e pobres ou tratam de retirar cuidadosamente as escadas pelas quais ascenderam no mundo acadêmico para que os outros não as possam usar?

Enfim, eu não tinha a intenção de fazer um memorial descritivo, nem um diário de pesquisa, mas na falta de conseguir escrever com fundamento em autores as ideias aqui expressas, pensei em fazê-lo, já na última fase de elaboração da tese. Parte desse texto eu havia escrito perto da Páscoa, como uma forma de expressar os sentimentos que me sufocavam, diante das leituras da tese e da vivência cotidiana, onde eu observava e vivia algumas situações. Eu gosto de escrever e às vezes faço como forma de externar minhas emoções. Escrevi o diário de pesquisa agora, entre a construção de uma tabela e outra, e aproveitei os escritos das vivencias do período de minha tese.

Senti que faltava “alguma coisa” que pudesse realmente explicitar e corroborar o entendimento do que significa esta tese para mim, bem como do que significa “meu olhar” de pesquisadora para esta tese. Espero que agora, com minhas inquietações expressas por palavras, eu consiga terminar as tabelas, a análise dos dados tabulados, das histórias de vida e conseguir escrever as considerações finais.

# ANEXOS – DEPOIMENTOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS BOLSISTAS DO PROUNI

**História 1 - RCSS (mulher, 49 anos, licenciada em Educação Física)**

Fico feliz em poder colaborar de alguma forma com sua pesquisa.

Tenho 49 anos e conclui ano passado minha primeira graduação. Não tive oportunidade de estudar antes, e somente consegui agora graças à bolsa do PROUNI. Aprendi que "nunca é tarde para sonhar" não é apenas uma frase de autoajuda, é a pura realidade.

Fiz Licenciatura em Educação Física e fiquei apaixonada pela área da educação e suas possibilidades. Não quero parar de estudar, penso em ingressar numa pós. O coordenador do meu curso me incentiva a pensar (porque não..) em um mestrado, enfim, estou na luta para ingressar na minha área e espero em breve conseguir.

Respondi o questionário, mas gostaria de fazer uma observação na questão abaixo, que é um pensamento que tenho:

"Você concordaria se as bolsas de estudo do PROUNI fossem destinadas também aos estudantes egressos do Ensino Médio particular (independente de serem bolsistas) e considerasse a nota do ENEM?"

Respondi que sim, pois minha filha mais nova estudou em escola particular no Ensino Médio, porém consegui arcar com as despesas da mensalidade com sacrifício, por imaginar estar proporcionando um estudo melhor. Porém com isso ela não teve direito a concorrer à bolsa através do PROUNI. Então penso que o método de seleção poderia considerar, mesmo para alunos egressos de escolas particulares, a renda familiar do bolsista.

Boa sorte na sua pesquisa, e desculpe o tamanho do texto, costumo falar "um pouco" demais..rs

Nome - RCSS

Idade - 49 anos

Estado Civil - casada

Origem Familiar e minha história: Venho de pais descendentes de europeus (italianos e portugueses).

Meus pais nasceram no interior do estado de São Paulo, se conheceram e se casaram na Usina Amália em Santa Rosa de Viterbo, e de lá se mudaram para a cidade de São Paulo onde nasci.

Apesar de termos uma família estruturada, financeiramente meus pais tiveram muitos problemas, o que me faz lembrar uma infância com dificuldades. Não tínhamos posses, porém me lembro que meus pais sempre fizeram questão de nos abastecer com livros. Tínhamos

coleções de enciclopédias de vários segmentos. Nem um dos dois teve oportunidade de prosseguir com os estudos, porém sempre incentivavam a mim e o meu irmão.

Quando dos meus 11 anos, nos mudamos para a cidade de Ribeirão Preto, onde completei o ensino fundamental (antigo ginásio). Iniciei o ensino médio (antigo colegial) e cheguei a me inscrever para o magistério, onde faria o primeiro ano básico e depois mais 03 anos voltado ao magistério. Tinha muita vontade e curiosidade em ser professora. Porém, mudei de ideia e continuei o ensino médio normal, e acabei desistindo.

Logo que terminei o ensino médio fui me informar a respeito do curso de pedagogia. Até então eu só havia trabalhado meio período numa loja e precisaria arrumar um emprego para que conseguisse pagar a faculdade. Mas infelizmente naquele final de ano meu pai sofreu um acidente e veio a falecer. Minha vida então deu uma guinada. Optei por não começar a faculdade, pois como minha família não tinha reservas, fui trabalhar, mas para ajudar minha mãe em casa. Meu irmão, que é mais velho, já trabalhava e pagava sua faculdade já com dificuldades.

Enfim, adiei meu sonho. Passado um ano, minha mãe com seus 40 anos, começa apresentar problemas de saúde. Foi diagnosticada com esclerose múltipla. Foram cinco anos de luta com uma doença na época bem menos conhecida. Durante este período, eu me casei aos 19 anos, fui morar com minha mãe e meu irmão para cuidar dela. Infelizmente ela faleceu de complicações da doença.

Após este período, esperei uns dois anos e engravidei. Tive uma filha aos 25 e outra aos 30 anos.

Em alguns momentos cheguei a pensar em fazer uma faculdade, mas acabava envolvida demais na minha vida como esposa e mãe, e também sempre havia prioridades, e minha situação financeira não me permitia.

Tive várias atividades profissionais. E quando em 2008, minha filha mais velha estava na fase de prestar vestibular, me chamou para prestar o Enem junto com ela. Achei a experiência interessante, apesar de estar longe dos livros há anos. Prestei o Enem e me surpreendi com minha nota. Isso me despertou para pesquisar sobre as possibilidades que o Enem oferecia.

Fiquei então conhecendo o PROUNI. Logo me inscrevi, porém não conhecia todas as regras, e como fui selecionada numa opção, achei que esperando a segunda chamada eu conseguisse o curso que preferia. Enfim perdi no começo do ano, mas me inscrevi novamente no meio do ano. Fui aprovada para a vaga, fiquei extremamente feliz. Apresentei a documentação necessária e veio a confirmação que estava tudo ok. Porém, uns dias antes de

começarem as aulas, a instituição me informou que não havia formado turma, e que não poderiam segurar minha bolsa para o próximo processo seletivo. Tive que adiar por mais um ano.

Mas enfim consegui ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física. Através deste curso busquei experiências e vivências através de cursos, palestras, congressos, etc, e me apaixonei pela área da educação. Conclui o curso no final do ano passado e me senti muito honrada, pois recebi o prêmio CREF/SP de mérito acadêmico. Acredito realmente que tudo valeu muito à pena.

Tenho muitos sonhos ainda. Estou sempre prestando concursos e pretendo passar pela experiência de dar aulas. A sala de aula me aguça, as quadras me inspiram para experiências lúdicas. Saio de uma graduação com a utopia necessária para enfrentá-las, assim eu acredito.

No momento trabalho numa agência de publicidade e não posso ainda largar para começar a pegar umas aulas. Precisaria da estabilidade de um concurso para poder viver esta experiência tão desejada.

Tenho também como projeto, fazer um mestrado, cheguei a pensar que seria muito para mim, mas gosto de desafios e afinal, a vida é cheia deles. Vou tentar um dia, com certeza.

Então, quando você me pergunta quais foram os reflexos e impactos que o PROUNI teve em minha vida, digo que além de colaborar com a realização de um sonho, me deu oportunidade de viver e continuar vivendo um mundo com muito mais possibilidades. Hoje eu vou atrás das oportunidades, e espero não parar, pois o "empurrão" que este Programa me deu foi tão forte que não pretendo perder velocidade nunca!

Cidade de Origem e residência atual - São Paulo e Ribeirão Preto.

Profissão (breve histórico de sua vida profissional, funções/cargos até a atualidade)

- Loja de roupas como vendedora
- Empresas de seguros como secretária e técnica
- Loja de peças de motos
- Artesã
- Professora em curso de jardinagem
- Agências de publicidade como mídia, atendimento e financeiro

Vida estudantil (breve histórico das escolas e cursos profissionalizantes/técnicos/outros que realizou até a atualidade)

- Primário na EE Senador Flaquer em São Caetano do Sul

- Ginásio na EE Bairro da Fundação (São Caetano do Sul) e EE Alberto Santos Dumont em Ribeirão Preto

- Colegial na EE Thomas Alberto Whatelly em Ribeirão Preto

- Curso Técnico em Seguros Pessoais e Auto

- Curso de Paisagismo, Escola Bauhaus

- Curso Adword/Goobec

- Cursos na área da Ed.Física Escolar: Curso de Recreação e Monitoria/Faz.Vista Alegre, Curso de Ed. Física Escolar/ENAF, Curso de Recreação/ENAF, Curso Psicologia na Ed.Física Escolar/Congresso Unesp, Curso Psicomotricidade/Congresso (nome da IES...)

- Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo (nome da IES...), conclusão em 2013

**História 2 - MCE (mulher, 29 anos, bacharela em Direito e Advogada)**

Prezada Profª Maria Ap. Bovério, boa tarde.

Terei imenso prazer em participar da sua pesquisa, mesmo porque tive minha vida transformada pelo PROUNI. Entretanto, antes de responder ao questionário, gostaria de mais informações acerca da pesquisa, bem como de saber como conseguiu meu e-mail. Trata-se apenas de uma questão de segurança. Espero que compreenda.

Att,

MC

Prezada Maria Aparecida, boa tarde.

Primeiramente quero desejar-lhe a aprovação com louvor no dia 29/08. Parabéns pela pesquisa.

Quanto à minha história, segue um breve resumo:

Meu nome é MC, 29 anos, casada, natural de São José do Rio Preto/SP e residente em Ribeirão Preto/SP desde 1 mês após meu nascimento; de origem familiar humilde (meu pai era motorista e tinha ensino fundamental incompleto - faleceu em 29/04/2013; minha mãe sempre trabalhou como faxineira, possui ensino médio incompleto e atualmente está aposentada por invalidez).

Fiz a prova do ENEM em Dezembro/2009, quando minha filha tinha apenas 4 meses. Fiz inscrição no PROUNI e fui aprovada em 1º lugar nas cinco universidades de Ribeirão Preto, tendo escolhido cursar Direito no (nome da IES...), atualmente cursando o último semestre. Recentemente obtive aprovação no exame da OAB. Também fui aprovada em dois concursos públicos, Tribunal Regional Federal 3ª Região e Tribunal Regional do Trabalho 15ª Região, estando atualmente trabalhando como estagiária num escritório de advocacia, mas felizmente com remuneração de advogado.

Enquanto aguardo nomeação em um dos concursos mencionados pretendo advogar. Posteriormente, pretendo assumir um cargo público, fazer mestrado e, então, mesclar carreira pública com docência na disciplina de Direito Tributário e/ou Direito Previdenciário.

Antes de fazer a prova do ENEM, meu último emprego foi como operadora de caixa numa loja de conveniências. Assim, passados quase cinco anos, estou prestes a me formar bacharel em Direito, com amplas oportunidades de emprego, seja como advogada ou servidora pública.

O PROUNI teve um impacto transformador na minha vida, sendo o principal responsável pelas importantes vitórias alcançadas.

Att.

MC

**História 3 - CSG (homem, 23 anos, Bacharel em Direito e Advogado)**

Espero que ajude, escrevi rápido, então, me perdoe algum erro.

CSG, 23 anos de idade, solteiro, advogado, sou descendente de italianos, todos os membros de minha família são lavradores, pessoas simples sem grau de instrução algum, meu pai cursou apenas a terceira série do ensino fundamental e minha mãe até a quarta série, também do ensino fundamental e, somente após os 35 anos, voltou a estudar e terminou o ensino médio, em escola pública através do supletivo (dois anos em um). Somos cinco irmãos e sou o terceiro deles. Meus irmãos não possuem ensino superior. Primeiramente, minha família se instalou na cidade de Cambará-PR. Em 1989, meus pais mudaram-se para Conchal-SP, para trabalhar na lavoura de algodão, e lidar com hortaliças. Nasci nesta cidade em 07/06/1990. Em 1994, mudamos para a cidade de São Carlos, situação em que meus pais foram trabalhar na lavoura de laranja. Apesar de muitas dificuldades, meus pais, principalmente minha mãe, sempre batalharam para que estudássemos. Morávamos há mais ou menos 20 quilômetros da cidade e, eu e meus irmãos levantávamos as 5h00 da manhã para tomar o ônibus cedido pela prefeitura para buscar os alunos, que passava em um ponto aproximadamente 1 km de minha residência. Minha mãe nos acordava este horário e preparava o café da manhã e meu pai nos levava de trator até o local em que o ônibus passava. Com chuva ou tempo limpo, meus pais faziam questão que fossemos a escola.

Terminei o ensino fundamental na rede pública, na cidade de São Carlos, passando por várias escolas, quais sejam, EE Prof. Antônio Adolpho Lobbe, EMEB Maria Sttela Moruzzi, EE Prof. Gabriel Felix do Amaral e, da quinta série até a sétima, estudei na cidade de Itirapina, também em escola pública na EE Prof. Joaquim de Toledo Camargo. Neste período e com 12 anos de idade, estudava de manhã e a tarde trabalhava na fazenda em que morávamos, cuidando do jardim da sede dos patrões, ganhando um real por hora trabalhada.

A partir da oitava série até a terceira série do ensino médio, mudamos para outra fazenda, e fui estudar no município de Analândia-SP, na escola EE José Jorge Neto. Comecei a estudar durante o período da tarde e, posteriormente mudei para o noturno. Foi nesta escola que tudo em minha vida começou a mudar, uma vez que a diretora recém-chegada nesta unidade escolar, chamada Izilda Aparecida Guerra Savi, uma pessoa extraordinária que tenho grande admiração e orgulho de ter sido seu aluno, dedicada e extremamente preocupada com a educação e com o futuro do Brasil, me incentivou e me estimulou a deixar a timidez de lado. A partir daí, concorri ao Grêmio Estudantil escolar e por dois anos consecutivos, fui

presidente e pude conseguir muitas melhorias para a escola, como gincanas, passeios e entretenimento.

Desde a oitava série eu estudava e continuava trabalhando, agora em estufa de mudas cítricas, ajudando produzir mudas de laranja, limão, etc. trabalhava das 7h00 da manhã às 17h00 com horário de almoço das 11h00 as 13h00. Neste intervalo, almoçava e me dedicava aos estudos. Lia livros de história, geografia, atualidades, porém, o tempo era curto, mas tinha em minha mente que iria cursar uma faculdade e não iria mais continuar trabalhando na roça.

Quase todos os finais de semana, continuava estudando, realizando resoluções de provas do Enem, lendo e respondendo questões de vestibulares.

Quando estava para terminar o ensino médio, fui em uma faculdade particular de Direito em São Carlos, (nome da IES...), pesquisar preço para cursar essa área, posto que tinha em minha mente que se eu não passasse em nenhuma faculdade pública ou não conseguisse bolsa iria me esforçar e pagar uma faculdade particular. Na época o curso custava R$650,00 e eu ganhava R$400,00 mensais. Foi neste momento que vi e indaguei à minha mãe que pobre não tinha vez e não podia estudar.

Pouco tempo depois, prestei a prova do Enem e, quando saiu o resultado vi que havia acertado 68% da prova objetiva e 95% da redação. A alegria foi tanta que não pude conter minhas lágrimas, todos da escola se orgulhavam. Me inscrevi no PROUNI, e todas minhas opções foram para o curso de Direito. Escolhi em primeiro lugar PUC São Paulo; PUC Campinas, PUC Minas, Faculdade de Direito de Piracicaba e, por último, Faculdade (nome da IES onde estudou...) em Ribeirão Preto e, por incrível que pareça fui chamado em minha última opção. Quando tomei ciência da seleção, não tive dúvidas, chamei minha mãe e disse que estaria me mudando para Ribeirão Preto. Pedi demissão do trabalho na lavoura e me mudei para a cidade grande, sem conhecê-la e sem saber como era morar na cidade, e mais que isso, sem ninguém conhecido por perto, sem meus pais, sem minha família. Foi um choque.

Mesmo assim, encarei a realidade e comecei a cursar Direito, vi que este era realmente o curso da minha vida, estava apaixonado pelo que eu estudava e, ainda de graça, em meio a tantas pessoas com classe social elevada e eu fazendo parte daquela realidade.

Nunca reprovei em nenhuma matéria. Logo no primeiro ano tive que arrumar emprego, já que meus pais não tinham condições de me manter, já que o que ganhavam, mal dava para sobrevivência deles e de meus irmãos mais novos. Estudava de manhã e trabalhava a noite, das 16h00 as 00h00. No outro dia levantava as 6h00 e partia a pé para a faculdade. A partir do terceiro ano comecei meu estágio em um escritório de advocacia.

Em meados do quinto ano da faculdade passei na tão esperada e aterrorizante Ordem dos Advogados do Brasil. Me formei seis meses após a aprovação no exame da ordem. Sai do estágio e montei, juntamente com uma advogada, escritório de advocacia em Ribeirão Preto, minha atual residência e hoje sou advogado e estou crescendo cada dia que passa. Lógico, com a ajuda de Deus, já que sempre coloco Ele em primeiro lugar em minha vida e tudo que consegui devo ao Bom Pai.

Passei numa pós graduação *lato sensu* pela USP Ribeirão e curso especialização em Direito Processual Civil.

Diante de minha história de vida, o que posso dizer sobre o PROUNI é que, se trata de um programa extremamente importante para a inclusão social dos menos favorecidos. Vejo que se não fosse essa iniciativa governamental, talvez hoje ainda estaria trabalhando como lavrador e ganhando um salário mínimo. A crítica que faço a este programa, não o desmerecendo, é a dificuldade em que passa o aluno do PROUNI, já que por não ter dinheiro para se manter, dificilmente pode participar das mesmas atividades dos demais alunos que possuem melhor renda, como por exemplo, participar de intercâmbios, interjogos etc. A bolsa para o aluno estudar é muito importante, no entanto, é necessário dar subsídio para que o mesmo continue estudando. Talvez se houvesse um programa que ajudasse os alunos do PROUNI a se manterem, como uma bolsa auxílio, certamente o rendimento escolar seria bem melhor, já que, apesar de meus esforços, não pude me dedicar cem por cento em minha faculdade, uma vez que também sempre tive a preocupação com moradia, em pagar moradia, alimentação, vestuário, livros, transporte etc. Isso dificulta e muito a aprendizagem do aluno que tem o objetivo de se formar.

Tirando essa crítica, posso dizer com todas as letras que o programa é muito bom para a inclusão social e garantir oportunidades para a classe menos favorecida, da qual fazia parte.

**História 4 - CV (mulher, 22 anos, estudante de Administração)**

Me chamo CVV, tenho 22 anos e sou solteira. Moro na casa de meus avós, junto com minha mãe, irmã e tia.

Meus pais são casados, porém moram em casas separadas há quase 04 anos. Nos mudamos para a casa de meus avós para ajudar nos cuidados do meu avô que tem 77 anos e há 11 tem doença de Alzheimer, minha tia, que é solteira, cuida dele 24h por dia e eu, minha mãe e minha irmã a auxiliamos e cuidamos também de minha avó que tem 70 anos. Minha irmã tem 17 anos e está fazendo cursinho pré-vestibular, seu sonho é cursar Pedagogia. Minha mãe trabalha em um supermercado, ela é encarregada de padaria, trabalha de domingo a domingo. Meu pai é vendedor, trabalha no ramo de bebidas, ele mora com os pais dele, meus avós.

Nasci em Ribeirão Preto e daqui nunca saí. Trabalho há 03 anos em um escritório comercial da Rede Globo, é uma Sucursal de São Paulo no interior. Meu cargo é de Contínuo, porém desempenho funções de auxiliar administrativo.

Sempre estudei em escola publica (municipal do pré à 8ª série e estadual no ensino médio). Quando terminei o ensino médio, em 2008, fiz um curso técnico em Administração. Conciliando sempre o estudo com o trabalho. Quando terminei o curso, em 2010, fiquei sem estudar e só voltei em 2012, quando resolvi fazer um cursinho pré-vestibular em um cursinho popular oferecido pelo PET (Programa de Educação Tutorial) da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP. Fiz o Enem em 2012 e prestei FUVEST com a intenção de entrar na Faculdade de Economia e Administração – FEA-USP – porém não consegui. Em 2013, resolvi tentar uma bolsa no PROUNI e consegui, estou cursando o 3º semestre em Administração no (nome da IES...), em Ribeirão Preto.

Escolhi o curso de Administração por que sempre sonhei em ter o meu próprio negocio. Minha família nunca teve muito dinheiro, vivemos sempre com o básico e dar uma vida tranquila e com qualidade a minha família é o que me faz me dedicar em tudo que faço e ter sucesso nos meus objetivos, inclusive na faculdade. Tanto que assim que terminar o curso de Administração, farei Ciências Contábeis e não pararei por ai.

Para mim, vitória significa conquista de um grande sonho, eu me sinto muito vitoriosa por ter conseguido entrar na faculdade, que para mim é um degrau gigantesco na conquista do meu sonho. Sei que ainda tenho que subir mais alguns, mas o degrau fundamental para ele eu já subi.

O PROUNI foi a minha ‘’luz no fim do túnel’’, por que eu já havia perdido as esperanças de entrar em uma faculdade. Com a bolsa, ganhei muitas responsabilidades e senti o peso dela. É muito ruim a sensação de ‘’poder perder a bolsa’’, todo semestre esse fantasma vem me assustar. Qualquer nota mais baixa já traz todo o medo à tona. Mas com muito esforço eu tenho conseguido ter notas boas e manter minha bolsa. O medo é normal para todos os bolsistas, assim acredito. Mas aos poucos eu vejo que com dedicação e esforço é possível concluir a faculdade com a bolsa tranquilamente.

**História 5 - VGS (homem, 28 anos, estudante de TI)**

Meu nome é VGS tenho 28 anos e venho de uma origem humilde em uma família de 5 pessoas e vivia na periferia de Ribeirão Preto. O que será dito aqui deve ser encarado de forma analística e vou expor fatos que de forma alguma são melhores ou piores do que a trajetória de mais ninguém.

Vivíamos em uma casa de três cômodos dormindo em 5 em um quarto de 12 m², meu pai tinha problemas de caráter que cultiva até hoje além de ser alcóolatra. Tive a sorte de estudar no SESI durante todo o ensino fundamental porque eu tinha contato com pessoas de outras classes sociais e não cultivei o ódio de classe que sentia e meus colegas de bairro, após isso a coisa começou a desandar, fiquei 3 anos estudando em escolas públicas, um terço disso à noite, onde tive meu primeiro contato com o cigarro e o álcool.

Terminei o ensino médio e fiz o PROUNI pela primeira vez, cursei farmácia durante dez meses e pensei que mer#@ estava fazendo lá, depois de largar o curso trabalhei com um milhão de coisas, fui auxiliar de chopeiro, vendedor de planos corporativos de celular, vendedor de tênis, teleoperador, caixa de farmácia e afins. A coisa ficou preta quando há 6 anos atrás minha namorada meio esposa na época (isso é uma outra história, mas estamos juntos até hoje e está tudo bem) engravidou. Chorei durante 3 horas e meia no estoque da loja onde trabalhava desolado, 23 anos, sem profissão, sem horizonte nenhum e pobre. Como raios ia criar uma filha?

Nessa mesma semana fiz a inscrição para o ENEM, fiz a prova e dei graças a Deus por muitas pessoas faltarem, pela prova ser grande demais ou por causa do jogo. Fiquei numa angústia indescritível, pois tinha medo do meu primeiro PROUNI me impedir de ser contemplado com uma nova bolsa.

Passei, comecei o curso. Foi uma jornada tensa onde tinha que manter a grana viva enquanto estudava, fiz extras em um bar durante um ano aos finais de semana e sempre escolhia matérias que “dava pra passar no exame”.

Tudo começou a clarear quando arranjei um estágio de programador que oferecia um curso de especialização. O curso era aos finais de semana 8 horas por dia. Fiz o estágio, fui contratado, a filial fechou e consegui o emprego que tenho hoje.

Após 1 ano de casa fui promovido pela primeira vez em minha vida com 28 anos. A diferença no salário é besta e nem ganho tanto assim mas… nao consigo descrever a emoção que eu senti ao ver que minha carteira de trabalho que não tinha mais folhas para novos contratos, tinha uma “alteração de salário por mérito”.

Isso me deu um novo gás e esclareceu minhas metas para o futuro, de duas uma, ou faço um concurso público para perito em TI da PF, ou trilho o caminho da gerência corporativa em projetos e serviços de TI.

Vitória é quando você acorda de manhã sem queixar-se que está difícil porque sabe que você dá conta do recado sem pestanejar.

Sem ser piegas e parecer àqueles roteiros baratos dos comerciais do governo federal e nem entrar no mérito se um partido político é melhor ou pior com o outro, o PROUNI é um nivelador e torna possível concorrer com pessoas que tiveram outras circunstâncias em suas vidas.

**História 6 - TS (19 anos, mulher, estudante de Administração)**

Lá vou escrever algumas coisas sobre mim, desde já peço desculpas por alguns erros escritos, pois estou digitando rápido, pois estou em horário de serviço...

Meu nome é T tenho 19 anos, natural de Guariba, e no momento moro em (nome da cidade...).

Moro com minha avó e meu filho que tem 3 anos.

Até hoje levei uma vida complicada, pois minha mãe me abandonou, meu pai ficou 15 anos preso e no momento está solto porém é usuário de drogas.

Engravidei com 15 anos meu filho foi o melhor presente que recebi de Deus.

Estudei em escola publica, fiz cursinho da Unesp, prestei o vestibular da Unesp, porém não passei, foi muito triste chorei muito em saber que meus esforço tinham ido por água abaixo naquele momento, no meio do ano passado prestei PROUNI e passei.

O PROUNI é muito bom, pois ele vem dando oportunidades para as pessoas ingressar em um curso superior. Para mim foi bom, pois estou cursando o que gosto que é Adm, apesar das criticas das pessoas sobre o curso, porém estou realizando um sonho que é fazer Adm.

Meu sonho é conseguir uma transferência para uma universidade pública, até hoje esse sonho não morreu.

Faço estagio em um posto de saúde fico no prontuário.

O significado de vitória para mim no momento essa palavra não faz sentido, pois só foram coisas ruins até hoje a não ser meu filho, que meus sonhos, desejos são muitos pequenos...

Minha mãe mora em Monte Alto, mas não conversamos, conheço ela, mas a 3 anos que não se falamos porque ela disse que ia me vender...meu pai não mora com ela são separados.. a única pessoa que tenho para me ajudar é minha avó que tem 73 anos que fica com meu bebê para estudar...

É a única que me apoia em tudo...

Grata

Desculpa outra vez pelos erros de português... qualquer coisa me manda um e-mail que respondo.

**História 7 - J (26 anos, mulher, Administradora)**

Meu nome é J, tenho 26 anos, sou solteira e moro com meus pais em (nome da cidade...).

Trabalho em uma empresa da cidade há cinco anos e meio, entrei de estagiária e fui efetivada depois de um ano. Durante estes anos, aprendi e continuo aprendendo muito nesta empresa, passei de estagiaria para auxiliar fiscal, depois como assistente fiscal e atualmente sou analista fiscal júnior.

Estudei na (nome da IES...) através do PROUNI, logo que conclui a faculdade, comecei um curso de inglês, o qual faço até hoje, e neste ano de 2014 iniciei uma pós-graduação a distância em Direito Tributário das Empresas.

Para mim o PROUNI foi muito importante, pois sem ele não teria como eu cursar uma faculdade e consequentemente ter a minha vida de hoje, até porque, soube da vaga de estágio nesta empresa que trabalho através da faculdade.

Meu objetivo sempre foi cursar o ensino superior e através do meu estudo e do meu esforço conseguir um trabalho em que eu me identificasse e que tivesse a oportunidade de aprender, pois acredito que a vitória seja exatamente isso, trabalhar em algo que goste e que tenha oportunidades.

Diante disso, pretendo continuar estudando e me aperfeiçoando para seguir minha vida profissional e sem dúvidas, como mencionado anteriormente, o PROUNI foi de extrema relevância para o início dessa trajetória.

**História 8 - KT (27 anos, mulher, formada em Jornalismo, Assessora de Imprensa)**

Boa noite, Maria!

Abaixo, segue meu texto. Caso queira, pode publicar com meu nome, que é KT

Meu nome é K, tenho 27 anos e faço parte da primeira turma de estudantes que foram contemplados com bolsas do programa PROUNI, no final de 2004. Moro em Ribeirão Preto desde meus 7 anos, mas nasci em Pratápolis, cidade do interior de Minas Gerais.

Desde pequena sempre fui uma aluna muito aplicada, estando sempre entre os melhores da classe, graças ao incentivo da minha família. Por sermos de origem muito humilde, sempre tive em mente que a única maneira de conseguir uma melhora social seria através dos meus estudos, então, sempre fui focada nisso.

Aos 16 anos eu comecei a trabalhar em um shopping, mas consegui conciliar com meus estudos. Naquela época eu já sabia que se não conseguisse entrar em um curso numa universidade pública, teria que fazer cursinho preparatório até atingir esse objetivo. No entanto, quando estava prestes a concluir o ensino médio, minha mãe fez minha inscrição para a primeira seleção do PROUNI, que até então, era totalmente desconhecido, tanto que na minha classe eu era a única que havia participado. Como não tínhamos computador em casa minha mãe usava a internet em seu trabalho, numa livraria, por isso que ela mesma fez meu cadastro.

Eu não tinha muitas expectativas porque era algo totalmente novo, então, não sabia se poderia dar certo ou não. Me lembro também que na época em que eu fui prestar o ENEM, a maioria dos meus colegas de classe não queriam ir, porque não enxergavam nenhuma utilidade naquilo, tanto é que minha professora de português acrescentou 1 ponto na nota bimestral de quem se comprometesse a participar do exame. Hoje, o ENEM é super concorrido e valorizado, mas em 2004 a realidade era bem diferente e, hoje, eu vejo com muitos bons olhos a evolução desse exame e como ele tem contribuído para alunos de escolas públicas terem mais chances de cursarem o ensino superior.

Em 2005 iniciei a graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda numa universidade particular em Ribeirão Preto, e não tenho dúvidas de que a partir dali minhas expectativas como profissional e pessoa se transformaram. Me lembro bem de que a mensalidade que os outros alunos desembolsavam para custear o curso era praticamente a renda toda da minha casa, já que minha mãe sustentava sozinha à mim e um

irmão mais novo, e meu salário trabalhando em um cinema do shopping era inferior ao salário mínimo da época, já que eu ganhava por hora. Passados dois semestres eu decidi que queria mudar minha habilitação para Jornalismo, pois não havia me identificado muito com o curso de publicidade. Mesmo sendo bolsista, a instituição permitiu a mudança.

Um dos problemas que enfrentei durante a graduação foi o fato de ter que trabalhar, independente se minha função tivesse ou não a ver com o curso que fazia. Continuei trabalhando no cinema por um tempo, fui atendente em call center, mas também cheguei a fazer estágio na área, sempre recebendo remuneração. Outros alunos de minha sala podiam se dar ao luxo de fazer estágios sem receber salários e, por isso, acumularam experiências na TV, assessoria de imprensa e em outras vagas na área que a própria faculdade oferecia, mas que não eram remunerados. No final das contas, acho que nesse quesito fiquei em desvantagem, pois minha experiência no jornalismo era muito limitada quando concluí o curso.

Alguns meses depois de terminar a graduação consegui um emprego no departamento de marketing de uma rede varejista. Atuando como redatora, fiquei lá por mais de 3 anos, o que me possibilitou pagar cursos de idioma e até mesmo um intercâmbio na Argentina para aprender espanhol. Aliás, foi nessa viagem que fiz em 2011 que descobri que gostaria de investir um pouco mais no meu conhecimento e educação, inspirada pelas pessoas de diversas nacionalidades que conheci durante minha estadia lá.

No ano passado quis mudar de área e acabei indo trabalhar com assessoria de imprensa e, posteriormente, numa editora de revistas, no qual permaneço até hoje. Sem deixar meus sonhos de lado, iniciei neste ano meu mestrado em Ciências Humanas e Sociais em uma universidade Federal em Santo André. Minha pesquisa é sobre Políticas Públicas, e minha expectativa é que daqui há algum tempo eu consiga trabalhar em algum organismo multilateral, aplicando o conhecimento e as experiências adquiridas neste em nos demais cursos e especializações que pretendo fazer.

Como disse no início, o PROUNI me abriu um caminho que sem ele eu também poderia trilhar, mas de uma maneira mais difícil e talvez, em muito mais tempo. Não sou simpatizante de nenhum partido específico e nem quero levantar nenhuma bandeira, mas como estudante de escola pública não posso deixar de reconhecer os grandes avanços que o país teve nos últimos anos com relação ao ensino superior. Hoje, muito mais do que na minha época de Ensino Médio, não faltam incentivos para os jovens mais pobres continuarem estudando. Penso que uma nação desenvolvida econômica e socialmente, e que contribua para

a igualdade entre as pessoas, não atinge a esses objetivos sem colocar a educação em primeiro lugar.

Falta muito para o Brasil ser um país ideal, mas acho que grandes passos já foram dados. Eu me sinto na obrigação de retribuir todas as chances que tive de estudar e contribuir para uma sociedade melhor, por isso, estou me especializando e procurando compreender um pouco melhor alguns mecanismos sociais para fazer isso da melhor maneira, através do meu trabalho.

Espero ter ajudado.

Obrigada!!

**História 9 - UC (23 anos, homem, Jornalista)**

PROUNI: novos rumos

O fim do ensino médio foi um período conturbado em minha vida. Embora já soubesse, desde os primórdios do fundamental, que queria seguir carreira na área de Humanas, tomar uma decisão tão importante sozinho – afinal, nessa hora é necessário ouvir somente a si próprio – não foi tarefa fácil. Outra dúvida: qual faculdade? Terceira questão: como pagar? Todos esses problemas, correlacionados, rondavam a cabeça do então estudante de 17 anos diariamente. A divulgação do PROUNI, à época, não era tão abrangente, até porque o programa não tinha o vulto de hoje. Mesmo assim, vi naquela novidade uma oportunidade que mudou radicalmente minha vida.

Prestei o Enem de maneira despretensiosa, pois não acreditava na força que teria para que eu ingressasse no ensino superior; estava tudo meio obscuro. Decidido o curso, inscrevi-me no PROUNI, e a recente certeza do que cursar era tamanha que, com possibilidade de cinco opções, preenchi todas as lacunas com Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo.

Sem pestanejar. Cinco universidades diferentes. Devido ao bom desempenho, pude escolher – e optei pelo (nome da IES...), de Ribeirão Preto, com uma das melhores avaliações segundo o MEC. A alegria da aprovação desmistificou, pelo menos em minha família, a lenda de que graduação era apenas para ricos.

Comecei a faculdade. Alegria, medo, curiosidade, receio – muitos sentimentos que faziam vislumbrar um futuro, não tão longínquo, que começava em 2009. Nascido em Colina, interior de São Paulo, viajei, todos os dias, durante dois anos, a Ribeirão para estudar. Ida e volta somavam 210 quilômetros. Noites cansativas, dias longos, trabalhados integralmente na prefeitura da cidade natal. Foi um período de provação. Com a oportunidade de estágio em uma afiliada da TV Globo, a mudança foi necessária – agora já em 2011. Foi uma das maiores escolas para o jovem estudante de Jornalismo. Morar sozinho, então, me fez crescer 20 anos em dois.

Hoje, com 23, percebo a importância desse passo e agradeço aos meus pais que, com muita dedicação, mesmo de família humilde, acreditaram no meu sonho e me ajudaram (e me ajudam) a realizá-lo.

Formado, ao fim de 2012, já estava empregado em uma assessoria de imprensa, a maior e mais expressiva da região. Quem diria: no início do curso, renegava essa área. Gosto do que faço, mas percebo a necessidade de passos mais corajosos. O comodismo, vez ou

outra, me faz sua vítima. Por enquanto, o mais importante é o amadurecimento profissional, dentro da área, para buscar novos desafios. Gosto demasiadamente de Ribeirão Preto; essa cidade me acolheu como filho. Sinceramente, a pós-graduação ainda não me cativou. Não encontrei uma que me atraísse a ponto de sair do regozijo de noites tranquilas, sem trabalhos loucos e rotinas perturbadas.

Sem meias voltas, penso que meu maior objetivo, formado, é a estabilidade financeira. Esse desejo, no campo pessoal, se mistura ao que almejo no profissional também. A carreira de jornalista tem se mostrado por vezes ingrata – baixos salários, mercado de trabalho cada vez menor, vagas defasadas, pouco reconhecimento. Tudo isso sequer passou pela minha cabeça no início do curso; talvez tivesse pensado melhor ao preencher as cinco lacunas do PROUNI. No entanto, não classifico como derrota. Acredito em que ainda há para onde crescer. É uma profissão difícil, mas não há como correr de vocação. Quem não gostaria de nascer médico, por exemplo, em se tratando de remuneração? O necessário, de agora em diante, é buscar ser o melhor na minha área. Penso estar no caminho.

Quanto ao PROUNI, posso afirmar que me abriu muitas possibilidades. Crescimentos pessoal, profissional e de espírito. Com bolsa integral, dei gastos aos meus pais apenas com moradia e manutenção de vida na cidade grande. É um programa que deve ser incentivado, sempre. A alegria de poder vislumbrar um novo futuro não tem preço para quem nasce em uma cidade de 17 mil habitantes e percebe que o maior sonho de sua vida está próximo, muito próximo, e pode ser atingido – como aconteceu comigo. Espero que as próximas gerações tenham essa alegria e percebam o quão fundamental é uma carreira. Hoje, formado e trabalhando na área que escolhi, vejo que a esperança nunca deve morrer. É o maior dos clichês, mas traz um dos maiores gostos: a (possibilidade de) realização.

UC, jornalista, solteiro. 23 anos. Formado pelo (nome da IES...), de Ribeirão Preto. Turma 2009-2012.

**História 10 - PAB (31 anos, mulher, não concluiu o curso)**

Olá, Maria Aparecida.

Meu nome é PAB, sou de Ribeirão Preto, onde ainda resido, tenho 31 anos de idade, solteira e moro sozinha hoje.

Fui criada pelo meu avô e sua segunda esposa, depois que meu pai biológico assassinou minha mãe e minha avó numa briga, e nunca tive contato com ele ou a família paterna.

Sempre estudei em escola pública. Cheguei a fazer um ano de curso pré-vestibular, mas não foi suficiente para entrar numa universidade pública. Por isso, acabei optando pelo PROUNI na tentativa de fazer uma faculdade, já que mesmo trabalhando desde os 13 anos, pela necessidade de ajudar em casa, acabava não sobrando o suficiente para pagar um curso particular.

Minha vocação é o Direito. Acho que por meu pai ter sido absolvido pela justiça depois de seu crime, o que pra mim é incompreensível, sob qualquer argumento. Mas eu acreditava que podia mudar isso, que era preciso rever a justiça brasileira e fazer algo em prol da sociedade. Acontece que nas duas vezes que prestei o ENEM, apesar de ter ido muito bem, e acima da média nacional, não alcancei pontuação suficiente para esse curso, e acabei iniciando outros dois: Gestão de Negócios primeiro, e Engenharia Civil depois. Não consegui terminar nenhum deles, infelizmente. O de Gestão, eu deixei depois que um professor, que acreditava na minha vocação para o Direito, me explicou que se eu concluísse esse curso não poderia mais utilizar a bolsa para nenhum outro. E como ainda desejava muito tentar Direito, e minha condição financeira não havia mudado, tranquei a matrícula e prestei o ENEM novamente. Acabei tendo que optar por cursos de outras áreas mais uma vez, e diante das opções escolhi a Engenharia.

Não fazia ideia de que seria um curso tão difícil, e que exigia uma dedicação tão grande, principalmente pelo fato de todo o restante da sala ser de ex-alunos do ensino particular e que não trabalhavam o resto do dia, o que lhes permitia reforçar o conteúdo pós-aula e seguir adiante no dia seguinte, enquanto eu me esforçava para entender e acompanhar tudo em sala, que era meu único tempo de estudo. Sempre fui uma aluna aplicada, adoro estudar! Mas naquele ano meu avô foi diagnosticado com câncer e ficou muito doente. Eu tinha que seguir minha rotina de faculdade, trabalho, e ainda passar as noites no hospital, muitas vezes em claro, para no dia seguinte estar em sala novamente as 7h da manha. Foi

exaustivo demais, e mesmo insistindo em concluir o período, eu tive mais de duas reprovas e minha bolsa foi dita como encerrada pela faculdade. Não pude continuar.

No entanto, um ano depois, eu ainda constava na lista de presença da minha antiga turma e cheguei a receber e-mails solicitando renovação da bolsa pelo PROUNI. Procurei a faculdade diversas vezes, mas insistiram que o crédito estava encerrado e no último contato bloquearam meu acesso.

O que concluí com minha experiência em PROUNI foi que, não basta conquistar a bolsa, você precisa alcançar um nível de estudo muitas vezes incoerente com uma vida profissional e pessoal. Por isso, acabei desistindo.

Hoje apenas trabalho. Claro que por ter tido a oportunidade de estar na faculdade, tive oportunidades melhores de emprego, e por isso minha condição financeira melhorou muito. Mas ainda não posso pagar um curso, então, busco crescer naquilo que faço, para quem sabe um dia ter condições de bancar sozinha minha formação universitária fazendo aquilo que realmente desejo.

Espero tê-la ajudado.

Boa sorte e muito sucesso em seu doutorado.

Att.

PB.

**História 11 - MSG (mulher, 27 anos, Administradora)**

Nome: MSG

Idade: 27 anos

Estado Civil: Divorciada

Origem Familiar: membros da Família – pai, mãe e irmã passado (de origem) e atual (alguns se casaram e constituíram novas famílias)

Cidade de Origem e residência atual: (...)

Profissão (breve histórico de sua vida profissional, funções/cargos até a atualidade): Vendedora, após minha graduação ingressei na melhor empresa de varejo do Brasil, não foi fácil, estou passando por um processo de seleção para ser Assistente de Treinamento essa vaga surge a cada três anos para treinar novos vendedores, e estagiários que estão fazendo plano de carreira na empresa e a graduação está sendo muito importante para mim.

Vida estudantil (breve histórico das escolas e cursos profissionalizantes/técnicos/outros que realizou até a atualidade): Ensino Médio: EE Nelly Bahdur Cano, Administração: Faculdade de Administração e Negócios de Monte Alto, Técnico Informática 2º módulo incompleto.

Perspectiva de vida: pessoal, profissional e estudantil (a graduação que já concluiu e outras, como pós graduação)*:pessoal:* pretendo construir minha casa, *profissional*: pretendo ser gerente da Lojas Cem S.A, *estudantil*: pretendo fazer uma pós graduação, mas ainda tenho dúvidas mesmo porque trabalho inclusive aos sábados.

Qual foi/é seu principal objetivo/desejo/sonho? Atualmente conquistar a vaga de Assistente de Treinamento e daqui três anos me candidatar para a vaga de gerente.

Qual o significado de vitória para você? Fundamental. É ultrapassar barreiras, vencer seus medos e superar limites. É muito importante eu acredito que todos nós podemos alcançá-la.

O que você pretende fazer ou o que você já fez para alcançar seus objetivos/desejos/sonhos? Eu possuo um terreno quitado, pago dois terrenos, e comprei meu carro.

A partir dos itens acima, escrever:

Como foi ou é sua vida após o PROUNI, quais prós e contras? Minha vida após o PROUNI tem sido de muitas conquistas a faculdade me deu muito respaldo e eu pude ver um novo horizonte, me surgiu grandes oportunidades.

Quais foram ou são os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas? Eu fui bolsista integral e foi graças a isso que conquistei a minha graduação, sou de família humilde meus pais tem apenas o ensino fundamental completo eles têm muito orgulho de mim falam a todos que através do PROUNI conseguiram que sua filha pudesse conquistar uma graduação, eu ganhei mais status e prestígio perante a sociedade, o PROUNI fez com que minha vida mudasse completamente porque pelas minhas origens seria quase que impossível eu fazer uma faculdade, foi a partir daí que incentivei muitos amigos a também se inscreverem no programa e realizar seus sonhos.

**História 12 - ACSC (mulher, 26 anos, licenciada em...)**

Nome: ACSC

Idade: 26 anos

Estado Civil: Solteira

Origem Familiar: Tenho meus pais casados e um irmão de 19 anos e moramos todos juntos.

Cidade de Origem e residência atual: Sertãozinho - SP

Profissão: Gerente Administrativa. Trabalho na escola de Idiomas CNA, auxiliando na parte financeira e pedagógica da instituição.

Vida estudantil: Sempre estudei em escolas públicas do ensino infantil ao colegial. Fiz cursinho público preparatório para vestibular e ingressei em uma faculdade particular para cursar História, mas devido a condições financeiras não pude prosseguir.

Perspectiva de vida: Minha realização profissional seria ter minha própria sala de aula, penso muito em uma pós-graduação, mas no momento meu horário de trabalho não me permite.

Qual foi/é seu principal objetivo/desejo/sonho: Um dia minha avó me disse que era para eu estudar muito, pois quando eu fosse mais velha eu não precisasse lavar vaso sanitário de ninguém. Esse sempre foi meu foco, ser alguém na vida através do estudo. (não desmerecendo a profissão de doméstica)

Qual o significado de vitória para você: É conseguir ser alguém reconhecido pelo seu trabalho sem ter que pisar nas pessoas para subir.

O que você pretende fazer ou o que você já fez para alcançar seus objetivos/desejos/sonhos: No momento estou focada em estudos para poder alcançar minha tão sonhada sala de aula em uma instituição privada ou em uma instituição pública.

A partir dos itens acima, escrever:

Como foi ou é sua vida após o PROUNI, quais prós e contras: O PROUNI foi tudo para mim, sem essa oportunidade não teria condições de cursar uma faculdade. Hoje meu irmão também cursa sua faculdade pelo PROUNI

Quais foram ou são os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas: Me mostrou que sou capaz de me superar a cada dia e aprender a dar valor naquilo que conseguimos com o nosso esforço.

**História 13 - WAS (homem, 22 anos, estudante de Engenharia Ambiental)**

Boa noite, segue o 'formulário' respondido.

Caso seja necessário algum dado ou complemento estou a disposição.

Att.

W

Nome WAS

Idade 22 anos

Estado Civil Solteiro

Origem Familiar: Italiana

Cidade de Origem e residência atual: Batatais/ Sp (ambos)

Profissão (breve histórico de sua vida profissional, funções/cargos até a atualidade): Estudante de Engenharia Ambiental, com estágio realizado na Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Batatais, bolsista de IC pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo e Coordenador do Programa BATEA (Batatais Educação Ambiental e Viveiro Florestal) da Fundação Jose Lazzarini.

Vida estudantil (breve histórico das escolas e cursos profissionalizantes/técnicos/outros que realizou até a atualidade) Ensino Médio realizado na ETEC Antônio de Pádua Cardoso (Batatais/Sp) e Ensino Superior em andamento pelo (nome da IES...) ( Ribeirão Preto/ SP). Cursos na área de engenharia ambiental como AutoCad, Licenciamento Ambiental entre outros.

Perspectiva de vida: pessoal, profissional e estudantil (a graduação que já concluiu e outras, como pós-graduação):

Perspectiva de término da graduação no final de 2014, e mestrado para o ano seguinte na área de saneamento e hidráulica. Após do mestrado trabalhar em algum setor industrial ou com a elaboração de projetos ambientais.

Qual foi/é seu principal objetivo/desejo/sonho?

Dentes meus objetivos/sonhos estão a conclusão da graduação, ser aprovado em um curso de pós-graduação em uma universidade pública, independência financeira e conhecimento cultural com a viagem para vários países.

Qual o significado de vitória para você?

Vitória significa alcançar seus objetivos e sonhos planejados, de maneira ética.

O que você pretende fazer ou o que você já fez para alcançar seus objetivos/desejos/sonhos?

Para se conquistar seus objetivos é necessário traçar metas e planos, com medidas e estratégias para alcançá-los.

Além disso, é necessário agir pois não basta ter boas ideias com poucas atitudes.

A partir dos itens acima, escrever:

Como foi ou é sua vida após o PROUNI, quais prós e contras?

O PROUNI foi uma oportunidade muito importante para meu ingresso no ensino superior. Fui aprovado pelo Sisu na UTFPR em Londrina, porém devido à distância e custo de vida na cidade não pude me matricular. Se não fosse o PROUNI eu não teria outra oportunidade e nem condições financeiras para pagar um curso com o custo elevado como o meu.

Quais foram ou são os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas.

O PROUNI teve impactos muito significativos em minha vida, pois permitiu que eu cursasse o ensino superior sem a necessidade de trabalhar para pagar as mensalidades do curso, tendo assim maior aproveitamento do curso e rendimento escolar.

Além disso, tive diversas oportunidades durante meu curso, como o desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica e participação de diversos eventos, inclusive um congresso internacional em Portugal.

O PROUNI reflete uma satisfação pessoal por eu ter conquistado a bolsa e um incentivo para eu continuar me dedicando ao meu curso e carreira acadêmica.

**História 14 - DGM (homem, 30 anos, formado em Com. Social Publicidade e Propaganda)**

Bom dia Maria Ap. Bovério, vamos lá a minha história, espero que goste, desculpe-me se existir algum erro de português, não fiz uma segunda correção. Boa sorte com o doutorado e que dê tudo certo, novamente parabenizo você pela escolha de um ótimo tema.

Nome: DGM

Idade: 30 anos (13/01/1984)

Estado Civil: Casado

Origem Familiar: tenho uma origem familiar simples, meu pai não terminou a graduação de Engenharia, minha mãe nem chegou a começar, minha irmã terminou a faculdade de Fisioterapia graças ao FIES, minha namorada (atualmente esposa) terminou a faculdade de Pedagogia. O interessante disso é que, as duas pessoas que estão do meu lado, fizeram um curso técnico depois de terem terminado a graduação.

Cidade de Origem e residência atual: Nasci em São Paulo, e infelizmente (ou felizmente?) ainda bebê meus pais se mudaram para a estância climática de Santa Rita do Passa Quatro-SP, aonde estou até hoje.

Profissão (breve histórico de sua vida profissional, funções/cargos até a atualidade): Iniciei meu histórico profissional de maneira interessante, em 1994, por necessidade, nada sabia fazer, aos 12 anos de idade minha mãe fez com que entrasse em uma Instituição que tinha como projeto ensinar adolescentes a plantar verduras, tanto na terra como em estufa hidropônica, com isso intercalavam: educação física, reforço escolar, datilografia (alguém sabe o que é isso atualmente? rsrs), tinha um pequeno centro de reciclagem, fanfarra, uma pequena marcenaria, etc. O horário de trabalho era meio período das 07 as 11h, de segunda a sexta, cujo remuneração-simbólica era de R$30,00 como percebe não era um trabalho e mais um aprendizado. Nessa instituição os meninos com mais potenciais, iam para uma outra que ai sim, éramos registrados com o salário mínimo vigente da época que era de R$120,00 e realmente trabalhávamos em período integral. Dessa forma arrumaram-me um lugar para trabalhar, um escritório de contabilidade como office boy, aos poucos mesmo ganhando um salário mínimo, fiquei lá durante quatro anos aprendi a fazer tudo que um Assistente Contábil faz, nessa mesma época investi em cursos básicos de computação e ainda como aluno interessado da escola que estudava fui convidado a ser Instrutor de informática no período noturno, ano de 2002/2003. Logo, aceitei a proposta. Um ano se passou, lá estava eu trabalhando de manhã, tarde e noite. Algo me incomodava, pensava eu: terminei o Ensino

médio, mas e meus estudos/faculdade? A vida me abriu outra oportunidade, na mesma empresa que fui contratado como instrutor tinha uma vaga para o período integral, lá fui eu. Não consegui conciliar muito bem o serviço militar obrigatório que se inicio em 2003, trabalhar o dia inteiro em uma função para a mesma empresa e a noite trabalhar novamente para ela em uma outra função, resumo da história: pedi demissão do trabalho como Instrutor de informática e estou nela desde meus 18 anos, almejei outros cargos/funções e atualmente sou Coordenador.

Vida estudantil (breve histórico das escolas e cursos profissionalizantes/técnicos/outros que realizou até a atualidade): Ensino Médio completo feito no período noturno em escola estadual; depois ensino técnico em Telecomunicações feito no CEETEPS de Ribeirão Preto; Quando vi o que era o PROUNI pensei, por que não? Respondi prontamente: tenho que fazer um cursinho preparatório devido ao fraco Ensino médio que tive. Bingo! Escolha certa, cursinho concluído, prova prestada, ENEM realizado, cadastramento no PROUNI feito, dedos cruzados e A-P-R-O-V-A-D-O no curso de Com. Social Publicidade e Propaganda na (nome da IES...) de Rib. Preto. Observação: estudar a noite nunca foi fácil quando se mora a 100 Km de distância, o "bate e volta" de Sta Rita à RP é bem desgastante, mas assim foi.

Perspectiva de vida: pessoal, profissional e estudantil (a graduação que já concluiu e outras, como pós-graduação): Gosto de ensinar é fato, de ajudar e pegar na mão pessoas que detecto que tem potencial, mas estão acomodadas, tento dar um empurrão, digo se eu consegui você também consegue! Gostaria de seguir nessa linha, a minha perspectiva profissional dentro da empresa que trabalho atualmente são razoáveis, mas quero mais! Atualmente me inscrevi em um curso de Pós Graduação à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), se tudo der certo daqui dois anos e meio terei terminado o curso de Especialização de Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense.

Qual foi/é seu principal objetivo/desejo/sonho? Ter um negócio próprio relacionado a Ensino a distância, além disso, a ideia é criar um site/blog para espalhar conhecimento, já que tem muita coisa boa e grátis existente mas parece que não chega a quem realmente precisa.

Qual o significado de vitória para você? Vitória lembra disputa, que lembra concorrentes/adversários. Nunca fui o primeiro aluno, nunca serei o melhor, nem quero. Acredito apenas que a Educação é a base de muita coisa e melhoria: de oportunidades, ela te engrandece de toda forma e sua vida melhora de muitas formas.

O que você pretende fazer ou o que você já fez para alcançar seus objetivos/desejos/sonhos? Não fiquei parado. Sempre busquei conciliar o que gosto com oportunidades, corri atrás, sempre tive uma certa inquietação tenha como filosofia de vida a seguinte reflexão: Se você realmente tem um sonho, de verdade, o que impede você de ir atrás dele? Vá! Busque! Agarre-o!

A partir dos itens acima, escrever:

Como foi ou é sua vida após o PROUNI, quais prós e contras? Minha vida melhorou graças a essa oportunidade que ele me deu, nunca imaginei isso.

Quais foram ou são os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas. O impacto foi grande, conseguir a bolsa não é difícil, basta ter respeitar os critérios de seleção, tem que se esforçar, cursar a faculdade para quem trabalha em período integral não é fácil, mas quem disse que seria? Só me disseram que valeira a pena e isso se confirmou: valeu a pena!

Att DGM

**História 15 – CDL (mulher, 19 anos, estudante de Pedagogia)**

Olá , boa tarde. .  contei um pouco da minha história , espero que ajude !!!

Meu nome é CDL, tenho 19 anos, moro na cidade de Monte Alto - SP, onde nasci e me criei. Filha única de Walter e Maria, sempre morei junto deles e por eles sou diariamente estimulada a estudar e ter uma profissão.

Sempre estudei em escolas públicas, e, acredito sim, que ela é de boa qualidade e merece ser reconhecida perante a sociedade como um local de transformação. Devemos deixar de lado os paradigmas onde acostumamos a falar de sua má qualidade e começar agir como sociedade participante, pois só assim para chegar num país em que queremos. Minha paixão por educação e política que me levou a prestar o Enem e através dele conseguir uma bolsa do PROUNI. Sempre tive o sonho de ser Pedagoga e Psicóloga, logo quando terminei o ensino médio, começaram as dúvidas, os medos, pois além de conseguir a bolsa de 50% do PROUNI para estudar Pedagogia na (nome da IES...), também consegui o SISU para Psicologia na UFSCAR, mas como vários estudantes brasileiros, o financeiro não ajudou, pois mesmo ganhando a bolsa não teria conseguido estudar, morar e bancar minhas despesas, então decidi fazer Pedagogia na (nome da IES...) e depois fazer uma pós em psicopedagogia pois assim será realizados os meus dois sonhos. Acredito que o PROUNI é o resultado de uma boa participação escolar, construída em anos dentro de uma sala de aula, é ele que abre as portas para uma faculdade, muitas as vezes é a única oportunidade dos alunos ingressarem na tão sonhada  faculdade, como todas as coisas ele tem seus prós e contras, mas vejo apenas coisas positivas, talvez seja, por ser beneficiada e por minha vida ter melhorado através de seus impactos.

Vejo que o ponto negativo, não está no PROUNI, mas na falta de informação que os alunos recebem nas escolas sobre ele, tanto com projetos parecidos. Por isso acredito que as escolas devem informar e mostrar o aluno como indivíduo da sociedade desde o ensino fundamental, pois assim, teríamos uma sociedade mais crítica, mais preparada e que vai render muito mais.

**História 16 – PGK (mulher, 32 anos, Administradora)**

32 anos

Casada

Tenho uma filha de 7 anos

Natural de Catanduva/SP Residente em Curitiba/PR

Formada em Estética (2001) trabalhei alguns anos, porém decidi mudar de profissão, em 2009

Iniciei o curso de Administração na (nome da IES...) durante o curso fiz estágio em duas empresas; O. agência de publicidade e fotografia (2010/2011) e na Prefeitura municipal de (nome da cidade...) (2011/2012).

Vida estudantil: curso técnico em estética Marília/SP. (2000/2001)

Administração de empresas (nome da IES... e da cidade ...).

No momento não estou atuando em minha área, não estou fazendo nenhum curso de pós-graduação, mas é algo que pretendo fazer.

Meu principal objetivo sempre foi ter uma formação superior e vi no curso de Administração a possibilidade de atuar em diversas áreas, o vasto campo de trabalho sempre foi um grande atrativo para mim.

Vitória para mim significa alcançar algo que desejamos muito, superar as adversidades, enfrentar os desafios e ter a certeza de dever cumprido ainda que nada dê certo.

Pretendo continuar estudando, me empenhando, me dedicando e me preparando para a vida e para os novos desafios que surgirão.

O PROUNI me possibilitou fazer um curso superior naquele momento, contribuiu muito e me motivou a enfrentar todas as dificuldades que surgiam e sempre serviu de motivação.

Todos os reflexos e impactos foram especialmente positivos, foi a forma que eu encontrei para realizar um sonho.

**História 17 – MHCS (mulher, 20 anos, estudante de Direito)**

Olá, Dr. Maria Aparecida Bovério, o meu nome é MHCS, tenho 20 anos, sou solteira, funcionária pública, estou cursando o 4º ano do curso de Direito da Faculdade (nome da IES...) e é uma honra participar de sua pesquisa!

Nasci em Barretos em 18/06/93, e aos 11 anos de idade decidi cursar Direito, algo que a minha mãe recém-divorciada de um casamento que durou apenas 13 anos, achou impossível, pois as nossas condições financeiras na época e por muito tempo foram suficientes apenas para sobreviver. Mas aguardei sempre a certeza que se dedicasse bastante nos estudos conseguiria cursar uma boa faculdade. Assim cursei todo o primário e ensino fundamental em escolas públicas, no ensino médio entrei para a ETEC de Barretos, uma ótima escola que me despertou outra paixão: concurso público. Sou a filha do meio da minha mãe (recheio do sanduíche), tenho uma irmã e um irmão, durante o primeiro ano do ensino médio a minha irmã que é a mais velha estava prestando o vestibular, e conseguiu uma bolsa integral do PROUNI e de certa forma ela diz que eu a influencie (eu influencio todo mundo) na escolha do curso, hoje ela está no 5º ano do curso de Direito da (nome da IES...) e por outro lado, ela me ajudou, pois me apresentou o PROUNI.

Passados dois anos conseguir uma bolsa 100% foi fácil, mas exigiu um esforço da minha parte, em sacrificar tardes e finais de semana por estudos. Completados 18 anos com a faculdade já garantida, o jeito era conseguir um emprego, e logo, pois a única fonte de renda em casa era da minha mãe, que começou a ser ameaçada de extinção devido aos seus problemas de saúde, assim resolvi prestar vários concursos, passei em um da Secretaria do Estado da Educação, no cargo de Agente de Organização Escolar (sim, eu fui inspetora de alunos em uma escola estadual com 18 anos e 45 kg, simplesmente, me perdia no meu deles), e embora tenha sido uma experiência incrível em 2012 me exonerei para assumir o cargo de Oficial Administrativo no Departamento Regional de Saúde de Barretos, sou a servidora mais nova de lá e faço aposentadoria.

De igual forma a minha irmã é Oficial Administrativo na Diretoria Regional de Educação de Barretos, e o meu irmão caçula ingressou esse ano no 1º ano do curso de Direito da (nome da IES...) com bolsa integral do PROUNI. Eu pretendo assim que concluir o curso prestar concursos na minha área, sonho em ser Delegada, e o que o PROUNI significou para mim, simplesmente o ORGULHO da minha mãe e a minha esperança de realização profissional.

E por fim, embora breve seja o relato da minha história, reitero que é grande a satisfação de participar de sua pesquisa.

Respeitadamente,

MDCS

Bolsista com orgulho do PROUNI

**História 18 – LLSZ (homem, 22 anos, estudante de Direito)**

Profa. Ms. Maria Aparecida Bovério, boa tarde!

Agradeço o contato e fico contente em saber que pude contribuir com sua tese de doutorado!

Como solicitado via e-mail enviado em 05.06.2014, segue abaixo minha biografia preenchendo todos os campos necessários:

Olá, meu nome é LLSZ, tenho 22 anos, atualmente solteiro. Sou filho único de uma pequena família composta por uma manicure de 45 anos e um ex vendedor de loja de 44 anos, que já há algum tempo não apresenta mais condições físicas, emocionais e psicológicas para o trabalho. Moro em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, numa das maiores e mais conturbadas regiões da cidade.

No momento faço estágio remunerado pelo CIEE em um dos Cartórios do Fórum daqui. Trabalho lá há apenas três meses, antes atuando como assistente administrativo numa cooperativa de trabalho médico. Aliás, foi nesta antiga empresa que tive meu primeiro emprego com carteira assinada, aos 15 anos de idade, trabalhando de Office Boy como Menor Aprendiz. Ao fim do meu contrato, consegui ser efetivado no setor da Secretaria da Diretoria como auxiliar administrativo, ficando lá mais um ano e meio. Foi neste setor que descobri com o que eu queria estudar, o que eu queria ser. Me transferi para outro setor que lidava com diversos tipos de trabalho, auxiliando todos os referidos cooperados. Assim, depois de me preparar financeiramente e por conta de problemas pessoais inclusive de saúde, pedi demissão, ficando um mês "parado" e iniciando no estágio. Adorava trabalhar lá, me fez ser o profissional que sou hoje, mas tive que sair, pois ficar naquele emprego só me deixaria cada vez mais distante dos meus sonhos.

Com relação à vida estudantil, estou no terceiro ano de Direito aqui na (nome da IES...), pelo PROUNI. Conclui meu ensino médio na mesma escola pública do município que fiz o fundamental. No último ano do colegial, ameaçaram nos deixar sem escola, pois a prefeitura daqui iria fechar todos os "ensinos médios" das escolas municipais, que só poderiam ser fornecidos por escolas estaduais a partir do ano seguinte. Mas fizemos nosso barulho e garantimos a turma. No último ano a sala tinha apenas 15 alunos: literalmente a única da escola!

Depois, comecei a fazer um curso de Técnico Jurídico na ETEC - Centro Paula Souza - quando trabalhava como auxiliar administrativo. Quanto mais eu aprendia, mais eu sentia que queria fazer Direito. No entanto, eu não tinha (e não tenho) condições de pagar a

faculdade que eu queria. Pesquisei sobre as universidade públicas, o PROUNI e o FIES. Nunca tinha prestado um vestibular na vida, então devia me preparar se cursar faculdade era mesmo meu objetivo. Após nove meses de curso, o larguei, fui atrás e consegui uma bolsa de 50% num dos melhores cursinhos da cidade. A outra metade era meio "puxada", mas dava pra pagar. Lá, descobri que não tinha aprendido nada no ensino médio. Na moda das porcentagens, no mínimo 85% das matérias eu nunca tinha visto na vida! E sabe como é cursinho: tudo muito rápido, apenas para você se lembrar da matéria! E eu lá, tentando aprender, não só a matéria, mas como fazer uma prova, como era uma prova, sem contar que nunca havia vivido num ambiente daquele, tão "acadêmico"! Procurei me dedicar a aprender o máximo que podia, até mesmo pelo pouco tempo de estudo que tinha.

Assim como o ENEM, estreava em vestibulares. Não fui muito bem nas "públicas", mas no ENEM consegui uma nota bacana. Não lembro mais quanto, mas dava para sonhar. Além disso, a (nome da IES...) tem um projeto de bolsas próprio que usa a nota do ENEM, do qual me inscrevi. No ano seguinte, também, claro, me inscrevi no PROUNI. E ganhei, ao mesmo tempo, a bolsa integral do PROUNI e da universidade! Escolhi, obviamente o PROUNI. Não é que eu quero me gabar, mas foi engraçado quando a moça da (nome da IES...) me ligou e confundiu para qual lista estava ligando!

No meio de tanta alegria, já pensava no próximo objetivo. O desafio era (e é ainda hoje) me formar, sair daqui graduado, para ser um profissional competente. Competente naquilo que escolhi estudar, na carreira jurídica, seja como advogado, magistrado, juiz ou ministro (quem sabe?). Até mesmo para se tornar um ser humano melhor, mais maduro e preparado para lidar com o mundo. E essa batalha é vencida dia a dia, com dedicação, amor e determinação. É a batalha para ousar saber. Quanto mais eu conheço mais eu sei que estou fazendo a coisa certa.

Meu objetivo maior sempre foi ser feliz. Não importa o que eu faça, desde que seja aquilo que eu queira para a minha vida. Se tudo continuar dando certo, na área acadêmica, como dito, pretendo continuar e terminar o curso. Após, quero fazer mestrado e doutorado (como você, Maria!), só não sei em qual área. Profissionalmente, no momento espero continuar curtindo esse período recém-conquistado do estágio e tudo o que posso aprender dele, já que no cartório tenho 100% mais contato com aquilo que aprendo em sala do que no outro emprego, até mesmo por aproveitar o tempo de sobra para estudar, o que eu nunca tive antes. Mas ano que vem, pretendo buscar um novo estágio, se possível um concursado em algum órgão público ou em um escritório, para ter cada vez mais contato com a práxis jurídica. Até mesmo porque, inicialmente, quero tentar ser um advogado "universal", que

entende e atua em todas as matérias do Direito, algo muito raro nos dias de hoje. Mas o que almejo mesmo ou também é o Ministério Público, sobretudo a Promotoria. Para prestar o concurso, é imprescindível já ter atuado, no mínimo, cinco anos na área jurídica, assim como é para Magistrado.

Mas antes dos objetivos profissionais, pessoalmente sonho, ao fim do curso, salvo caso fortuito ou de força maior, sair do país. Tentar a vida em outro lugar, mesmo que não seja como operador do Direito, o que é bem provável. Sonho de criança. Para isso, um segundo emprego é essencial, até mesmo para equilibrar as contas lá de casa. Até porque apenas um salário mínimo não dá para muita coisa! Mas só ano que vem poderei começar uma segunda jornada, já que este ano ainda estou lutando contra uma série de problemas físicos oriundos, em sua maioria, da vida estressante e cansativa que sempre tive por trabalhar o dia todo e estudar a noite desde o ensino médio, como já dito.

Vitória: sentimento pessoal de realização frente a desafios pessoais, por quaisquer que sejam. Não interessa se para os outros parecem insignificantes. O que importa é o que parece para você. Para alcançá-la: transformar seus sonhos em centenas de pequenos objetivos e estes, por sua vez, em pequenas ações possíveis, se dedicando para realizá-las dia a dia. Este sim é o principal desafio.

Foi assim que realizei meu sonho de cursar a universidade, com garra, colocando um sonho na cabeça e correndo atrás, se dedicando para vencer os desafios diários, pois tudo começa com as pequenas ações.

Por fim, o PROUNI foi o motor que alavancou todas as minhas perspectivas atuais. Cursar uma universidade, ter acesso ao conhecimento me fizeram evoluir como ser humano. Sem ele, não poderia ser quem eu sou hoje, pensar o que penso hoje, fazer o que faço hoje. Por isso que minha forma de agradecer pela oportunidade dada pelo PROUNI se perfaz em se dedicar ao máximo ao curso, faltar o mínimo possível às aulas, procurar o estudo além das paredes da universidade. Ou seja, todos os dias desde o início da faculdade, digo "OBRIGADO PROUNI!"

Bom, espero ter atingido as expectativas referentes à biografia, apesar dela ter ficado um pouco mais extensa do que eu gostaria. Lhe desejo sorte em seu doutorado e me coloco à disposição para melhores esclarecimentos.

Muito obrigado,

att.

LZ

(nº do celular)

**História 19 – EW (homem, Administrador)**

Bom dia.

Segue meu depoimento, talvez fora do roteiro proposto (risos):

O PROUNI foi excelente para mim. Tentei vários vestibulares, mas nunca consegui. O PROUNI, ao contrário do que alguns diziam no começo, não traz discriminação entre alunos bolsistas e pagantes dentro das instituições. Onde estudei, ninguém sabia que eu e mais três alunos da minha sala eram bolsistas do PROUNI. As pessoas sabiam somente se nós falássemos. Nem professores, nem coordenadores sabem. O sigilo é total. Estudei em uma classe normal, tive as mesmas aulas, o mesmo rigor, as mesmas provas, etc, etc. Se eu não fosse bem, teria sido reprovado do mesmo jeito. No diploma não consta nada de PROUNI. O diploma e o Histórico Escolar são exatamente iguais aos dos demais alunos.

Minha formação foi excelente! Aprendi muita coisa, adquiri muitas habilidades, fiz contatos, fiz estágio num instituto de ensino e pesquisa, etc. Hoje, atuo na área em que me formei e também em outra área. Minha renda se multiplicou por 10 se comparado ao que ganho hoje com o que eu ganhava quando cursava a universidade. Sem demagogia, não troco meu diploma da (nome da IES...) por um da (citou alguns nomes de IES públicas) etc. Digo isso porque sei a qualidade do curso que fiz. No primeiro ano, organizei um livro de finanças pessoais, na qual foi publicado pela instituição e distribuído gratuitamente aos alunos. Isso causou uma grande repercussão na época. Fiz outras cartilhas sobre o tema depois. Publiquei artigos em congressos, sendo um deles no ENAMPAD, etc. Hoje, só não ganho mais e só não ocupo uma posição ainda melhor no mercado de trabalho devido à minha gagueira (sim, tenho gagueira). É isso que me faz perder várias oportunidades. Se não fosse isso, minha formação teria contribuído ainda mais na minha vida profissional (mais do que já estou sendo abençoado).

Recomendo o PROUNI a todos que desejam cursar um ensino superior e fazer a diferença neste mundo, mas não possui condições financeiras para isso.

O ponto falho do sistema seria o fato do programa não selecionar aquelas pessoas que não tem renda nenhuma, mas a família possui uma renda um pouco maior da exigida pelo governo. Eu não trabalhava na época (não tinha renda), minha mãe não tinha condições de pagar uma faculdade para mim, mas meus irmãos trabalhavam e o dinheiro ficava com eles (o que é normal). No entanto, todos moravam comigo. Resultado? A renda total bruta ficava acima do máximo permitido. Por isso, tentei uma vez, em 2004, e não consegui. Consegui apenas na segunda vez, graças a Deus.

Agora, vamos tentar responder alguns pontos que você colocou no email (risos):

Fiz curso técnico em Administração na ETEC (Centro Paula Souza) antes de cursar faculdade. Foi um curso excelente. Através dele que comecei a sonhar em fazer faculdade. Também fiz cursinho por 4 anos seguidos. Foi um período em que aprendi muita coisa. Muita coisa mesmo. Foram cursinhos comunitários, destinados às pessoas carentes. Todavia, foram cursinhos de alto nível, com professores estudantes da USP, professores de outros cursinhos pagos, etc.

Sim. Fiz a faculdade que sempre sonhei. Sonhei em fazer Administração e fiz Administração e faria novamente na mesma instituição. Minha perspectiva era aprender para aplicar em minha própria vida e consegui isso. Com relação à minha vida profissional, estou muito bem hoje (amanhã, só Deus saberá - risos). Só não estou melhor devido à gagueira que tenho. Mas, agradeço a Deus que estou muito bem hoje. Teve todo um esforço meu, claro, mas teve a grande mão de Deus nisso tudo também.

Meu principal sonho hoje é ser investidor e já estou no caminho certo.

Para alcançar meu sonho, conto com 10% de inspiração e 90% de transpiração. Nada acontece sem um plano de ação. O planejamento é tudo na vida de uma pessoa.

Acho que é isso. Qualquer coisa, pode me procurar.

Você deve estar admirada porque respondi sua pesquisa e escrevi este email, com riqueza de detalhes (risos). Mas, é que eu sei o que é fazer uma pesquisa e a dificuldade de conseguir pessoas que estejam dispostas a responder aquilo que propomos.

Se faltar mais algum detalhe, e eu puder responder, fique à vontade.

E sucessos no seu doutorado.

Ah, me mande, depois, uma cópia de seu trabalho, ok (se for permitido, é claro).

Atenciosamente:

EW

05 junho 2014

**História 20 – KL (mulher, 23 anos, Biotecnóloga)**

Olá Me chamo KL tenho 23 anos sou solteira e formada em Biotecnologia na (nome da IES...).

Sempre estudei em escola publica municipal (CAIC), aos 15 anos prestei uma prova para fazer o ensino médio na ETEC da minha cidade (Santa Rita do Passa Quatro) a qual passei e fiquei por 3 anos em uma escola técnica estadual, fiz além do ensino médio regular o curso Técnico em Açúcar e Álcool no período Noturno.

Meus pais se divorciaram em 2007 e tive que conviver com problemas financeiros desde então; fiz o ENEM em 2009 e fui muito bem principalmente na parte da redação me dando uma boa vantagem, me inscrevi apenas no curso de Biotecnologia o qual tinha mais interesse pela vaga, se não me engano haviam 3 vagas para bolsa integral e era ela quem eu desejava.

Porém não fui chamada nem na 1º, nem na 2º chamada e na realidade agora não me lembro se foi na 3º ou 4º lista que fui convocada, já era ABRIL eu já havia pagado a faculdade 4 meses desde a inscrição, foi quando fui chamada.

A burocracia de toda documentação e o prazo de menos de 24 h para apresentação de todos os documentos me fizeram correr, afinal havia um divorcio no meio o fórum tem seu tempo de sua má vontade em colaborar, além disso precisava do imposto de renda do meu pai a qual sou dependente e com meu pai já casado em outra casa foi ainda mais desesperador pois o tempo não parava de correr, como tinha a chave da casa pedi autorização para entrar e fuçar uma vez que todos daquela casa estavam no trabalho, porém não estava ali, meu pai precisava falar com o contador dele, mais algumas horas de atraso e as 17:15 tinha que pegar o ônibus para aula não tinha mais o que ser feito naquele dia. No dia seguinte consegui reunir tudo.

Como moro a 98km de Ribeirão Preto contei com a ajuda de LB até então aluna da minha mãe a qual não mediu esforços em me ajudar e me levou até o trevo da cidade onde consegui pegar um ônibus rápido d'oeste para chegar em Ribeirão, depois de 1hora de viagem chego na rodoviária, tinha até as 14h para comparecer na central de bolsas da universidade eram 13h30min aproximadamente, a minha primeira reação foi pegar um moto taxi tinha apenas 20 reais na bolsa e poucos minutos para chegar dentro de uma cidade congestionada, foi um dia de muito medo pois ao longo do caminho percebi que o capacete girava na minha cabeça, que os papeis que eu segurava na mão não me davam segurança para segurar na moto,

e para piorar o motorista era completamente louco, a moto não tinha marcador de velocidade, pensei que perderia a minha perna aquele dia foi traumático.

Porém cheguei com 10 min de antecedência ao fechamento da central de bolsas, ali fui muito bem atendida, apresentado todos os documentos reparamos que estava faltando o mais simples que era meu histórico escolar, porém como era algo que eu realmente havia esquecido em cima da minha cama minha mãe digitalizou e mandou por e-mail assim que possível.

Na minha casa, portanto residia eu, minha mãe e meu irmão Rodrigo até então o único que trabalha com registro, eu não tinha emprego e minha mãe trabalhava de forma informal, fazendo alguns bicos como professora de informativa para a terceira idade, era o que sustentava minha casa além da pensão alimentícia proveniente do divorcio dos meus pais, minha mãe só conseguiu pagar minha faculdade quatro meses devido a essa pensão, após abril (eu já remunerada e com bolsa integral) meu pai foi demitido do trabalho, com isso minha pensão reduziu a menos de R$ 400,00 por mês o que se eu não tivesse conseguido a bolsa teria que parar meu curso imediatamente.

No curso não enfrentei tantas dificuldades, apenas em química e matemática pois meu ensino médio foi defasado, porém acompanhei perfeitamente a turma sempre tirei notas altas, estudava todos os momentos que eu podia, era representante de sala e ajudava meus colegas como era possível. EU me cobrava muito por ter conseguido a bolsa, portanto não podia ter nenhuma dependência esse era o meu objetivo na universidade e alcancei perfeitamente, passando em todas as matérias semestre a semestre.

Hoje trabalho de forma autônoma com cidadania italiana fazendo a parte de assessoria, no final do meu curso mesmo ele sendo fascinante eu não tive interesse em passar meus dias dentro de um laboratório, mais para o futuro ainda pretendo trabalhar na área, e quem sabe ainda fazer uma outra faculdade pois me arrependi de não ir para a Engenharia enquanto poderia.

O PROUNI foi essencial, sem ele não teria hoje meu diploma de graduação, não teria nem mesmo a oportunidade de estudar em uma universidade como a (nome da IES...) a qual é modelo para muitas.

Infelizmente não posso dizer que sou realizada profissionalmente, mais estou correndo atrás disso.

Obrigada.

KL

**História 21 – AGC (homem, 46 anos, profissional de TI)**

Profa. Maria

Como minha redação é pobre, permita-me seguir o seu roteiro para contar um pouco de minha história:

Meu nome é AGC e tenho hoje 46 anos, sou casado e pai de dois jovens. Sou proveniente de uma família humilde como tantas outras neste nosso imenso pais, onde o pai JC era o mantenedor único da família no que tange a renda. Mas contava com um grande esteio na sustentação moral que era minha mãe AC. A família é grande 13 filhos dos quais 10 sobreviveram ao nascimento. Destes sou o décimo.

Meu pai funcionário público estadual lutou bravamente para sustentar os filhos dentro da maior honestidade e dignidade, duas palavras que carrego comigo com o maior orgulho, herança de meu pai. Na minha infância morávamos em Mococa-SP e depois de certa idade mudamos para Ribeirão Preto, onde resido até hoje. Tenho ainda comigo a minha mãe, porém meu pai se foi há alguns anos.

Ocorre que nenhum de meus familiares teve oportunidade de cursar um curso de graduação e mesmo eu o mais novo, em meu tempo, não me foi permitido.

Desde muito cedo acostumei-me a dedicar mais tempo ao trabalho que ao estudo, e se não foi a filosofia ideal, e sabemos que não é, foi a que foi possível. Trabalhei em diversas áreas e finquei raízes mesmo no setor de TI, onde atuei em várias atividades, principalmente no segmento de desenvolvimento de software.

Terminei apenas o ensino médio na minha juventude, abandonei a escola e me dediquei a trabalhar, mas sempre fiz cursos para enriquecimento profissional. Alguns cursos permitiram que eu fixasse minhas atividades neste segmento onde até hoje atuo.

A falta de um curso de graduação sempre me frustrou porém já havia me acostumado com a ideia de não poder nunca realizar esta etapa na minha vida, mas...

A minha experiência com o PROUNI, é um tanto quanto inusitada; meu filho, estudante do ensino médio, um dia me perguntou como funcionava o ENEM. Eu expliquei o que sabia, juntamente com a mãe dele. Porém nem eu nem a minha esposa havíamos sido submetido ao processo do ENEM, quando ambos terminamos o ensino médio, não havia ENEM. Minha esposa, pode a duras penas custear a sua faculdade e conseguiu o seu curso de graduação (2 cursos na verdade, Pedagogia e Letras), porém o processo seletivo não contemplava ENEM.

Me senti na obrigação de conseguir responder a ele sobre ENEM, e não vi melhor maneira que me inscrevendo no processo em questão. Então lá fui eu, "tio" da grande maioria dos que se inscreveram para o ENEM, realizar a prova. Confesso que me senti deslocado, porque achava que só existiria eu com mais idade, e que como não tive tempo para me preparar, achei que seria um fiasco.

Bom a idade tem suas vantagens; a minha experiência de vida pesou bastante nas questões do ENEM, e ao contrário do que imaginava, havia sim pessoas com mais idade. Alívio! E melhor, as questões não pareciam tão difíceis, inalcançáveis como eram em minha cabeça. Relaxei e encarei o teste com seriedade, mesmo sem ter me preparado, queria fazer um mínimo para não apresentar aos meus filhos um fracasso total. Ensaiava o discurso: "Meninos, eu só fui fazer o ENEM para ver como era para mostrar para vocês, vocês não podem considerar esta nota tão baixa, porque fazem mais de 20 anos que sai da escola e não pude me preparar". Este era o meu discurso preparado para justificar um possível e provável fiasco.

Bom, o tema da redação me favoreceu, eu estava calmo, relaxado, a sorte estava a favor, ou seja, os ventos bons empurraram o barco e eu consegui uma nota razoável. E como resultado desejado pude explicar o processo para meus dois filhos. Estava contente por isto e quando saiu as inscrições do SISU, eu curioso olhei notas de corte, instituições próximas e me animei, me inscrevi via SISU e qual não foi a minha surpresa quando fui classificado e bem classificado para fazer um tecnólogo.

Não pode imaginar a alegria que senti, pensei no meu pai e na grande ambição que tinha em ver um filho formado e lamentei por ele não estar mais comigo. Lembrei de minha mãe e da alegria que ela sentiria com este passo em minha vida.

Corri e me inscrevi para o curso "Automação Industrial". Fiquei realmente radiante, não me importava mais em ser o "TIO", era um sonho e iria realizar.

Passado alguns dias abriram as vagas para o PROUNI, eu já estava mais confiante devido a minha classificação no SISU e almejei mais...

Me inscrevi para o PROUNI e agora estava até "abusado", coloquei como primeiras opções as universidades mais conceituadas da cidade, e as mais caras, não tinha nada a perder. Fui classificado nas três. 5º lugar na primeira escolha, 1º na segunda e na terceira. Não sei se pode avaliar o que isto representa para um homem com mais de 40 anos.

Só não cursei a minha primeira escolha porque a instituição não formou turma para o curso que eu desejava.

Hoje estou na sétima etapa, próximo do final, creio que, se nada der errado, me forme ainda este ano.

A idade agora tem um peso maior neste momento, sou mais emotivo que meus colegas de turma, assumi um papel de conselheiro da turma, referência, não pelo conhecimento ou qualquer outra habilidade, simplesmente porque os cabelos brancos me permitem. Outro diferencial é que em meu TCC tenho muito mais pessoas a agradecer que eles. Meu caminho foi mais longo que o deles para chegar neste ponto. Sofri mais que eles, mas pode ter certeza que o sabor desta etapa em minha vida é diferente para mim.

Espero ter contribuído de alguma forma para o seu projeto.

Grato

**História 22 – PC (mulher, 21 anos, estudante de enfermagem)**

PC, 21 anos, solteira.

Meu pai foi embora de casa, quando eu tinha 10 anos de idade, ele se mudou primeiro para São Paulo na casa dos meus avós e depois junto com eles, ele foi morar em Santa Catarina. Nos primeiros anos,tínhamos pouquíssimo contato. Ele foi embora, nos deixou morando na casa dos fundos da minha avó materna, em um casa cedida, minha mãe desempregada. Passamos por muitas dificuldades, ficamos até sem ter o que comer.

Minha mãe então começou a trabalhar em um usina, no período noturno para conseguir nos manter com pelo menos o básico, já que ele deixou três filhos, eu, minha irmã B hoje com 20 anos e meu irmão L, hoje com 16 anos.

Lá na usina minha mãe conheceu um homem que foi meu padrasto por alguns anos, e com quem ela teve mais um filho, LF de 9 anos.

Ele não vive conosco, pois já viveu e não deu certo a convivência. Os dois estão juntos, porém por enquanto morando separados.

Meu pai não construiu outra família e vive sozinho.

Sou natural de Mauá, São Paulo e atualmente resido em Ribeirão Preto. Antes de entrar pra faculdade trabalhei 3 anos como estagiária na secretaria municipal de saúde, aqui de Ribeirão.Comecei aos 14 anos e só sai porque terminei a escola. Após isso trabalhei em um escritório de cobrança, e quando consegui a bolsa do PROUNI, as aulas já haviam começado há um mês. Então eu havia perdido muito conteúdo, até porque no primeiro semestre eram quase 10 matérias. Então pelo meu horário de trabalho e pelo tempo que eu demorava a chegar em casa, vi a necessidade de sair do emprego, para não ficar em nenhuma matéria pois eu tive que aprender sozinha aquilo que os professores já tinham dado. Não tenho curso profissionalizante, fiz informática básica, porém minha mãe não tinha mais condições de pagar e fiquei sem o certificado, sempre estudei em escolas de periferia. Tirando o colegial que minha mãe se esforçou muito para conseguir uma vaga em uma escola no centro da cidade para que eu estudasse.

Minha perspectiva é terminar a faculdade e tentar fazer residência na USP em enfermagem obstétrica, ou se não conseguir quero me especializar em enfermagem obstétrica, não quero parar só na graduação pois hoje os profissionais tem que ter um diferencial.

O meu principal sonho é algo muito básico, que muita gente tem e não dá valor. Eu quero poder dar uma casa para minha mãe, algo dela mesmo. E ser independente, claro que

quero casar, pois namoro há 5 anos. Mas quero que independente dele ou de qualquer outra pessoa eu tenha capacidade de me manter sozinha, e ter sucesso na profissão que escolhi.

Vitória pra mim é acordar todos os dias e apesar de todas as dificuldades ter força para seguir em frente, visando um objetivo e sendo muito grata pela oportunidade que tive. Pois eu não esperava entrar pra faculdade aos 19 anos, meus planos era trabalhar e fazer um cursinho pré vestibular, até fiz um por 6 meses, gratuito da prefeitura. Na minha família toda, fui a primeira a conseguir uma bolsa de estudo em uma universidade, minha mãe não terminou o ensino fundamental, meu pai faz EJA e já esta no primeiro ano do ensino médio. Sinto que sou motivo de orgulho para eles e isso me deixa muito feliz. O que pretendo e faço para alcançar meus objetivos é ser uma pessoa humilde, com foco no que eu quero, pois sei que para ser uma boa profissional devo estudar muito, e na medida do possível é isso que faço.

Acho que é isso, o PROUNI para mim foi o que de mais importante aconteceu na minha vida até a agora, mudou totalmente os meus planos e meu futuro. Sou muito grata por tudo que consegui até agora e cada dia que passa vejo que sou capaz de muito mais.

**História 23 – LHFJ (homem, estudante de Direito)**

Olá Maria, fiquei muito feliz por participar e poder contribuir com seu doutorado.

Meu nome é LHFJ, tenho 25 anos, solteiro. Nasci e moro em Ribeirão Preto - SP. Sou Estagiário no Tribunal Regional Eleitoral (Zona Eleitoral 265) e estudo Direito na (nome da IES...).

Poder cursar uma universidade foi uma grande conquista na minha vida, e o fato de não ter que pagar para estudar foi algo estupendo que deixou todos daqui de casa muito felizes, afinal, não possuímos condições totais de pagar por um curso universitário. Meu pai é cabeleireiro e minha mãe é funcionária pública no bandejão na USP. Eles sempre me incentivaram a estudar. Hoje posso pensar num futuro mais promissor pra minha vida, mesmo que o ensino médio público não tenha me dado base para ingressar numa universidade pública, hoje o PROUNI é pra mim a oportunidade de quebrar alguns paradigmas como a possibilidade de me tornar promotor de justiça que é um objetivo em minha vida.

O PROUNI soa aqui em casa como, praticamente sendo, a grande vitória da família. Todo mundo aqui em casa trabalha muito e se dedica um pelo outro, e pra nós isso é o verdadeiro sentido de vitória, a luta diária para buscar objetivos.

Lá na universidade rola algum preconceito com nós PROUNISTAS. Talvez pelo alto índice de burgueses que lá frequentam, a inserção de um pobre num meio que via de regra é frequentado por burgueses soa como "um estranho no lar".

Não sei se o que eu lhe escrevi aqui ficou muito claro, mas me disponibilizo a conversar se for o caso. Meu Facebook é "(...)" e não me importo de ter meu nome divulgado no seu doutorado.

Tudo de bom e sucesso!

**História 24 – DIF (mulher, Licenciada em Educação Física)**

Olá Maria,

Acabei esquecendo de responder o e-mail e fico feliz em ajudá-la em sua tese.

Nome: DIF, 25 anos, solteira.

Origem familiar: Meu pai é natural de Ribeirão Preto e não teve oportunidade de estudar (cursou o fundamental incompleto, assim como minha mãe), sempre trabalhou e se orgulha de ter filhos graduados. Minha mãe é natural de Pedregulho/SP e também trabalhou desde criança.

Sou de Ribeirão Preto e moro aqui atualmente.

Sempre estudei em escolas públicas estaduais, com ensino deficiente, mas com alguns professores que fizeram a diferença. Fiz curso técnico de Administração no Centro Paula Souza, graças ao PROUNI sou licenciada em Educação Física e por meu bom desempenho e insistência consegui uma bolsa pela Universidade em qual estudei para bacharelado. Após isso passei na Unicamp, Usp, Ufscar e UFTM, mas por condições financeiras não pude cursar. De qualquer forma eu precisava trabalhar, então juntamente com a licenciatura comecei uma jornada no shopping em uma loja de artigos esportivos (e por causa disso houve a necessidade de trancar matérias - o que atrasou o curso), precisei me demitir para conseguir concluir o curso. Após quase um ano sem trabalhar (o que foi doloroso e desesperador) consegui um emprego na área de formação: uma clínica de fisioterapia que possuía academia, local onde aprendi um pouco mais. Atualmente sou oficial administrativo no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto.

Ainda sonho em conseguir cursar mais 4 graduações e constituir família.

Meu maior sonho foi cursar uma faculdade, o meu principal objetivo é realizar o sonho acima citado.

Em minha opinião vitória é superação, é nadar contra a maré e mesmo nos momentos em que sentir o mar lhe engolir olha por cima das ondas.

Para alcançar meus sonhos é um tanto complicado, pois eu necessito trabalhar e os cursos que gostaria de cursar são integrais. Passar no vestibular é um passo, mas o outro é possuir meios de cursar. Minha meta é passar em um concurso que me permita estudar.

O PROUNI me salvou de ser frustrada, me ajudou a acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava; superei o "não". Dou muito valor a esse programa, pois através dele muitos jovens e adultos têm a oportunidade de se superar e mudar completamente suas vidas.

**História 25 – MMPL (mulher, estudante de Direito)**

Boa tarde.

Bem, minha história não é tão interessante, mas vou contá-la para ajudar em sua tese. Porém, desejo manter o anonimato, se possível.

Na minha família mais próxima, tanto por parte de mãe quanto por parte de pai ninguém possui ensino superior. Minha mãe é atendente de telemarketing e atualmente está afastada recebendo auxílio doença do INSS, pois em virtude do trabalho sob pressão ela ficou com a síndrome do pânico. Com o meu pai eu não tenho muito contato, pois meus pais são separados, mas até onde eu sei ele abriu uma lanchonete. Ele me paga uma pensão de um salário mínimo mensal, e continuará pagando até o fim da minha graduação. O auxílio doença da minha mãe está em torno de R$1.000,00 (mil reais). Ela se casou, mas o marido dela recebe até menos que esses R$1.000,00 (mil reais) no salário líquido, trabalhando como Salva - Vidas. Portanto, nossa sobrevivência provém do auxílio doença da minha mãe, da minha pensão alimentícia e do salário do marido da minha mãe.

Nunca passamos dificuldades financeiras, fome ou coisas parecidas, pois minha mãe sempre soube administrar muito bem a renda dela, tendo me sustentado muitos anos, inclusive antes de receber a pensão, que começou a vir há uns 5 anos.

Eu sempre fui uma aluna aplicada, porém nunca tive um ensino de qualidade. Estudei os 8 anos do meu ensino fundamental em uma escola municipal e após isso fui transferida para uma escola estadual, o (nome da escola...) de Ribeirão Preto. Era uma escola na qual faltavam professores, a infraestrutura era péssima, e o material oferecido pelo governo do Estado então, nem se fala. As apostilas não traziam conteúdo algum que fosse colaborar no Vestibular, sendo extremamente superficial.

No terceiro ano do ensino médio ficamos sabendo de um cursinho popular, oferecido pela prefeitura da cidade. O cursinho Práxis, que era ministrado nas dependências de uma escola municipal. Os professores do Práxis era excelentes e se esforçavam muito para nos passar todo conhecimento, entretanto, não era um ensino com material tão excelente quanto o de um cursinho particular. E em um ano é quase impossível adquirir conhecimento de três anos deficientes de ensino médio.

Eu sempre me interessei pela área de humanas, cheguei até a cogitar me inscrever em cursos menos concorridos para ter uma chance de passar no vestibular de uma universidade pública. Entretanto, na hora das inscrições meu sonho falava mais alto. Eu queria o Direito. Me inscrevi na FUVEST, na UNESP e no ENEM. Pela Fuvest não passei nem da primeira

fase. Mesmo com o cursinho e todas as noites de estudo acertei somente 44. Contando com o INCLUSP, que da alguns pontos a mais, fiquei com 47. Eu precisava de 59. Minhas esperanças quase terminaram, mas a UNESP não deixou elas acabarem. Na prova da UNESP consegui ir muito bem na primeira fase. Eu precisada de 67, e fiz 69. Pra uma aluna de escola pública, isso foi uma grande satisfação, pois considerando a média dos alunos da minha sala no (nome da escola...) e no cursinho público, essa nota excedeu expectativas, inclusive as minhas expectativas. Com isso minhas esperanças se renovaram, estudei muito para a segunda fase, mas não foi naquela vez. Fiquei muito distante na lista de espera, acima do candidato número 1000. Chorei muito com isso, acreditando que a faculdade realmente não era meu futuro. Fiz o ENEM, tive médias razoáveis. Com o Enem primeiro me inscrevi no SISU. Na primeira opção escolhi direito em uma universidade do Rio Grande do Sul, não me lembro qual. Na segunda opção escolhi ciências sociais na UNIPAMPA. Eu sabia que minha mãe não poderia me deixar ir em nenhuma das opções, pois não teria como me sustentar lá e se sustentar aqui, fora que ela precisa de ajuda para cuidar da minha avó doente, com esquizofrenia e transtorno bipolar e que não conseguiu aposentadoria, pois nunca contribuiu.

O resultado do curso de direito foi ruim, não passei. Mas passei em segundo lugar, com cota para escola pública, na UNIPAMPA. Como esperado não pude ir, e abri mão da vaga.

Um tempo depois abriram as inscrições para o PROUNI. Eu queria muito no (nome da IES...), que é a única com selo OAB em Ribeirão Preto, mas me inscrevi também em outra instituição também. O resultado foi ótimo. Consegui a bolsa nas duas faculdade. E o (nome da IES...) era primeira opção. Consegui a tão sonhada vaga, com bolsa 100% no curso de direito. Foi uma grande emoção para toda família, pois nunca teríamos como pagar isso. A mensalidade beira os R$1400,00 (mil e quatrocentos), o que já é praticamente mais da metade da minha renda mensal. Hoje com o PROUNI, estou indo rumo ao 4º semestre, com notas exemplares, nunca peguei um exame ou cheguei perto de uma dependência. Venho conquistando meu espaço ali, tendo inclusive um artigo escolhido pelo professor de Direitos Humanos para ser publicado na revista eletrônica do (nome da IES...). E o tema desse artigo é exatamente sobre acesso à universidade. Abordei como as cotas raciais são concretizadoras da dignidade da pessoa humana e do princípio da isonomia. Eu apoio todo e qualquer tipo de cota, auxílio, bolsa que o governo fornece para aqueles que precisam, pois senti na pele o que é ver as oportunidades passando em frente os olhos, e não poder alcançá-las.

Hoje, com a minha bolsa, já realizo estágio remunerado na Polícia Civil. O (nome da IES...) fornece curso de inglês com preço acessível de R$120,00 (cento e vinte reais) no ano!

Eu sempre pedi um bom curso de inglês para a minha mãe, mas ela nunca teve condições de pagar. Hoje eu faço curso e inglês, vou ir para o nível intermediário já. Faço aulas de teatro gratuitas lá no (nome da IES...) também, para ajudar na minha timidez. Enfim, a minha bolsa do PROUNI me proporcionou um futuro completamente diferente. Além da mensalidade faço diversos cursos, consegui um excelente estágio, ou seja, é muito mais que a mera mensalidade, somando tudo, recebo mais que dois mil reais no mês. São coisas que eu jamais poderia possuir.

Hoje eu vejo que é possível sim fazer um futuro diferente. Se não fosse essa bolsa do PROUNI eu estaria por ai, trabalhando, pois o acesso sempre me seria negado, pois por mais que eu estude, minha base é sim muito deficiente. E por mais que existam cotas, um aluno de escola pública não dificilmente entra em cursos concorridos em universidades públicas.

O PROUNI muda a minha vida a cada dia, a cada conquista acadêmica. Todos os dias eu vejo o reflexo disso na minha vida pessoal e nas minhas conquistas, no meu real e palpável crescimento intelectual e como pessoa.

Espero contribuir um pouco com a sua tese!

**História 26 – JCO (homem, estudante de Administração)**

Olá me chamo JGO, tenho 26 anos, sou de Minas Gerais e atualmente estudo na (nome da IES...), Sertãozinho e moro em Dumont, minha história é um pouco longa mais vou tentar abreviar os fatos mais marcantes.

Na minha vida depois do Enem. Bem é o seguinte, prestei a prova 4 vezes e todas as vezes fui contemplado com bolas de estudos 100%, porém as condições de vida não me favoreciam para migrar de Mg para SP. No ano de 2012 vim para Sertãozinho e consegui o curso de Administração de empresas na (nome da IES...) de Sertãozinho, "logo pensei, é dessa vez que vou conseguir ingressar em uma faculdade", abracei a oportunidade e hoje já estou no 5º período de Administração de empresas.

Tudo mudou na minha vida, sou bem visto aos olhos dos colegas de trabalho, pois todos que trabalham comigo sabe o sacrifico que faço para estar indo adiante com o tão sonhado curso superior. Foi um orgulho para minha mãe ao saber que estava ingressado numa faculdade, sempre me apoiava, me dava força, até ir morar com Deus, hoje sou muito grato a ela por ter mim criado assim, com humildade, e me incentivado a buscar os meus sonhos.

Tenho muito orgulho de ser bolsista, e sempre falo para meus amigos o quanto é bom estudar em uma faculdade, o Enem oferece muitas oportunidades, basta se esforçar um pouco e ir em busca dos nosso sonhos.  Eu até estou sonhando com meu primeiro estagio (risos), atualmente trabalho de repositor no Savegnago supermercado lj3, situado em sertãozinho. Só tenho a agradecer pelas oportunidades que tive ao fazer a prova do Enem e ser contemplado com uma bolsa de estudos. Hoje eu realmente posso dizer com muito orgulho."Eu estou conseguindo tudo que sonhei pra minha vida"

Obrigado.

**História 27 – AMS (mulher, estudante de Direito)**

Olá, meu nome é ABS, tenho 22 anos, sou solteira e moro no município de São Simão-SP, juntamente com meus pais e meu irmão.

Minha mãe, A, tem 51 anos de idade, nasceu e sempre viveu em São Simão, onde trabalha como funcionária pública do Poder Judiciário de SP. Meu pai se chama M, tem 51 anos de idade e, a despeito de ter nascido no município de Colômbia-SP, morou em Ribeirão Preto-SP e, após casar-se com minha mãe, passou a morar em São Simão. Atualmente, meu pai é instrutor de auto-escola. Meu irmão se chama A, tem 25 anos de idade e atualmente trabalha como motorista. Essa é a minha família!

Em 2008, quando eu tinha 16 anos e cursava o terceiro ano do ensino médio tive a feliz oportunidade de ter meu primeiro "trabalho", que foi um estágio realizado na Administração do Fórum de São Simão em parceira com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Este estágio teve duração de 1 ano, pois em 2009 iniciei o curso de Direito.

No final de 2011, por ter sido aprovada no Concurso de Estagiários do Ministério Público, comecei a estagiar na Promotoria de São Simão, sendo certo que encerrei esta atividade em meados de 2013.

Neste ano de 2014, fui aprovada no Concurso de Técnico Judiciário do Tribunal Regional Federal da Terceira Região e, enquanto aguardo a convocação, sou advogada. Contudo, meu principal objetivo é ser aprovada no Concurso de Ingresso da Magistratura do Estado de São Paulo ou no Concurso de Membro do Ministério Público do Estado de São Paulo, em outras palavras, meu principal e mais especial sonho é o de tornar-me uma Juíza de Direito ou Promotora de Justiça.

Para mim, a vitória significa tudo aquilo que conquistamos com nosso esforço pessoal; cada vez que superamos um obstáculo ou atingimos uma meta, somos vitoriosos; a realização de um sonho maior é junção de várias vitórias anteriormente conquistadas. Assim, para alcançar meus objetivos e realizar o grande sonho da minha vida, pretendo atingir todas as metas de estudo que eu traçar, bem como pretendo alcançar o melhor nível de desenvoltura física e psicológica, de modo a me superar a cada dia e buscar meu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Falando tanto sobre mim, não poderia deixar de citar o PROUNI.

Estudei a vida toda em Escolas Públicas, logo que iniciei o Primeiro ano do Ensino Médio, uma professora de Língua Portuguesa alertou sobre a importância do ENEM como ferramenta para ingresso em uma Instituição de Ensino Superior Pública ou Privada (através

do PROUNI). Foi aí que me interessei imensamente pela prova do ENEM, desdobrando-me e dedicando-me mais ainda aos estudos, passei a treinar redação semanalmente e a ler muito, além de resolver questões de livros. Obtive uma boa nota e me inscrevi no PROUNI. Pelo computador, recebi a feliz notícia de que havia sido agraciada com uma bolsa de estudos integral no Curso de Direito e período matutino, o qual, à época tinha valor mensal estimado de mais de mil reais (o que seria inalcançável por mim se não fosse o PROUNI).

Como minha renda familiar é limitada, viajei diariamente de ônibus durante todo o curso, pois eu não podia perder a "grande chance" da minha vida. Esta oportunidade fez com que eu me dedicasse muito aos estudos durante os 5 anos de Curso. Nunca fiquei em regime de dependência e sequer fiz "exames" nos finais de semestre. Meu TCC foi aprovado com nota 10 e fui aprovada na prova OAB antes mesmo de concluir o curso. Ou seja, antes do PROUNI eu era uma adolescente com grandes sonhos e hoje, graças ao PROUNI e ao apoio dos meus pais, sou uma adulta com planos concretos para o alcance dos meus objetivos.

Diante disso, gostaria de salientar que sempre ouvia pessoas dizerem que "dar" bolsas de estudos ou conceder cotas a alunos de escolas públicas significaria "baixar" o nível do Ensino Superior. Contudo, não é verdade! Em sua grande maioria, os alunos "do PROUNI" são alunos muito capacitados, que também se destacam positivamente no meio acadêmico e que, muitas vezes, são pessoas mais esforçadas e que muito se desdobram para atingir os melhores resultados.

Professora Maria Aparecida, este é meu texto. Eu peço sinceras desculpas pela demora em redigi-lo. Por favor, se estiver incompleto ou mal escrito, peça-me e tentarei corrigi-lo. Outrossim, parabéns pela iniciativa de "estudar" o PROUNI e de nos conhecer melhor. Este é um Programa pelo qual tenho imenso carinho e respeito e, além disso, me emociono toda vez que falo ou falam sobre o PROUNI para mim! Bom Final de Semana! Obrigada mais uma vez!

**História 28 – LG (mulher, estudante de Medicina)**

Olá Maria,

Primeiramente peço desculpas da demora, conforme eu for contando a minha historia aqui espero que entenda. Realmente quero fazer o possível pra te ajudar nessa sua pesquisa, pois como já disse anteriormente, pode levantar dados importantíssimos para a educação brasileira.

E a respeito da divulgação do meu nome, você pode utilizar quaisquer dos dados que aqui escrevo com a minha total autorização!

Nome: Leticia Gonçalves

Idade: 22 anos

Estado Civil: solteira

Origem Familiar: Venho de uma família grande, apesar de só ter um irmão. Ambos meu pai e mãe eram em 6 irmãos, especialmente a parte paterna é muito unida, e isso me ajuda em muitos quesitos a dar continuidade aos estudos. Por parte paterna tenho alguns tios com uma classe social um pouco melhor, os quais ajudam bastante tanto em questões financeiras ou quaisquer outras. Entrei no programa solteira com 19 anos e continuo solteira, porém namorando um engenheiro recém-formado pela Unicamp, que tem me ajudado também nos novos desafios, posso considerá-lo como uma 'nova família'. Meu pai não se formou sequer no primeiro grau (8ª serie) e a minha mãe parou no primeiro ano do ensino médio. Meu irmão entrou na faculdade em engenharia civil com 26 anos (depois de eu entrar em medicina) pelo programa FIES pois ele já trabalhava e a nota do ENEM não foi tão boa para conseguir PROUNI.

Cidade de Origem: Araras - SP; e residência atual: Sydney – Austrália

Profissão: Não tive vida profissional fora da estudantil, tudo que fiz foi relacionado a minha área (saúde). Primeiramente como técnica de enfermagem, e agora como estudante de medicina, fazendo especialmente algumas pesquisas.

Vida estudantil: Estudei toda a vida em escola pública na minha cidade de origem, até que um professor contou sobre uma escola gratuita na cidade ao lado (Limeira - SP) que possuía além de um ensino médio de melhor qualidade, um curso técnico que eu poderia escolher. Bastava passar no 'vestibulinho'. Então, consegui passar nesse vestibulinho para o Cotil - UNICAMP, fiz o ensino médio lá, junto com o técnico de enfermagem. Tive a certeza que eu só poderia e queria ser médica. Foram anos difíceis em relação a dinheiro, mas meus tios me ajudaram bastante e consegui concluir os cursos e estudar mais para o vestibular de

medicina e pagar as inscrições das provas. Passei em medicina pelo PROUNI em São Paulo, mas o custo de vida lá era muito caro, então esperei mais um ano e consegui na (nome da IES...) em Ribeirão. Isso me deu a oportunidade de tentar aprimorar meus estudos pelo programa Ciências Sem Fronteiras, consegui a vaga e agora estou na Universidade de Sydney.

Por esse programa pude aprender inglês, fiz um semestre de medicina aqui e agora caminhando para o último semestre de intercâmbio. Nessa caminhada tenho algumas pesquisas apresentadas em painel em congressos e duas experiências de estágio internacional, uma no Instituto BOSCH de pesquisa da universidade de Sydney e outra num hospital de câncer de criança aqui de Sydney que estou começando.

Perspectiva de vida: Difícil separar minhas perspectivas em pessoal, profissional e estudantil, pois elas são muito entrelaçadas na minha vida. No meu segundo ano cursando medicina, meu pai teve sérios problemas de saúde e foi diagnosticado com esquizofrenia, a maioria das visões eram relacionadas com minha mãe. Ele começou a ficar agressivo com ela. Então, ela foi morar em Ribeirão Preto e recomeçar toda uma vida lá. Vida muito simples, como já era acostumada, mas longe de todos familiares. Meu pai, não conseguia trabalhar e não aceita a doença até hoje, deixando impossível 'tratar'. Minha maior prioridade é me formar e conseguir ajudá-los um pouco. Tirando minha mãe do pensionato onde vive hoje e não deixá-la passar necessidades. Em relação ao meu pai, descobri uma vacina que seria adequado aplicar uma vez por mês para diminuir os sintomas da esquizofrenia, acredito que assim poderia ajudá-lo mesmo sem ele aceitar a doença. Porém, essa vacina custa uns mil e quinhentos reais, e nesse momento nem com a ajuda dos meus tios há condições. Por fim, ajudar a família depende totalmente de eu me formar e me estabelecer profissionalmente. Fora isso, eu gosto de medicina não só pelo dinheiro, apesar de saber que vou precisar disso também. Quero ainda fazer a diferença com pessoas, especialmente as que mais precisam e nas áreas que a maioria dos médicos não quer se arriscar. Então, acredito que já escolhi minha área (apesar de ainda estar aberta para outras) que tudo indica será Oncologia Pediátrica (câncer de crianças). Para isso, aqui na Austrália tenho trabalhado em pesquisas de câncer, e agora para o próximo semestre consegui uma posição num hospital de câncer de crianças.

Qual foi/é seu principal objetivo/desejo/sonho? Principal objetivo foi e é o mesmo desde quando tive o primeiro contato num hospital sem ser a parte do paciente. O objetivo, o sonho e o desejo são de estar em um hospital público, bem movimentado e ajudando quanto mais pessoas precisarem. Talvez me tornar professora, mas isso daqui muitos anos, quando eu já souber muito mais do que eu sei hoje para poder ajudar também novos médicos e mais pacientes. Gosto especialmente das áreas que são delicadas na medicina, por isso acredito em

oncologia para mim. Passei por muitas dificuldades financeiras durante toda minha vida e de saúde relacionada aos meus familiares, consegui me manter firme na maioria das vezes (pra não dizer todas) e acredito que isso é essencial em áreas tão delicadas da medicina. Então, se eu tenho essa capacidade de bom suporte, posso usar isso em favor dos meus pacientes. Claro, tudo isso junto de muita dedicação e horas de estudo para saber os detalhes fisiológicos e terapêuticos. Um segundo sonho, pessoal, é construir uma família e poder viajar como recompensa pelo trabalho árduo.

Qual o significado de vitória para você?

Para mim, vitória é quando se olha pra trás e consegue perceber facilmente que ultrapassou barreiras difíceis. Essa dificuldade é muito relativa dependendo dos problemas que se teve. Existem algumas coisas que podem parecer muito mais difíceis do que outras. Mas, para a pessoa que passa ou sofre, o que ela sente é o mais difícil. E se ela supera isso, está pronta para superar outra coisa e então seguir em frente, conquistando vitórias e "medalhas" para cada superação. Basicamente, ser vitorioso pra mim, é provar pra si mesmo a capacidade de enfrentar os desafios que a vida propôs para a nossa própria vida, sem se comparar a ninguém.

O que você pretende fazer ou o que você já fez para alcançar seus objetivos/desejos/sonhos?

Me considero uma pessoa muito focada e me recordo disso desde que ouvi falar do colégio gratuito da UNICAMP que era melhor do que o ensino médio público da minha cidade. Não tinha aulas nem de física, química ou biologia até a oitava série e isso era cobrado no vestibulinho. Consegui aprender com a ajuda de uma vizinha mais velha, e passei na prova. Quando vi o resultado que tinha passado naquela escola, comemorei mais do que quando passei em Medicina, senti pela primeira vez que eu tinha capacidade e direito de sonhar e conquistar meu sonho. Desde então, ganhei minha confiança, que só se abalou novamente quando descobri que estava aprovada num intercâmbio totalmente pago num país de língua inglesa e que eu iria ter que viajar para esse país sabendo apenas o verbo "to be" que as escolas públicas e até o colégio da UNICAMP tinham pobremente me oferecido. Cheguei aqui na Australia com muitos medos, com a confiança menor do que aquela que tinha com meus 14 anos. Superei novamente, aprendi inglês do nível zero para o nível avançado em seis meses. Atualmente, penso que sou capaz mais uma vez, de voltar para o Brasil e conseguir todos os meus objetivos de ajudar meus pais assim que me formar, além de agradecer quantas vezes for preciso todos meus familiares que tanto fizeram por mim. Com esse foco, estou aqui me aplicando em pesquisas de ponta que são raras e de dificílimo acesso no Brasil. Inovando

e melhorando meu currículo, pois a medicina no Brasil está cada vez mais complicada e com mais interferências políticas do que nunca antes, então, eu tenho consciência de que esse meu sonho e todas minhas metas não dependem só de mim como nos vestibulares que passei, mas eu estou fazendo a minha parte, o máximo que posso (isso é visível nas minhas olheiras).

Acredito que apesar das olheiras aparentes, o tempo e o esforço estudando e me aplicando para ser uma boa médica vai ser recompensado, mesmo que o governo influencie ao ponto de eu não conseguir mais um hospital PÚBLICO, como é o meu sonho. Mesmo se essa parte do sonho não acontecer, me preparo para ver isso só como um detalhe.

Como foi ou é sua vida após o PROUNI, quais prós e contras?

Ainda dependo do PROUNI, ainda estou longe de acabar. Assim que voltar ao Brasil vou voltar a cursar medicina na mesma faculdade. Apenas acabei o segundo ano, ainda restam mais quatro. Os prós são todos que me deixaram chegar onde estou hoje, bem como explico na próxima questão. Os contras, é que por o curso ser integral, não tem como gerar renda, então, eles fornecem uma bolsa permanência. Isso é bom, ajuda, mas ainda preciso da ajuda de parentes, especialmente dos meus tios, uma vez que meus pais não têm condições nem pra eles mesmos praticamente. A moradia, a alimentação, os materiais básicos que o curso exige são custos obrigatórios para um mínimo de qualidade de vida que se possa aprender com mais tranquilidade. A bolsa permanência ajuda, mas não chega perto de ser suficiente. Fico feliz que minha família é unida e pode me ajudar, mas me preocupo com aqueles que superam todas as barreiras assim como eu fiz, mas que infelizmente não possuem ninguém para ajudar. Realmente, no exemplo do meu curso, não tem como gerar nenhuma renda extra, não há tempo. E ainda outro contra é que o aluno com a bolsa 100% + permanência, não pode entrar em pesquisa científica que gere fundos, por exemplo CNPQ, pois há o pagamento e o PROUNI não permite pagamento extra. Isso dificulta a acessibilidade e a melhoria do nosso conhecimento em pesquisas, pois as melhores pesquisas têm essa bolsa CNPQ ou alguma outra, e nós, alunos do PROUNI não podemos recebê-las do mesmo modo que outros alunos.

Quais foram ou são os reflexos e impactos que o PROUNI teve em suas vidas.

Mesmo não tendo acabado ainda, já sinto muita diferença; as oportunidades de conhecer pessoas, outros mundos tanto dentro do Brasil quanto fora, a oportunidade de ganhar conhecimento e começar pesquisas, aprender outra língua, começar a faculdade, conhecer outro país e outras culturas, ter contato com diferentes classes sociais, ter a profissão do meu sonho de criança. Essas são poucas citações das muitas que posso relacionar diretamente com a oportunidade que o PROUNI me ofereceu. Talvez isso fosse possível também se eu tivesse passado em uma universidade pública, porém, com as diferenças de ensino entre as escolas

públicas e particulares, acredito que eu não estaria onde estou, apenas com 22 anos de idade se não fosse o PROUNI. Isso ainda, se o tempo ou as dificuldades não tivessem me feito desistir do meu sonho. Então, eu relaciono minha posição hoje totalmente ao PROUNI e acredito que todas as próximas posições também. Tudo na vida depende de um começo, e o PROUNI juntamente com a minha faculdade representa o começo da minha vida toda.

Acredito que respondi todos os tópicos que você pediu.

Quero aproveitar pra desejar boa sorte com a banca examinadora, mas já tenho certeza que esse seu trabalho será devidamente reconhecido!

Atenciosamente,

LG

**História 29 – MCS (mulher, estudante de Psicologia)**

Meu nome é MCS, tenho hoje 21 anos e estou cursando atualmente o quarto ano do curso de Psicologia, na (nome da IES...). Sou solteira e moro com meus pais e um irmão mais novo. Venho de uma família pequena e sou a primeira integrante desta a cursar a universidade, então existem muitas expectativas por parte de todos em relação a minha formação profissional. Nasci e moro em Ribeirão Preto, e nunca trabalhei. Na grade curricular do meu curso existem estágios obrigatórios desde o primeiro semestre, e esta é minha única experiência profissional até agora. No decorrer de minha vida frequentei duas escolas, ambas públicas. Cursei ainda, paralelo ao ensino médio, um curso técnico de Nutrição em uma ETEC, entretanto não conclui o mesmo, pois não me identifiquei com a área.

O PROUNI abriu portas para minha formação profissional e para minha realização pessoal. Em minha cidade, apenas uma universidade pública oferece o curso de psicologia (USP) e de forma pessoal, eu não tinha o menor desejo e a menor perspectiva positiva para prestar tal vestibular. Outras universidades públicas que oferecem tal curso são distantes daqui, e meus pais não têm condições financeiras para que eu pudesse morar em outra cidade. No que tange a pagar por um ensino privado, a mesma coisa. A única possibilidade de cursar o ensino superior seria conseguir uma bolsa integral, algo que as universidades privadas não oferecem. Minha maior possibilidade seria conseguir tal bolsa através do PROUNI, que foi o que aconteceu.

Não vejo, de forma geral, aspectos negativos no programa. Se tivesse que apontar algum, seria a seleção pouco rigorosa dos alunos contemplados. Os vestibulares de instituições particulares são bem mais rigorosos em questão de conhecimentos, enquanto que o PROUNI utiliza uma nota média no ENEM. Entretanto, compreendo que o programa prioriza a condição socioeconômica do candidato e que, portanto, a nota do ENEM é um fator secundário. Além disso, a maioria das instituições exige que o candidato preste seu vestibular próprio, o que também conta como um fator na seleção e, portanto, um aspecto positivo. Como fatores positivos, trago o óbvio: o programa dá condições para que todos os interessados possam concluir um curso superior, em sua maioria em instituições particulares bem conceituadas.

Estar na universidade me proporcionou um novo olhar a respeito do mundo profissional e também a respeito do mundo acadêmico. Ampliou minhas possibilidades de atuação bem como instalou minha possibilidade de seguir na área acadêmica. A princípio, minha perspectiva é a formação na área e o início da atuação profissional. Como um plano

futuro, penso em pós-graduação e ingresso na área de estudos (publicações, mestrados, etc). Acredito que as minhas perspectivas pessoais estão amplamente relacionadas aos desejos profissionais e, portanto o que disse anteriormente é valido no âmbito pessoal e estudantil como um todo.

Atualmente, meu objetivo é me formar e poder atuar nesta área que escolhi. Psicologia me completa, me fascina e tenho verdadeira paixão por aquilo que estudo e pelas intervenções que posso fazer por outras pessoas. Estar tão conectada com aquilo que escolhi, e principalmente poder seguir aquilo que escolhi como profissão é para mim, vitória. E como dito anteriormente, apenas através do PROUNI isso pode se concretizar. Atualmente, não consigo pontuar em 'reflexos ou impactos' aquilo que o PROUNI trouxe à minha vida, pois ainda estou inserida no processo. Até agora, trouxe a oportunidade. Espero que para o futuro, traga boas chances profissionais e abra portas para o mercado de trabalho e para minha realização profissional e pessoal.

Peço por gentileza para que utilize minhas informações de forma anônima. Desde já, boa sorte com a defesa de sua tese, e espero ter colaborado em sua pesquisa!

**História 30 – GC (mulher, estudante de Fisioterapia)**

Boa tarde Maria, segue a minha história sobre o PROUNI:

Meu nome é GC, tenho 19 anos e sou solteira. Moro com meus pais e meu irmão em Ribeirão Preto – SP. Meu pai tem 50 anos, estudou até a 8ª série do ensino fundamental, é autônomo e trabalha com tratamento de piscinas. Minha mãe também tem 50 anos e é diarista, estudou até o 2° ano do ensino médio e também é autônoma. Meu irmão tem 11 anos e estuda. Atualmente eu faço estágio como recepcionista no período da tarde. Estudei a minha vida inteira em escola pública, fiz um curso de informática e há 5 anos faço curso de inglês.

Eu sempre soube que meus pais não teriam a menor condição de custear o ensino superior pra mim, então eu já sabia que dependeria somente do meu esforço pra conseguir uma bolsa ou uma vaga em uma universidade pública.

Quando conclui o E.M. em dezembro 2012, eu já havia decidido que queria fazer o curso de Fisioterapia. Sempre gostei da área da saúde e tive vontade de ajudar os outros, então pra mim era a melhor opção.

Em 2013, meus pais conseguiram me colocar em um curso pré-vestibular particular. Eu entrei sem saber o básico, não tinha o mesmo desempenho de um aluno que teve um preparo melhor, tive que correr atrás de aprender o básico pra não me perder lá, enfim, não aprendi em 1 ano o que eu deveria ter aprendido em 3. Quando prestei a FUVEST e o ENEM daquele ano, eu pensei que não conseguiria entrar em nenhuma faculdade devido ao meu desempenho nas provas, mesmo assim eu ainda tinha alguma esperança com a nota do Enem. No dia em que a nota foi divulgada, eu não acreditava que tinha conseguido tirar 900 na redação e uma média satisfatória em todas as outras matérias.

O meu maior sonho a partir de então era conseguir uma bolsa na faculdade mesmo sabendo que seria quase impossível. Passado o período de inscrições no PROUNI, chegou o dia do resultado e eu vi que fui pré-selecionada. Foi sem dúvidas um dos dias mais felizes da minha vida, não só da minha como também a dos meus pais também. Somos uma família de classe média baixa, e por isso meus pais nunca tiveram condições de pagar por estudos ou cursos que eu fiz.

Isso é o que eu posso chamar de vitória, poder dar esse orgulho pra eles foi com certeza uma das coisas que mais me deixaram feliz até hoje durante a minha vida. Hoje em dia, eu estudo de manhã e trabalho a tarde pra poder ajudar meus pais e ter as minhas coisas, tenho muito orgulho de mim mesma por levar essa vida e não tem um dia se quer que eu não

acordo agradecendo por estar indo pra faculdade, estudar o que eu amo pra um dia poder ajudar as pessoas com a minha profissão.

Hoje em dia até minha mãe, que como eu já havia dito tem 50 anos, esta fazendo supletivo pra terminar o ensino médio e conseguir um emprego melhor. Ela diz que se eu consegui, ela também pode. Ao ver essa vontade e determinação que ela tem, eu me sinto mais feliz ainda e posso dizer que sou 50% realizada na minha vida. Ainda falta muito chão pela frente, mas o primeiro passo eu já dei com a ajuda do PROUNI.

O PROUNI só me ajudou e não tenho absolutamente nada pra reclamar. Sem essa oportunidade eu não teria a força de vontade que tenho hoje, só teve impacto positivo em minha vida e hoje eu sei que meus pais, assim como eu, agradecem todo dia por essa chance que eu tive.

Ps: o texto ficou muito grande, mas é que eu me empolguei em contar essa história como sempre me empolgo. Boa sorte, tudo de bom pra você e espero ter ajudado!

**História 31 – TAO (mulher, estudante de Nutrição)**

Olá,

Meu nome é TAO, tenho 19 anos, namoro. Moro com minha mãe, dois irmãos mais novos e o marido da minha mãe. Meus pais são separados, porém se casaram novamente e seguem suas vidas assim. Moro em Ribeirão Preto, não trabalho no momento, dedico-me aos estudos e a família. Fiz o ensino básico e fundamental no SESI, fiz o ensino médio em uma escola pública Alberto Santos Dumont. Neste período também estudei na escola técnica Centro Paula Souza, onde cursei nutrição e dietética durante um ano e meio. Terminei o curso no meio do ano de 2012, estava pra terminar o ensino médio. Prestei concurso público para a FAEPA de Ribeirão Preto para o cargo de Auxiliar de nutricionista e obtive ótima colocação, porém o objetivo era testar meu conhecimento, já que não poderia concorrer ao cargo devido minha idade.

Em toda minha vida sempre sonhei em fazer uma faculdade, estudar, ter uma profissão, constituir uma família e viver em equilíbrio com as emoções, conhecer lugares, culturas diferentes etc.. e continuar estudando sempre.

Vitória.. Vitória é aquela sensação de dever cumprido, objetivos alcançados, realização.

Pra alcançar meus objetivos e sonhos? eu persisti.. para conquistar a pessoa que amo fui persistente, não desisti, sem forçar.. hoje sou feliz com meu coração.. para conseguir uma faculdade eu estudei minha vida toda.. acho que o principal é tentar. Se não tentar, não há chances de vencer.

Partindo de que o PROUNI me deu a possibilidade de estudar, de ingressar em uma universidade onde o curso é muito caro e na cidade onde moro.. mudou totalmente. Eu não sabia que eu conseguiria.. Consegui 100% de bolsa em duas instituições.. (nome das duas IES...) fui primeiro lugar nas duas.. mas eu me inscrevi por inscrever.. não imaginava nunca que conseguiria. Tanto que comecei o ano trabalhando, fiz minha matrícula em um curso pré-vestibular para conseguir entrar em uma universidade. Estava pago a primeira parcela, o emprego estava ótimo.. até que na minha segunda semana do meu PRIMEIRO emprego vejo no site que fui selecionada para a apresentação da documentação. Fiquei extremamente feliz, eu não tenho condições de pagar mais de mil reais por mês em uma faculdade, apesar de ser mais acessível uma graduação hoje em dia, ainda não é fácil para muitas pessoas que querem estudar, mas não tem condições financeiras. Foi uma vitória.. foi uma conquista muito comemorada, graças ao PROUNI. Não há contras.. com a bolsa minha vida mudou, as pessoas

ao meu redor mudaram, convivo com pessoas diferentes, com realidades muito diferentes da minha e aprendo muito todos os dias.. não é somente estudar, é experiência de vida e emoções que tudo isso proporciona.. a vida de um universitário. Não posso pegar DPs o que é um estímulo a mais para manter minhas notas acima da média. Hoje estou no 4° semestre da faculdade de nutrição na (nome da IES...), aprendi muitas coisas.. tenho certo destaque pelas notas.. tenho amigos.. vivo outra realidade. Planejo continuar estudando e aproveitar ao máximo essa oportunidade única.

Espero ter ajudado.. Boa sorte com a sua tese.

Um grande beijo.

Att;

**História 32 – JF (mulher)**

Boa Noite,

Me desculpe por estar enviando o arquivo esse horário, só tive acesso ao meu email agora, não sei se ainda está a tempo, mas espero que sim... Desejo tudo de bom e boa sorte na sua banca. Beijos

Olá, eu me chamo J tenho 18 anos, estou solteira e atualmente resido na cidade de Ribeirão Preto – SP. Venho através deste texto, falar um pouco sobre o significado do PROUNI na minha vida.

Apesar de ainda estar no início da minha vida acadêmica (indo para o 2º semestre), o fato de poder estar em uma Universidade para mim é um privilégio, pois sei que vivemos em um país de extrema desigualdade onde nem todos tem acesso à uma grande oportunidade como essa, e é nesse sentido que o PROUNI se tornou essencial na minha vida, pois sem ele provavelmente eu seria mais um número nas estatísticas dos que não possuem nível de ensino superior, considerando que venho de família humilde, sou natural do estado de Goiás, mais especificamente da cidade de Rio Verde, e nos mudamos para Ribeirão Preto a fim de conseguir melhores oportunidades de trabalho e educação, no entanto com o que meus pais ganham aqui não seria possível arcar com as despesas de uma Universidade, por isso considero o PROUNI como a porta de entrada para a realização dos meus sonhos, dentre os quais está o de no futuro poder dar uma condição melhor de vida para a minha família, quanto às desvantagens do programa ainda não consegui identifica-las e nem passei por nenhum preconceito ou discriminação pelo fato de ser bolsista. Valorizo muito essa oportunidade pois a considero única.

**História 33 – PS (mulher, Administradora)**

Meu nome é PS, sou solteira e tenho 22 anos. Tive a oportunidade de concluir uma graduação graças ao programa PROUNI, se não fosse o mesmo não teria possibilidade de custear a mensalidade de uma faculdade. Hoje moro com os meus pais, o meu pai cursou apenas até a 3ª série e já minha mãe conclui o ensino médio. Por este motivo, tive todo o apoio dos meus familiares na minha caminhada escolar. Sempre estudei em escolas municipais e estaduais e ambas com qualidade de ensino surpreendente que me deram base para me destacar no ENEM e almejar a tão sonhada vaga no PROUNI. Meu primeiro emprego foi em um supermercado, comecei como operadora de caixa e por estar estudando o curso de administração empresarial me deram a oportunidade de trabalhar no escritório com atividades pequenas. A todo momento mostrei meu potencial e aplicava em prática o que era estudado em sala e por este motivo me tornei responsável pelo setor financeiro do mesmo.

O primeiro sonho da minha vida e da minha família consegui realizar que era concluir uma graduação. Mas este sonho ainda não acabou pretendo realizar uma pós graduação e no futuro até um mestrado.

Sobre o programa PROUNI não tenho nem palavras para expressar minha gratidão. Pois não sou a única que fui agraciada com este programa pois tantos outros jovens também tiveram o oportunidade de realizar seus sonhos como eu. A emoção de apresentar o projeto final e receber os abraços dos familiares no final é algo imensurável.

**História 34 – LM (estudante de Odontologia)**

LM

Eu queria fazer uma observação sobre o PROUNI, este é um programa que ajuda muitas pessoas que não apresentam condições de pagar para realizar um curso superior e também para aquelas que não conseguiram entrar em um a faculdade pública. Porém as pessoas que conseguem a bolsa em faculdades fora de suas cidades enfrentam outro problema o de ter que se manter em outra cidade, que muitas vezes apresenta um custo de vida bem maior que cidade onde seus familiares moram. Assim apenas ganhar bolsa para o curso não basta.

No meu caso, estou cursando Odontologia e como não tem esse curso em minha cidade e o curso é integral tive que me mudar para Ribeirão Preto, além dos custos com moradia, alimentação e transporte, também tenho que comprar materiais odontológicos que não são fornecidos pela faculdade e que são obrigatórios para que eu participe das aulas, no final do meu curso vou ter gastado entorno de 17.000,00 reais. Eu tentei uma bolsa, Bolsa Permanência, que é fornecida para alunos do PROUNI que apresentam bolsa de 100%, porém na minha faculdade somente o curso de Medicina tem direito a essa bolsa devido a carga horária. O meu curso tem menos carga horária que o curso de medicina, porém não deixa de ser integral, o que impossibilita que eu trabalhe. Além disso, alunos de odontologia apresentam mais gasto que os que fazem Medicina, devido ter que comprar os materiais odontológicos. Estou indo esse semestre para a terceira etapa, terceiro semestre, e ainda só tive que comprar uma lista de materiais a cada semestre há uma nova(s) lista(s). Por enquanto estou conseguindo me manter em Ribeirão Preto e comprar os materiais, mas a listas aumentam conforme o semestre e também se tornam mais caras, e nos semestres seguintes não sei como farei para administrar todas as contas.

Na minha visão quando PROUNI oferecer uma bolsa para cursar o ensino superior, deveria estar incluído recursos para o aluno se manter em outra cidade quando for necessário a sua saída da casa de seus pais ou responsáveis e quando o curso é integral e não é possível que esse aluno trabalhe para manter seus gastos. E no meu caso não posso dizer que a minha bolsa é integral, pois para realizar o curso tem que comprar muitos materiais de alto custo, seria integral se eu não tivesse nenhum gasto ou gastos muito pequenos para cursar Odontologia.

Não sei se na sua pesquisa é importante abordar como os bolsistas se mantem em outra cidade quando o curso que pretendem fazer não é onde moram, mas acho interessante falar

sobre isso pois muitas pessoas deixam de fazer o curso que deseja ou trancam a matricula por não terem condições de se manterem em outra cidade.