

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Paulo Roberto Rodrigues Simões

**Programa Universidade Para Todos (ProUni): mudanças e
possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas**

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Paulo Roberto Rodrigues Simões

Programa Universidade Para Todos (ProUni): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Serviço Social, área de concentração: Serviço Social: Políticas Sociais e Movimentos Sociais, sob a orientação da Prof^a Doutora Maria Lúcia Rodrigues.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, José Fernandes Simões Filho,
homem de fé, amor, poesia e sabedoria (*in memoriam*).

Para Simone companheira de todas as horas e
Sofia e Ana Clara, nossas filhas, a alegria e
esperança de nosso viver.

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma colaboraram para que esse trabalho se concretizasse e, em especial:

A professora Maria Lúcia Rodrigues pela dedicação e apoio. Este trabalho é fruto de uma jornada de pesquisa e aprendizado, sob sua orientação.

Às professoras Doutoras Cleide Rita Silvério de Almeida, Carmelita Yazbek e Maria Margarida C. Limena, pelas suas valiosas contribuições.

A todos os colegas e amigos do grupo de pesquisa e do Nemess, especialmente Márcia, Nadja, Jayson e Rubem, pela convivência, apoio e clima intelectual.

A Vânia, secretária do Programa, por sua dedicação e apoio.

A minha mãe e irmãos muito obrigado pelo apoio e estímulo constante.

A Simone pelo companheirismo, cumplicidade e incentivo.

Aos amigos Gustavo e Kelly, pelo apoio, diálogo, solidariedade, leitura e sugestões durante todo processo. A Marlene pelo diálogo e incentivo.

A Rubem Menezes pelas contribuições, amizade e apoio técnico.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, pela acolhida e crescimento acadêmico.

A CAPES pela bolsa no desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os colegas, professores, amigos e parentes que contribuem com nosso processo de maturidade intelectual e favorecem a construção de um mundo mais justo, humano e solidário.

RESUMO

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Programa Universidade Para Todos (ProUni): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas.**

O presente trabalho estuda e analisa o Programa Universidade para Todos (ProUni), buscando aprofundar os estudos que envolvem mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos a partir do ensino superior, no âmbito da Política Educacional. O objetivo geral consiste em verificar como, a partir do ingresso de alunos bolsistas do ProUni em diferentes cursos, ocorreu ou não uma maior possibilidade de mudança social na vida desses sujeitos. Parte-se da hipótese de que o acesso, a permanência e a conclusão do curso superior para o público atendido pelo ProUni, promovem mudanças sociais que alteram as expectativas e possibilidades na vida dos bolsistas. A metodologia da pesquisa prioriza a perspectiva multidimensional que permite acolher as contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, ultrapassa limites provenientes de possíveis disjunções entre sujeito e objeto, natureza e cultura, empírico e teórico, considerando a dinamicidade da relação entre o todo e as partes. Esta investigação se insere na esteira de um projeto maior. Trata-se de uma pesquisa inter-institucional, denominada *ProUni e inclusão social*, financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Observatório da Educação, que objetiva avaliar o processo de inserção e inclusão social dos estudantes com financiamento do ProUni visando uma ação emancipatória. O trabalho não privilegia apenas os resultados por si mesmos, mas evidencia a compreensão da relação entre os vínculos das ações particulares bem como o contexto em que estas se dão.

Palavras-chave: Política de Educação; Mudanças; Pensamento complexo.

ABSTRACT

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. University for all agenda (ProUni): **Changes and possibilities on scholarship student's life.**

The present work studies and analyzes the University for All agenda (ProUni), seeking to deepen the studies involving changes and possibilities on the person's life on the basis of higher education, in the context of Educational Policy. The main objective is to verify how, from the admission of the ProUni's scholarship students in different courses, whether a better possibility of social change in the lives of these individuals occurred or not. It starts with the assumption that, access, retention and conclusion of higher education for the public served by ProUni, foster social changes that alter the expectations and possibilities in the lives of scholarship students. The research methodology prioritizes the multi-dimensional approach which allows us to receive the contributions of different knowledge areas. In that sense, goes beyond limits from possible disjunctions between subject and object, nature and culture, empirical and theoretical, considering the dynamism of the relation between the whole and the shares. This research is part of a larger project. It is about an interinstitutional research, called ProUni and social inclusion, financed by the Coordination Of Personnel Improvement Of Higher Education (CAPES), and the National Institute Of Educational Studies and Researches Anísio Teixeira (INEP), within the Education Observatory, which the goal is to evaluate the process of integration and social inclusion of the students served by ProUni aiming a emancipatory action. The study focuses not only on the results for themselves, but demonstrates the understanding of the relation between the bonds of particular actions and the context where these take place.

Key - Words: Educational Policy; Changes; Complex Thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Tecendo o caminho: o ponto de partida.....	18
Objeto e objetivos.....	29

Capítulo I

O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 90

1.1 Contextos e Cenários.....	34
1.2 O Marco Legal da Educação Superior na Década de 1990.....	44
1.3 Eventos e Documentos que Norteiam as Mudanças na Educação Superior na Década de 1990.....	46
1.3.1 Relatório Delors (1993-1996).....	46
1.3.2 O Plano Nacional de Educação.....	47
1.3.3 Educação superior - políticas e programas.....	49
a) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).....	49
b) Programa Expandir.....	50
c) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisae).....	50
d) Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	51
e) Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	52
f) Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (UNIAFRO).....	52
g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).....	53
h) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).....	53

1.3.4 O Programa Universidade para Todos.....	54
1.3.5 Quadro geral do ProUni no Brasil.....	58
1.3.6 O ProUni em sua abrangência regional.....	64
1.3.7 O ProUni no debate acadêmico nacional.....	66

Capítulo II

MUDANÇA SOCIAL, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO.....	75
2.1 Educação e mudança social.....	83
2.2 Ensino superior, movimentos sociais e política de civilização.....	89
2.3 Universidade: um histórico espaço de diferenças e mudanças.....	94

Capítulo III

PENSAMENTO COMPLEXO, CULTURA E POLÍTICA DE CIVILIZAÇÃO.....	98
3.1 Pensamento complexo.....	98
3.2 Cultura e Política de Civilização.....	102
3.3 Política de Civilização.....	105
3.4 Os Imperativos de uma Política de Civilização.....	106
3.4.1 Uma política de solidariedade.....	106
3.4.2 Uma política de qualidade da vida.....	106
3.4.3 Política de regeneração.....	107

Capítulo IV

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	108
4.1 Levantamento de dados secundários.....	109
4.2 Definição da amostra e construção dos instrumentos de coleta de dados	109

a) Definição da amostra.....	109
b) Construção dos instrumentos de coleta de dados.....	116
c) Grupos de discussão.....	118
4.3 Procedimentos da Pesquisa de Campo.....	119
4.4 Tabulação e Análise dos Dados.....	121
4.5 Um Retrato dos Alunos Bolsistas nos Municípios Pesquisados.....	121
4.6 Perfil dos alunos segundo dados demográficos, situação de moradia e trajetória educacional.....	121
4.7 O bolsista ProUni – mudanças e possibilidades.....	130
4.8 Expectativas dos alunos bolsistas.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
ANEXO 1.....	156
ANEXO 2.....	159
ANEXO 3.....	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CESAMA	Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca
CEULS	Centro Universitário Luterano de Santarém
CF	Constituição Federal
CONAP	Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à distância
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes - rede de cursos pré vestibulares comunitários
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAA	Faculdade Atual da Amazônia
FACASTELO	Faculdade de Castelo
FACES	Faculdade Cathedral
FACITEC	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas
FACVEST	Faculdades Integradas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIT	Faculdades Integradas do Tapajós
FMA	Faculdade Mário de Andrade
FSBA	Faculdade Social da Bahia
FGV	Faculdade Vasco da Gama

IES	Instituição de Ensino Superior
IESC	Instituto de Ensino Superior Santa Cecília
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISESC	Instituto Superior de Educação Santa Rita de Cássia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSU	Movimento dos Sem Universidade
PCE	Programa de Crédito Educativo
PEC-G	Programa de Estudantes de Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual de Investimento
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROMISAES	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVNC	Movimento Pré-vestibulares para Negros e Carentes
REUNI	Programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SISPROUNI	Sistema de certificação digital do ProUni

SPSS	Software Statistical Package for the Social Sciences
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNE	União Nacional dos estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para População Negra
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UTP	Universidade Tuiti do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURA

Gráfico 1	– Taxa de crescimento das matrículas nas IES públicas.....	43
Gráfico 2	– Taxa de crescimento das matrículas nas IES privadas.....	43
Gráfico 3	– Número de inscritos no Enem, por ano.....	56
Gráfico 4	– Bolsistas por tipo de bolsa.....	59
Gráfico 5	– Bolsistas segundo o Sexo.....	59
Gráfico 6	– Bolsistas segundo a raça.....	59
Gráfico 7	– Bolsistas com deficiência.....	60
Gráfico 8	– Bolsistas por professores da educação básica pública.....	60
Gráfico 9	– Bolsistas por modalidade de ensino.....	61
Gráfico10	– Bolsistas por turno – cursos presenciais.....	61
Gráfico11	– Bolsistas por categoria administrativa de IES.....	62
Gráfico12	– Bolsas ofertadas por processo seletivo.....	63
Gráfico13	– Inscrições por processo seletivo.....	64
Gráfico14	– Bolsistas por região.....	65
Gráfico15	– Bolsistas por região.....	65
Gráfico16	– Grau de escolaridade, por macrorregião.....	96
Gráfico17	– Expectativas profissionais para depois da conclusão do curso.....	132
Gráfico18	– Dois ou mais sentidos do que o ProUni representa na vida do aluno..	132
Gráfico19	– Categoria mudança e variações.....	132
Figura 1	– Estados nos quais a pesquisa foi realizada.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de instituições e de estudantes no ensino superior (graduação) segundo o tipo e a dependência administrativa – Brasil, 2001.....	42
Quadro 2 – Síntese das metas do PNE na expansão do atendimento Educacional..	48
Quadro 3 – Estados pesquisados — Região Norte.....	111
Quadro 4 – Estados pesquisados — Região Nordeste.....	111
Quadro 5 – Estados pesquisados — Região Centro-Oeste.....	112
Quadro 6 – Estados pesquisados — Região Sudeste.....	112
Quadro 7 – Estados pesquisados — Região Sul.....	112
Quadro 8 – Municípios pesquisados por Região e UF.....	113
Quadro 9 – Instituições segundo o tipo de organização jurídico-acadêmica, por município.....	114
Quadro10 – Instituições pesquisadas nos municípios selecionados segundo a organização jurídico-acadêmica.....	115
Quadro11 – Síntese da definição da amostra.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Bolsistas do ProUni por região.....	64
Tabela 2	– Distribuição dos bolsistas ProUni por sexo e faixa etária.....	122
Tabela 3	– Distribuição dos bolsistas ProUni segundo raça/cor e sexo.....	123
Tabela 4	– Bolsistas ProUni por sexo e estado civil.....	123
Tabela 5	– Chefe ou responsável pela moradia do bolsista.....	124
Tabela 6	– Tempo de residência no município.....	124
Tabela 7	– Mudança de município para cursar ensino superior.....	124
Tabela 8	– Tipo de moradia.....	125
Tabela 9	– Número de pessoas que residem na moradia além do bolsista.....	125
Tabela 10	– Tipo de escola onde cursou a educação básica.....	126
Tabela 11	– Modalidade de ensino em que cursou educação básica.....	126
Tabela 12	– Primeiro membro da família a realizar curso superior.....	127
Tabela 13	– Área de conhecimento que está cursando e a que gostaria de cursar....	128
Tabela 14	– Turno de estudo.....	128
Tabela 15	– Complemento da mensalidade.....	128
Tabela 16	– Modalidade de bolsa.....	129
Tabela 17	– Ano de ingresso no curso.....	129
Tabela 18	– Distribuição dos bolsistas ProUni por situação ocupacional.....	130
Tabela 19	– Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior como realização de um sonho.....	137
Tabela 20	– Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação à ampliação do conhecimento.....	138
Tabela 21	– Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação ao emprego.....	138

Tabela 22 – Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação ao aumento salarial.....	138
Tabela 23 – Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação à jornada de trabalho.....	139
Tabela 24 – Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação à precariedade no trabalho.....	139
Tabela 25 – Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior e outros motivos.....	140
Tabela 26 – Distribuição dos bolsistas ProUni por primeiro membro da família que realizou curso superior e faixa etária do bolsista.....	141
Tabela 27 – Distribuição dos bolsistas ProUni por atividades realizadas na IES e sexo.....	142
Tabela 28 – Distribuição dos bolsistas ProUni por atividade e por sexo antes de ingressar na IES.....	144
Tabela 29 – Distribuição dos bolsistas ProUni por atividade e por sexo depois de ingressar na IES.....	145
Tabela 30 – Distribuição dos bolsistas ProUni e a perspectiva de mudança na vida profissional em decorrência do ingresso na IES.....	146

INTRODUÇÃO

Tecendo o caminho: o ponto de partida

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de interações, de padrões de cultura e de relações de poder.

(Carlos R. Brandão)

Por duas décadas, temos percorrido as trilhas da educação, seja por estudos acadêmicos em Filosofia, Pedagogia e Mestrado em Educação, seja através da atividade profissional, lecionando diferentes disciplinas nas redes públicas municipal e estadual (nos ensinos fundamental e médio), e do ensino superior. A carreira profissional leva-nos a constantes reflexões sobre o campo da educação. Em sentido amplo, envolve o conjunto de modificações que ocorre em qualquer pessoa, abrangendo suas relações sociais e culturais até aquelas cognitivas à disposição de diferentes formas de conhecimento e de produção de saberes; no sentido mais estrito, a educação revela um conjunto de modificações intencionalmente provocadas, que sofre variações das diferentes épocas e culturas.

Nesse exercício de reflexão e pesquisa, buscamos na formação acadêmica um espaço para aprofundar o conhecimento e diminuir as inquietações. No Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), produzimos a dissertação de mestrado intitulada *Vida Pulsante - Ordem Reinante: Os Registros de Indisciplina Escolar* e, prosseguindo com o doutorado, no Programa Pós-graduados em Serviço Social da PUC-SP, demos seguimento aos estudos, priorizando questões que envolvem as políticas de ensino superior e educação. Estão em foco, dessa maneira, as políticas sociais no âmbito da educação e as demandas das questões sociais.

A presente investigação insere-se na esteira de um projeto maior. Trata-se de uma pesquisa inter-institucional, denominada *ProUni e Inclusão Social*, financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e o Instituto Anísio Teixeira (Inep) no âmbito do Observatório da Educação, que objetiva avaliar o processo de inserção e inclusão social dos estudantes com financiamento do ProUni visando uma ação emancipatória.

O projeto ProUni e Inclusão Social foi aprovado em edital no ano de 2006¹, tendo como núcleos de pesquisa participantes o Núcleo de Estudos sobre Ensino e Questões Metodológicas (Nemess), do Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social; o Núcleo de Estudos da Complexidade (Complexus), do Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, ambos sediados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o Núcleo Inter-institucional de investigação da Complexidade (Niic), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove).

A Pesquisa ProUni e Inclusão Social foi concluída em março de 2010, constituindo, a presente tese, um dos ângulos de análise daquele contexto investigado. A pesquisa maior tornou-se um banco de dados de onde derivaram todos os resultados, estudos e considerações que ora apresentamos – até porque integramos aquela equipe de pesquisa. Essa participação (viagens, contatos com as instituições e seus gestores, relacionamento com os bolsistas, etc.) permitiu a definição e o aprofundamento do objeto da tese, bem como o puro exercício da pesquisa. Utilizamos os procedimentos metodológicos e seus resultados como fonte de dados.

Educação, Ensino Superior e acesso à Universidade têm sido, nos últimos anos, temas de importante relevância para os estudos das políticas públicas e educacionais. Como sinaliza Gatti (2010), a educação superior no Brasil foi por

¹ Trata-se do Edital 001/2006/Inep/Capes. O Observatório da Educação é um programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico. (Disponível em: <<http://observatorio.inep.gov.br>>).

longas décadas privilégio de uns poucos e sua expansão começa nos anos 70, dentro da política desenvolvimentista, com os estímulos do governo às instituições privadas que passaram a garantir a ampliação do número de cursos e vagas oferecidas nesse nível educacional.

Segundo Wanderley (1994), o termo universidade está ligado a muitos outros – cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia, etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos. O acesso à universidade torna-se importante alvo de conquista, na medida em que é um espaço de criação e divulgação da cultura, do saber e das ciências, podendo possibilitar a transformação social.

Para o autor:

[...] a Universidade é um lugar – mais não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional [...] Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento [...] Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social. (WANDERLEY, 1994, p.11).

A preocupação de diversos atores sociais nos mais diferentes campos do cenário nacional, seja no campo da educação ou da política, dentre outros, volta-se para discussões de projetos e propostas de políticas públicas que envolvam desde a educação infantil até a educação superior: seu acesso, permanência, qualidade de ensino e até os fundamentos filosófico-epistemológicos, que melhor sustentam as questões educacionais no Brasil.

Outra preocupação que atravessa os debates é a continuação dos estudos de um número cada vez mais crescente de jovens, egressos do ensino médio, principalmente da rede pública, nas instituições de ensino superior. Questões como acesso, permanência, qualidade, preparação e qualificação desses jovens para o mercado de trabalho e para a apropriação dos bens culturais, são preocupações que emergem no cenário brasileiro. Frequentemente, estão presentes nas pautas de congressos, simpósios e seminários, mormente no que tange à inserção das

populações de classes socioeconômicas menos favorecidas em políticas que potencializem a emancipação social.

É possível perceber as diferenças e as desigualdades sociais entre jovens que frequentam e concluem a educação básica em escolas públicas, daqueles que cursam o mesmo nível de ensino em instituições privadas. Em meio a essa percepção conflituosa e contrastante, desencadeiam-se debates em diferentes núcleos de estudos que discutem as desigualdades e as ambivalências sociais, presentes e visíveis na sociedade brasileira marcada pela dificuldade de acesso à escolarização e a outros bens e serviços².

Foi esse contexto do papel social da educação e as visíveis desigualdades de acesso da população ao ensino superior que nos mobilizou a refletir e investigar o Programa Universidade para Todos (ProUni), enquanto política destinada a estudantes de camadas pobres da população.

Essas dificuldades já eram observadas no ano de 1990, no interior da Bahia, na cidade de Entre Rios (minha terra natal). Eram raras as pessoas que possuíam nível superior; muitos professores lecionavam nos ensinos fundamental e médio com o mesmo nível de escolaridade ou com licenciatura curta. Aqueles que possuíam diploma de curso superior, e eram poucos, eram consideradas figuras de destaque devido à posição social que ocupavam e à formação adquirida. No referido período, Entre Rios parecia refletir o restante do Brasil pois, segundo dados do Censo do Inep, em 1990, tivemos no país apenas 230.206 estudantes que concluíram o ensino superior, sendo 152.352 em instituições privadas e 77.854 em instituições públicas.

A associação entre o grau de escolaridade, a formação humana e a possibilidade de mudança de nível social (ascensão social) esteve e estão presentes no universo social e imaginário das pessoas, que enfatizam rotineiramente a importância e o valor social da formação escolar/acadêmica.

² A revista *Ensino Superior*, ano 7, nº 73, de outubro de 2004, teve como matéria de capa: ProUni Escolas Garantem Apoio. MEC atende a reivindicações e as IES se engajam no esforço social do governo para criar 300 mil vagas. No mês de agosto de 2009, a revista *CULT* nº 138, ano 12, apresentou um dossiê que se denominava: O Conflito das Universidades. Pensadores Analisam a Degradação da Universidade.

Isso indica que a educação pode fazer mediação entre o sujeito e sua ascensão social. Pois, para a população de classes socioeconômicas menos favorecidas da sociedade, o “ser alguém na vida” (mudar de condição social) depende do acesso à escolarização. Daí a importância em estudar para “ser alguém”. Nas camadas sociais economicamente mais favorecidas, a compreensão é a mesma, pois o poder depende do saber. Ou seja, quanto melhor a qualidade da educação e quanto mais aumenta a escolaridade, maior é a chance de permanecer no nível social detentor do poder.

Aranha (2006), na obra *História da Educação e da Pedagogia*, tratando da instrução da elite no período colonial, esclarece que a tradição das famílias portuguesas orientava os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herdava o patrimônio do pai e continuava seu trabalho no engenho; o segundo, era destinado para as letras, frequentava o colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro, encaminhava-se para a vida religiosa. Como se observa, os jesuítas agiam sobre os dois últimos. Especificamente no campo da educação, os jesuítas estruturaram cursos que, além de ensinar a ler, escrever e contar, tinham preocupação com a formação integral da pessoa, ou seja, as formações humanista, filosófica e teológica.

Para esse programa, os jesuítas foram apoiados oficialmente pela Coroa, que também os auxiliou com generosas doações de terras. O governo de Portugal sabia quanto a educação era importante como meio de domínio político e, portanto, não intervinha nos planos dos jesuítas.

Esclarece a autora, ainda, que as primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos; mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi a de separar os “catequizados” e os “instruídos”. Os catequizados eram preparados para a mão de obra, enquanto que os instruídos eram preparados para o exercício do poder.

O contexto colonial acima referido nos leva a refletir sobre como a ideia de nível de escolaridade e possibilidade de mudança social – progresso/status/ascensão – esteve presente nas raízes históricas da formação sociocultural do povo brasileiro e, até os nossos dias, tem reconhecido valor em nosso universo social, principalmente em um país marcado por tantas diferenças e desigualdades.

Ainda no contexto do valor social da educação, a própria Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece o direito à educação, em seu art. 6º, capítulo dos Direitos Sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Também em seu art. 205, define a responsabilidade estatal e da família quanto à educação, como instrumento de exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, e assim dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205).

Observamos, a partir da CF, um conjunto de normas e princípios fundamentais que regulam e reconhecem as garantias dos direitos sociais, cujos objetivos são o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e o pleno desenvolvimento da pessoa. Portanto, o cumprimento dessa tríade de objetivos é relevante e necessária para a verdadeira efetivação da mudança social, competindo ao Estado o cumprimento do que prescreve a Carta Magna. Para isso, o Estado vale-se de políticas e programas que possibilitem a efetivação do que estabelece a Lei. É nesse contexto de educação, enquanto direito social, que se insere o ProUni, e as mudanças que impactam a vida dos sujeitos objeto desta tese.

Considerando as questões expostas e a ambígua dinâmica entre mudança social, desigualdades e possibilidades sociais, parece relevante, no ensino superior, a definição de uma política pública de educação voltada para uma clientela específica (jovens de 18 a 24 anos).

A diversidade de interesses envolvidos no ensino superior, as preocupações com a mudança social e a magnitude dos recursos dispensados pelos diversos atores em torno desta questão realçam sua importância como objeto de estudo.

O ProUni foi criado pela Medida Provisória 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, a isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao programa.

As instituições privadas do Brasil, a partir de 2005, vivenciaram importantes transformações, com o ingresso de milhares de alunos no ensino superior, até 2010, período este que corresponde a dez processos seletivos³. Através do financiamento público do ProUni, já ingressaram na Universidade cerca de 1.168.718 prounistas, com bolsas integrais e parciais. Esse processo revela uma nova dinâmica promovida pelo programa para as instituições de ensino superior no Brasil.

O ProUni, enquanto programa de governo instituído pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se estrutura em um contexto econômico, político e social que tem seus alicerces na agenda governamental e na agenda sistêmica neoliberal dos anos 90, tendo como marco principal a Reforma do Estado⁴. Trata-se de uma política de governo que leva em consideração o campo da educação, enquanto essencialmente matéria política e da política. Há, nos mais diferentes âmbitos, opiniões convergentes e divergentes a respeito do ProUni.

Entende-se que se trata de um programa que entra para a história do Brasil como uma estratégia de Política Pública de Ensino Superior dirigida principalmente às camadas pobres da população, considerando que esse nível de ensino foi

³ O MEC realiza dois processos seletivos por ano. Sendo um no primeiro e outro no segundo semestre.

⁴ Em 1996, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (Mare) foi anfitrião de um seminário, cujo foco temático consistia na necessária reforma do Estado e na mudança de paradigma da administração pública em face da universalização do capitalismo com marco nos anos de 1970.

historicamente oportunizado à minoria dos estudantes nessa faixa etária, oriundos de camadas sociais mais economicamente favorecidas.

O programa que, se sabe, não tem um fim em si mesmo, possibilita ao sujeito vislumbrar objetiva e subjetivamente certa expectativa de mudança social, por meio do ensino superior, uma vez que muitos dos bolsistas são os primeiros da família a ter acesso a esse nível de escolaridade. Reconhecendo, portanto, a relevância e o papel da universidade no processo de educação, e considerando a importância da apropriação, criação e divulgação do saber e da cultura e a formação do profissional, foi que justificou esta investigação.

Nosso objeto de estudo consiste em um problema (indagação) central que consequentemente desencadeia outras questões a serem respondidas ao longo deste trabalho. Como mote central de todo o trabalho, interrogamos: O acesso ao ensino superior por intermédio do Programa Universidade para Todos, ocasiona mudanças na vida dos sujeitos? A partir dessa indagação, podemos pensar em um conjunto complementar de perguntas que nos introduzem na discussão do tema e nos orientam sobre o papel do objeto ProUni no processo de mudança social.

O diploma de ensino superior possibilita mudanças na vida dos sujeitos? Quais? Por que o acesso ao ensino superior constitui o sonho de tantos jovens brasileiros? Entendendo *política de civilização* (MORIN, 1997, p.149), como uma “política do homem”, uma política multidimensional, na qual todos os problemas humanos têm uma dimensão política, o ProUni pode ser compreendido como um programa de suporte para uma política de civilização? Quais os indicadores de mudanças na vida dos sujeitos bolsistas? O ProUni pode ser considerado resultado da luta dos movimentos sociais na defesa de educação para todos? Quais as expectativas profissionais dos bolsistas? Escolarização é um indicador de cidadania e mudança social? Que mudanças ocorreram na vida profissional dos bolsistas em decorrência de seu ingresso no ensino superior?

Como se sabe, os estudos sobre universidade e ensino superior no Brasil são constantes, pois desde a fundação, em 1920, da primeira Universidade no Estado do Rio de Janeiro, até os estudos mais atuais (divulgados por meio de dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e artigos que versam sobre o assunto), percebem-se as diferentes visões a respeito da questão da universidade e sua importância na formação superior.

Uma discussão sobre os modelos universitários em nível mundial e latino-americano encontra-se em Darci Ribeiro, *A Universidade Necessária* (1969), Florestan Fernandes, *A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* (1975). No campo dos estudos históricos, estão as obras de Ernesto de Sousa Campos, *Educação Superior no Brasil* (1940), Roque Spencer Maciel Barros, *A Ilustração Brasileira e a Ideia da Universidade* (1959). Ainda nesse campo, um trabalho de pesquisa bem detalhado é o de Luis Antônio Cunha, organizado em três volumes: *A Universidade Temporã, o Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas, A Universidade Reformada o Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior e A Universidade Crítica, o Ensino Superior na República Populista* (2007). Outros estudos relevantes estão nas obras de Garcia (1996), Graciani (1982), Schwartzman (1980), Almeida (2001), Chauí (2001). No Campo das lutas do segmento estudantil, destacamos os estudos de Poener (1968), Foracchi (1977), Júnior (1981), dentre outros.

Sobre o ProUni, particularmente a partir do ano de 2006, dezenas de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos têm apresentado estudos sobre o programa no campo da educação e em áreas afins, como Administração, Direito, Psicologia, Serviço Social, Economia, Controladoria, Engenharia da Produção, etc. Os estudos e pesquisas apontam basicamente quatro grandes questões: a política pública de acesso contemplada pelo Programa (Souza, 2008), a parceria público-privado - Estado Universidade/Universidade Estado – (Oliveira, 2007), o papel social do ensino superior (Martins, 2009) e as trajetórias dos bolsistas (Rocha, 2008, Estacia, 2009).

Basicamente, há duas linhas de leitura sobre o programa como estratégia de acesso ao ensino superior:

1^a) Considera o programa insuficiente na sua estratégia, uma vez que investe dinheiro público em instituições privadas como, por exemplo, as pesquisadoras Célia Regina Otranto (2004), autora do texto *A Reforma da Educação Superior no Governo Lula: da Inspiração à Implantação*, e Cristina Helena Almeida de Carvalho, autora dos textos *Agenda Neoliberal e as Reformas para o Ensino Superior no Brasil a Partir dos Anos 90: Rupturas e Continuidades na Relação entre Público e Privado (2005)* e *O ProUni no Governo Lula e o Jogo Político em torno do Acesso ao Ensino Superior (2006)*.

2^a) Considera a estratégia do governo relevante, levando em conta os contextos da expansão dos ensinos médio e superior e das possibilidades de acesso através de iniciativas do governo federal, por meio de isenção de impostos, possibilitando principalmente que camadas de baixa renda da população usufruam desse direito.

Na concepção de Alfredo Macedo Gomes (2007), no texto *As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: Avanços e Recuos*, o ProUni parece se caracterizar como uma política que tende a fortalecer o processo de privatização da oferta de educação superior no Brasil, visto que o governo tem ampliado, anualmente, a oferta de bolsas para a população de estudantes que reúnem condições para auferi-las.

Esse autor chama a atenção, contudo, para o fato de que, ainda que esse programa se caracterize como uma linha de continuidade entre os governos FHC e Lula, posto que se trata de ampliar a privatização e a mercantilização da educação superior, há um componente de ruptura entre ambos os governos, pois o ProUni, como um “programa social”, pode ser vinculado à noção de justiça social à população de baixa renda, na sua maioria proveniente das escolas públicas.

Ao considerar a educação como interesse e bem público, o governo Lula passou a promovê-la pelo critério da justiça distributiva, priorizando as necessidades

econômicas e sociais. Assim, sem nenhuma referência explícita a crédito ou financiamento, o ProUni volta-se para a população estudantil tradicionalmente despojada do direito e da oportunidade da educação superior e há tempos ignorada pelas políticas governamentais, particularmente na “era procrustiana⁵”. Há que se ressaltar que o governo Lula também não deixou de atender aos interesses dos movimentos privatistas no Brasil, que clamam por recursos regulares e sistemáticos, provenientes do fundo público, para reequilibrar as contas e manter um nível de segurança financeira.

O autor enfatiza que dois aspectos importantes devem ser considerados em relação às políticas de expansão nos governos FHC e Lula: os fundamentos e os resultados. O primeiro indica uma transformação na atuação do Estado em relação à educação superior. O governo FHC adotou uma política neoliberal-conservadora, enquanto o governo Lula conduz uma política que pode ser denominada como “neoliberal-popular”, que também atende aos interesses do mercado, mas realizando a intervenção estatal para promover a inclusão das camadas populares ou de baixa renda.

Consegue-se, assim, com a implementação de determinadas políticas públicas, realizar uma “dialética dos contrários”, cuja síntese é aliança entre as classes sociais em torno do projeto de crescimento econômico nacional e inserção do Brasil no processo de globalização (GOMES, 2007, p. 22).

Na esteira dessas duas linhas de reflexão sobre o ProUni e a função do Estado nas políticas públicas de ensino superior via instituição privada, vê-se o programa como um meio de acesso a esse nível de escolarização, que possibilita a realização do sonho de muitos brasileiros, que vinculam sua ascensão social à aquisição de um diploma universitário. É no bojo dessa discussão que se estende nosso objeto e objetivos como apresentado a seguir.

⁵ Referência a Procrusto, ente da mitologia grega, conhecido por suas práticas de tortura. Essa imagem é evocada para simbolizar o tratamento dispensado às universidades federais pelo então governo FHC, especialmente na figura do ministro da educação da época, Paulo Renato de Souza.

Objeto e objetivos

Compreendendo a relevância acadêmica de aprofundar os estudos que envolvem mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos a partir do ensino superior, no âmbito da Política Educacional, o presente trabalho tem por objeto e análise: O Programa Universidade para Todos: Mudanças e Possibilidades na Vida dos Sujeitos Bolsistas.

Nosso objetivo geral consiste em verificar como, a partir do ingresso de alunos bolsistas do ProUni em diferentes cursos, ocorreu ou não maior possibilidade de mudança social na vida desses sujeitos. Compreender as mudanças na vida dos sujeitos, com financiamento do ProUni, integrando os aspectos socioeconômico-cultural-afetivo.

Como parte da estratégia montada para alcançar os objetivos gerais, foi fundamental definirem-se objetivos específicos:

I) Verificar, a partir do acesso ao ensino superior, em diferentes cursos, as percepções de mudança social na vida dos sujeitos.

II) Identificar os significados do ProUni na vida do bolsista, como esses significados oferecem suporte para uma política de civilização.

Constatando os diversos problemas no sistema de ensino brasileiro tais como: a desigual distribuição de oferta de vagas no ensino superior; o percentual de brasileiros que chega a ter acesso ou completar sua educação em nível superior; os índices de desigualdade de condições de vida e de oportunidade; a importância social que a formação universitária tem no Brasil desde sua formação histórica; nossa hipótese é a de que o acesso, a permanência e a conclusão do curso superior para o público atendido pelo ProUni, promovem mudanças sociais que alteram as expectativas e possibilidades na vida dos bolsistas.

Consideramos como suporte das nossas reflexões teóricas, principalmente, a visão do Pensamento Complexo, a partir do pensador Edgar Morin. Além deste, para tratar da educação e das questões sociais que se desdobram no ensino superior, utilizaremos autores da Educação, das Ciências Sociais e do Serviço Social, como: Ribeiro, Wanderley, Nogueira, Castel e outros pensadores que contribuem com a discussão do tema a partir de uma perspectiva crítica.

Nas palavras de Nogueira (2001)

O pensamento crítico bate-se permanentemente com a realidade: busca decifrá-la, alcançá-la por inteiro, reunificá-la. É desafiado por ela. Por isso mesmo, pode ser mais ou menos favorecido pelos arranjos sociais e pela cultura prevalecente em cada época histórica. Hoje em dia, por exemplo, vivemos num mundo infestado de procedimentos intelectuais marcados pela especialização extremada, pela busca obsessiva de “rigor técnico” e pela voracidade com que se acumulam informações. Tais procedimentos embaralham a dúvida metódica, dificultam a consideração do todo e facilitam a dissociação dos planos constitutivos da vida: o individual e o coletivo, o nacional e o mundial, o econômico e o político, o psicológico e o social, a cultura e a natureza. Atrapalham o avanço da compreensão crítica da realidade (p. 34-35).

Numa perspectiva dialógica, de quem tece fios entre o todo e a parte, a parte e o todo trabalharemos com quatro eixos teóricos prioritários de análise: política de educação superior, mudança social, pensamento complexo.

Ribeiro (2007) propõe três características para entender as causas do desenvolvimento com desigualdade que caracteriza o Brasil: a herança rural, a falta de recursos educacionais, e a manutenção de setores tradicionais e modernos no mercado de trabalho. Esses três fatores estão fortemente relacionados aos padrões de mobilidade social derivados da relação entre classe de origem e classe de destino, tendo como principal variável interveniente a escolarização. Buscaremos, neste autor, o apoio para as reflexões sobre mudança social

Morin (1998), a partir de uma visão integradora, concebe o ser humano como totalidade biopsicossociocultural, não passível de cisões. Tal visão constitui o ponto de partida do autor que coloca o sujeito enraizado na natureza, na espécie (como ser biológico) e na sociedade (como ser sociocultural). Rompe com o modelo de homem

concebido pela biologia e antropologia clássica que divide o ser humano, entre o biológico e o cultural e entre o espírito e a matéria, abandonando, portanto, uma visão fragmentada e fragmentadora. Morin (2005) afirma:

As três instâncias indivíduo-sociedade-espécie formam uma tríade inseparável. O indivíduo humano, mesmo na sua autonomia, é 100% biológico e 100% cultural. Apresenta-se como ponto de um holograma que contém o todo (da espécie da sociedade) mesmo sendo irredutivelmente singular. Carrega a herança genética e, ao mesmo tempo, o *imprinting* e a norma de uma cultura [...] Podemos distinguir, mas não isolar umas das outras, as fontes biológica, individual e social (p. 19).

O autor propõe o pensamento complexo como possibilidade de superar as percepções fragmentadas da realidade, religando, articulando e entrelaçando o que está separado. Trabalhar na perspectiva da complexidade implica a elaboração de uma nova atitude e olhar que buscam o plural, o dinâmico e o conflitivo, muito mais do que as certezas consensuais. Privilegia as conjugações, as diversidades, as interações e a heterogeneidade. Muitos dos alunos bolsistas do programa, por exemplo, só tiveram a possibilidade de incursão em um curso superior a partir da proposta do ProUni, realizando a conjunção dos sonhos individuais com a oportunidade ofertada por esse programa. Como diz Morin (2005), aí se apresenta a tessitura de acontecimentos, às vezes aleatórios e inesperados, que configuram a expressão de nosso mundo fenomênico.

O pensamento complexo é capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas. Considera, ainda, a necessidade de buscar novos meios de entendimento, de prover de sentido o emaranhado de coisas que, acontecendo à nossa volta, não vêm mais encadeadas em pares de causa/efeito, mas sim como teias de múltiplas interdependências. É uma maneira de pensar e agir diante da vida que apreende o ser e o pensamento como realidades dinâmicas. Apesar de a palavra complexidade lembrar problema e não solução, contudo, o pensamento complexo não deve ser confundido com o complicado, o confuso ou o que dificulta a compreensão.

Na perspectiva do pensamento complexo, o autor traz à baila a necessidade de uma sociologia que vai do microssocial ao macroplanetário; ele considera que “há

oposição entre uma sociologia, hoje dominante, da especialização disciplinar, da regularidade e das médias estatísticas, mas que não chega a conquistar a verificação científica que a experimentação permite” (MORIN,1998, p.165). A perspectiva metodológica do autor está mais centrada no fenômeno do que na disciplina, mais no acontecimento do que na variável, mais na crise do que na regularidade estatística. Concebe como método a elaboração de um sistema antropossócio-histórico. Mas não desconsidera métodos clássicos, encontrando em outras concepções a complementaridade, resultando daí uma teoria multidimensional que se esforça por assimilar as aquisições de todas as disciplinas e de todos os métodos.

O autor destaca que o fenômeno é o que aparece, é o que emerge na realidade social, como dado (ou conjunto de dados) relativamente isolável. Pode ser, por exemplo, uma instituição, uma cidade, uma corrente de opinião, um mito, uma moda, etc. No entanto, é necessário considerar o fenômeno ao mesmo tempo geográfico-histórico-econômico-sociológico-psicológico, etc.

De acordo com Minayo (2007, p. 39) “toda investigação social precisa contemplar a historicidade humana [...] respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos”. Ainda segundo a autora, outra característica das ciências sociais e humanas é que seu “objeto” de estudo é construído por um sujeito, que por razões culturais, de classe, de idade, de religião ou qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1 contextualizamos a política educacional a partir dos anos 90 e, nesse contexto, inserimos o ProUni. No Capítulo 2, mudança social, desigualdade e educação, onde refletimos sobre mudança social, desigualdade e suas relações com a educação. No Capítulo 3, que chamamos de “pensamento complexo, cultura e política de

civilização”, apresentamos algumas ideias centrais do pensamento de Edgar Morin e, por fim, no Capítulo 4, trabalhamos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa.

Capítulo I

O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 90

“Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

1.1 Contextos e Cenários

A finalidade deste capítulo é contextualizar a política educacional a partir dos anos 90, considerando que os fatos, ou seja, a conjuntura política não ocorre isoladamente, mas em teias de múltiplas dependências. Desse modo, entende-se que os contextos⁶ que envolvem as políticas educacionais são importantes, quais sejam: o processo de globalização, as políticas neoliberais e a reforma do Estado, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as políticas de reforma do ensino superior – entre elas o ProUni.

Vale esclarecer que ao tratar qualquer tema que envolva questões políticas e econômicas, como é o caso da educação, é imprescindível considerar que são geradas nos marcos do sistema capitalista, que é um sistema social fundado na influência ou predomínio do capital, em que os meios de produção constituem propriedade privada, pertencentes aos capitalistas, cujos alcances são de proporções globais e imprimem uma função essencial ao papel do Estado, principalmente na atual conjuntura. Nogueira (2004), na esteira dessa reflexão, diz que:

⁶ Conjunto de entidades (coisas ou eventos) correlacionadas, de certo modo; cada uma dessas entidades tem tal caráter que outros conjuntos de entidades podem ter os mesmos caracteres e estar ligados pela mesma relação (ABBAGNANO, 2007, p. 233).

Os anos 90 do século XX transcorreram, na maioria dos países latino-americanos, sob o signo da reforma e da inovação [...] Como reflexo imediato da predominância daquilo que se convencionou chamar de “pensamento único”, generalizou-se uma concepção reformadora fortemente concentrada na diminuição do Estado e na valorização do mercado [...] No Brasil, a ideia de reforma alastrou-se de maneira triunfante. Ao iniciar o novo século, os brasileiros estão vivendo em outro país. Mais moderno e diferenciado. Menos provinciano, também, graças ao ingresso nos circuitos econômicos e culturais do mundo globalizado e aos arranjos internacionais que possibilitaram algum protagonismo às chamadas nações emergentes. Porém, ao que tudo indica, vivem em um país sem muito eixo: à procura de uma identidade, de um projeto nacional [...] A ideia mesma de que se fazia necessária uma reforma inadiável cristalizou-se na opinião pública balizada pelo argumento de que seria preciso preparar o país e ajustar sua economia para a nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido nas décadas anteriores, em que se teria vivido sob as asas de um estado gigantesco, ineficiente e perdulário. Em nome da necessidade de acertar as contas com o legado da “era Vargas”, pôs-se em curso um ciclo reformador voltado para a dimensão fiscal, financeira e patrimonial do Estado. Combinando-se com uma desvalorização da política que parece brotar das próprias estruturas do mundo globalizado, a vida democrática não avançou tanto quanto sugeria sua dimensão formal (p. 37, 38).

As reformas do Estado influenciam diretamente a sociedade que o cria e que lhe dá legitimidade para o uso do poder político. Como acontece no mundo capitalista, com os países desenvolvidos e emergentes, como sinalizou Nogueira (2004), o Estado brasileiro, nas últimas décadas, tem incorporado firmemente em suas bases estruturais os princípios político-econômicos da perspectiva neoliberal do capitalismo globalizado.

Nessa perspectiva, esclarece Chesnais (1996), apud Gómez (1999), que termos como “globalização surgem no início dos anos oitenta em prestigiosas escolas americanas de administração de empresas [...] expande-se pelo viés da imprensa econômica e financeira e, rapidamente, passam a ser assimiladas pelo discurso hegemônico neoliberal” (p. 128).

As visões mais apologéticas da globalização “[...] vêm sublinhando a formidável possibilidade de lucro que se abre com a configuração definitiva duma economia mundial sem fronteiras. Conseqüentemente, a necessidade de que tais forças privadas econômicas procedam à drástica reformulação das formas de gestão e da

atuação estratégica em escala planetária” (ANDREFF, 1996, apud GÓMEZ, 1999, p. 129).

A premissa da qual partem é a de que, com a criação e expansão incessante de uma economia global, dominada pelas forças de mercado mundial (fundamentalmente, os mercados financeiros internacionais e as corporações transnacionais, forças mais poderosas que os mais poderosos Estados), chegou-se ao “fim do Estado-nação” com organização territorial eficaz para a governabilidade das atividades econômicas nacionais (OHMAE, 1996, apud GÓMEZ, 1999, p. 130).

Ainda Gómez (1999), traz que

tendo em vista a extrema mobilidade dos capitais em busca das melhores vantagens e o caráter relativamente estático do trabalho e a obsolescência tanto dos regimes extensivos de direitos sociais quanto das regulações econômicas nacionais contrárias às expectativas dos mercados globais e das corporações transnacionais, os Estados nacionais tornam-se simples autoridades locais do sistema global, encarregadas da proteção, da infraestrutura e dos bens públicos considerados essenciais pelo capital internacional. Desse modo, uma vez libertados das distorções das intervenções do Estado e dos constrangimentos da política, o livre comércio, as corporações transnacionais e os mercados mundiais de capitais gerarão consequências benéficas de prosperidade e bem-estar a todas as nações do planeta, através de investimentos, financiamento, comércio, inovação tecnológica, e consumo de produtos baratos e de qualidade (p.129-130).

Nogueira (2004) chama as reformas ocorridas nos anos 90, de “**reformismo vitorioso**” (grifo nosso), já que esse processo teve um tom predominante: sintonizar as economias nacionais, as sociedades e o aparato estatal com uma globalização econômica vista como já estabelecida e impossível de ser criticamente assimilada ou enfrentada. Nesse sentido, trata-se de um reformismo de tipo passivo, mais adaptativo que criativo. A reforma foi concebida para promover um incremento significativo do desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as “amarras do modelo burocrático”, ao descentralizar os controles gerenciais, flexibilizar normas, estruturas e procedimentos.

Além disso, trabalharia em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e parceria público-privado, tendo como objetivo alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato. Em seu nome, promove-se expressivo recuo do Estado nacional diante de uma economia mundial e

de mercados. As sociedades latino-americanas são expostas ao mundo, à competição capitalista e à financeirização.

Neste contexto, Carvalho⁷ (2005) discute a temática do ensino superior como política pública, e estabelece como principal hipótese a ideia de que a política pública direcionada ao ensino superior, não obstante os constrangimentos de ordens econômica e política impostos pela agenda neoliberal por meio dos organismos multilaterais, não é resultado exclusivo de sua intervenção, ainda que esses constrangimentos constituam os primeiros esforços de implantação de uma influência neoliberal.

No tocante a esse propósito, a autora esclarece que o neoliberalismo surge após a 2ª Guerra Mundial, na Europa e América do Norte. O ideário neoliberal passa a ganhar notoriedade com a crise do modelo econômico, em 1973, momento no qual se combinam baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Em 1979, na Inglaterra, é eleito o primeiro governo disposto a implementar o programa neoliberal, acompanhado, nos anos subsequentes, por outros países desenvolvidos.

O ataque ao Estado de Bem-Estar implantado no pós-guerra e sua concepção keynesiana⁸ de intervenção pública na economia passa a ser recorrente entre os países europeus e norte-americanos. Apregoa-se, em contrapartida, a emergência do Estado Mínimo, posicionando o mercado como o mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, enquanto o período passa a ser caracterizado por uma “terceira revolução industrial” e pela liberalização e expansão dos mercados financeiros.

⁷ Doutoranda em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas.

⁸ John M. Keynes (1883-1946) desenvolveu uma teoria geral sobre a economia capitalista, que consiste num conjunto de ideias sobre a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego, suas crises e uma proposta de superação. Proposta esta desenvolvida nos países europeus e americanos. Ele não defendia o lucro a qualquer preço, destacava a importância da regulação do Estado no mercado, o investimento na ordem social, dando condições de vida para a população, a fim de que esta, tendo condições econômicas, consumisse os produtos do mercado.

O Estado de Bem-Estar Social⁹ logo entra em colapso, a partir da década de 1970. As medidas adotadas giram em torno do controle na emissão de moeda; abertura para fluxos financeiros; políticas de corte nos gastos sociais; privatização das empresas estatais. No Brasil, a crise econômica do início dos anos 80, decorrente da subida das taxas de juros internacionais e da segunda crise petrolífera, reverte o fluxo de divisas em direção aos países centrais. O ajuste promovido pela política econômica provoca a queda nos salários reais, promove a estatização da dívida externa, realiza sucessivas desvalorizações cambiais e eleva as taxas de juros domésticas. Mas é precisamente no decurso dos anos 90 que o processo de globalização desenfreada, entre os países considerados periféricos, inclusive no Brasil.

Durante o governo Collor, a política econômica volta-se à abertura indiscriminada das barreiras tarifárias, impulsionando o início do processo de privatização das empresas estatais.

A adoção da agenda neoliberal de redução do papel do Estado foi acompanhada da desarticulação de parte significativa das cadeias produtivas, com rompimento do tripé que sustentava a estrutura econômica. A participação do capital nacional foi reduzida, o setor estatal privatizado e atribuí-se maior participação relativa ao capital estrangeiro (CARVALHO, 2005, p. 8).

O aparato de proteção social transforma-se em espaço de negócios privados, com o encolhimento da máquina administrativa e a perda de ação de setores da burocracia estatal mais qualificada, num processo aprofundado a partir do Plano Real, em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Carvalho afirma que nos dois mandatos de FHC prevalece a lógica neoliberal, segundo a qual registram-se crescentes superávits orçamentários, deterioração do mercado de trabalho e taxas de desemprego em ascensão.

⁹ É um tipo de organização político-econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nessa orientação, o Estado é o agente regulador da vida social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão. Cabe ao Estado do Bem-Estar Social garantir serviços públicos e proteção à população.

Quanto à política de ensino superior, a tônica central é o aprofundamento da privatização. Não é de se estranhar que, nos anos 90, uma agência multilateral, na figura do Banco Mundial, passe a exercer influência efetiva na política educacional. A política para a educação pública, pois, direciona-se a um processo de sucateamento, devido à redução do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, além da compressão de salários e orçamentos.

Santos (2005), no texto *A Universidade no Século XXI*, desenvolve sua reflexão acerca da crise vivenciada pela universidade no final do século XX. Apesar de o autor contextualizar essa crise no cenário europeu, podemos destacar as especificidades para os problemas vivenciados no contexto das políticas para o Ensino Superior brasileiro.

O autor identifica três crises com que se defronta a universidade: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Enfatiza que a primeira é resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século XX, lhe são atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, do pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade vinha se ocupando desde a Idade Média européia. De outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes econômicos a procurarem fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Nesse sentido, diz o autor, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. (SANTOS, 2005).

A segunda trata-se da crise de legitimidade, provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre hierarquização dos saberes especializados concretizada por restrições ao acesso e à credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e

políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. (SANTOS, 2005).

Na terceira e última, esclarece que a crise institucional resulta da contradição entre reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter essa última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2005,).

Para Santos (2005), apesar de as três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados dentro e fora da universidade, a crise institucional é que monopoliza as atenções e os propósitos reformistas.

A concentração na crise institucional foi fatal para a universidade e deveu-se a uma pluralidade de fatores, alguns já evidentes no início da década de 1990, outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década. A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública, porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta-se na dependência financeira do Estado. Conforme o autor,

Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (SANTOS, 2005, p.13).

No caso do Brasil, afirma o sociólogo, o processo expansionista de industrialização, quase totalmente assente no endividamento externo, entre 1968 e 1979, conduz, sobretudo depois de 1975, a uma profunda crise financeira cujos efeitos se tornam particularmente graves, a partir de 1981-1983, e se prolongam até hoje. A crise financeira do Estado repercute de forma brutal na universidade pública, tanto mais que, simultaneamente, aumenta a demanda social pela expansão da educação básica (SANTOS, 2005).

Em países que, ao longo das últimas três décadas, viveram em ditadura, a indução da crise institucional teve duas razões: a de deduzir a autonomia da universidade até o patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários.

Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com essa última razão, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impõe como modelo global do capitalismo. Nos países que, nesse período, passam da ditadura à democracia, a eliminação da primeira razão (controle político de autonomia) é frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda (criação de um mercado de serviços universitários).

Nesses países, a afirmação da autonomia da universidade acontece de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Trata-se de uma autonomia precária e até falsa: porque obriga as universidades a procurarem novas dependências, bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia fica sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Assim, da passagem da ditadura para a democracia ocorrem, por debaixo das manifestas rupturas, insuspeitadas continuidades.

A indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado.

Santos (2005), na mesma direção de Carvalho (2005), afirma:

A perda da prioridade na universidade pública nas políticas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na

universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas — e não eram poucas —, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável tal como o Estado e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário. O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo. E a mesma opção explicou a descapitalização e desestruturação da universidade pública a favor do emergente mercado universitário... (p. 16).

No Quadro 1, verifica-se o aumento de instituições e de estudantes do ensino superior em diferentes redes e o acelerado crescimento do setor universitário privado.

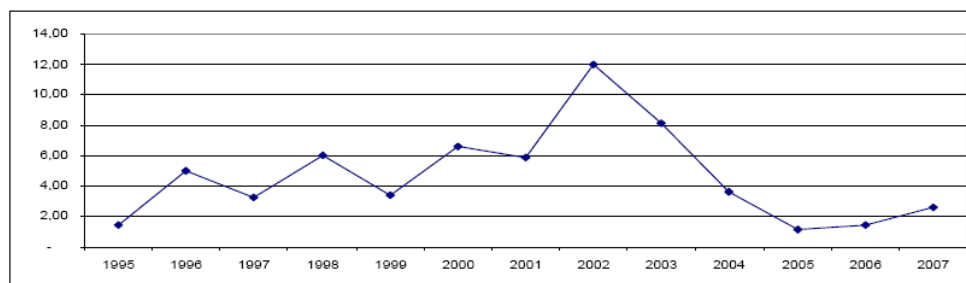
Quadro 1: Número de instituições e de estudantes no ensino superior (graduação), segundo o tipo e a dependência administrativa – Brasil, 2001

Instituições / Estudantes	Total	Instituições Públicas	Instituições Privadas
Instituições			
Universidades	156	71	85
Centros universitários	66	2	64
Federações	99	2	97
Faculdades isoladas	1.036	82	954
Centros educacionais tecnológicos	34	26	8
TOTAL	1.391	183	1.208
Estudantes (mil)			
Universidades	1.956,5	816,9	1.139,6
Centros universitários	338,3	5,8	332,5
Federações	166,2	5,1	161,1
Faculdades isoladas	538,3	80,6	457,7
Centros educacionais tecnológicos.	31,5	30,8	0,7
TOTAL	3.030,8	939,2	2.091,6

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, Ensino Superior, 2001, apud Cunha, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>

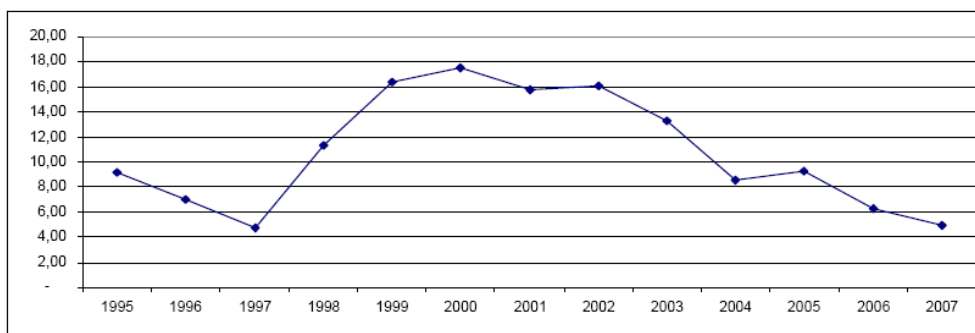
Considerando esse contexto, Carvalho (2005) destaca que a evolução das matrículas em instituições particulares apresenta trajetória ascendente nos governos de FHC, principalmente a partir de 1998. Porém, o crescimento da oferta de vagas é mais acelerado do que a evolução na procura por essas instituições. Há que se registrar que o programa de crédito educativo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), recomendado exaustivamente pelo Banco Mundial, deixa de ser uma alternativa viável, em face da defasagem entre o aumento da taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, numa conjuntura de desemprego entre a população com nível superior. É nesse panorama de crise de hegemonia, crise de legitimidade, e a crise institucional identificados por Santos que apresentamos os Gráficos 1 e 2 que demonstram a evolução do ensino superior privado e destacamos eventos importantes no campo da educação, principalmente para o ensino superior.

Gráfico 1 – Taxa de crescimento das matrículas nas IES públicas



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior

Gráfico 2 – Taxa de crescimento das matrículas nas IES privadas



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior

1.2 O Marco Legal da Educação Superior na Década de 1990

A LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) busca reestruturar o sistema educacional brasileiro, com regulamentações nas áreas de formação de professores e gestão escolar e também nas áreas de currículo, a partir do resultado de debates realizados entre os mais diversos setores ligados à educação, tanto do setor público, quanto do setor privado, ao longo de oito anos, especificamente entre duas propostas distintas. Uma envolvia debates abertos com a sociedade, defendendo maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino, enquanto a outra resultava de articulações entre o Senado e o Ministério de Educação e Cultura (MEC), sem a participação popular, defendendo o poder sobre a educação mais centralizado sobre a educação. Essas diferentes propostas revelam os jogos de interesses e disputas político-ideológicas que permeiam os temas relacionados com a área educacional.

A partir do contexto acima, verifica-se que na Constituição Federal (CF) de 1988, são estabelecidos princípios que norteiam as bases legais das reformas ocorridas nos anos 90. Aspectos relevantes como a ausência de uma instância articuladora enquanto efetivo Sistema Nacional de Educação, indicado na CF/1988, segundo o qual, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASILa, 2001, art. 2), mas também a concepção elitista e seletiva da educação, estabelecida no artigo 208 da CF/1988, inciso 5, que trata do dever do Estado para com a educação, servem de base para o que seria a implementação das políticas de ensino superior para os anos seguintes.

Este último artigo prevê que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (Ib., art. 208). Nesse sentido, há um estímulo e a valorização do mérito individual daqueles que almejam atingir os diversos níveis educacionais, principalmente o de chegar até a educação superior ou mesmo na pós-graduação.

A LDB apresenta uma concepção de ensino meramente restrita à ideia de transmissão/recepção de conhecimento e impermeável ao objetivo de construção do saber, o que impede a probabilidade de se transformar aquilo que se constata. Uma demonstração disso é a retirada da expressão “educação enquanto instrumento de transformação social” do projeto da LDB de 1996, repetindo o que já havia ocorrido com a primeira LDB, a de 1961 (Lei 4.024). Tais fatos revelam uma visão restrita da educação, enquanto um elemento específico, sem vinculação maior com o desenvolvimento do País. No que se refere à educação superior, destacamos alguns artigos da Lei 9.394/1996, que julgamos como principais norteadores da proposta.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Os artigos mencionados tratam dos temas mais relevantes para o desenvolvimento da educação superior no Brasil – não que os demais não possuam a devida importância, mas, ao tratarem da relação universidade/sociedade, da participação tanto do setor público quanto do privado na prestação de serviços educacionais, sobre a importância do papel da universidade no estudo de temas regionais, e a necessidade de financiamento público para as instituições federais, temos um desenho dos pilares fundamentais da educação superior e sua função social.

Destacamos a participação do setor privado – assegurado pela LDB –, e grande responsável pela expansão da educação superior, principalmente na década de 1990.

No entanto, a ausência de um controle maior por parte do Estado brasileiro sobre o funcionamento e a expansão desse setor, traz consequências à qualidade dos “serviços” prestados pelas IES privadas.

1.3 Eventos e Documentos que Norteiam as Mudanças na Educação Superior na Década de 1990

1.3.1 Relatório Delors (1993-1996)

O Relatório Jacques Delors é resultado dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1993-1996), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). No Brasil, é publicado sob o título de *Educação – Um Tesouro a Descobrir* e representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, no final do milênio, sendo formulado e lançado sob a chancela da Unesco, importante órgão responsável pelo setor educacional no planeta.

Para dar respostas ao conjunto de suas propostas, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão basilares, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Esse documento estabelece as principais diretrizes defendidas pela Unesco para as reformas educacionais em todo o mundo.

No que diz respeito à educação superior, o Relatório Delors afirma que em qualquer sociedade é um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente,

depositária e criadora de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

O Relatório também chama a atenção para a inovação e o progresso tecnológico em relação às exigências da economia e a formação de profissionais com habilidades em nível superior.

Destaca que, em nível mundial, as inscrições para o ensino superior mais do que duplicaram, em vinte anos, passa de 28 milhões de estudantes universitários para mais de 60 milhões. Em grande parte do mundo em desenvolvimento, o ensino superior está em crise. As políticas de ajuste estrutural e a instabilidade política oneram os orçamentos dos estabelecimentos de ensino. Reconhece o crescimento das instituições de ensino e destaca que as mesmas não têm, sozinhas, o monopólio.

No âmbito de seu papel social, as universidades podem pôr a sua autonomia a serviço do debate das grandes questões éticas e científicas, com as quais se confrontarão a sociedade de amanhã, e fazer a ligação com o resto do sistema educativo, oferecendo aos adultos a possibilidade de retomar os estudos e desempenhando a função de centros de estudos, enriquecimento e preservando a cultura.

Ressalta a responsabilidade das universidades no desenvolvimento da sociedade em seu todo e afirma que, principalmente nos países em desenvolvimento, o trabalho de pesquisa fornece a base essencial dos programas de desenvolvimento, da formulação de políticas e da formação de recursos humanos de níveis médio e superior.

1.3.2 O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, foi aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001. É resultado de acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Nacional de Educação para Todos, em

Jomtien¹⁰, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência de Dacar (2000), e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001). Trata-se de um plano de Estado que envolve os três poderes da República: Executivo, Legislativo e Judiciário, nos níveis federal, estaduais e municipais. Constitui-se num conjunto articulado de esforços contínuos em que cada governo se compromete, ao longo de dez anos, em corresponder aos recursos necessários: no Plano Plurianual (PPA) de Investimento; na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA). Seus objetivos se resumem a quatro pontos: elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade da educação; democratização educacional, em termos sociais e regionais; democratização da gestão do ensino público.

Com meta estabelecida em 10 anos para a implementação das ações, o PNE chega ao final da década aquém de atingir as diretrizes aprovadas na ocasião. Dentre as vinculadas à educação superior, tem como principal destaque a meta de “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% de jovens na faixa de 18 a 24 anos”.

Quadro 2: Síntese das metas do PNE na expansão do atendimento educacional

Níveis e Modalidades de Ensino e Educação	Faixa Etária	Metas do PNE	
		Em 5 anos	Em 10 anos
Educação infantil	0 a 3 anos	30%	50%
	4 a 6 anos	50%	80%
Ensino fundamental	7 a 14 anos	100%	
Educação de jovens e adultos	15 anos e mais		
Alfabetização		10 milhões de pessoas	100%
EF – séries iniciais		50%	100%
EF – séries finais		50%	100%*
Ensino médio		Dobrar atendimento	Quadruplicar atendimento
Educação especial: – ed. Infantil e EF	0 a 14 anos		100%
Educação superior	18 a 24 anos		30%

Fonte: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>

*Implicitamente.

¹⁰ Conferência de Jomtien é o nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com o apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e Organizações Não Governamentais (ONGs).

1.3.3 Educação superior - políticas e programas

Caracterizado como uma política pública que tem sua gênese no problema ou necessidade de viabilizar o processo de ampliação e democratização do ensino superior, sendo analisado por alguns autores como fruto das reivindicações e debates populares, de um lado, e por outros como meio de recuperar o *deficit* de vagas de jovens de 18 a 24 anos, conforme prometido no PNE, em 30%, o governo federal numa perspectiva de política de inclusão, cria e viabiliza diferentes programas de acesso ao ensino superior dirigida às camadas “excluídas” desse nível de ensino.

Nessa perspectiva, é criado o ProUni, com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior desse segmento da população. Além disso e em face da elevada demanda por vagas no ensino superior, alguns programas são implementados pelo governo com vistas a atender a essa necessidade. Dentre eles, merecem destaque:

a) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Visa a financiar a graduação no ensino superior de estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação e regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Criado em 1999, para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/Creduc), o Fies tem registrado uma participação cada vez maior das IES e dos estudantes do país. Em 2007, foram 1.046 mantenedoras, 1.459 IES, 2.080 *campi* em todo o Brasil. Desde 1999, já são mais de 500 mil estudantes beneficiados, com recursos da ordem de R\$ 4,6 bilhões, entre contratações e renovações semestrais dos financiamentos, desde a criação do programa.

A partir de 2005, o Fies passou a conceder financiamento também aos bolsistas parciais, beneficiados com bolsa de 50%, do ProUni. Apenas para esse público, já foram realizadas mais de 4,6 mil contratações.

Atualmente, a ordem de prioridade para concessão do FIES é a seguinte:

- Bolsistas parciais de 50% do ProUni, tanto de bolsas oferecidas obrigatória como adicionalmente;
- Estudantes beneficiários de bolsas complementares matriculados em cursos considerados prioritários;
- Estudantes beneficiários de bolsas complementares matriculados nos demais cursos;
- Estudantes matriculados em IES que tenham aderido ao ProUni;
- Demais estudantes matriculados em IES particulares que não tenham aderido ao ProUni.

O FIES é um dos programas do governo que apresenta maior padrão tecnológico. Praticamente todas as operações do processo seletivo, iniciando-se pela adesão das instituições de ensino, passando pela inscrição dos estudantes e divulgação dos resultados e entrevistas, são realizadas pela Internet.

b) Programa Expandir

Implementado no primeiro ano do governo Lula, objetiva a expansão das universidades federais. O programa prevê investimentos da ordem de R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 *campi*, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do País.

c) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)

Tem como meta fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países – em especial os africanos – com os quais este mantém acordos nas áreas de educação e cultura.

O projeto oferece apoio financeiro no valor de um salário-mínimo mensal para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O auxílio busca cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, já que muitos são oriundos de países pobres.

Para concorrer ao Promisaes, além de estar matriculado em IFES, o estudante deve ter bom desempenho acadêmico, de acordo com as exigências da universidade em que estuda. Esta, para aderir ao programa, precisa estar vinculada ao PEC-G e receber, regularmente, estudantes estrangeiros por meio desse programa.

d) Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Outra ação, com vistas à expansão da educação superior no atual governo, tem como prioridade a formação de professores para a educação básica. Para atingir esse objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, por intermédio da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

O sistema foi criado pelo MEC em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco em políticas e gestão da educação superior, sob cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;

- Avaliação da educação superior à distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- Contribuições para a investigação em educação superior à distância no país;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.

Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB visa a expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federal, estaduais e municipais do governo.

e) Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Instituído em 2007, pelo Decreto 6.096, visa à criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18%, ao final de cinco anos. Com o REUNI, o MEC previa que, já a partir do ano de 2009, as universidades federais deveriam oferecer mais de 227 mil vagas na graduação, o dobro em relação aos números de 2003, quando a oferta foi de apenas 113.938 vagas.

f) Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (UNIAFRO)

Criado pelo MEC por meio da Resolução CD/FNDE 14, de 28 de abril de 2008, estabelece critérios para assistência financeira às IES com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação

básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do programa nas instituições federais e estaduais de educação superior.

g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)

Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES. O Incluir é voltado ao fomento da criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondam pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

h) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)

Tem por objetivo o apoio, na formação superior, a professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O Edital de Convocação 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das licenciaturas interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

1.3.4 O Programa Universidade para Todos

Caracterizado como uma política pública que tem sua gênese a partir do problema ou necessidade de viabilizar o processo de democratização do ensino superior, sendo concebido por alguns autores como fruto das reivindicações e debates populares, e por outros como meio de recuperar o *deficit* de vagas de jovens de 18 a 24 anos conforme prometido no PNE. Tornou-se lugar comum nos portais das instituições privadas, como *marketing*, o logo do ProUni. A adesão em massa das instituições ao programa parece-nos indicar se tratar de uma das mais importantes iniciativas do governo federal, via instituição privada, de incentivo ao acesso do aluno de baixa renda ao ensino superior. Desde 2005, as instituições privadas que aderiram ao programa vivenciam importantes transformações com o ingresso de centenas de milhares de alunos em suas unidades.

O programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais, de 100%, e parciais, de 50%, a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos, oferecendo em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao programa¹¹. Podem requerer o benefício de bolsa integral, os alunos cuja renda familiar não ultrapasse um salário-mínimo e meio e, a bolsa parcial, de 50%, é concedida a estudantes com renda familiar de até três salários mínimos¹². No caso da inscrição de professor de rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, concorrendo à bolsa nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, não é necessária a comprovação da renda familiar.

O ProUni contou com adesão inicial de 1.142 instituições de ensino superior, encerrando o ano de 2007 com a participação de mais de 1.400 instituições, sinalizando, assim, sua eficácia e reconhecimento social, ratificados, também, pela

¹¹ Em linhas gerais, o programa estende-se a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos), outorgando o seguinte conjunto de isenções: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e Contribuição para o Programa de Integração Social.

¹² Até o ano de 2008, havia a modalidade de bolsa parcial de 25%. Atualmente, o programa conta apenas com as modalidades integral e parcial (100% e 50%).

crescente demanda de bolsas ofertadas, que chegou a contar com a inscrição de 790 mil candidatos num único processo seletivo.

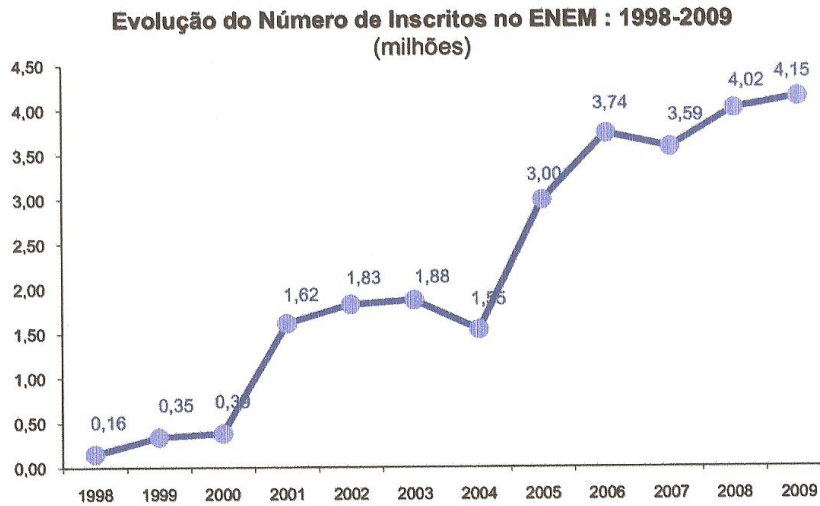
A bolsa é destinada: a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; a pessoa com deficiência, nos termos da lei; a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo MEC.

O candidato proponente deverá ter cursado o ensino médio na rede pública de educação, ou ter sido bolsista integral da rede privada. Os candidatos são pré-selecionados pelos resultados e perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de acordo com o mérito acadêmico.¹³ É necessário obter nota mínima de 45 pontos na média aritmética, entre as notas da prova objetiva e da redação, estabelecida pelo MEC, para a candidatura ao programa. Desde a sua origem o Enem tem alcançado considerável reconhecimento e adesão por estudantes oriundos de escolas públicas e privadas, influenciando diretamente a concorrência por bolsas do ProUni ou acessos em instituições públicas que usam o resultado do Enem como critério de seleção. No Gráfico 3 observa-se a crescente evolução do número de inscritos¹⁴.

¹³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova criada em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil que é utilizada como item de acesso ao ensino superior em universidades brasileiras e como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no País e, a partir de 2009, é usada como exclusiva forma de ingresso em 23 universidades federais e 26 institutos federais de educação, além de servir como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Em 2005, pela primeira vez na história do Enem, os estudantes índios puderam fazer a prova, requisito fundamental para inscrição no ProUni.

¹⁴ Em 2011, até o penúltimo dia de inscrições, o Enem contou com 4.845.645 inscritos, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Gráfico 3: Número de inscritos no Enem, por ano



Fonte: Inep

O programa determina, em sua legislação, que as IES concedam bolsas de estudo proporcionais ao número de alunos não bolsistas, em todos os turnos e cursos das diferentes áreas em que atuam e que ofereçam cursos de qualidade; em contrapartida recebem isenção fiscal também proporcional à demanda atendida.

Um dado significativo que merece a atenção dos pesquisadores e dos educadores em geral, é que se tem constatado reconhecido nível de aproveitamento dos alunos bolsistas, contrariando previsões principalmente dos responsáveis pelas IES que, resistentes ao programa no seu processo inicial, temiam pela queda de aproveitamento em seus cursos e avaliações governamentais como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Os bolsistas destacaram-se, nas provas do Enade de 2006 e de 2007, apresentando, em média, notas muito superiores a outros alunos não bolsistas do ProUni, em praticamente todas as áreas do conhecimento¹⁵.

¹⁵ No primeiro Encontro dos Estudantes do ProUni ocorrido em 24 de novembro de 2007, em São Paulo, no campus Vergueiro da UNIP, do qual participei com outros pesquisadores, no discurso do ministro da Educação Fernando Haddad o mesmo apresentou um panorama geral do Programa e destacou a resistência de algumas IES e fez referência ao considerável aproveitamento dos bolsistas de modo geral. (www.mec.gov.br).

Para melhor organização, acompanhamento, controle e fiscalização das IES e dos estudantes beneficiários, foi criado o SisProuni¹⁶, que deve ter um coordenador representante do ProUni em cada *campus* universitário, para efetuar operações necessárias ao sistema. O coordenador é responsável por registrar procedimentos de rotinas, como concessão, suspensão, renovação, transferência, encerramento da bolsa e também procedimentos sobre a bolsa permanência.

Além do SisProuni, há a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (Conap), criada pelo MEC (Portaria 301, de 30 de janeiro de 2006), com o objetivo de realizar uma aproximação da sociedade civil com a Secretaria de Ensino Superior (SESu), órgão responsável pelo gerenciamento do ProUni, propondo diretrizes para o aperfeiçoamento do programa.

A Conap tem apresentado alguns problemas no seu funcionamento, por outro lado, uma de suas ações mais importante foi a criação do *Manual do Bolsista*, em que explicita a legislação e explica os direitos e deveres do bolsista. O objetivo é esclarecer dúvidas básicas, mas essenciais, para a melhor utilização e aproveitamento da bolsa.¹⁷

O MEC também participou de encontros com bolsistas do ProUni, promovendo a discussão do programa e a elaboração de propostas para a melhoria. O I Encontro dos Estudantes do ProUni de São Paulo ocorreu em 24 de novembro de 2007, e foi resultado de encontros anteriores promovidos em algumas instituições de ensino. Em 29 de março de 2008, aconteceu o I Encontro dos Estudantes do ProUni do Rio de Janeiro e no dia 28 de junho de 2008 o I Encontro Estadual dos Estudantes do ProUni no *Campus* da Ulbra, em Canoas (RS). Nos dias 16 e 17 de julho de 2009,

¹⁶ O SISPROUNI é um sistema informatizado do ProUni em que são armazenadas todas as informações referentes às instituições de ensino superior participantes do Programa, assim como dos estudantes nele cadastrados. É por meio deste sistema que o MEC verifica a situação de cada instituição e também dos bolsistas participantes do Programa.

¹⁷ No dia 7 de maio de 2010, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Secretaria de Educação Superior e a Conap realizaram, na PUC de Goiás, o 1º seminário: O Controle Social no ProUni. O objetivo foi discutir a importância do Controle Social no ProUni e o papel das comissões locais de acompanhamento e controle social. Os organizadores apresentaram como critério de participação um representante do corpo discente, que deveria ser bolsista do ProUni na IES, um representante do corpo docente, um representante do corpo dirigente de cada IES participante do ProUni no Estado de Goiás, assim como o representante da sociedade civil na(s) comissão(ões) local(is) da instituição, se fosse o caso. Participei do referido encontro e observei que uma das principais preocupações dos gestores são os encaminhamentos legais do programa.

em Brasília, durante o Congresso da UNE, aconteceu o I Encontro Nacional dos Estudantes do ProUni, com a presença do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Foi o momento em que os estudantes somaram todas as suas reivindicações, considerando as especificidades do programa nos Estados, em uma carta entregue ao então presidente.

O programa tem demonstrado, por meio de suas metas e resultados, elevado grau de abrangência e de relevância social para jovens de todo o Brasil que, por meio de acesso aos estudos, se aproximam da universidade e dos bens culturais que a instituição oferece.

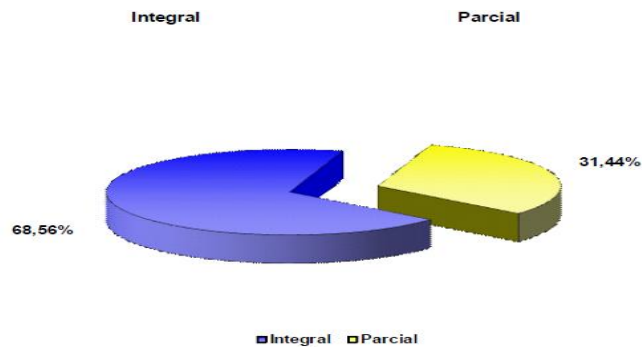
O ProUni tem alcançado patamares significativos em número de bolsas ofertadas. Segundo dados oficiais, desde a implantação, em 2005, até o segundo semestre de 2008, havia atendido aproximadamente 385 mil estudantes, dos quais 270 mil com bolsa integral. O ProUni é uma das ferramentas que o governo brasileiro utiliza para alcançar sua meta para o ano de 2011, no que tange à inclusão e permanência de no mínimo 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior.

1.3.5 Quadro geral do ProUni no Brasil

O quadro geral que apresentamos resulta do levantamento de dados no SisProuni e possibilita a caracterização geral do perfil dos bolsistas¹⁸ no território nacional. Desse universo, 68,56% são contemplados com bolsa integral e 31,44% com bolsa parcial, conforme apresenta o Gráfico 4.

¹⁸ Esses dados têm como fonte principal a representação gráfica do SisProuni. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147>. Acesso em: 29 out. 2010. Além disso também compõem o relatório final da Pesquisa ProUni e Inclusão Social, que se encontra no prelo para publicação pela Editora Xamã.

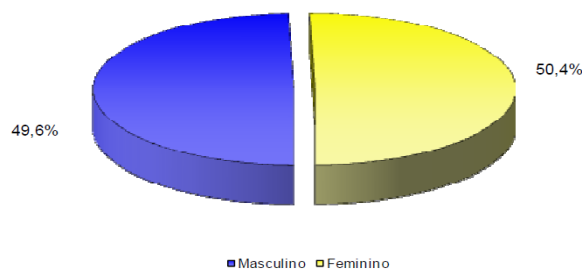
Gráfico 4: Bolsistas por tipo de bolsa



Fonte: SISPROUNI 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005 – 2º/2010

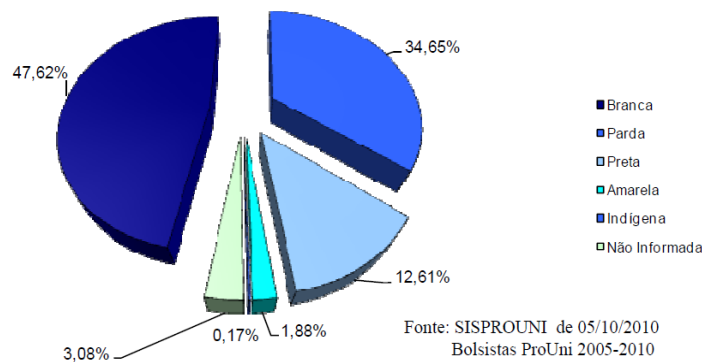
Conforme se observa no Gráfico 5, há uma distribuição relativamente homogênea dos bolsistas quanto ao sexo; no tocante à raça, verifica-se que a branca predomina sobre as demais (parda, preta, amarela, indígena e não informada). Isso sugere que, a despeito de um avanço em relação à inclusão de pardos, pretos e indígenas que, somados, chegam a percentual semelhante ao dos brancos, ainda prevalece o acesso da raça branca nas instituições privadas de ensino superior no País, conforme demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 5: Bolsistas segundo o Sexo



Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

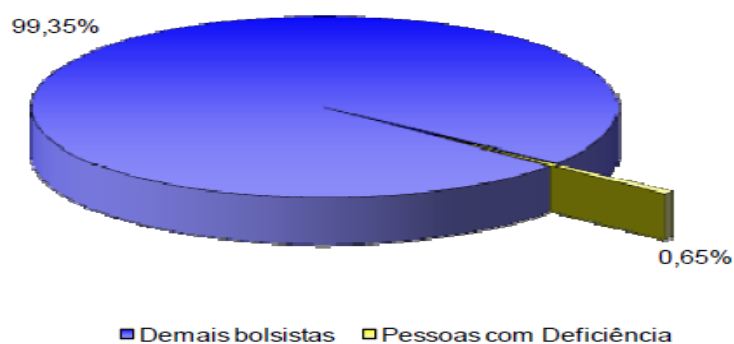
Gráfico 6: Bolsistas segundo a raça



Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

A partir desses dados, verifica-se que o ProUni, a despeito da reserva de cotas, ainda não contempla uma proporcionalidade representativa em relação ao quesito raça, não obstante as políticas de ação afirmativa desenvolvidas no âmbito da educação superior no País. O mesmo ocorre em relação à inserção, no ensino superior, de pessoas com deficiência, o que corresponde a menos de 1% dos bolsistas, conforme se observa no Gráfico 7.

Gráfico 7: Bolsistas com deficiência

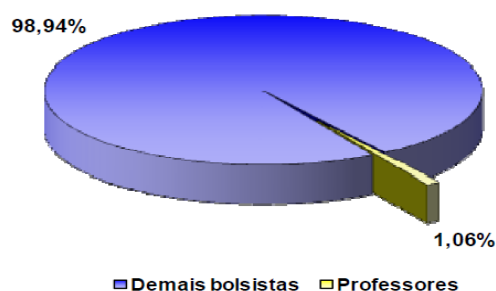


Fonte: SISPROUNI 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

* Dados da Ficha de Inscrição do candidato ao Prouni

No que se refere aos professores da educação básica pública, constata-se, no Gráfico 8, um número insignificante, em relação aos demais bolsistas. Assim, pode-se inferir que o objetivo do ProUni em qualificar esses profissionais, a despeito da preocupação e dos esforços do MEC, que se expressam em programas complementares ao ProUni, não está sendo alcançado de forma satisfatória.

Gráfico 8: Bolsistas por professores da educação básica pública

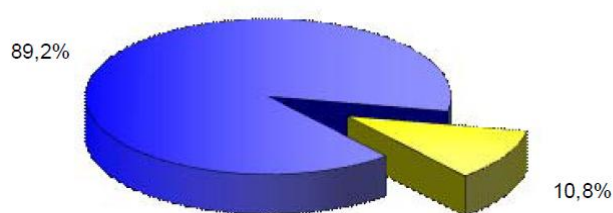


Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

* Dados da Ficha de Inscrição do candidato ao Prouni

Já nos quesitos: “bolsistas por modalidade de ensino” (Gráfico 9), “por turno” – cursos presenciais (Gráfico 10), e “por categoria administrativa de IES” (Gráfico 11), constata-se a predominância da modalidade de ensino presencial, em relação ao Ensino a Distância (EAD). Na modalidade presencial, é predominante o turno noturno, demonstrando efetivamente a realidade socioeconômica do estudante bolsista, como parte da população trabalhadora. Também pode-se inferir que os bolsistas ProUni têm menor representatividade nos cursos dos períodos integral e vespertino.

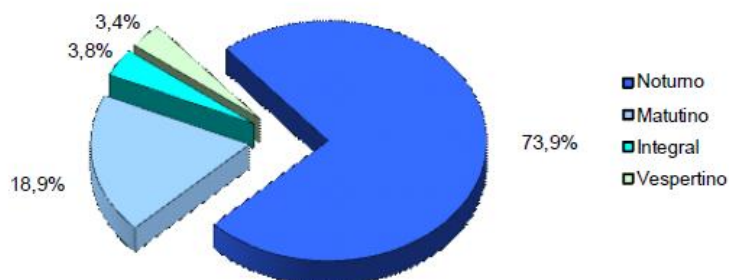
Gráfico 9: Bolsistas por modalidade de ensino



Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

■ Presencial ■ EAD

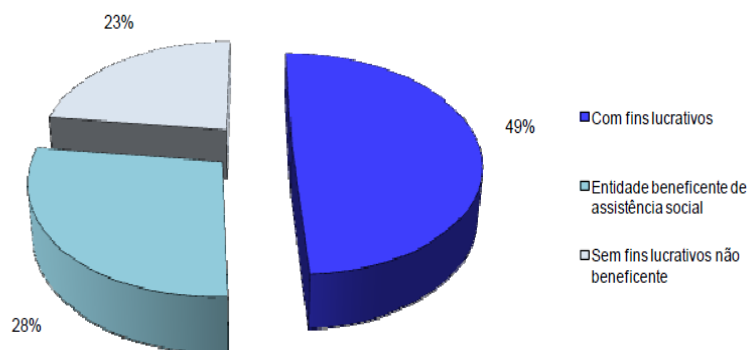
Gráfico 10: Bolsistas por turno – cursos presenciais



Fonte: SISPROUNI 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

Em relação aos bolsistas por categoria administrativa de IES, constata-se a predominância das IES com fins lucrativos em relação às demais. Isso é compatível com o movimento do crescimento das instituições privadas de ensino superior nos últimos 30 anos, centrado, principalmente, na exploração dos aspectos lucrativos do ensino superior, sem que, necessariamente, esse processo seja acompanhado de preocupação com a qualidade do ensino ofertado.

Gráfico 11: Bolsistas por categoria administrativa de IES



Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
Bolsistas ProUni 2005-2010

Os Gráficos 12 e 13 demonstram que há um decréscimo progressivo, em relação à demanda reprimida no período de 2005 a 2010. Nesse contexto, o ano de 2005 apresentou 26,57% dos que requisitaram a bolsa do ProUni e 73,43% dos inscritos não foram contemplados com a bolsa.

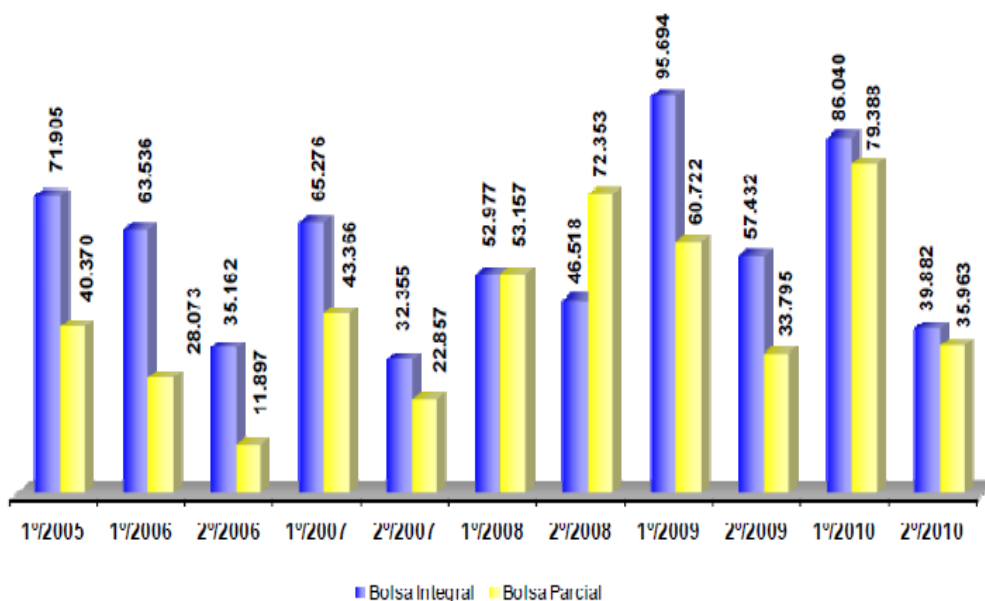
A partir de 2006, as bolsas passaram a ser ofertadas por semestre, possibilitando dois momentos para o processo seletivo das bolsas. Mesmo com os dois processos seletivos por ano, as bolsas ofertadas até o ano de 2009 tiveram um aumento progressivo anual, isto é, 2006 de 23,5%, 2007 de 18,5%, 2008 de 36,9%, 2009 de 10,1%.

No ano de 2010, especialmente em relação a 2009, ocorreu um movimento diferenciado dos anos anteriores com relação ao número de bolsas ofertadas por processo seletivo. Isso significou uma redução de cerca de 10% na oferta de 2010, especialmente em relação ao primeiro semestre, em que o número de bolsas é sempre maior.

No contexto do processo seletivo, as bolsas ofertadas e o número de inscrições demonstram um movimento de ascensão em relação à oferta e procura do programa, sempre no primeiro semestre; o mesmo ocorre em relação ao segundo semestre de cada ano, conforme se observa nos Gráficos 12 e 13.

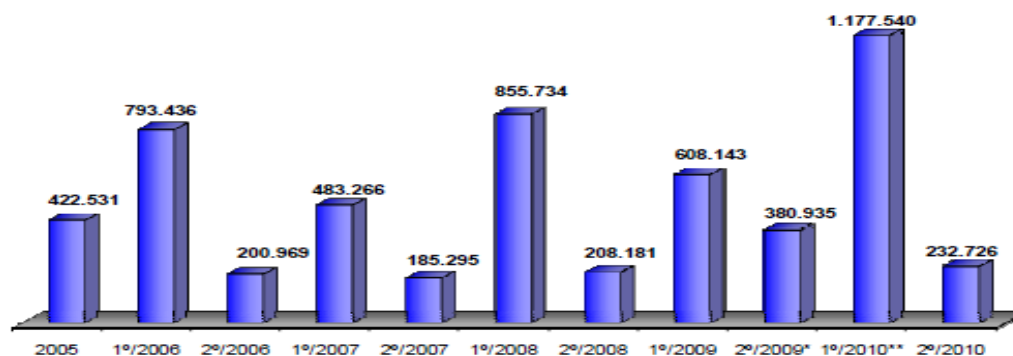
Nas inscrições por processo seletivo, verifica-se que a cada dois anos ocorreu uma diminuição de inscritos, destacando-se, do ano de 2006 para 2007, uma expressiva redução de 32,8% de procura. Esse movimento repete-se de 2008 para 2009, de forma pouco significativa, mas representa uma diminuição de 7% de inscritos no processo. Após esse movimento de decréscimo, que ocorreu nos anos de 2007 e 2009, há uma procura significativa, em 2008, num total de 1.063.915 inscritos nos dois semestres e, em 2010, de 1.410.266 inscritos no programa, também nos dois semestres, conforme se observa no Gráfico 13. Ao se considerar o número de inscrições realizadas no primeiro semestre de 2010, num total de 1.177.540 candidatos inscritos, pode-se avaliar o bom desempenho do programa, não obstante alguns problemas gerados em função do Enem, um de seus critérios para seleção.

Gráfico 12: Bolsas concedidas por processo seletivo



Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
Bolsas ProUni 2005 – 2º/2010

Gráfico 13: Inscrições por processo seletivo



Fonte: SISPROUNI de 05/10/2010
 Inscrições efetivadas
 * 1ª Etapa: 212.772
 * 2ª Etapa: 168.163
 ** 1ª Etapa: 822.254
 ** 2ª Etapa: 355.286

1.3.6 O ProUni em sua abrangência regional

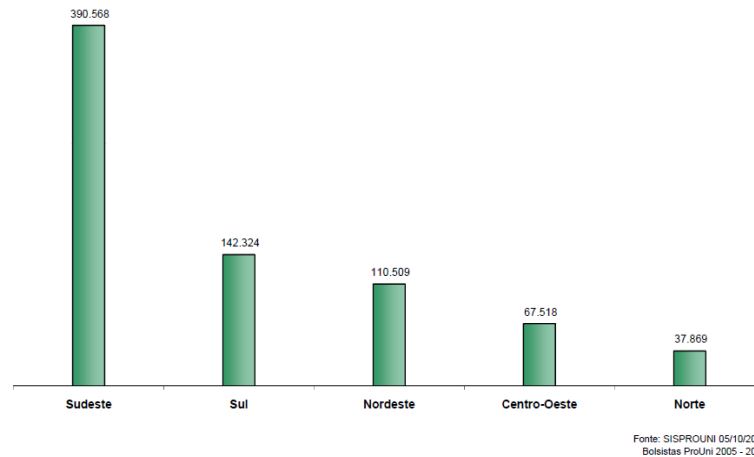
De acordo com os dados do SisProuni, o programa apresenta, no período de 2005 a 2010, a distribuição de bolsistas por região, com maior concentração na Região Sudeste que, também, concentra o maior número de instituições de ensino superior privadas. Assim, a Região Sudeste apresenta 390.568 bolsistas, representando 52,16% do total. Na Região Sul, há um percentual de 19,01%, correspondendo a 142.324 bolsistas. Na Região Nordeste, os 110.509 bolsistas representam 14,76% do total, seguida pela Região Centro-Oeste, com 67.518 bolsistas, correspondendo a 9,02% do total e a Região Norte, com 37.869 bolsistas, perfazendo 5,06% do total, conforme demonstram a Tabela 1 e o Gráfico 14, a seguir.

Tabela 1: Bolsistas do ProUni por região

Região	No.	%
Sudeste	390.568	52.16
Sul	142.324	19.01
Nordeste	110.509	14.76
Centro-Oeste	67.518	9.02
Norte	37.869	5.06
Total	748.788	100.00

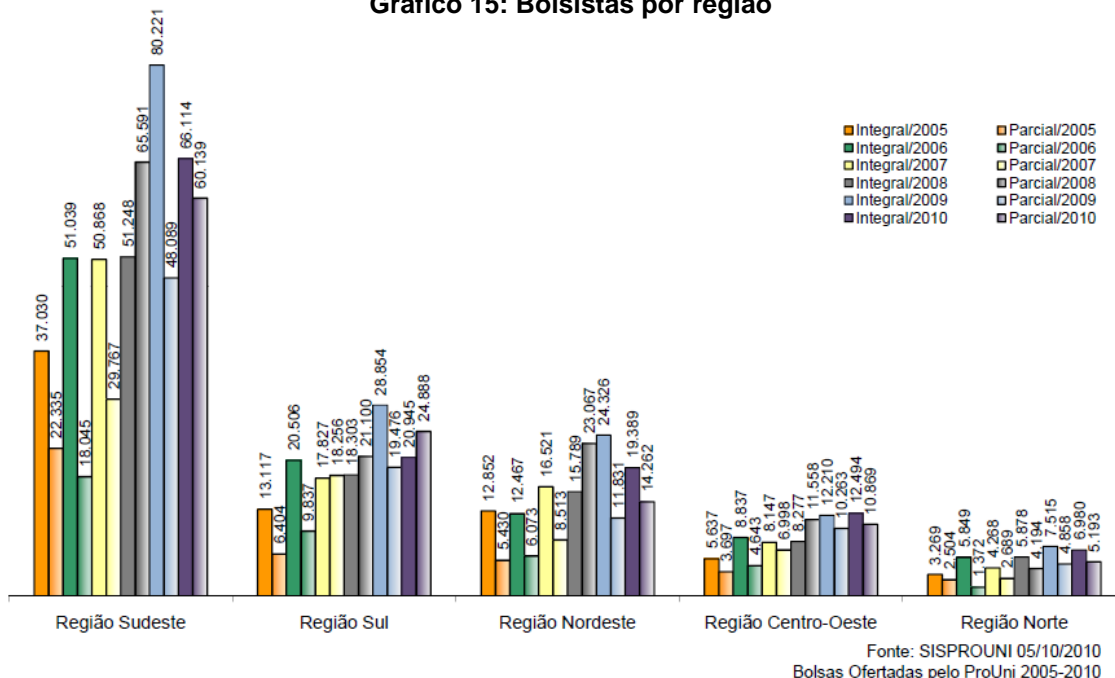
Fonte: SisProuni, 5/10/2010

Gráfico 14: Bolsistas por região



O Gráfico 15, a seguir, apresenta a oferta de bolsas integrais e parciais no período de 2005 a 2010, em que se destaca a Região Sudeste que, conforme dito anteriormente, concentra o maior número de IES privadas. Os dados apresentados evidenciam uma semelhança na distribuição das bolsas integrais e parciais de forma crescente e decrescente, em cada ano, porém, pode-se destacar a quantidade significativa de bolsas integrais no ano de 2009, em todas as regiões, diferenciando-se dos anos anteriores e do ano de 2010.

Gráfico 15: Bolsistas por região



1.3.7 O ProUni no debate acadêmico nacional

O ProUni insere-se no debate acadêmico sobre a educação superior, no qual circulam opiniões divergentes e convergentes acerca das estratégias do Estado e suas parcerias com as instituições privadas.

Gatti define o ProUni como política social e política educacional específica.

Política social, na medida em que amplia a possibilidade para jovens e adultos de camadas sociais menos favorecidas economicamente de frequentarem cursos de graduação em nível superior. Dados os limites de vagas em instituições públicas, mesmo com sua expansão nos últimos anos, o programa lhes possibilita cursar universidades ou faculdades privadas – confessionais ou particulares – pelo apoio financeiro que oferece. Com esse apoio, abre, em princípio, possibilidades de um novo tipo de profissionalização para essas camadas sociais. Política educacional, na medida em que pode aumentar o número de anos de escolarização da população, seu nível escolar e de aprendizagem para estudantes que, sendo concluintes do ensino médio, teriam poucas condições econômicas de prosseguir sua formação em nível superior. (GATTI, 2011, p. 61).

Para a autora, o ProUni vem sendo um dos meios de acesso ao ensino superior, que apresenta as características acima analisadas, as quais anunciam alguns dos problemas que o País tem nesse nível educacional e que não são desprezíveis. Se, de um lado, é de todo importante apoiar esse acesso, não mais importante é cuidar para que a frequência à educação superior represente realmente um ganho em conhecimentos e em formação para a vida em geral e o mundo do trabalho em particular.

Ainda na perspectiva de Gatti, as políticas ou programas dirigidos ao social são “uma obra aberta”, como a famosa expressão de Umberto Eco. Com suas justificativas, seus objetivos e suas metas, dentro de uma dada lógica, ao serem implementadas, terão seus caminhos, descaminhos, efeitos e defeitos na dependência dos contextos e cenários diversificados nas dinâmicas sociais particulares em que se concretizam.

Os mundos social e educacional não se guiam por uma racionalidade formal, mas, sim, por relações contraditórias, onde motivações, interpretações, interesses e

poderes de diferentes naturezas entram no jogo. Seus impactos efetivamente dependerão dos meandros institucionais e pessoais na realidade social. Intenção e desejo não se transformam necessariamente em ações consistentes e eficazes na direção esperada. Muitos atores entram na realização concreta de políticas no dia a dia, muitos fatores locais aí intervêm.

Otranto (2004) alega, porém, que o repasse de verbas públicas para o pagamento de mensalidades nas universidades que aderem ao ProUni e a consequente perda de impostos por parte do governo poderia, contrariamente, somar recursos a serem direcionados às universidades federais, propiciando a contratação de professores e o oferecimento de todos os cursos de graduação em horário noturno. A autora certifica que “a tendência seria de chegar em três ou quatro anos a 1 milhão de novas matrículas nas universidades públicas e não 120.000 bolsas como pressupunha o ProUni” (OTRANTO, 2004, p. 9).

Nesta perspectiva, a autora conclui que o mais grave reside no fato de o programa não prever mecanismos de controle sobre a qualidade dos cursos. Nesse contexto, a autora analisa o ProUni articulado com a operação da política fiscal e os mecanismos indiretos de renúncia fiscal às IES privadas. Também busca compreender as condições de acesso das camadas mais pobres ao ensino superior e avaliar em que medida esse programa pode ser classificado como política pública de democratização.

Para compreender os parâmetros de construção do ProUni, Carvalho (2006) diz que é indispensável incidir sobre o contexto econômico no qual esse programa se insere, a começar pelas alterações sucedidas na gestão da política fiscal, a partir dos anos de 1990, e as dificuldades de ampliação dos gastos públicos. Há que se ressaltar que o indicador basilar da situação fiscal era o déficit público, sendo este de primordial importância na política macroeconômica.

Com a abertura dos mercados financeiros e com o crescente fluxo de investimentos e volatilidade dos capitais, a corrente econômica passou a instituir

outro rumo à avaliação da política fiscal. A dívida pública, naquele contexto, tornou-se um dos ativos usados na valorização do capital financeiro, e os investidores precisavam ter confiança de que a dívida seria sustentável. Essa interpretação da política fiscal foi definitivamente implantada no Brasil após o acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1998.

A política de incentivos e isenções fiscais para apoiar a atuação privada remonta, porém, ao final dos anos de 1960, quando o governo militar valeu-se desses instrumentos para impulsionar o projeto de desenvolvimento nacional, beneficiando ampla gama de setores em diferentes áreas. As organizações privadas de ensino superior, desde o momento em que foram implantadas, gozaram do privilégio da imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida. Esse instrumento de financiamento indireto foi fundamental para o crescimento intensivo de tais estabelecimentos. A instituição de ensino ou mantenedora, na forma de associação civil ou fundação, considerada como entidade sem fins lucrativos, poderia receber por seus produtos e serviços, tendo que reinvestir o superávit na manutenção e expansão das atividades educacionais.

Como sinalizado na Introdução deste trabalho, Gomes (2007)¹⁹ no texto *As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: Avanços e Recuos*, reconhece que o ProUni parece se caracterizar como uma política que tende a fortalecer o processo de privatização da oferta de educação superior no Brasil. No entanto, comparando as políticas dos governos FHC e Lula, o segundo apresenta um elemento de ruptura, na medida em que o ProUni como “programa social” pode ser vinculado à noção de justiça social voltada à sua população-alvo. Ao considerar a educação como interesse e bem público, o governo Lula passa a promovê-la pelo critério da justiça distributiva, priorizando as necessidades econômicas e sociais.

¹⁹ Doutor em Educação pela University of Bristol, Inglaterra, é professor da Universidade Federal de Pernambuco, na qual coordena o Núcleo de Política Educacional.

O autor chama esse processo de “dialética dos contrários”, cuja síntese é a aliança entre as classes sociais em torno do projeto de crescimento econômico nacional e a inserção do Brasil nos desafios do mundo globalizado.

Políticas como o ProUni, por exemplo, geram impactos tanto entre classes populares como nas privilegiadas (proprietários das IES privadas, por exemplo). No tocante aos resultados, o ProUni possibilita maior expansão de matrículas no setor privado se comparada à quantidade registrada no período anterior, o que também pode gerar o aprofundamento do processo de privatização da oferta da educação superior.

Na perspectiva de Singer²⁰ (1995), os debates contemporâneos acerca da educação encontram-se polarizados em torno de duas posições distintas. A primeira, denominada por Singer como “civil democrática”, concebe a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, como processo de formação cidadã, que visa o exercício de direitos e obrigações concernentes à democracia. Centralizada especialmente no propósito de trabalhar a motivação e a consciência entre educandos das classes desprivilegiadas, busca estimular o engajamento desses sujeitos em movimentos coletivos. O posicionamento “civil democrático” não estabelece, neste sentido, distinção entre a formação do cidadão e a formação do profissional, já que o foco é a autonomia do educando e a autoformação de sua consciência. O tipo de relação que se estabelece entre educador e educando, assim, requer que o educador conduza o educando por vias cada vez mais determinadas por este último.

A oposição à visão “civil democrática” designa-se como posição “produtivista”, que concebe a educação escolar como preparação para o ingresso na divisão social do trabalho. Nesse caso, prioriza o processo que os economistas denominam como acumulação do capital humano. Educar seria instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando, dotado de capacidade produtiva potencial, a inserir-se no

²⁰ Possui graduação em Economia e Administração pela Universidade de São Paulo (1959) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1964). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo.

mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. Como pressuposto, a visão “produtivista” destaca que a vantagem individual, que se traduz em ganho elevado e outras condições favoráveis de usufruto material, é simultaneamente social. Nessa linha de entendimento, a educação promove o aumento da produtividade, que se constitui como o fator mais importante para elevar o produto social, eliminar a pobreza e garantir o bem-estar de todos.

Singer indica que ambos os posicionamentos valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, mas divergem nos modos de compreensão do funcionamento da própria sociedade e da economia. No intuito de melhor explicitar o atual debate calcado nessas duas formas de raciocínio, este autor chama a atenção para a necessidade de se incidir sobre algumas informações que lhes são pertinentes. No que toca à visão “civil democrática” da educação, Singer esclarece que esse paradigma funda-se no importante movimento pela igualdade social desencadeado nos dois últimos séculos, que culminou na batalha pelo sufrágio universal. A ideologia democrática, contrariamente à ideologia liberal, posiciona igualdade e liberdade num mesmo plano, refutando uma suposta legitimidade das dinâmicas do mercado, já que identifica uma evidente divisão de classes como constitutiva das sociedades capitalistas. Nessa perspectiva, reconhece disparidade de poder nessas dinâmicas, posto que uns atuam como detentores de capital e outros participam como trabalhadores da produção social.

A ideologia liberal, na qual está implícita a visão “produtivista” da educação, estimula a competitividade no mercado, e a formação escolar deve ser direcionada a esse jogo de forças. Como a fusão do liberalismo com a democracia, neste último século, foi revertida pelo ressurgimento da onda liberal antidemocrática, denominada neoliberalismo, a adesão ao sufrágio universal foi mantida, mas o apoio às outras conquistas democráticas, como as relativas ao campo da seguridade social e da educação universal, foi retirado. A visão “produtivista” da educação, logo, tem sua origem precisamente na crítica neoliberal aos serviços do Estado, em especial no

que toca às acusações de que o Estado incorre em práticas de paternalismo, ineficiência e corporativismo.

A visão “produtivista”, deste modo, propõe que o ensino deveria se tornar pago ou, ao menos, competitivo. A rede escolar teria de estar sujeita às regras do mercado, formando competidores e ganhadores no jogo concorrencial. Singer destaca, no entanto, que o posicionamento “produtivista” não é contrário à universalidade da educação, mas defende que, em vez da coerção social, a educação deveria resultar da livre preferência dos indivíduos. De fato, essa posição fundamenta-se na premissa que a competição em mercado é o melhor meio para promover a eficiência, o que se pode inferir que as fragilidades da educação poderiam ser resolvidas, de certo modo, pela combinação de qualidade com baixo custo e pleno respeito à liberdade de opção de cada indivíduo.

Esse posicionamento estrutura-se, vale destacar, com a crise do Estado de Bem-Estar Social deflagrada desde meados da década de 1970, período no qual a ascensão do neoliberalismo começa a ser esboçada. Induzida pelo decréscimo do desempenho econômico, essa crise foi sequencialmente agravada pelos cortes de verbas para os serviços oficiais (inclusive ensino) que as políticas de ajuste estrutural passaram a impor. Nos países com governos neoliberais, o aumento da demanda pelos serviços sociais do Estado foi contrastado com a restrição de recursos para os mesmos, resultando em déficits de atendimento, congestionamentos dos equipamentos e perda brutal de qualidade dos serviços prestados. O neoliberalismo, naquele contexto, emerge com propostas prontas de reformas do Estado, desencadeando, pois, os múltiplos debates que, desde aquela época, vêm sendo confrontados na área da educação. A atual crise do sistema escolar, que também se estende em âmbito mundial, se insere no contexto do enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social.

Além dos cortes de verba, rebaixamento de salário, desvalorização da qualificação do pessoal, declínio da qualidade do ensino, as precariedades que envolvem a educação incluem, na concepção de Singer, a alienação do ensino

escolar ante as novas características do mercado de trabalho e dos panoramas político e social contemporâneos. Este autor também afirma que a inclusão das massas na escola não produziu os efeitos esperados e desejados de encaminhamento a melhores oportunidades de inserção econômica, política e social. A escola, mesmo antes de sua degradação material, já não correspondia plenamente às necessidades ou expectativas do educando, sendo que essa inadequação provavelmente se tornou mais intensa com a massificação do ensino.

Singer conjectura o fato de o ensino público, ao menos no Brasil, direcionar-se a uma classe média, que utiliza o certificado escolar principalmente como instrumento de diferenciação social. Não obstante, os currículos escolares, há décadas, eram montados para atender à diferenciação e elitização dos alunos. Com a massificação do ensino, a escola pública não reformulou suas diretrizes para acolher essa massa de educandos, de maneira que “o espírito do ensino jamais foi adaptado à sua universalização” (SINGER, 1995, p.13). Na perspectiva desse autor, o desafio pode ser o de pensar a educação

não como antídoto da exclusão social, o que está além do seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça. (SINGER, 1995, p. 14).

Retomando as discussões acerca das duas posições que centralizam os debates contemporâneos na área da educação, Singer sublinha que a visão “produtivista” propõe reformas consonantes à concepção liberal da sociedade; enquanto a posição “civil democrática” defende a preservação da escola pública em nome do direito universal à educação, enfatizando a politização do ensino. A reforma democrática deveria, pois, combinar um processo educativo não mercantilizado que incida no combate ao paternalismo, à ineficiência e ao corporativismo. A reforma do ensino público, conclui esse autor, deve partir de uma autocrítica radical, da própria descentralização do sistema, “para que mil flores de experimentos diversos possam florescer, dando espaço a muitas vocações educacionais” (SINGER, 1995, p. 15).

Se fôssemos pensar no percurso do bolsista do ProUni, desde o momento em que decide efetivar sua inscrição no Enem até a conclusão de todos os outros processos que culminam com sua entrada na universidade, constataríamos que, para tal procedimento, não basta simplesmente querer ingressar na IES, mas, também, um profundo desejo que envolve dimensões sociais, cognitivas, emocionais, familiares, autoestima, verificação de saberes, decisões profissionais, institucionais, etc. Questões como essas nos levam a pensar que não se trata tão somente de um debate linear em relação ao Estado e às estruturas do sistema social vigente no Brasil, mas envolve muitos aspectos que, na perspectiva de realizações de sonhos, motivam o bolsista a acessar o ensino superior.

Alguns autores consultados destacam mais os aspectos políticos estruturais do ProUni, marcados basicamente pela dinâmica da relação entre público e privado. É necessário compreender a mudança social dos alunos bolsistas reconhecendo, além da dinâmica público/privado, a vida dos sujeitos que, emaranhada nas relações sociais, não está desvinculada do contexto social mais amplo.

Na esteira dessa reflexão nos apropriamos do pensamento de Dias Sobrinho (2008) que reforça:

Mesmo admitindo a grande diversidade de entendimentos e expectativas sobre os papéis da educação superior, não há como deixar de reconhecer que ela ocupa lugar destacado nestes tempos conhecidos como da informação e da sociedade de economia global, seja na capacitação de profissionais para os mais diferentes postos de trabalho e para vida social, seja no desenvolvimento das comunidades nacionais e regionais. Em outras palavras, a educação superior também recebe demandas de tipo novo que a obrigam a transforma-se para poder cumprir os papéis que lhe conferem grande centralidade nas realidades nacionais e na sociedade global. A capacitação profissional, embora não seja a única e exclusiva função da educação superior, é uma das importantes e legítimas demandas da sociedade, cujo cumprimento, com qualidade, as instituições os educadores, e pesquisadores não podem recusar [...] Tudo isso remete à questão da importância da pertinência e da relevância social, que se relaciona com o papel ético-político da educação superior no desenvolvimento humano sustentável, na geração de riquezas equitativamente distribuídas, no fortalecimento das identidades nacionais, na construção de sociedades mais justas, na superação das desigualdades sociais, na construção de uma cultura de paz. Entretanto, essa concepção ético-política tem de enfrentar os fortes interesses voltados à acumulação econômica e ao fortalecimento do individualismo possessivo e competitivo [...] Em verdade, todas essas questões não podem elidir a idéia de que o que se deve requerer da

educação superior é a formação integral do ser humano, aí compreendidas as dimensões técnicas, éticas, estéticas, políticas e outras que constituem, de modo complexo, a realidade de mulheres e homens em seus processos de vida pessoal e social. (p. 68-72).

Considerando a importância social e o papel ético-político do ensino superior no processo de desenvolvimento humano, apresentamos no capítulo a seguir uma reflexão acerca da relevância da educação como meio de crescimento e superação das desigualdades.

Capítulo II

MUDANÇA SOCIAL, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO

“Educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

(John Dewey)

O presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre o conceito de mudança social, destacando a questão social, os contextos de desigualdade e indicando possibilidades sociais por meio da educação. Para este estudo, nos apoiamos em autores da área, prioritariamente Ribeiro (2007) e Wanderley (2008), dentre outros.

Por mudança social entende-se toda a transformação observável no tempo, que afeta, de modo não provisório ou efêmero, a estrutura ou o funcionamento da organização social de dada coletividade e modifica o curso da sua história.

A palavra mudança é um termo corrente, em nosso cotidiano. Seja no meio social, nos discursos políticos, ou na literatura educacional, e até no âmbito particular, se fala em mudança.

Numa primeira consideração, trazemos o significado da expressão mudança social a partir do verbete que consta no Dicionário de Sociologia²¹ com o título de Mudança social (e cultural). A razão de nos apropriarmos desse conceito consiste em ampliar nossa compreensão a respeito da questão. Bem como enriquecer a discussão posta por outros estudos sobre o assunto. De acordo com a obra citada, o termo mudança social (e cultural) significa a

²¹ GALLINO, Luciano (Dir.) Dicionário de sociologia. Tradução de José Maria de Almeida, São Paulo: Paulus, 2005.

variação, diferença, ou alteração relativamente ampla e não-temporária, ainda que reversível, das propriedades, do estado ou da *Estrutura da organização social* de uma determinada sociedade, ou das relações entre os maiores *Sistemas Sociais* que a compõe — quer estes se enquadrem na esfera da economia, da política, do Estado, da religião, da família — ou dentro de um desses sistemas ou de uma ou mais *Instituições* a eles ligadas, alteração observável em certo momento, em relação a um anterior, mantida firme a identidade da unidade a que se refere e das variáveis consideradas para caracterizar a variação. Posto que muitas mudanças sociais estão ligadas às mudanças dos sistemas culturais [...] é comum na linguagem sociológica contemporânea a expressão Mudança Social e cultural, ou Mudança sociocultural. (GALLINO, 2005, p. 426).

A partir desse autor, pode-se inferir que o conceito não se limita à visão de mudança na estrutura econômica da sociedade capitalista, mas amplia a discussão ao considerar a mudança social como variações que ocorrem em diferentes instituições: do Estado, da política, da economia, da família, da escola e da universidade.

Ademais, a compreensão de mudança social perpassa tanto o plano metodológico quanto histórico. Ou seja, passa pelos conceitos de evolução social e desenvolvimento social. A evolução social pode ser definida como “uma curva de transformação em torno da qual se distribuem todas as mudanças sociais verificadas até hoje no conjunto das sociedades humanas”, conforme Gallino (2005, p. 426). Desenvolvimento social é, sobretudo, “uma sequência de mudanças sociais numa direção predeterminada pela natureza mesma do sistema social global” (IDEM, 2005, p. 426).

A definição rigorosa do ponto de partida e do ponto de chegada da variação que se quer observar; a especificação das variáveis a se reter para observação e do período de tempo dentro do qual as observamos; a identidade histórica do sistema de referência são requisitos essenciais para dar um conteúdo concreto ao conceito de mudança social. Entre os diversos tipos de mudança social e cultural, importância especial tem a modernização (GALLINO, 2007, p. 426).

O uso das expressões evolução social, desenvolvimento social, progresso social e, obviamente, revolução, de que está cheia a literatura sociológica do século

XIX e das primeiras décadas do século XX, mudança social passou a ser usada bem mais tarde pois dificilmente a encontramos em textos anteriores a 1920. Sua difusão acompanha o paralelo declínio das expressões supracitadas (GALLINO, 2005, p. 427).

O autor identifica três significados claramente divergentes, além de um bom número de variantes menores. Mudança social como categoria geral na qual se encaixam todos os fenômenos, processos, movimentos, que implicam algum tipo de transformação das sociedades humanas, ou de uma parte delas. Outros autores, por sua vez, definiram mudança social como “a formação e a destruição de grupos e sociedades”. Por último, a definição restritiva de mudança social como “sucessão de diferenças no tempo, na presença de uma identidade persistente” (GALLINO, 2005). Essa definição é de origem relativamente recente.

Gallino (2005) reconhece diversos tipos de mudança social. A partir de um contexto italiano, o autor apresenta alguns exemplos para identificar os tipos. Segundo ele, o fato de os estudantes universitários daquele país

terem passado, num raio de 40 anos (entre 1938 e 1978), de 70 mil a 900 mil, este crescimento é uma Mudança *distributiva* [...] As modificações dos programas e de organização do ensino, nas escolas primária e secundária [...] foram mais uma Mudança *estrutural* [...] As mudanças, dependendo dos contextos, poderão também ser classificadas como: Mudança social *institucional*, mudança social *cumulativa*, mudança *cíclica* (p. 427-428).

Os fatores de mudança social se dividem em endógenos e exógenos. Como podemos observar no exemplo a seguir:

Consideremos um desastre ecológico que muda os padrões de consumo e a vida cotidiana de populações inteiras. Em um dado momento no presente, trata-se claramente de reação a fatores naturais e ambientais, portanto, de um processo exógeno. Entretanto, em sua origem, o próprio desastre é produto de ações humanas e com isso, em um sentido mediato as alterações no modo de vida podem ser tratadas como endógenas, causadas indiretamente e, é claro, sem intenção (como um processo latente), pelas próprias pessoas. Tomemos outro exemplo: um psicopata está matando crianças e, como consequência, a comunidade mobiliza suas defesas, as escolas fecham, as mães não saem de casa, são exógenos esses processos? Sim, na medida em que a causa, em última análise é psicológica, natural, como uma doença. Mas e se a psicopatia for causada originalmente por uma socialização imperfeita ou pela rejeição pela comunidade (estigmatização), causas claramente sociais? A partir dessa perspectiva, os processos que

ocorrem numa comunidade ameaçada serão endógenos, causados por sua negligência com um criminoso potencial [...] Assim, pode-se dizer que a maioria dos processos é exógena-endógena se observados durante um longo tempo. (BOUDON & BOURRICAUD, 1989, p. 329, apud SZTONPKA, 2005, p. 51).

Dependendo de terem origem dentro ou fora do sistema considerado, classificação esboçada acima baseia-se na definição que exclui tanto os elementos da personalidade quanto os da cultura, enquanto se acolhe o conceito de interpretação dos três planos.

O autor, referindo-se aos fatores endógenos, inclui diferentes situações sociais: o *aumento das dimensões* do sistema, ou do número de posições sociais de que se compõe; o conflito entre grupos de poder, associações, organizações, e, sobretudo classes sociais; a acumulação do capital, entendida como processo que condiciona a formação de novos estratos e classes sociais, a estrutura do mercado de trabalho, as formas do domínio político; vários tipos de comportamento coletivo, sobretudo os movimentos sociais, que dão expressão a variações ocorridas nos níveis mais profundos da realidade social, como valores de orientação, símbolos, representações coletivas; a concentração de certos tipos de personalidade, preexistentes no sistema, nos setores, onde as suas pulsões motivacionais, e de caráter, são suscetíveis de agregar-se sinergicamente e dar lugar a comportamentos manifestos de novo tipo, incompatíveis, com as estruturas sociais vigentes (GALLINO, 2005, p.428).

Referindo-se aos fatores exógenos, ele destaca: a guerra, a ocupação militar, o domínio colonial, o conflito internacional, mesmo quando não seja acompanhado de ações bélicas, as intervenções, de uma potência estrangeira política ou economicamente dominante. Todavia, várias formas de mudança social se verificam não somente na sociedade mais frágil ou “perdedora”, mas também na sociedade mais forte ou “vencedora”; fortes aumentos de população, devidos ao excesso de nascimentos sobre os falecimentos, ou a movimentos migratórios, ou fortes diminuições, devidas a um excesso de mortes em relação aos nascimentos (epidemias, carestias) ou movimentos emigratórios, ou ambos; variações muito fortes do ambiente natural, superando as capacidades atuais de adaptação do sistema

para garantir aos seus membros os recursos necessários ao nível de desenvolvimento alcançado pelo sistema; desenvolvimento da tecnologia, dos meios de produção, da ciência, da indústria.

E possui propriedade de evoluir muito mais rapidamente do que as instituições que devem regular o seu emprego, donde o impulso à mudança destas; as normas de *Direito* emanadas com fim explícito de introduzir, numa sociedade, determinadas mudanças sociais e culturais; o contato entre culturas, a aculturação, isto é, a difusão de elementos culturais de uma sociedade para outra, através de intercâmbios econômicos, das migrações, do turismo, da presença de bases militares estrangeiras, dos meios de Comunicação de Massa; variações do tipo modal de personalidade, ou Personalidade Básica, entre os indivíduos que de geração em geração, alimentam um determinado sistema social, seja global (uma sociedade), seja parcial; inserção de personalidades excepcionais, por qualidades excepcionais ou Carisma ou outros atributos de dimensão coletiva, em papéis-chave da organização social, sobretudo se ela está em estado de equilíbrio instável ou está sob tensão por causa de outros fatores de mudança social e cultural.

Figuras como Gandhi, Tito, Mao ou João XXIII certamente foram, na estrutura da sociedade do seu tempo, e em associação concomitante com outras forças, fatores de mudança social; a difusão de novos valores de orientação — cognitivos, afetivos e morais —, de novos modelos e estilo de vida, inteiramente originais, ou emergentes de uma subcultura no passado, de pouco valor para o conjunto da organização social, como a subcultura juvenil, ou estruturados numa contracultura; a afirmação *social* ou inserção, em setores-chave da sociedade, de grupos de “inovadores” nas esferas religiosas, educacional, política, econômica. Assim foram os mandarins chineses das diversas épocas imperiais, os gurus da Índia antiga, os profetas judeus, os filósofos gregos (Don Martindale, 1962). Na época moderna, o *empresário* foi um dos maiores fatores de mudança econômica, segundo a interpretação de Schumpeter.

Cada um desses fatores endógenos e exógenos, ou uma combinação deles, é capaz de produzir Mudança em vários setores da organização social, seja

diretamente, seja pondo em movimento mecanismos de reação e de transmissão de “distúrbios” de um elemento do sistema ao outro, ou de um sistema ao outro, os quais uma vez que superem a capacidade de auto-regulação intra-sistêmica ou de compensação intersistêmica, levam ou à falência da estrutura sob tensão ou à sua mudança. Todavia, nenhum deles pode ser privilegiado como um fator universalmente dominante de Mudança social e cultural. As explicações mono fatoriais das transformações das sociedades pertencem irremediavelmente ao passado; nenhuma delas é capaz de superar a prova da evidência empírica (GALLINO, 2005, p. 428-429).

E pondera ainda o autor:

A maior objeção levantada contra o conceito de mudança social e cultural, especialmente (mas não só) por autores marxistas, é que com ele se tende a fragmentar a realidade orgânica de uma sociedade numa série de instituições, estruturadas em esferas de atividades entre si isoladas, dotadas de uma autonomia fictícia em relação ao sistema global. A consequência de tal desmembramento conceitual de uma totalidade que – por complexa que seja, e embora precise ser estudada caso a caso, de modo parcial – jamais deveria ser perdida de vista em sua inteireza, para dar um adequado horizonte à pesquisa, é tornar impossível uma teoria compreensiva da Mudança social em sua acepção mais ampla. Essa última crítica é certa: uma vez estabelecido que existem tantos tipos de mudança social e cultural quantos são os elementos dos muitos sistemas sociais e culturais que compõem uma sociedade, cada um dos quais pode operar como fator ou apresentar-se como efeito, estabelecer uma teoria geral da Mudança social parece ser uma empreitada absurda, ainda que fosse apenas no plano lógico, enquanto as teorias particulares terminam por confundir-se com a teoria (ou a *estrutura*) do sistema [...] Parece, pois, necessário estabelecer uma teoria da sociedade para se dar sentido unívoco às teorias da mudança social e cultural (GALLINO, 2005, p.429-430).

Segundo Ribeiro (2007, p. 59), ao longo do século XX, o Brasil passou por profundas mudanças. De uma sociedade rural e semicolonial, dominada pela economia das grandes plantações, transformou-se em uma predominantemente urbana, com parques industriais modernos e centros comerciais dinâmicos. Lembra esse autor que, no começo da década de 1980, a economia brasileira era a oitava mais rica do mundo. Desde meados do século passado, exibiu um rápido crescimento econômico, jamais notado até então, mas nas décadas de 1980 e 1990 houve uma brutal desaceleração e a economia praticamente não cresceu.

[...] A transição para a modernidade não se completou, ou então, como alguns autores preferem, houve uma “modernização conservadora” em que desigualdades, contrastes sociais, e geração de riquezas são complementares. Hoje o Brasil é relativamente rico em termos de seu produto interno bruto, mas permanece com altos índices de desigualdade de renda. Continua, portanto, a ser uma sociedade extremamente desigual, em

que as famílias mais ricas têm renda média 27 vezes maior do que as mais pobres, em que 35% da população ainda está abaixo da linha de pobreza e em que 60% dos trabalhadores ainda exercem ocupações manuais não qualificadas (RIBEIRO, 2007, p. 59-60).

Sem negar os meandros da história, o autor sugere uma enorme simplificação e enfatiza três características para entender as causas do desenvolvimento com desigualdade que caracteriza o Brasil: “*a herança rural, a falta de recursos educacionais e a manutenção de setores tradicionais e modernos no mercado de trabalho*” (RIBEIRO, 2007, p. 60, grifo nosso).

Para esse autor, a expressão herança rural descreve o fato de que a maioria das pessoas no mercado de trabalho tem origem em classes rurais (são filhos de trabalhadores rurais), portanto, chama a atenção para a fundamental importância em entender as características históricas da sociedade rural brasileira. Esclarece, o sociólogo, que a falta de recursos educacionais dificulta a mobilidade social, porque a escolarização pode ser uma das principais vias de ascensão social e de superação de desvantagens herdadas. Diz, ainda, que a divisão entre setores modernos e tradicionais no mercado de trabalho define as características das classes de destino das pessoas contemporaneamente (RIBEIRO, 2007, p.60).

Assim, afirma:

Uma maneira eficiente de superar essa desvantagem seria a escolarização, que proporciona atributos educacionais fundamentais para o exercício de atividades e ocupações qualificadas. Ora, o sistema educacional brasileiro sempre foi muito precário e, durante todo o período de grandes transformações, entre as décadas de 1950 e 1970, não foi capaz de absorver a maioria das crianças e dos jovens em idade escolar. Essa deficiência do sistema educacional é, ao meu ver, a segunda característica da modernização da sociedade brasileira que teve forte impacto sobre as chances de mobilidade social, a estrutura de classes e os altos índices de pobreza e desigualdade (RIBEIRO, 2007, p.62).

Enfim, o autor argumenta que a capacidade de classes e grupos ocupacionais mais altos de manter seus privilégios contribui para a manutenção das desigualdades.

Esclarece ainda o autor:

Essa capacidade pode ser entendida de duas formas, uma endógena e outra exógena. Endógena no sentido de que membros das classes e ocupações mais privilegiadas parecem ter sido capazes de garantir vantagens para que eles mesmos e seus filhos se mantivessem no topo da hierarquia. Por exemplo, observam-se privilégios no sistema educacional brasileiro, em que as melhores escolas de segundo grau são as particulares e melhores universidades, públicas. Quem tem dinheiro para pagar boas escolas de segundo grau garante universidade pública para seus filhos. Em contra partida, as características exógenas que garantem benefícios para as classes médias e altas estão relacionadas ao tamanho da população brasileira e ao tipo de mercado que se desenvolveu (RIBEIRO, 2007, p.62-63).

Considerando que o Brasil abrange uma grande população, o baixo percentual de pessoas nas classes mais elevada (em torno de 30% da população) corresponde a um número admirável, mais de 21 milhões de pessoas em 1970, que constitui um mercado consumidor de alto nível, capaz de garantir altas taxas de crescimento durante boa parte do século 20. Não havia necessidade de incluir mais gente para que o crescimento fosse acelerado. “Embora pequena em números percentuais, a “Bélgica Brasileira”, conforme a ideia popularizada por Bacha (1976, 1978,1979), é enorme em termos absolutos e foi capaz não apenas de garantir o desenvolvimento da indústria e dos serviços modernos no Brasil, como também de contribuir para a perpetuação da desigualdade justamente quando o país crescia mais (BACHA; TAYLON, 1976 apud RIBEIRO, 2007, p. 63).

Esse tipo de desenvolvimento econômico se deu sem que houvesse uma diminuição significativa dos setores excluídos e tradicionais, o que contribuiu para manter e aumentar os níveis de desigualdade. Mesmo com todo o desenvolvimento brasileiro, desde meados do século 20, sempre houve em torno de 1,5 vez mais trabalhadores manuais urbanos do que trabalhadores não manuais.

As qualificações educacionais constituem um dos principais fatores entre origem e destino de classe; para entrar nas classes de profissionais, por exemplo, é necessária educação universitária. A falta de recursos educacionais, portanto restringe a mobilidade ascendente. A combinação dessas características das classes de origem e dos recursos educacionais, relaciona-se à manutenção da dicotomia entre setores modernos tradicionais na distribuição das classes de destino. Portanto, origem de classe, qualificações educacionais, e destino de classe, tripé das análise de mobilidade, apresentam alguns aspectos historicamente condicionados no processo de modernização da sociedade brasileira (RIBEIRO, 2007, p.64).

O autor argumenta que, para entender como essas três características da modernização brasileira estão relacionadas aos padrões de mobilidade e às mudanças na estrutura de classes, é necessário levar em consideração os seguintes períodos do desenvolvimento industrial:

Economia agrária e regime político oligárquico até 1930; política econômica de “substituição de importações” e governo varguista de 1930 a 1945; continuação da política de “substituição de importações” e governo democrático entre 1946 e 1964; expansão econômica e ditadura militar entre 1964 e 1982; estagnação econômica e democracia a partir de 1982 (RIBEIRO, 2007, p. 79-80).

No âmbito deste trabalho, não nos alongaremos entrando no mérito histórico apontado pelo autor, ainda que reconheçamos sua relevância. Passaremos à reflexão por ele desenvolvida no que se refere à influência desse processo nas questões educacionais foco do nosso estudo.

2.1 Educação e mudança social

RIBEIRO (2007, p. 79-80) ao desenvolver sua análise sobre a questão educacional, começa com uma constatação em relação a outros países latino-americanos. Afirma, nesse sentido, que somos, historicamente, retardatários no que se refere ao desenvolvimento educacional. Verifica, ainda, que a situação educacional brasileira modificou-se, a partir da década de 1950, quando o número de matrículas começou a crescer rapidamente e o sistema educacional brasileiro passou a se assemelhar ao de outros países da América Latina.

Reconhece, também, que em comparação a outros países industrializados, o desenvolvimento da educação brasileira também é atípico. A experiência dos países industrializados indica que, uma vez alcançada a saturação de um determinado nível do sistema educacional, diminui a taxa de crescimento desse nível e acelera-se o crescimento do nível imediatamente superior. Durante as décadas de 1970, por exemplo, as taxas médias de crescimento das matrículas foram as seguintes: 30,9% para pós-graduação, 11,6% para o ensino superior, 11,4% para o segundo grau e

3,6% para o primeiro grau (CASTRO, 1986 apud RIBEIRO 2007, p. 80). E diz ainda que

esse padrão atípico de crescimento está relacionado às pressões políticas dos membros da elite educada e da classe média. Uma vez satisfeitas suas necessidades por ensino de primeiro e segundo graus, a elite e a classe média passam a batalhar pelo ensino universitário e de pós-graduação. A hipótese da saturação aplicar-se-ia, assim, somente aos membros dessas classes mais privilegiadas (RIBEIRO, 2007, p.80).

Para este autor, no início da década de 1980, o ponto mais fraco da educação brasileira encontrava-se no ensino de primeiro grau. O número insuficiente de escolas desse nível, fortes taxas de repetência e abandono expressavam a falta de qualidade do ensino de primeiro grau. Indica, portanto, que a escola de primeiro grau foi extremamente ineficiente durante todo período de crescimento econômico acelerado, bem como durante boa parte dos anos de 1980. Faz referência às décadas anteriores aos anos de 1980 e reconhece que sem educação básica para todos, e de boa qualidade, um enorme contingente da população não pôde adquirir as qualificações elementares para progredir no sistema educacional e aumentar suas oportunidades de ascensão social.

É importante, no conjunto deste trabalho, reconhecer, assim como Ribeiro, que, em meados da década de 1990, o ensino de primeiro grau finalmente passou a atingir a quase totalidade das crianças em idade relevante. É discutível, no entanto, a qualidade do ensino, principalmente quando comparada à de outros países. Nesse contexto, o autor sinaliza que “talvez a quase universalização do ensino básico, a partir de meados da década de 1990, impacte a chance de mobilidade ascendente no futuro” (RIBEIRO, 2007, p. 83). Quanto às gerações anteriores, lamenta a insuficiente falta de oportunidade que a população teve em décadas anteriores diminuindo sem dúvida suas chances de mobilidade.

A linha de reflexão do autor é mostrar como a falta de matrículas e as altas taxas de repetência nas primeiras séries refletem no baixo percentual de alunos no ciclo médio, até 1968, e no secundário, a partir de 1972. Ou seja, parte dos baixos números de jovens matriculados no segundo grau deve-se tanto ao fato de que um

grande número de estudantes não concluíram o primeiro grau quanto ao fato de que apenas um pequeno percentual dos que o fizeram se matriculam no nível de ensino seguinte. Não obstante, cresceram fortemente as matrículas no segundo grau, a partir de meados do século 20 (RIBEIRO, 2007, p. 83).

No tocante ao crescimento do número de matrículas nas universidades, Ribeiro (2007) constata que, entre 1965 e 1976, houve expansão, visto que, em 1965, apenas 2% dos jovens estavam inseridos na universidade. Em 1976, eram 11%. O número de matrículas passou de 155 mil para 1,1 milhão. Durante esses anos, a configuração do ensino superior mudou com diversos e diferentes tipos de instituições privadas, sendo algumas de alta qualidade, mas a maioria mostra-se deficiente.

Em 1960, 44% dos alunos estavam matriculados em instituições privadas, em 1980 já eram 56%. De modo geral, os alunos mais bem preparados ingressavam em escolas públicas de qualidade ou nas poucas instituições privadas de excelência, ao passo que a maioria dos estudantes dirigia-se as escolas privadas de baixa qualidade que funcionavam “fábricas de diplomas” (RIBEIRO, 2007, p. 86).

E continua:

Em contraste, as deficiências do sistema educacional durante todo o período de grandes mudanças sociais ao longo do século 20 certamente diminuiram as chances de mobilidade ascendente de um grande número de jovens que entravam no mercado de trabalho nesse período. Se houvesse mais oportunidades educacionais, uma proporção maior desses jovens teria sido capaz de alcançar posições ocupacionais mais qualificadas. Talvez houvesse menos desigualdade e pobreza atualmente. Portanto, a hipótese contra-factual de que haveria mais mobilidade ascendente se o sistema educacional tivesse se desenvolvido melhor também parece ser plausível [...] Apesar da falta de recursos que caracteriza as pessoas com origem no campo e das deficiências do sistema educacional, o mercado de trabalho no Brasil passou por profundas modificações, e ao mesmo tempo, deu continuidade a diversas contradições ao longo do século passado (p. 80-87).

As reflexões apresentadas por Ribeiro (2007) leva-nos a pensar como o investimento em Educação em todos os níveis torna-se fundamental como critério do processo de desenvolvimento com geração de riquezas, oportunidades e redução da pobreza intergeracional da população brasileira, possibilitando, assim, a redução dos níveis de desigualdade que caracteriza nosso país desde o início

do processo de colonização, nos anos de 1500. A desigualdade, portanto, consiste em uma relevante expressão da questão social. E impulsiona a necessidade de ampliarmos nossos estudos em relação à política pública do ProUni e o acesso de populações economicamente menos favorecidas ao ensino superior. Para Wanderley (2008),

A questão social encontra sua origem na colonização dessa parte do Planeta, vai adquirindo um conteúdo especial na multidimensionalidade das relações sociais e na forma pela qual os sujeitos, individuais e coletivos, são determinados pelos processos estruturais sociais e, ao mesmo tempo, instituem esses processos e estruturas. Ela resulta das particularidades assumidas pelos modos de produção e pelos modos de desenvolvimento que constituíram em cada sociedade nacional, das quais se pode inferir um conjunto de elementos comuns válidos para a região como um todo (p.8-9).

E afirma ainda:

Em seu cerne, ela é fruto das desigualdades e injustiças que se estruturaram na realidade do continente, ocasionadas pelas profundas assimetrias nas relações sociais em todos os níveis e dimensões, expressas principalmente, pela concentração de poder e de riqueza em certos setores e classes sociais, e pela pobreza e opressão de outros setores e classes, que foram e continuam sendo a maioria populacional. Pobreza que se vem ampliando nas últimas décadas, em que pese o fato de pequenas variações aqui e acolá, que não mudam substancialmente a estrutura social (WANDERLEY, 2008, p.9).

O autor comenta que a questão social foi nomeada, explicitamente, nos anos de 1830, quando se tomou consciência da existência de populações que foram, ao mesmo tempo, agentes e vítimas da revolução industrial. Foi a questão do pauperismo. Faz referência a Donzelot que afirma que essa necessidade de “produzir o social” surgiu quando o ideal republicano, forjado no Século das Luzes, viu-se confrontado com a forma democrática, posta em prática, pela primeira vez, logo após a revolução de 1848 (DONZELOT, 1994, p.18 apud WANDERLEY, 2008, p. 59).

Como marcos de referência básicos, Wanderley (2008) compreende a questão social como fazendo parte constitutiva de determinados componentes da organização da sociedade – nação, Estado, cidadania, trabalho, gênero, – que

histórica, e estruturalmente, passam a ser considerados como críticos para continuidade e mudança da sociedade (WANDERLEY, 2008, p. 64).

Portanto, afirma o sociólogo, para a América Latina, é preciso afirmar, desde logo, que a problematização da questão social requer sua inserção espaço-temporal, verificar as forças sociais em jogo, datá-la de acordo com seu desenvolvimento, analisando tendências e contradições postas em cada momento. A tese do professor é de que a questão social abrange determinados elementos que historicizam a problemática geral, abrangendo outros componentes essenciais, que ele entende como partes constituintes de seu significado (WANDERLEY 2008, p. 65-66).

A questão social diz respeito aos vínculos históricos que amalgamam cada sociedade e os conflitos e contradições que levam à sua ruptura. “Nesse sentido, ela é parte constitutiva dos componentes básicos da organização social – Estado, Nação, cidadania, trabalho, etnia, gênero, entre outros – considerados essenciais para continuidade e mudança da sociedade” (WANDERLEY, 2008, p.9).

Mostrando as suas particularidades na América Latina, desde os primórdios, até os dias de hoje, o autor engloba em sua análise algumas dimensões fundamentais em que se desdobra a questão social em sua totalidade, quais sejam, a questão indígena, a nacional, a racial, a da mulher, a rural e a operária, como eixos balizadores de sua interpretação.

As especificidades de cada uma dessas questões, em tempos e espaços diferenciados, agregam conteúdos sucessivos à recorrente questão social em seu sentido amplo, e elas permanecem estruturando nossa realidade, em novas versões, potencializando a sua complexidade. Atravessam e condicionam, com maior ou menor intensidade, outras questões sociais – saúde, saneamento, habitação, acesso a terra, etc. – consideradas setoriais e que adquiriram tal magnitude nos diversos países que sua resolução se torna um problema de difícil solução (p.10).

E continua:

O reducionismo economicista, a racionalidade, instrumental, os ajustes neoliberais propostos pelos organismos internacionais, com raras exceções, tem trazido mais complicadores do que soluções. E as mudanças na divisão social do trabalho, a passagem do fordismo à acumulação flexível, o questionamento do regime do salariado, ao lado de uma visão estreita do

social são fatores que, na década perdida (anos 80), aumentaram a pobreza na América Latina (WANDERLEY, 2008, p.10-11).

Para o sociólogo, entender a questão social na América Latina exige uma reflexão crítica da ação dos sujeitos e dos processos históricos estruturais que instituíram as sociedades do nosso continente. O autor reconhece que, apesar de todas as mudanças a serem consideradas na compreensão da questão social no continente, guarda traços indelévels dessa longa história que marca nosso continente. Quais sejam: a colonização, lutas pela independência, modos de produção, formas de dependência, planos de desenvolvimento, tipos de Estado, políticas sociais, etc.

A realidade latino-americana é una e diversa. Se comporta características comuns, derivadas exatamente dos referidos traços, se desenvolve, de forma diversa, reflexo de como os povos do nosso continente construíram, e constroem, suas trajetórias de vida (WANDERLEY, 2008, p. 55-56).

Em todo esse longo percurso, em que pese o fato da de algum progresso no crescimento econômico e certas conquistas sociais, no geral, as desigualdades e injustiças reinantes na estrutura social latino-americana não se avolumar, por consequência das relações assimétricas de dominação e subordinação na produção, no poder político, na estrutura de classes e na estratificação social, na elaboração do pensamento e da cultura, considerando principalmente os processos de exploração econômica e dominação política, ao lado de outros fatores importantes, tais como territoriais, demográficos, étnicos, de gênero (WANDERLEY, 2008, p. 58-59).

Na perspectiva de Castel (2008) a questão social é caracterizada a partir da desagregação da sociedade salarial, o que este autor designa como a sociedade que se constituiu com base no trabalho e suas proteções. Em sua ótica, é do trabalho e de sua proteção que se organizam o direito social, a seguridade social, a sociedade moderna, enfim.

Segundo o estudioso, a questão social põe em causa essa função integradora do trabalho, desestabilizando a vida social como um todo. Nesse sentido, segundo este autor a questão social configura-se como uma *dificuldade central, a partir da qual essa sociedade se interroga sobre sua coesão e suas fraturas*.

2.2 Ensino superior, movimentos sociais e política de civilização

No Brasil o campo da educação é insistentemente apontado como agente propulsor de mudanças. O potencial transformador da educação está no fato que tem em fazer com que sejam aceitas socialmente ideias e práticas que contribuem para desencadear ou acelerar o processo de mudança em diferentes esferas da vida social. Neste sentido, muitos são os movimentos e organizações que há anos lutam na direção de permitir que este campo seja democratizado. Diferentes autores situam os movimentos pela educação como espaços de construção de processos de mudança e transformação centrados na justiça social, emancipação e autonomia dos diferentes sujeitos em cena.

Gohn (2010) registra que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Para a autora, ao estudarmos a relação dos movimentos sociais com a educação, temos que pensar em três questões centrais: participação, cidadania e o sentido político da educação. Para ela, as lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania.

No campo da educação formal, Gohn (2010) vai afirmar que:

A área da educação tem sido, historicamente, fonte de demandas e reivindicações de todos os seguimentos sociais que compõem o seu universo: professores, e demais profissionais, do ensino, estudantes, pais ou responsáveis gestores e proprietários de estabelecimentos de ensino etc. Dada a centralidade que o debate sobre a educação tem adquirido na atualidade é interessante resgatar alguns dados de origem dos movimentos e organizações associativas na área, pois eles nunca tiveram muita visibilidade na sociedade restando a imagem de um campo de atribuição do governo ou dos sindicatos, mais recentemente (GONH, 2010, p. 58).

No plano organizativo, a autora mostra como a educação formal do ensino fundamental ao superior tem uma longa história. Situa os atuais movimentos sociais e organizações dos profissionais da área desde o final do século XIX. Nos limites dessa investigação, não faremos aqui uma retomada histórica de todos esses períodos, mas nos limitaremos a discutir algumas organizações dos estudantes

buscando responder se a política pública do ProUni pode ser situada como resultado dessas históricas organizações e reivindicações.

Das ações dos estudantes de Direito, na fase do Brasil Império, passando pelas lutas estudantis dos anos de 1960, pelas Diretas Já de 1984, pelos caras-pintadas de 1992, até a UNE atual, e as novas formas de ação, com ocupações em órgãos administrativos da universidade, o movimento estudantil é um ator político relevante no Brasil (GOHN, 2010, p. 64).

No que diz respeito a articulações específicas envolvendo o ensino superior, Gohn vai afirmar que

o leque de articulações que deu origem aos novos sujeitos também se amplia, cruzando temáticas de gênero, etnia, faixas etárias e nacionalidades. Algumas ações ou movimentos na área da educação foram criados nos últimos anos do século XX, a exemplo da Campanha Nacional de Direitos da Educação, mas a maioria foi criada nos primeiros anos do novo século, muito deles já no padrão organizativo predominante neste novo século que é o de se organizar segundo um foco. Assim, negros, índios e outros excluídos articularam o movimento ao redor da questão das cotas nas universidades levando à criação de programas como ProUni (GOHN, 2010, p. 72).

Inserindo o ProUni nesse contexto, destacaremos três representantes dos movimentos sociais que participaram desse processo de pressões sociais e negociações políticas: o Movimento dos Sem-Universidade (MSU); os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC); a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro). Seus objetivos estão diretamente ligados à democratização do acesso ao ensino superior em instituições públicas e privadas, além de serem movimentos que representam minorias que se fazem presentes na política pública do ProUni. Vejamos brevemente as propostas e ideias políticas desses movimentos:

O MSU surgiu com esse nome em 2000, a partir da ação política e do ativismo social de organizações como: Movimento Hip-Hop, Pastoral da Juventude do Meio Popular, Movimento Estudantil, Movimento Negro, Movimento de Educação Popular, que congregam jovens e adultos, negros e pobres, estudantes, educadoras e

educadores da escola pública, e lutadores do povo pela transformação cultural e social do Brasil.

Organiza os cursinhos populares localizados nas periferias do Brasil, principalmente das grandes cidades. Esses cursinhos populares começaram a atuar no início dos anos 70, mas ganharam mais força nos anos 90, com a retomada dos trabalhos e quando houve a expansão do ensino privado. Os cursinhos são organizados em comunidades, igrejas, paróquias, escolas públicas.

O nome do movimento foi inspirado em um discurso do bispo de São Félix do Araguaia, Dom Pedro Casaldáliga, símbolo das lutas dos excluídos no Brasil, quando recebeu o título Doutor Honoris Causa na Universidade Estadual de Campinas. O movimento atua com formação, ação, organização com parcerias sociais, no sentido de abrir portas das universidades para o povo. O MSU, na sua recente trajetória como movimento social, destaca suas ações e reivindicações no sentido de denunciar a exclusão de grupos sociais do ensino superior e de lutar pelo acesso à universidade. Dentre as várias reivindicações e participações do MSU, destacamos, na Região Metropolitana de São Paulo, o seu processo de luta pela transformação do complexo penitenciário do Carandiru em universidade e a demanda por uma universidade municipal.

O PVNC²² teve sua origem na baixada fluminense, em 1993, em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares historicamente discriminados. O PVNC também surgiu visando à articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial.

A ideia de organização de um curso pré-vestibular para estudantes negros nasceu a partir das reflexões da Pastoral do Negro, em São Paulo, entre 1989 e 1992. Nesse período e com o resultado concreto dessas reflexões, a PUC-SP,

²²Movimento PVNC: Disponível em: <<http://pvnc.sites.uol.com.br/historicopvnc.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

através do cardeal arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu 200 bolsas de estudo para estudantes participantes de movimentos negros e populares.

Em 1992, surgiu na Bahia a experiência de um curso pré-vestibular, através da Cooperativa Stive Biko, que tem como objetivo apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na universidade. No Rio de Janeiro, em 1986, foi criado o curso pré-vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSUFRJ), atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ), outra importante experiência destinada a preparar trabalhadores para o vestibular. Em 1992, surgiu o Manguieira Vestibulares, um curso comunitário, destinado aos estudantes da comunidade do Morro da Mangueira.

Essas experiências e as 200 bolsas de estudos concedidas pela PUC-SP contribuíram muito com as reflexões para a criação do PVNC. As discussões e articulações para a organização, então, do primeiro núcleo do pré-vestibular para negros, na baixada fluminense, iniciaram-se no final de 1992, tendo como primeiro objetivo a capacitação de estudantes para o exame vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Esse núcleo foi concebido e organizado por David Raimundo dos Santos, Antonio Dourado, Luciano de Santana Dias e Alexandre do Nascimento, que contataram os professores, conseguiram duas salas de aula no colégio fluminenses e realizaram o trabalho de divulgação e as reuniões com os primeiros alunos interessados. Conseqüentemente, em 5 de junho de 1993, foi fundado o curso pré-vestibular para negros e carentes na Igreja da Matriz de São João de Meriti, recebendo o nome de Pré-Vestibular para Negros e Carentes. A proposta inicial baseou-se em duas constatações: primeiro, a péssima qualidade do ensino médio na baixada fluminense, que praticamente elimina as possibilidades do acesso do estudante da região ao ensino superior. E, em segundo, a verificação do baixo percentual de estudantes negros nas universidades (menos de 2% do total, em 1993).

A partir de 1994, com o sucesso e repercussão do trabalho realizado em 1993, outros grupos organizaram novos núcleos de curso pré-vestibular para negros e carentes.

O trabalho dos cursos pré-vestibulares é entendido pelo PVNC como ação afirmativa, na medida em que seus militantes trabalham para que estudantes de classes populares e grupos sociais discriminados tenham acesso ao ensino superior público. Além de enfatizar o trabalho contra o racismo, discriminação e as desigualdades, a defesa da educação como direito e perspectiva e universalização desse direito, defende políticas públicas que promovam o acesso e a permanência de estudantes de classes populares e de grupos étnico-raciais historicamente discriminados pela sociedade.

O PVNC defende ainda outras políticas de ação afirmativa, tais como: programas de permanência e assistência estudantil (bolsas, cursos de nivelamento, acesso a livros, Xerox, etc.); revisão de currículos, programas e metodologias; estudos afro-brasileiros, de diversidade cultural, direitos humanos, relações raciais; investimento na formação de professores, e programas especiais no ensino médio.

O PVNC foi um dos movimentos que participou apenas do processo final de implantação do ProUni, em função de sua rede de reivindicações ser encaminhada no sentido da reforma do ensino superior e na expansão de vagas em universidades públicas.

O último representante dos movimentos sociais destacados é a rede Educafro²³, que nasceu na baixada fluminense por iniciativa de frei David Raimundo dos Santos. É uma entidade do movimento negro, sem fins lucrativos que luta por justiça. A Educafro visa converter as estruturas institucionais que secularmente oprimiram o povo pobre e negro, de modo que essas instituições estejam a serviço dos excluídos. A ideia de se criar um pré-vestibular para negros nasceu na Bahia, a partir das reflexões das entidades ligadas aos movimentos negros, como instrumento de

²³EDUCAFRO: Disponível em: <<http://www.educafro.org.br/noticia.php?id=1044&cat=1&sub=16>>. Acesso em: 24 jun.2011.

conscientização, articulação e apoio à juventude negra da periferia de Salvador. A metodologia adotada na Bahia dificultava a repetição da experiência por outros setores populares, pois os professores não recebiam salários, os alunos pagavam quase meio salário-mínimo por mês e o espaço físico era alugado.

A ideia da Educafro na baixada fluminense surgiu em 1989, nas reuniões da Pastoral do Negro, e foi sendo gestada, lentamente, uma nova metodologia. Quando se conseguiu organizar um grupo de jovens associado aos trabalhos populares e eclesiais interessados na proposta, começou-se a levantar nomes de pessoas do movimento negro que pudessem assumir a função de professores, prestando esse serviço gratuitamente.

A opção foi, no início de 1993, recorrer a todos os setores da sociedade e, assim, conseguiu-se, meses depois, formar o primeiro quadro de professores voluntários. O primeiro núcleo começou a funcionar em maio de 1993, em São João de Meriti, sendo consideradas, pelos fundadores, duas motivações e justificativas para esse trabalho: a péssima qualidade do ensino médio da região; e a pesquisa Datafolha, de 1995, divulgou que a população negra (pardo, mais preta) do Brasil perfazia 59% do total da população brasileira; no entanto, menos de 5% dos universitários brasileiros são afrodescendentes.

Atualmente, a sede da Educafro localiza-se no centro de São Paulo e sua finalidade maior é assessorar os núcleos pré-vestibulares comunitários, inseridos em outros estados, como Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Os universitários beneficiados pelo projeto estudam em faculdade particulares, com bolsas de até 100%, e públicas, no território nacional. Também há universitários da Educafro estudando em Cuba.

2.3 Universidade: um histórico espaço de diferenças e mudanças

O termo *universidade* está ligado a muitos outros – cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia, etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos.

Segundo Almeida (2001), a universidade, da maneira como a entendemos hoje, surgiu na Idade Média. No entanto, desde a antiguidade, antes mesmo da fundação das primeiras universidades na Europa, já existiam grandes centros de ensino voltados para a educação de adultos (p.50).

É importante refletir que histórica e socialmente a Universidade tem origem entre grupos privilegiados e um dos seus principais objetivos era a formação de uma elite aristocrática.

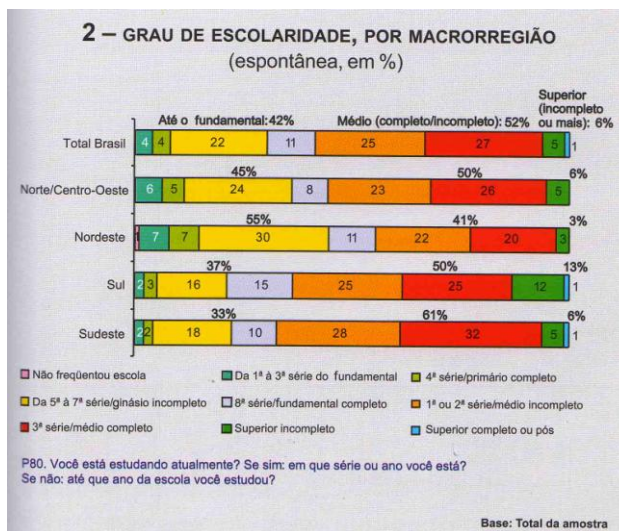
Wanderley (1994), resgatando a origem e desenvolvimento das Universidades, assinala que são herdeiras das instituições do mundo greco-romano, as universidades foram assumindo uma forma específica no contexto religioso do Oriente islâmico e do Ocidente cristão (p. 15).

O autor, caracterizando as universidades medievais, aponta que sua tônica estava voltada para o saber como um fim em si mesmo, o saber desinteressado. Criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementada por uma elite de mérito, elas vão sofrendo mutações através dos tempos e se adequando às novas condições impostas pela realidade. Com a Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, surgem exigências de especializações e técnicas que se ajustassem à nova divisão social do trabalho.

Esclarece que sob o influxo e a disseminação das ideias liberais, buscou-se a integração entre o ensino e a pesquisa, e nesta perspectiva vai nascer a universidade de Berlim, em 1810. Paulatinamente, as universidades terão que se adequar aos processos de desenvolvimento econômico e social segundo as características peculiares de cada nação. Pensadas para formar então os filhos da burguesia, logo serão pressionadas a atender aos reclamos de mobilidade social dos filhos da classe média (Wanderley, 1997 p. 18). Ilustrando tal característica, vemos no gráfico abaixo a representação do pouco acesso ao curso superior pela população brasileira nas diversas regiões, mas destacando que as regiões mais

industrializadas apresentam maior número de pessoas com curso superior (incompleto ou completo).

Gráfico 16



Fonte: ABRAMO e BRANCO (2005, p. 371)

Pouco a pouco se transformam no lugar apropriado para conceber a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas, conferidos por órgãos de classe e governamentais. Algumas instituições mantêm ainda hoje a configuração de instituição que congrega a reunião de um número “x” de faculdades; outras mais modernas já nasceram de forma mais integrada (Wanderley, 1997, p.18).

Fruto da tradição e com variações de tempo e lugar, três traços marcaram a ideia de universidade: comunidade, imunidade e universalidade.

No Brasil, o sistema foi fragmentado em escolas de ensino superior, e a criação da primeira universidade se deu em 1920, no Rio de Janeiro, sem ser concretizada. Naquela época, as elites espanholas tinham para a sua formação um variado sistema universitário, cuja contribuição maior, nos séculos XVI e XVII, foi dada nos campos das artes e da literatura e menos na ciência e na filosofia.

No século presente, de forma gradual e irresistível, foram os objetivos, métodos e técnicas do sistema norte-americano que penetraram a América Latina, principalmente no campo das ciências exatas, mas também com influência nos demais campos. No caso brasileiro essa influência foi decisiva na reforma universitária consentida que vigora desde 1968.

Segundo Wanderley, nos países capitalistas as universidades apresentam um grau de autonomia e de avanço tecnológico e científico variáveis, sendo condicionadas de modo diferenciado pelo tipo de desenvolvimento seguido, quer pelos países desenvolvidos centrais, quer pelos subdesenvolvidos dependentes, como é o caso do nosso país. Tanto nos centrais como nos periféricos, destaca as seguintes concepções universitárias, segundo Wanderley (1994, p. 8-11):

- Existem aqueles que vêem a universidade como o lugar historicamente apropriado para criação e divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que os sistemas necessitam. E como a instituição social que articula o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis mais elevados da política educacional de um país, satisfazendo aos requisitos prefixados pela sociedade.
- Há outros que encaram a universidade como um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho em intelectual e manual, quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos e classes dominantes. Essa visão salienta que há uma recíproca influência entre os fatores externos socioeconômicos-políticos e os fatores internos da estrutura universitária, que são determinados por aqueles, podendo, por sua vez, influenciá-los mais ou menos, segundo as condições concretas de cada situação.
- Outra vertente, ainda na mesma concepção, procura colocar a universidade dentro do contexto contraditório do capitalismo, analisando seus limites e possibilidades, e insere a luta universitária no conjunto das lutas sociais, explicitando como os intelectuais universitários podem se constituir em intelectuais orgânicos das classes subalternas, e podem colaborar na conquista da hegemonia da sociedade civil por essas classes.
- Existem os que mantêm a visão persistente daqueles que defendem o “otimismo pedagógico”, segundo o qual se crê na educação como mola propulsora da mudança social e do desenvolvimento, e chega a supervalorizá-la.
- Por fim, um grupo, que se inscreve dentre os defensores da ideia de que “a escola está morta”, e consideram a universidade algo ultrapassado, obsoleto, devendo ser totalmente reformulada ou acabada.

Capítulo III

PENSAMENTO COMPLEXO, CULTURA E POLÍTICA DE CIVILIZAÇÃO

*“Abandonar o pensamento monotrilho,
que só consegue seguir uma idéia de cada vez,
e leva à idéia fixa.
No limite tudo é solidário.”*

(Edgar Morin)

3.1 Pensamento complexo

Pensar na política pública do ProUni como suporte para uma política de civilização não consiste em uma tarefa fácil. Até porque a própria ideia de complexidade e pensamento complexo pode nos indicar inúmeras possibilidades de caminhos e reflexões para discorrer sobre determinados temas e problemas. Para este exercício de reflexão, nos apropriamos de algumas ideias do pensador Edgar Morin (2006) que nos permitem ir além de uma reflexão linear sustentada tão somente na relação causa e efeito, público e privado, indivíduo e sociedade, mudança social e mudança pessoal, etc. Um dos nossos pontos de partida pode ser o próprio pensador Morin (2006) que se denomina “um contrabandista dos saberes”.

O autor teve sua formação nas ciências humanas; sofreu influência do marxismo e dedicou-se ao estudo de temas como política, sociologia, filosofia e cinema. Sempre se pronunciou contra qualquer espécie de injustiça, segregação e ditadura. A investigação mais completa e complexa do autor trata-se de *O Método*, em seis volumes. Portanto, sua vida e sua obra e sua obra e sua vida estão entrelaçadas, permitindo-nos inferir como seu próprio caminho é resultado do *complexus*.

A terminologia *complexidade* é oriunda da cibernética que, juntamente com as teorias da informação e dos sistemas, formam a base da epistemologia da complexidade. O que é a complexidade? De acordo com Morin (2006):

[...] complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta como os traços inquietantes do emaranhado, do inexplicável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisa clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente [...] elas nos deixaram cegos (p. 13-14).

O pensamento, que é complexo, não pode ser linear porque a complexidade, embora integre os modos simplificadores do pensar, nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas.

Enquanto o pensamento linear é pautado no princípio da certeza como norteador da ciência no mundo moderno, Morin (2006) ao longo de seu trabalho propõe que entre a certeza e a incerteza se busque compreender a contradição e o imprevisível, a partir da convivência com essas categorias sem necessariamente superá-las.

A perspectiva do pensamento complexo é considerar os múltiplos entrelaçamentos que agem, interagem, retroagem, interpenetram-se, buscando a compreensão do real. E, para isso, Morin (2006) desenvolve três princípios fundamentais que se inter-relacionam e que servem como base metodológica da teoria desse autor: o *dialógico*, o *recursivo* e o *hologramático*.

O princípio dialógico considera a unidade de noções antagônicas, unindo o que aparentemente deveria estar separado: ordem e desordem, público e privado estabilidade e instabilidade. Como considera Camargo (2005),

[...] a união complementar de noções que deveriam excluir-se umas às outras, conforme a lógica aristotélica binária do ou/ou, constitui o que Morin

considera como **relação dialógica**. Na organização não encontramos ou ordem ou desordem, e sim ordem e desordem; não encontramos determinação ou indeterminação, e sim determinação e indeterminação; não encontramos apenas unidade, mas também diversidade (ela é una e múltipla ao mesmo tempo); não encontramos apenas o tempo linear, contínuo, mas também o tempo descontínuo das rupturas (p. 26).

Nesta mesma linha de argumentação, Vasconcellos (2006), referindo-se a Morin, vai afirmar que:

[...] a palavra dialógico quer dizer que será impossível chegar-se a uma unificação primeira ou última, a um princípio único, a uma solução monista. Aplicar esse princípio significa articular, mantendo a dualidade no seio da unidade, sem pretender realizar uma síntese, como acontece na dialética.[...] Então, a dialógica é característica fundamental do pensamento complexo, de um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem, considerados racionalmente antagônicos, e que até então se encontravam em compartimentos fechados (p. 113-114).

Para o olhar dialógico, a contradição faz parte da identidade do real e é da relação recursiva entre opostos contraditórios que nasce o novo, o qual não surge necessariamente como superação das contradições. O novo pode mantê-las em outros níveis de manifestação num processo contínuo de vir-a-ser.

A dialógica não supera as contradições radicais, considera-as como insuperáveis e vitais, enfrenta-as e integra-as no pensamento; assim, a vida é uma organização *enantiomorfa* (*enantiosis*, oposição, contrariedade), isto é, inclui na sua unidade complexa o que, ao mesmo tempo, ameaça e mantém essa unidade (MORIN, 1998, p. 246).

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade (MORIN, 2005, p. 74).

O princípio recursivo vê a realidade como um processo no qual produtos e efeitos são ao mesmo tempo produtores e causadores daquilo que os produziu ou causou. Esse princípio rompe com a ideia linear de causa-efeito.

O princípio hologramático considera que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

Morin (1998) reforça e reitera uma posição importante do princípio hologramático quando diz:

Isso quer dizer que não podemos mais considerar um sistema complexo segundo alternativas do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do “holismo”, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo. Pascal já dizia: “Só posso compreender um todo se conheço especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conheço o todo” (p. 181-182).

Os operadores da complexidade são alicerces do pensamento moriniano que se desenvolverá, de todo modo, sobre a predominância da conjunção complexa. É o resultado de novas concepções que procura, na reunião do todo e da parte, da parte e do todo, considerar, como já se destacou, seus entrelaçamentos.

Tendo com ponto de partida esses três princípios, é importante observar que Morin (1998) apresenta uma concepção de sujeito humano que rompe com o antigo paradigma de *homo sapiens*, *homo faber*, *homo economicus* e traz para o centro de suas reflexões uma concepção complexa que envolve o sujeito por inteiro, complexifica a noção de homem, reconhecendo no ser humano as convergências e contradições de um *homo complexus* que, como assinalado na Introdução, o autor designa a trindade indivíduo-sociedade-espécie.

Segundo Petraglia,

O *homo complexus* é responsável pelo processo de auto-eco-organização que se constrói na partilha e solidariedade de um tipo de pensamento que liberta porque é criativo, artístico, político, educacional e ético. No pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento sem preconceito. Opostos, diferentes e complementares que se ligam numa teia multirreferencial que inclui a objetividade e a subjetividade, colocando-as no mesmo patamar de possibilidades constantes. (PETRAGLIA, 2007).

Assim, a trindade indivíduo, sociedade, espécie surge como três dimensões complementares/concorrentes/antagônicas do humano, sem que se possa hierarquizá-la, a não ser de maneira cíclica, mutante, oscilatória; todas essas dimensões se unem no indivíduo (sociedade e espécie estão nele, que está em ambas).

A unidade humana está na trindade fortemente afirmada, mas não é menos forte a diversidade humana, em todos os níveis: biológico, individual, cultural. Para

Morin (1998), portanto, o indivíduo é uno e múltiplo; a sua unidade não se concebe apenas numa base genética, fisiológica, cerebral, mas também a partir da noção de sujeito, da qual como comporta um princípio de exclusão e de inclusão, que permite compreender, ao mesmo tempo, o egocentrismo, a intersubjetividade e o altruísmo.

O autor reforça: “Enfim, o ser humano é definido de modo bipolarizado em *yin yang*, sempre com a presença da afetividade: *Sapiens/demens, Faber/ludens/imaginarius, economicus/consumans/aestheticus, Prosaicus/poeticus*”.

O Pensamento Complexo é uma forma de ver o mundo que advém, entre outras coisas, do reconhecimento de uma complexidade do real, cada vez mais revelada pelos avanços da ciência, exigindo um outro modo de articulação do conhecimento. E considerando a concepção de ser humano na articulação indivíduo-sociedade-espécie do qual podemos distinguir, mas não isolar as fontes biológica, individual e social. Essa tríade consiste numa importante referência para pensarmos a mudança social dos sujeitos bolsista do ProUni. Que na nossa leitura não passa somente pelas questões da estrutura social, mas envolve outras dimensões da vida no campo da cultura e de uma perspectiva de política de civilização.

3.2 Cultura e Política de Civilização

Segundo Abbagnano (2007) o termo cultura tem dois significados básicos: O primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. O segundo significado indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização.

A passagem do primeiro para o segundo significado ocorreu no séc. XVIII por obra da filosofia iluminista, o que se nota bem neste trecho de Kant: “Num ser racional, cultura é a capacidade de escolher seus fins em geral (e portanto de ser livre). Por isso, só a cultura pode ser o fim último que a natureza tem condições de apresentar ao gênero humano” (Abbagnano,2007, p.261). Como fim, a cultura é o

produto, mas que o produzir-se, da “geórgica da alma”. No mesmo sentido, Hegel dizia: “Um povo faz progressos, tem seu desenvolvimento e seu crepúsculo. O que se encontra aqui, sobretudo, é a categoria da cultura, de sua exageração e de sua degeneração: para um povo, esta última é produto ou fonte de ruína” (Abbagnano, 2007, p.261).

No significado referente à formação da pessoa humana individual, a palavra cultura corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam *paidéia* e que os latinos indicavam com a palavra *humanitas*: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às “boas artes” peculiares do homem que o distingue de todos os outros animais. As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia, etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto, para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita.

Para os gregos, a cultura nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, da verdadeira natureza humana. E teve duas características constitutivas: 1) estreita ligação com a filosofia, na qual se incluíam todas as formas de investigação; 2) estreita ligação com a vida social. Em primeiro lugar, para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto, mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito.

Em segundo lugar, o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na pólis: a República, de Platão, é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade; e a afirmação de Aristóteles de que o homem é por natureza um animal político tem o mesmo significado.

Mas, num e noutro aspecto, a natureza humana de que se fala não é um dado, um fato, uma realidade empírica ou material já existente, independente do esforço de realização que é a cultura. Só existe com um fim ou termo do processo de formação

cultural; é, em outros termos, uma realidade superior às coisas ou aos fatos, é uma ideia no sentido platônico, um ideal, uma forma que os homens devem procurar realizar e encarnar em si mesmos (Abbagnano, 2007,p. 261-265).

Para Morin (2005)

uma cultura é um conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato (p. 300).

E reforça:

Significa que, por diversas que sejam, as culturas têm um mesmo fundamento. Em todas as sociedades há música, canto, poesia. Em todas as sociedades há racionalidade e religião, técnica e magia, rito, culto; o sacrifício (humano ou animal) foi um aspecto extraordinário das culturas do passado; certos cultos ainda o praticam. Mesmo quando desapareceu sob a forma ritual religiosa, a ideia de sacrifício permanece muito forte em nosso espírito e constitui, talvez, um desses universais psico-afetivos que evoquei acima (p. 61).

Cultura, em outras palavras, é um termo que se pode designar tanto a civilização mais progressista quanto as formas mais rústicas e primitivas de vida social. Nesse significado neutro, o termo é empregado por filósofos, sociólogos e antropólogos contemporâneos. Tem ainda a vantagem de não privilegiar um modo de vida em relação a outro na descrição de um modo cultural (Abbagnano, 2007,p. 265).

Nas palavras de Carvalho (2010):

A cultura é um circuito que envolve ordem-desordem-interação-organização. Composta por códigos, padrões-modelo, modalidades de existência, saberes e zonas obscuras, contém um sistema que metaboliza as trocas entre o indivíduo, a sociedade, o cosmo. É patrimônio e expressão da práxis e das práticas culturais, instrumento de cidadania democrática a ser posto em movimento em todas as esferas da vida [...] A transmissão dos saberes culturais é prioritária para que os circuitos sócio-históricos sejam preservados, transmitidos, renovados (p.1).

Chauí (2010) esclarece que no século XVIII cultura torna-se sinônimo de civilização porque os pensadores julgavam que os resultados da formação-educação

se manifestam com mais clareza e nitidez nas formas de organização da vida social e política ou na vida civil.

3.3 Política de Civilização

O fenômeno da globalização que se faz presente mediante os processos de informatização é o ponto culminante da disseminação da forma ocidental de cultura ou, como assinalou Chauí (2010), da civilização.

Segundo Morin (1997), a expressão “política de civilização” ocorreu de forma impositiva no começo dos anos 80. Ajusta-se àquilo que chamou de uma “política do homem”. Pretende ser uma política multidimensional, na qual todos os problemas humanos têm hoje uma dimensão política.

O autor faz a referência ao projeto da Revolução Francesa, afirmando que, concentrado na divisa trinitária Liberdade, Igualdade, Fraternidade, o socialismo propunha uma política de civilização destinada a suprimir a barbárie das relações humanas: a exploração do homem pelo homem, o arbítrio dos poderes, o egocentrismo, o etnocentrismo, a crueldade, a incompreensão (MORIN, 1997).

A política de civilização retoma a aspiração a mais comunidade, fraternidade e liberdade, e que esteve na origem do socialismo no século passado, mas reconhecendo-lhe, desta vez, a dificuldade antropológica e sociológica. Hoje a aspiração é menos ingênua, mas a sua amplidão incita a uma obra histórica de grande fôlego que se deveria confundir com a aventura humana: é uma tarefa essencial para melhorar as relações entre humanos, desde as relações interpessoais até às relações à escala do planeta (MORIN, 1997, p. 150).

O autor reconhece a importância do progresso produzido por nossa civilização e chama a atenção para a necessidade de um desenvolvimento que re-humanize a vida cotidiana.

É também evidente que uma política de civilização deve desenvolver e utilizar todos os aspectos positivos das ciências, das técnicas, do Estado, do capitalismo, do individualismo, etc. Trata-se de investir na investigação e no aproveitamento das energias alternativas (solar e eólica), de promover as viaturas movidas à eletricidade ou semi-elétricas, de apostar em novos métodos bio-ecológicos ou bio-genéticos para sanear as culturas, de apostar nas novas gerações de computadores inteligentes capazes de modificar os

seus programas, em suma, devemos encarar e encorajar uma nova era da técnica, em que esta última ultrapassaria a sua era bárbara atual (mecânica, determinista, hiper-especializada, cronometrada), que, ao permitir a sua humanização, permitiria, via re-humanização das administrações e das empresas, a re-humanização da vida cotidiana (MORIN, 1997, p. 150).

Finalmente, diz Morin (1997):

se partirmos dos problemas franceses, não devemos esquecer nem sua singularidade, nem a sua generalidade: os problemas fundamentais de civilização que afectam a França são também os da Europa e, em mais larga medida, são problemas que põem em todo o mundo onde houve “desenvolvimento” — isto é, desenvolvimento da nossa civilização —, e põem-se cedo ou tarde em toda a parte onde se está “em vias de desenvolvimento” (p. 151).

3.4 Os Imperativos de uma Política de Civilização

É agora possível formular os imperativos de uma política de civilização:

- Solidarizar (contra a atomização e a compartimentação);
- Revitalizar (contra a anonimização);
- Conviver (contra a degradação da qualidade de vida);
- Moralizar (contra a irresponsabilidade e o egocentrismo). (Ibid, p.151)

Na esteira dos imperativos de uma política de civilização o autor propõe: uma política de solidariedade, uma política de qualidade de vida, uma política de regeneração.

3.4.1 Uma política de solidariedade

A conscientização do problema da solidariedade leva à vontade de tirar esse problema dos subterrâneos infrapolíticos onde está escondido, fazendo dele um problema político central. (MORIN, 1997, p. 155).

3.4.2 Uma política de qualidade da vida

A qualidade da vida traduz-se por bem-estar no sentido existencial e não apenas no sentido material. A política de civilização precisa da consciência plena das necessidades poéticas do ser humano. Seja como for, a política de civilização deve englobar, na sua perspectiva histórica, a transformação do trabalho em atividade, ao mesmo tempo da diminuição do ativismo. Introduziria na vida uma parte de *famiente* (a “preguiça” no sentido de Lafargue e de meditação) (MORIN, 1997, p. 155).

3.4.3 Política de regeneração

Solidarizar, conviver, revitalizar, esses três imperativos podem ter uma expressão doravante territorial e econômica [...] Territorialmente, trata-se de resistir à desumanização das cidades e dos campos. (MORIN, 1997, p.155).

Capítulo IV

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA²⁴

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

(Paulo Freire)

A metodologia da pesquisa priorizou a perspectiva multidimensional que permite acolher as contribuições de diferentes áreas de conhecimento (Serviço Social, Educação, Sociologia, Política). Nesse sentido, é necessário ultrapassar os limites provenientes de possíveis disjunções entre sujeito e objeto, natureza e cultura, empírico e teórico, considerando, ainda, a dinamicidade da relação entre o todo e a parte. Em virtude da própria dinâmica de pesquisas orientadas por matrizes interdisciplinares, há que se ressaltar a necessidade de contínuas redefinições quanto à especificação por tipo de levantamento realizado no decorrer da pesquisa.

A pesquisa abrangeu três dimensões: a política pública no qual o Programa Universidade para Todos (ProUni) se insere, os alunos bolsistas e as instituições (com seus respectivos responsáveis ou gestores do programa).

Para o seu desenvolvimento, foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas de investigação, como: observação, mapeamento, questionários, entrevistas e discussões em grupo de alunos, sempre com a preocupação de conjugá-los aos objetivos definidos. Foram realizadas análises quantitativas e qualitativas, que

²⁴ O presente capítulo é parte do relatório final da pesquisa inter-institucional, denominada *ProUni e Inclusão Social*, financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e o Instituto Anísio Teixeira (Inep) no âmbito do Observatório da Educação, realizada pelas Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Nove de Julho, do qual o autor fez parte como pesquisador, e, havendo uma ligação direta com seu tema de pesquisa, apropriou-se da metodologia e fontes de dados aqui apresentados.

permitiram fundamentar e contextualizar as múltiplas dimensões que compõem o objeto de investigação.

A metodologia multidimensional exigiu constante movimento de aproximação do objeto estudado, por meio de atividades de naturezas distintas, porém complementares, conforme segue.

Atividades para Definição das Categorias Analíticas que Sustentam as Análises

- Levantamento e balanço bibliográfico em torno do tema.
- Definição do estado da arte no qual se encontravam as pesquisas científicas sobre o tema.
- Esquema operativo da pesquisa — estudo e construção das categorias teóricas de análise: política de educação e ensino superior; inclusão e exclusão social; complexidade.
- Realização de seminários internos para estudo da temática com a participação de convidados e especialistas sobre o tema.

4.1 Levantamento de dados secundários

Com o objetivo de caracterizar o ProUni no Brasil, bem como subsidiar a definição da amostra da pesquisa de campo, foi realizado o levantamento de dados secundários, considerando, prioritariamente, os dados disponíveis no Sistema do ProUni (SisProuni) e dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso possibilitou algumas análises de natureza mais ampla, acerca da presença do programa no País, como forma de identificar o movimento mais geral da oferta de bolsas, bem como o incremento no número de bolsistas.

4.2 Definição da amostra e construção dos instrumentos de coleta de dados

a) Definição da amostra

Para obter um conjunto representativo de bolsistas pelo País, o estabelecimento da amostra teve como parâmetros: abranger todas as regiões do território brasileiro (Figura 1); contemplar, em cada região, duas unidades federativas, sendo uma que apresentasse o maior número de bolsistas por população e outra com o menor número de bolsistas por habitantes.

Figura 1: Estados nos quais a pesquisa foi realizada



Legenda: (●) Unidades da Federação onde a pesquisa foi realizada.

Fonte: <<http://sgif.datasus.gov.br/suporte.php?esc=10>>

O levantamento de dados realizado no SisProuni e IBGE subsidiou a definição da amostra em cada Estado (UF) e municípios selecionados para a pesquisa. A partir desses levantamentos, foram escolhidos os Estados para a realização da pesquisa de campo, assinalados no mapa (Figura 1), cujo detalhamento, em termos de dados populacionais e de número de bolsistas encontra-se nos Quadros 3 a 7.

Quadro 3: Estados pesquisados — Região Norte

Região Norte			
UF	População (IBGE 2005-2006)	Bolsistas	%
AC	669.736	1.205	0,18
AM	3.232.330	5.159	0,16
AP	594.587	1.238	0,21
PA	6.970.586	7.099	0,10
RO	1.534.594	3.873	0,25
RR	324.397	1.587	0,49
TO	1.305.728	1.782	0,14

■ Estado com maior número de bolsas ofertadas ■ Estado com menor número de bolsas ofertadas

Quadro 4: Estados pesquisados — Região Nordeste

Região Nordeste			
UF	População (IBGE 2005-2006)	Bolsistas	%
AL	3.015.912	1.440	0,05
BA	13.815.334	28.757	0,21
CE	8.097.276	5.248	0,06
MA	6.103.327	5.039	0,08
PB	3.595.886	2.848	0,08
PE	8.413.593	7.451	0,09
PI	3.006.885	3.389	0,11
RN	3.003.087	6.019	0,20
SE	1.967.791	2.905	0,15

■ Estado com maior número de bolsas ofertadas ■ Estado com menor número de bolsas ofertadas

Quadro 5: Estados pesquisados — Região Centro-Oeste

Região Centro-Oeste			
UF	População (IBGE 2005-2006)	Bolsistas	%
DF	2.333.108	11.913	0,51
GO	5.619.917	10.789	0,19
MT	2.803.274	7.515	0,27
MS	2.264.468	6.580	0,29

■ Estado com maior número de bolsas ofertadas ■ Estado com menor número de bolsas ofertadas

Quadro 6: Estados pesquisados — Região Sudeste

Região Sudeste			
UF	População (IBGE 2005-2006)	Bolsistas	%
ES	3.408.365	7.099	0,21
MG	19.237.450	56.978	0,30
RJ	15.383.407	33.192	0,22
SP	40.442.795	130.129	0,32

■ Estado com maior número de bolsas ofertadas ■ Estado com menor número de bolsas ofertadas

Quadro 7: Estados pesquisados — Região Sul

Região Sul			
UF	População (IBGE 2005-2006)	Bolsistas	%
PR	10.261.856	43.359	0,42
RS	10.845.087	32.664	0,30
SC	5.866.568	10.335	0,18

■ Estado com maior número de bolsas ofertadas ■ Estado com menor número de bolsas ofertadas

O Quadro 8 apresenta os municípios selecionados para a pesquisa a partir dos critérios explicitados anteriormente (municípios com maior número de bolsas e municípios com menor número de bolsas), em cada Estado selecionado.

Quadro 8 - Municípios pesquisados por Região e UF

Região	UF	População (IBGE 2005-2006)	Bolsistas	%	Município	Bolsas
Norte	RR	324.397	1.587	0,49	Boa Vista	1.804
	PA	6.970.586	7.099	0,10	Santarém	585
Nordeste	BA	13.815.334	28.757	0,21	Salvador	26.270
	AL	3.015.912	1.440	0,05	Arapiraca	249
Centro-Oeste	DF	2.333.108	11.913	0,51	Brasília	17.844
	GO	5.619.917	10.789	0,19	Itumbiara	803
Sudeste	SP	40.442.795	130.129	0,32	São Paulo	75.902
	ES	3.408.365	7.099	0,21	Cachoeiro do Itapemirim	781
Sul	PR	10.261.856	43.359	0,42	Curitiba	36.222
	SC	5.866.568	10.335	0,18	Lages	1.475

■ Cidade com maior número de bolsas ofertadas ■ Cidade com menor número de bolsas ofertadas

Na UF com maior número de bolsistas por população, priorizou-se o município que ofertava maior quantidade de bolsas no período de 2005-2008. Esse critério nos direcionou prioritariamente para as capitais, conforme o Quadro 6. Também se considerou a UF com menor número de bolsistas por população. Desta forma, foram contemplados municípios com índice representativo de bolsas fora da Região Metropolitana. Esse critério teve por finalidade alcançar alunos bolsistas com vivências diferentes daqueles que habitam os grandes centros urbanos, conferindo assim maior abrangência e diversidade geopolítica à pesquisa.

As instituições foram agrupadas pelo critério de organização jurídico-acadêmica (Quadro 7). Assim, são considerados dois grupos distintos: Grupo A, formado pelos Institutos Superiores²⁵ e Faculdades²⁶, e Grupo B, formado pelos Centros Universitários²⁷ e Universidades²⁸. Tanto no Grupo A quanto no Grupo B, a pesquisa

²⁵ Os **institutos superiores** de educação visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas: curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade; formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

²⁶ As **faculdades** são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum. A criação de cursos superiores nessas instituições depende de prévia autorização do Poder Executivo.

²⁷ Os **centros universitários** são instituições de ensino superior pluricurriculares, caracterizados pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. A eles fica

contemplou somente os cursos oferecidos na modalidade de ensino presencial. Os cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância não fizeram parte da pesquisa pelo fato de, nessa modalidade, não ter sido possível o contato direto do pesquisador com o aluno bolsista.

Quadro 9: Instituições segundo o tipo de organização jurídico-acadêmica, por município

UF	Município	Bolsistas	
		Grupo A	Grupo B
AL	Arapiraca	1	2
BA	Salvador	33	2
DF	Brasília	27	4
ES	Cachoeiro de Itapemirim	2	0
GO	Itumbiara	3	0
PA	Santarém	1	1
PR	Curitiba	31	7
RR	Boa Vista	2	2
SC	Lages	2	2
SP	São Paulo	41	20

Fonte: Sisprouni, 2008

A partir dos dados do SisProuni, foi realizado o estudo do número de Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em cada município e, ainda utilizando-se o critério de organização jurídico-acadêmica, por meio de sorteio aleatório, definiram-se as IES para a pesquisa de campo, que foi realizada entre maio e dezembro de 2009. O Quadro 8 demonstra as instituições pesquisadas.

estendida autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

²⁸ As **universidades** caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Essas atividades de ensino deverão contemplar programas de mestrado ou de doutorado em funcionamento regular.

Quadro 10: Instituições pesquisadas nos municípios selecionados segundo a organização jurídico-acadêmica

Região	UF	Município	G-A	G-B	Sorteadas
Norte	RR	Boa Vista	1	1	Faculdade Atual da Amazônia (FAA) Faculdade Cathedral (Faces)
	PA	Santarém	1	1	Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS) Faculdades Integradas do Tapajós (FIT)
Nordeste	AL	Arapiraca	1	2	Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael de Arapiraca (Cesama) Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (Iesc)
	BA	Salvador	33	2	Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge) Faculdade Vasco da Gama (FVG) Universidade Católica de Salvador (Ucsal) Faculdade Social da Bahia (FSBA)
Centro-Oeste	DF	Brasília	27	4	Universidade Católica de Brasília (UCB) Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (Facitec) Faculdade Unisaber
	GO	Itumbiara	3	0	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (Iles) Instituto Superior de Educação Santa Rita de Cássia (Ilesc)
Sudeste	ES	Cachoeiro de Itapemirim	2	0	Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo Faculdade de Castelo (Facastelo)
	SP	São Paulo	41	20	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Universidade Nove de Julho (Uninove) Faculdade Flamingo Faculdade Mário de Andrade (FMA)
Sul	PR	Curitiba	31	7	Universidade Tuiti do Paraná (UTP) Faculdade Padre João Bagozzi
	SC	Lages	2	2	Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) Faculdades Integradas (Facvest)

Fonte:www.gov.mec.br Pesquisa ProUni e Inclusão Social/2009.

Quadro 11: Síntese da definição da amostra

Número de Bolsas Ofertadas por UF		Número de Bolsas Ofertadas por Município		Número de Questionários Aplicados por IES	
AL	2.873	Arapiraca	152	Centro de Ensino Superior Archanjo Mikael de Arapiraca	6
BA	46.465	Salvador	7.436	Faculdade Vasco da Gama	45
				Faculdade Social da Bahia	80
				Universidade Católica do Salvador	64
				Centro Universitário Jorge Amado	89
DF	19.996	Brasília	5.789	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (Facitec)	1
				Faculdade Unisaber	18
				Universidade Católica de Brasília	120
				Centro Universitário do Distrito Federal	75
ES	11.702	Cachoeiro de Itapemirim	138	Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo	97
		Castelo		Faculdade de Castelo	31
GO	20.928	Itumbira	248	Instituto Superior de Educação Santa Rita de Cássia	40
				Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara	83
PA	11.940	Santarém	287	Centro Universitário Luterano de Santarém	67
				Faculdades Integradas do Tapajós	103
PR	67.685	Curitiba	11.244	Faculdade Padre João Bagozzi	35
				Universidade Tuiuti do Paraná	32
RR	2.229	Boa Vista	471	Faculdade Atual da Amazônia	85
				Faculdade Cathedral	88
SC	19.691	Lages	530	Faculdades Integradas Facvest	23
				Universidade do Planalto Catarinense	23
SP	234.736	São Paulo	32.006	Faculdade Flamingo	107
				Faculdade Mario de Andrade	19
				Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	180
				Universidade Nove de Julho	987

Fontes: Sisprouni/2008 e Pesquisa ProUni e Inclusão Social/2009

b) Construção dos instrumentos de coleta de dados

A pesquisa utilizou instrumentos de coleta de dados contemplando as dimensões quantitativa e qualitativa das análises a serem realizadas. Foram construídos um questionário, para aplicação aos estudantes bolsistas do ProUni, e um roteiro, para as entrevistas realizadas com os dirigentes e/ou responsáveis pelo programa nas instituições pesquisadas.

Conforme os objetivos da pesquisa, o questionário para os alunos bolsistas foi elaborado com o intuito de proporcionar informações para uma ampla caracterização

dos pesquisados, incluindo: identificação do aluno, trajetória educacional, condições de moradia, deslocamentos, escolaridade dos membros da família, escolha dos cursos e participação nas IES, acesso à informática, situação de trabalho, lazer e cultura, relações socioafetivas, importância do programa na vida do bolsista. A categoria inclusão/exclusão foi o eixo basilar que norteou a definição das perguntas do questionário.

O questionário foi elaborado com 11 questões fechadas e 3 abertas. As perguntas foram claras, concretas e precisas, diretamente relacionadas ao tema, para desencadear apenas uma interpretação, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Durante esse processo, foi construído um esquema operativo a fim de nortear o trabalho.

O instrumento foi pré-testado e adaptado às necessidades da pesquisa e teve o objetivo de garantir sua eficácia.

As IES foram selecionadas em São Paulo, em dois extratos: uma na região central e outra na periferia da cidade, possibilitando uma aproximação com universos diferenciados. Foi imprescindível, para verificar a funcionalidade do instrumento, perceber seus pontos fortes e fracos e definir estratégias de abordagens das IES e dos alunos.

No tratamento dos dados do pré-teste trabalhou-se o conhecimento das distribuições de frequência das variáveis (questões) observadas. Para tanto, as respostas obtidas com os questionários foram transcritas para o meio magnético. Para isso, foi utilizada como ferramenta a base de dados do *software* estatístico Statistical Packager for Social Science (SPSSWIN). As respostas às questões abertas foram submetidas a tratamento em separado, com alguns cruzamentos entre as variáveis para ampliar a visão sobre os dados.

Além do instrumento elaborado para os alunos bolsistas, foi construído também um questionário específico para ser respondido pelos responsáveis pelo programa

nas instituições pesquisadas. O referido instrumento (Anexo 1) teve como objetivo principal identificar os motivos de adesão das IES ao ProUni.

c) **Grupos de discussão**

Para complementar as informações do questionário, optou-se ainda pela formação de grupos de discussão, também denominados por oficinas de reflexão, outro instrumento de pesquisa que visa à ampliação e aprofundamento da percepção dos estudantes bolsistas. Esse instrumento foi escolhido a partir da necessidade de se observar os aspectos subjetivos demonstrados pelos bolsistas sobre o programa.

O grupo de discussão é um espaço cujo objetivo comum favorece análises reflexivas e críticas de seus participantes com finalidades construtivistas. Rodrigues e Limena (2006) denominam esse espaço de **oficinas de reflexão**: “as oficinas de reflexão foram definidas como espaços de encontro, de relação e de discussão... que paulatinamente foram se tornando fonte de produção e de criação” (p. 159-160).

O grupo de discussão foi uma estratégia de pesquisa utilizada para substanciar as reflexões em torno da **inclusão social**, especialmente para avaliar o plano de satisfação ou insatisfação dos bolsistas, suas críticas, sugestões ou contribuições. Essa estratégia permitiu obter dados de natureza qualitativa, a partir de sessões em grupo composto de 8 a 12 pessoas, que compartilham alguns traços comuns e discutem aspectos de um tema sugerido.

O grupo de discussão, que permite obter informações e dados de natureza qualitativa como espaço reflexivo partilhado, possibilitou o encontro dos bolsistas com seus pares para refletir sobre as condições acadêmica, social, cultural na IES; ocasião em que puderam expressar, de modo objetivo e/ou subjetivo, suas perspectivas sobre o programa, suas fragilidades, expectativas e proposições.

Foram realizados grupos de discussão em três IES: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Com o apoio das IES e a

participação dos alunos, a formação dos grupos se deu com representantes de diferentes áreas de conhecimento, possibilitando amplo e enriquecedor debate.

Os grupos foram conduzidos por dois ou mais pesquisadores. Um assumiu o papel de mediador, dirigindo a discussão e o outro procedeu ao registro das interações. Essas anotações foram necessárias para detectar o contexto das falas, os momentos de hesitação, de maior discordância, expressões corporais, dispersões e impressões gerais a respeito do andamento da discussão. Um pesquisador auxiliar também acompanhou o roteiro para sinalizar ao mediador eventuais aspectos não explorados na condução do grupo.

Vale destacar que, considerando a realidade e inserção dos alunos nas diferentes IES, cada grupo apresentou características diversificadas interferindo na dinâmica e condução dos trabalhos. Na oportunidade, com a devida permissão dos alunos, a equipe procedeu ao registro imagético da discussão.

4.3 Procedimentos da Pesquisa de Campo

Os primeiros procedimentos foram os contatos feitos por telefone, com o responsável pelo ProUni nas IES selecionadas. A partir daí, a comunicação deu-se por correio eletrônico, através do qual se enviou carta de apresentação, de identificação dos pesquisadores, o resumo do projeto e cópia dos questionários dirigidos aos bolsistas e ao gestor do ProUni da IES.

As equipes utilizaram como ferramenta de trabalho nas IES cartazes de divulgação, *banner*, máquina fotográfica, filmadora, carta de apresentação, questionário dirigido aos bolsistas e roteiro de entrevista com os responsáveis pelo programa na instituição pesquisada.

Na maioria das instituições, as equipes foram muito bem recebidas e a pesquisa acolhida com satisfação. Em geral, a IES designava uma pessoa de confiança para assistir aos pesquisadores e atender na logística do trabalho. Em

alguns casos, a recepção foi feita pelo coordenador do ProUni no local, em outros, pela prefeita do *campus*, por vice-diretores, secretários, etc.

No que tange à comunicação, as IES usaram diferentes dispositivos, a fim de dar ciência aos alunos acerca da pesquisa: divulgação de sala em sala, convocação dos alunos para participarem da pesquisa, distribuição de cartas convocatórias, fixação de cartazes pelo *campus*, envio de convite por correio eletrônico e contato por telefone.

Ficou a cargo da instituição a definição do espaço físico para a realização da pesquisa. Algumas entenderam que o melhor local seria a área de convivência, por ser ambiente de intensa circulação de alunos. Outras preferiam espaços mais específicos, como salas de aula, biblioteca e auditório.

A partir do momento em que o aluno chegava ao espaço designado para o trabalho, os pesquisadores explicavam o porquê da pesquisa e como ele poderia participar. Em seguida, entregavam-lhe questionário e caneta, deixando o aluno livre para preencher o formulário de questões. Durante todo o processo, a equipe manteve-se sempre à disposição do aluno para prestar esclarecimentos e dar orientação, o que, em alguns momentos, proporcionou diálogo entre pesquisadores e pesquisados.

Algumas instituições fizeram questão de acompanhar por meio de um representante todo o trabalho dos pesquisadores.

Durante os trabalhos, e mediante autorização dos envolvidos, os pesquisadores registraram algumas imagens dos pesquisados e das instituições.

As atividades de pesquisa de campo aconteceram prioritariamente entre maio e dezembro do ano de 2009, em conformidade com a definição da amostra anteriormente explicitada.

4.4 Tabulação e Análise dos Dados

Os dados levantados por meio do questionário preenchidos pelos alunos-bolsistas foram tabulados e submetidos a tratamentos quantitativo e qualitativo; isso se deu a partir do plano de análise contido no quadro geral utilizado como esquema operativo da pesquisa, e levou em consideração o objetivo geral, os objetivos específicos e as categorias teórico-analíticas que nortearam o estudo.

Todos os dados coletados foram transpostos para o meio magnético *SPSSWIN* e, após a tabulação simples, foram definidos os cruzamentos relevantes para o atendimento dos objetivos específicos da pesquisa. Para o tratamento qualitativo, foram utilizadas, além de dados coletados dos questionários, as informações obtidas nos grupos de discussão.

Todo esse processo contribuiu para aprofundar as análises, especialmente no tocante às aspirações e expectativas dos estudantes bolsistas do ProUni a partir de sua inserção em curso de ensino superior.

4.5 Um Retrato dos Alunos Bolsistas nos Municípios Pesquisados

Nesta parte do trabalho trazemos, por meio dos dados da pesquisa, uma caracterização geral dos alunos bolsistas nos municípios pesquisados. Por razões puramente didáticas e para facilitar a reflexão que abarque de forma mais fidedigna a realidade aqui destacada, trabalhamos com as seguintes subdivisões: perfil dos alunos segundo dados demográficos, situação de moradia e trajetória educacional; ProUni, o desafio do curso superior; expectativas dos alunos bolsistas; as mudanças no cotidiano dos alunos; as IES e a formação dos professores na perspectiva dos alunos.

4.6 Perfil dos alunos segundo dados demográficos, situação de moradia e trajetória educacional

Neste tópico, busca-se mostrar o retrato socioeducacional dos alunos pesquisados, considerando as diferenças e diversidades que abrangem nosso País

em sua dimensão continental. Dentre os bolsistas pesquisados, verificou-se que o maior público beneficiado pelo ProUni é feminino, sendo 60,9% mulheres e 39,1% homens. No que tange à faixa etária, verificou-se que 36,8% dos alunos ingressaram no ensino superior com idade entre 21 e 24 anos; 24,6% com até 20 anos de idade.

Os dados indicam que o Programa está atingindo perfeitamente o público jovem a quem se destina. Nota-se também que há uma pequena diferença entre os quantitativos feminino e masculino dentro da faixa de idade que vai até aos 24 anos. Isto é, no universo feminino 63,3% das mulheres bolsistas estão na faixa etária que vai até aos 24 anos. No masculino, dentro da mesma faixa, estão 58,4% dos homens bolsistas (Tabela 2). Essa diferença indica uma tendência que se torna bastante acentuada em outros quesitos que veremos mais adiante.

Tabela 2: Distribuição dos bolsistas ProUni por sexo e faixa etária

Faixa Etária	Sexo		TOTAL
	Feminino	Masculino	
Até 20 anos	24,8%	24,4%	24,6%
21 a 24 anos	38,5%	34,0%	36,8%
25 a 29 anos	17,7%	18,9%	18,2%
30 a 34 anos	8,5%	8,8%	8,6%
35 ou mais anos	10,5%	13,9%	11,8%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set. 2009 - Base: 2.394 entrevistas.

Dos bolsistas pesquisados, 39,8% se declararam de cor branca e 60,2% não brancos. Não brancos refere-se a negro, pardo, indígena e oriental. Ao considerarmos a raça/cor a partir do sexo, nota-se uma equiparação entre feminino e masculino. Dentre os autodeclarados brancos, encontram-se 40,7% de mulheres e 38,4% de homens. E, quando se trata de negros, temos 16,4%, tanto de mulheres quanto de homens. Considerando a inclusão, o programa ainda não consegue alcançar adequadamente o negro, nem o indígena, pois apenas 16,4% dos bolsistas são autodeclarados negros e 0,6% indígenas (Tabela 3). A autodeclaração da raça/cor no Brasil consiste, ainda, em um desafio. Esse problema está inserido em um processo conflitante e de maior abrangência que é a formação étnico-cultural do

povo brasileiro. Reconhecer-se pertencendo à raça/cor implica conhecer e aceitar sua origem, sua história e sua identidade, processo este que, no cenário brasileiro, mostra-se ainda muito desafiador.

Tabela 3: Distribuição dos bolsistas ProUni segundo raça/cor e sexo

Raça/Cor	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Amarela	1,6%	1,0%	1,4%
Branca	40,7%	38,4%	39,8%
Indígena	0,7%	0,4%	0,6%
Negra	16,4%	16,4%	16,4%
Parda	39,8%	42,7%	40,9%
Outra	0,8%	1,1%	0,9%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set 2009 - Base: 2.453 entrevistas.

Na questão sobre estado civil (Tabela 4), quase 80% dos bolsistas pesquisados se declararam solteiros, isto é, 79,8%. Considerando que 79,6% são jovens na faixa etária inferior a 30 anos (Tabela 2), percebemos que o dado não apresenta surpresa, uma vez que o ProUni se destina prioritariamente a um público com até 24 anos de idade. Outro fato importante que a pesquisa revelou foi que esses jovens, apesar de solteiros, são chefes de família. Pois, como se verifica na Tabela 5, pelo menos 25,2% dos bolsistas são responsáveis por suas famílias, em particular por aqueles que residem com ele. Quando considerado o estado civil do bolsista, a partir do sexo, percebe-se que, dentre os casados, há um número maior de homens (19,5%) que o de mulheres (14,7%).

Tabela 4: Bolsistas ProUni por sexo e estado civil

Estado Civil	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Solteiro	81,4%	77,2%	79,8%
Casado	14,7%	19,5%	16,6%
Viúvo	0,2%	0,2%	0,2%
Divorciado	1,9%	0,9%	1,5%
Outro	1,8%	2,2%	1,9%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set. 2009 - Base: 2.461 entrevistas.

Tabela 5: Chefe ou responsável pela moradia do bolsista

Chefe ou Responsável pela Moradia	Total
O próprio bolsista	25,2%
Membros da família	69,2%
Outro	5,6%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set. 2009 - Base: 2.473 entrevistas

Em relação ao município de residência do bolsista, constata-se que, dentre os pesquisados, 86,6% estudam no mesmo município onde já residiam antes do seu ingresso no ensino superior (Tabela 6). Considerável número (48,7%) reside no município onde estuda há um período que vai de 15 a 24 anos, o que reforça, portanto, a não necessidade de migração para fins estudantis. Apenas 13,4% precisaram mudar de município para estudar (Tabela 7). Isso mostra que a maioria dos estudantes bolsistas conta com o benefício de ter ao menos uma IES em seu próprio município de residência, sendo desnecessário mudar de cidade com a finalidade de estudar.

Tabela 6: Tempo de residência no município

Tempo de Residência	Total
Até 4 anos	14,8%
De 5 a 14 anos	15,1%
De 15 a 24 anos	48,7%
Mais de 25 anos	21,4%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set. 2009 - Base: 2.337 entrevistas.

Tabela 7: Mudança de município para cursar ensino superior

Mudança de Município	Total
Sim	13,4%
Não	86,6%

TOTAL	100,00%
-------	---------

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set. 2009 - Base: 2.449 entrevistas.

No tocante à distribuição dos bolsistas por tipo de moradia, constatou-se que 95,8% dos pesquisados moram em casas e/ou apartamentos e os demais em pensões, repúblicas, etc. (Tabela 8). Uma vez que a maioria reside com a própria família e não precisou mudar de município a fim de estudar, é a minoria que reside em pensões ou repúblicas. Outro dado importante constatado é que apenas 2,7% dos bolsistas moram sozinhos. Todos os demais compartilham a moradia com, pelo menos, mais uma pessoa (Tabela 9). Em 69,2% dos casos, o chefe ou responsável pela moradia dos bolsistas é um membro da família — pai, mãe, avô, avó, irmão, irmã, etc. (Tabela 5).

Tabela 8: Tipo de moradia

Tipo de Moradia	Total
Casa	82,1%
Apartamento	13,7%
Pensão	3,0%
Outra	1,2%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de mai/set. 2009 –
Base: 2.464 entrevistas.

Tabela 9: N° de pessoas que residem na moradia além do bolsista

Quantidade de Pessoas	Total
Mora sozinho	2,7%
De 1 a 4 pessoas	77,3%
De 5 a 8 pessoas	18,5%
De 9 ou mais pessoas	1,5%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo em maio/set. 2009 - Base: 2.427 entrevistas.

No que diz respeito à formação básica regular, a maioria dos pesquisados, 87%, cursou o ensino fundamental em escola pública e 94,4% cursou o ensino médio nessa rede de ensino (Tabela 10). Esses dados não apresentam surpresa uma vez

que, segundo a legislação²⁹, o beneficiário da bolsa é principalmente o estudante que cursou o ensino médio completo em escola da rede pública, embora também se destine ao estudante que tenha cursado o ensino médio em instituições privadas na condição de bolsista integral.

Tabela 10: Tipo de escola onde cursou a educação básica

Escola	Percentual	
	Fundamental	Médio
Pública	86,9%	94,4%
Privada	5,4%	3,3%
Parte pública e Parte privada	7,7%	2,3%
TOTAL	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009 - Bases: fundamental 2.468 e médio 2.461 entrevistas.

Outro dado importante é que a maioria dos pesquisados também realizou seus estudos no ensino médio regular, totalizando 87,6% (Tabela 11).

Tabela 11: Modalidade de ensino em que cursou educação básica

Modalidade de Ensino	Percentual	
	Fundamental	Médio
Regular	98,2%	87,6%
EJA/Supletivo	1,8%	5,6%
Técnico	0,0%	6,8%
TOTAL	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009 - Bases: fundamental 2.469 e médio 2.472 entrevistas.

O ingresso no ensino superior, ao menos para boa parte dos bolsistas (45,3%), representa uma conquista não apenas para ele próprio, mas para toda a família. Pois ele é o primeiro membro da família a ingressar numa instituição para cursar ensino superior. Esse é um dado importante, porque está relacionado ao “*sonho do sujeito bolsista*” e muitas vezes da própria família, conforme declarado por estudantes que participaram dos grupos de discussão. Para eles, o ingresso no curso superior está atrelado ao sonho de uma vida melhor — social e econômica. A maioria vê na faculdade a possibilidade de mudança social. Para alguns, a formação superior

²⁹ Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, Art. 2º, inciso I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>.

representa a oportunidade de melhoria de salário, promoção profissional, independência financeira etc.

Por outro lado, há igualmente um número significativo (45,2%) de outros membros da família que foram os primeiros a ingressar num curso superior, especialmente irmãos e primos. Pode-se depreender desse fato que o ProUni atinge seus objetivos em relação a uma geração que passa a se diferenciar da geração dos pais, na medida em que o próprio programa abre essa oportunidade (Tabela 12).

Tabela 12: Primeiro membro da família a realizar curso superior

membro da família	percentual
O próprio bolsista	45,3%
Pai ou mãe	9,5%
Outro	45,2%
TOTAL	100%

Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009 -
Base: 2.461 entrevistas.

As duas áreas de conhecimento que abrigam maior número de bolsistas são: Ciências Sociais Aplicadas (51,8%) e Ciências da Saúde (21,1%), conforme mostra a Tabela 13. Em Ciências Sociais Aplicadas, os cursos mais procurados são aqueles ligados a administração de empresas e contabilidade. Em Ciências da Saúde, os cursos mais procurados são os de enfermagem, nutrição e educação física. Em muitos casos, o aluno optou pelo curso que mais se aproximava daquele que representava o seu sonho. Exemplo disso é que muitos escolheram cursar enfermagem, quando o que gostariam era de cursar medicina, e como não havia oferta de bolsa para medicina na IES escolhida, o aluno preferiu um curso que o mantivesse dentro da área da saúde e o mais próximo possível daquele desejado. Outros não conseguiram ingressar no curso de sua primeira opção, mas contentaram-se com o da sua segunda opção. Contudo, mantiveram-se na área desejada. Assim, embora nem sempre o aluno tenha se matriculado no curso dos seus sonhos, pelo menos ingressou na área de conhecimento que gostaria de fazer.

Tabela 13: Área de conhecimento que está cursando e a que gostaria de cursar

Área de Conhecimento	Que Está Cursando	Que Gostaria de Cursar
Ciências Exatas E Da Terra	7,1%	6,7%
Ciências Biológicas	3,8%	3,0%
Engenharias	3,8%	6,3%
Ciências da Saúde	21,1%	24,9%
Ciências Agrárias	0,1%	0,4%
Ciências Sociais Aplicadas	51,8%	44,8%
Ciências Humanas	9,9%	11,0%
Linguística, Letras e Artes	2,4%	2,9%
TOTAL	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009. Base: 2.392 entrevistas

Boa parte dos bolsistas pesquisados (63,8%) estuda no período noturno, (Tabela 14). Pode-se inferir disto que a maioria dos alunos trabalha durante o dia, a fim de prover o seu próprio sustento. Isso faz sentido, visto que 25,2% deles são responsáveis por sua família e 2,7% moram sozinhos, conforme Tabelas 5 e 9 respectivamente. Além disso, dentre os bolsistas que não têm bolsa integral, 65,8% pagam do próprio bolso o complemento da mensalidade (Tabela 15).

Tabela 14: Turno de estudo

Turno de Estudo	Percentual
Matutino	26,9%
Vespertino	5,1%
Noturno	63,8%
Integral	4,2%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de mai/set. 2009.
Base: 2.454 entrevistas.

Tabela 15: Complemento da mensalidade

Complemento da Mensalidade	Percentual
O Próprio Bolsista	65,8%
A família	27,2%
O empregador	0,7%
Outro	6,3%

TOTAL	100,00%
-------	---------

Fonte: Pesquisa de campo de mai/set. 2009 - Base: 272 entrevistas.

Sobre a distribuição dos bolsistas por modalidade de bolsa (Tabela 16), verifica-se que a maioria, 88,9%, possui bolsa integral em relação a 11,1% com bolsa parcial; portanto, a maioria dos alunos pesquisados não paga mensalidade. Além disso, verifica-se que em 65,8% dos casos é o próprio bolsista quem complementa a mensalidade e, em 27,2%, a mensalidade é complementada pela família (Tabela 15).

Tabela 16: Modalidade de bolsa

Modalidade de Bolsa	Percentual
Integral	88,9%
Parcial	11,1%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009 - Base: 2.450 entrevistas.

Quanto ao ano de ingresso no curso (Tabela 17) 58,1% ingressaram entre os anos de 2008 e 2009, e 36,9% ingressaram entre 2006 e 2007. Observa-se, portanto, um aumento crescente de alunos ingressantes no ProUni, principalmente nos últimos quatro anos, o que nos leva a inferir que tal aumento pode estar ligado ao crescimento da oferta de bolsas ou à credibilidade que o próprio programa vem alcançando, dentre outros fatores.

Tabela 17: Ano de ingresso no curso

Ano	Percentual
2004 - 2005	5,0%
2006 - 2007	36,9%
2008 - 2009	58,1%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo mai/set. 2009 – Base: 2.417 entrevistas.

A realidade ocupacional dos bolsistas pesquisados, como se observa na Tabela 18, demonstra que 11,1% estão na condição de desempregados, isto é, momentaneamente, não exercem uma atividade laboral. O sentido da condição de desempregado, na sociedade brasileira, atualmente, remete à ausência de perspectivas, na conquista de um novo emprego, principalmente pela exigência de

qualificação profissional do mercado de trabalho. Dentre os bolsistas pesquisados, 24,2% declaram que “*não trabalham*”. O termo “*não trabalho*” remete ao fato de que esses bolsistas nunca estiveram inseridos no mercado de trabalho.

Observa-se, também, que 13,7% dos bolsistas pesquisados situam-se como estagiários com remuneração, significando que esse percentual de bolsistas está na condição de aperfeiçoamento profissional em decorrência de sua inclusão no ensino superior. Este fato possibilita a primeira experiência acadêmico-profissional na sua futura área de atuação, que poderá contribuir para a sua inserção no mercado de trabalho de forma qualificada.

Dentre aqueles que trabalham, totalizando 59,5% dos pesquisados, 30,4% declararam ser empregados com registro em carteira de trabalho. Uma pequena parcela, correspondendo a 2,9% insere-se no mercado de trabalho como autônomo, 3,2% são empregados sem registro, 9,3% são funcionários públicos, 13,7% são estagiários remunerados, conforme a Tabela 18. Como se verá mais adiante, o ingresso dos bolsistas no ProUni possibilita sua qualificação em um ramo do mercado de trabalho, podendo representar melhorias na sua vida profissional.

Tabela 18: Distribuição dos bolsistas ProUni por situação ocupacional

Situação Ocupacional	Percentual
Não trabalho	24,2%
Funcionário público	9,3%
Empregado com registro	30,4%
Empregado sem registro	3,2%
Autônomo	2,9%
Estágio remunerado	13,7%
Desempregado	11,1%
Outro	5,2%
TOTAL	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo de mai/set. 2009 - Base: 2463 bolsistas

4.7 O bolsista ProUni – mudanças e possibilidades

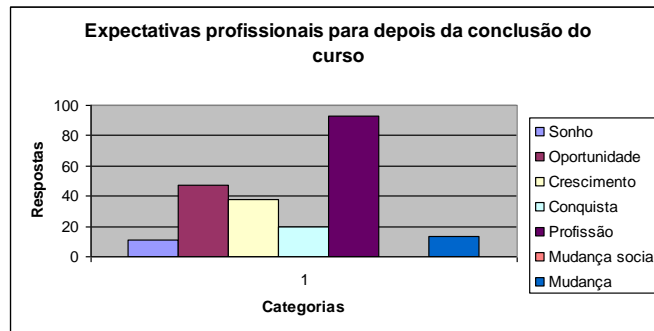
Uma das preocupações centrais da pesquisa vincula-se à necessidade de aprofundar a compreensão sobre a nova realidade — a do curso superior —

vivenciada pelos estudantes bolsistas. Considerando que o ingresso no curso superior é apenas uma das etapas do processo de mudança, procurou-se agregar à pesquisa outros componentes. Para isso, foram incluídos, ao final do questionário, dois itens que remetem à convivência e à significação do curso e do ProUni na vida dos bolsistas. Por meio desses itens, o estudante entrevistado teve a oportunidade de expressar suas satisfações e insatisfações com o curso, suas expectativas e críticas em relação ao futuro profissional e pessoal, suas perspectivas quanto às possibilidades de conhecimento, etc.

A análise dos aspectos abordados nesses itens é corroborada pelo conteúdo dos grupos de discussão realizados na PUC-SP, na UCB e na Uniplac. Foram, para isso, construídas seis categorias de análise: sonho, oportunidade, crescimento, conquista, profissão e mudança social. Essas categorias foram assim definidas por aparecerem frequentemente nas falas dos alunos, quer nas questões abertas, quer nas discussões em grupo:

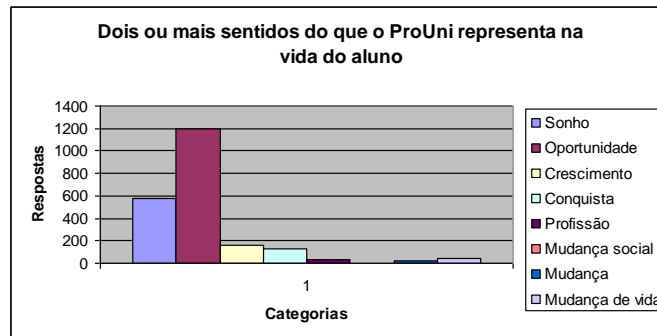
1. **Sonho:** tudo quanto indicasse a realização de uma expectativa, por vezes tomada como inatingível; espaço do talento.
2. **Oportunidade:** acesso ao ensino superior; aprendizado; conhecimento; reconhecimento social e profissional.
3. **Crescimento:** qualificação das relações pessoais e de trabalho; melhoria das condições financeiras (cargo e carreira); elevação do nível intelectual.
4. **Conquista:** liberdade; autonomia; tranquilidade para realizar os estudos; auxílio para quem precisa; relação com o sonho de realizar o curso superior.
5. **Profissão:** acesso ao mercado de trabalho; apoio para a família; melhor colocação profissional; oportunidade de estágio; melhor “saúde financeira”.
6. **Mudança social:** melhoria de vida; esperança de futuro melhor; estabilidade social; inclusão social.

Gráfico 17



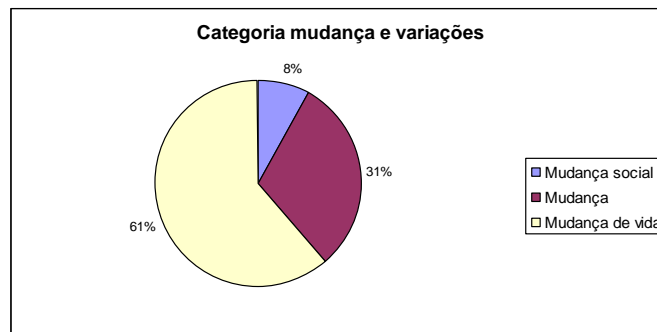
Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009. elaboração do autor.

Gráfico 18



Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009. elaboração do autor.

Gráfico 19



Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. 2009. elaboração do autor.

Nas falas dos alunos, percebem-se suas impressões objetivas e subjetivas a respeito do programa e sua afirmação sobre a importância do curso superior em suas vidas e nas de seus familiares. É possível que as categorias mencionadas não sejam suficientes para abarcar a profundidade das respostas, no entanto, organizá-las é uma forma de sistematização para não se perder a qualidade das respostas.

A análise qualitativa, tanto das questões abertas quanto do conteúdo dos grupos de discussão, foi concebida como pressuposto para a avaliação do contexto do aluno bolsista do ProUni. Procurou-se estabelecer uma articulação entre a proposta do programa, a visão e a análise de quem foi beneficiado.

A categoria sonho aparece em quase todas as questões como item principal. A realização do sonho viabiliza os talentos dos sujeitos pela oportunidade de estudos através do programa. Esse aspecto aparece como um sentimento pautado na esperança de ascensão social e pessoal. Para muitos dos bolsistas pesquisados, o próprio ingresso no ensino superior já representa a concretização de um sonho.

Eis as palavras de um aluno entrevistado:

Bem, para mim é compromisso e esperança. Eu tenho muito a agradecer ao ProUni e aos meus familiares; fiz o Enem foi aprovado; aí começou a haver um respeito social com a nossa família. O acesso ao ensino superior fez a diferença. (Depoimento de aluno do 5º ano de Direito, da Uniplac, em Lages/SC).

Em outro depoimento, uma bolsista explica:

O ProUni veio de surpresa na minha vida, eu fiz todo o ensino em escola pública, estadual, terminando eu logo passei para uma universidade pública estadual, cursei dois anos de engenharia florestal, mas nunca foi o meu sonho. O meu sonho sempre foi fazer direito, desde pequena, mas não tinha como fazer, não tinha como pagar [...] Tinha 50% e outra coisa que eu consegui também foi o Fies-Prouni, então eu só tenho a agradecer a esse programa. Não é assim um prêmio para qualquer um, não é um cabide, ele é merecido: as pessoas fazem a prova, tem uma concorrência, não ganha de graça. (Depoimento de bolsista do 4º período do curso de Direito, da Uniplac, Lages/SC).

O sonho vem acompanhado do mérito, da força de vontade para vencer obstáculos e conseguir atingir o objetivo. O que estiver no âmbito do candidato, certamente, ele se esforçará para realizar.

A categoria oportunidade é o componente fundamental para viabilizar o sonho. Diz respeito à oportunidade de aprendizado, de conhecimentos novos, de acesso ao ensino superior, de novas relações sociais, etc. Mas, nem sempre é possível, para esses estudantes, permanecer no curso ou concluí-lo sem uma mediação do Estado.

Há alguns que têm a oportunidade de iniciar um curso superior, mas acabam desistindo por falta de condições para se manter nele³⁰.

Dentro da constituição da sociedade atual, a instrução apresenta-se como uma oportunidade de mobilidade ascendente. Quando o acesso a qualquer dos vários níveis escolares é, de algum modo, limitado ou cerceado, a chance de ascender socialmente torna-se bastante comprometida. Se as sociedades garantissem a todos os cidadãos a obtenção dos níveis máximos de escolaridade, sem modificar, ao mesmo tempo, a estrutura das ocupações, a instrução não serviria mais de canal de mobilidade. O aumento da escolaridade está, com efeito, ligado, nas sociedades avançadas, à depreciação do valor social dos títulos de estudo, e, portanto, à diminuição da importância da escola como canal de mobilidade.

Ribeiro (2007) afirma que:

Os níveis secundário e superior de educação estão associados a uma maior imprevisibilidade no destino ocupacional (isto é fluidez) comparativamente à educação primária, onde o destino é mais determinístico. Dessa forma, a expansão educacional e o conseqüente aumento do nível de escolarização, produzindo fluxos proporcionalmente cada vez maiores de alunos do nível primário em direção ao secundário e ao superior, resultam, em última instância, no aumento da fluidez social (p. 26).

Os sinais de mobilidade social entre bolsistas do ProUni reforçam a hipótese de que o acesso ao ensino superior e a apropriação de bens culturais via IES pode possibilitar mudanças na vida dos sujeitos, seja em relação a sua atuação no mercado de trabalho, seja no desenvolvimento integral da pessoa.

A categoria crescimento aparece como sinônimo de desenvolvimento, evolução pessoal e das relações interpessoais. Os relatos dos alunos referem-se ainda à possibilidade de melhoria financeira, no cargo ou na carreira, e progresso intelectual. Na fala dos bolsistas, pode-se perceber que há uma distinção na expressão crescimento, na medida em que, ao utilizarem a palavra, não a relacionam de

³⁰ Lembra-nos N. Bobbio (2000) que, nas sociedades modernas, a **instrução** representa, na realidade, um dos canais mais importantes de mobilidade. Em igualdade de outras condições, prefere-se confiar cargos de responsabilidade e prestígio a indivíduos que dispõem de um título de estudos superiores.

imediatamente a questões profissionais ou de mercado de trabalho. Eles percebem o curso superior como caminho que indica valores e finalidades na direção da visão de mundo e de integração das diferentes dimensões da vida.

Eu acho que independentemente da área de saúde, de direito, nós, operadores do direito estamos cuidando da sociedade; outros estão cuidando da saúde, há os que cuidam da economia, do meio ambiente, administração de empresas, engenheiros... [...] O ProUni é bastante positivo e vai ajudar de fato o Brasil a ser um Estado democrático de direito na prática. Pelo que vemos, nestes últimos anos estamos progredindo e crescendo bastante com programas nesse sentido de inclusão social, fazendo o direito à educação acontecer na prática e esse é o meu sentimento: otimista. No sentido de que no futuro poderemos ser reitor, professor... Construindo uma bagagem, uma experiência mais social, fazendo um país mais justo e melhor. (Depoimento de aluno do 4º ano do curso de Direito, UNIPLAC, Lages/SC).

A categoria conquista vincula-se diretamente ao sonho e, de modo geral, às diferentes etapas de um processo seletivo que começa com a aprovação determinante pelo Enem, e continua com a comprovação de uma série de documentos sobre a situação econômica do concorrente à bolsa e assuntos afins. Os bolsistas consideram todo esse processo como democrático porque coloca os candidatos em condições igualitárias para ascender ao ensino superior. Expressões como liberdade e autonomia indicam ainda que o fato de não existir uma preocupação com boletos para pagamentos de mensalidades, faz com que os alunos sintam certa tranquilidade para realizar o curso superior sem ônus para si ou para suas famílias.

Ao concluir o ensino médio fiz o Enem e fui aprovado; fiz um segundo processo seletivo na Uniplac e fui agraciado com a bolsa integral. Um dos meus objetivos é ser delegado. É graças a bolsa do ProUni que eu vou conseguir atingir este objetivo. Não fosse por ela não conseguiria – até porque as condições financeiras não permitem financiar um curso desses. Destaco, além das colocações dos meus colegas, que o processo seletivo para ingressar no ProUni é o mais democrático possível onde os alunos de escola pública ou a particular prestam a mesma prova, com as mesmas questões, mesmo tempo, mesmas condições e as mesmas oportunidades. Então, eu acho que esse é um dos maiores pontos positivos do ProUni, que seria o Enem, era isso que eu tinha para colocar. (Depoimento de bolsista do 4º ano do curso de Direito, Uniplac, Lages/SC).

Nota-se que, ao usar essas expressões, os alunos imediatamente referem-se ao orçamento pessoal e familiar e suas reais condições para poder ou não pagar

uma universidade privada. A condição de pobreza desses alunos não lhes permitiria frequentar uma IES como a maioria das pesquisadas. Além disso, existem exigências e pressões de um mercado de trabalho que, cada vez mais, requer mais qualificação profissional.

Tentei vestibular para medicina durante três anos, na Faculdade Federal. Só que o investimento é muito alto para pagar cursinho e a rede de ensino básico, hoje, não nos dá preparo para o vestibular. Eu cursei toda a minha vida escolar na rede pública estadual; no RS, então, não fornece uma base forte para competir nas universidades federais. Eu cursei três anos na Faculdade Federal de Enfermagem, mas eu não tinha conseguido entrar para medicina na faculdade federal. Acho que essa foi a oportunidade que eu tive de cursar o curso que eu desejava de uma maneira acessível, é um auxílio, mas eu acho que deveria ter um reforço mais nas áreas básicas para facilitar para o aluno não entrar só na faculdade particular, mas também ter um acesso melhor nas faculdades federais. (Depoimento de aluna natural do Rio Grande do Sul, do curso de Medicina, da Uniplac, Lages/SC.).

A categoria profissão aparece na fala dos alunos como uma preocupação e fator de motivação para realizar um curso superior. Essa perspectiva profissional vem associada à autonomia, liberdade e independência. Concomitantemente, relaciona-se ao mercado de trabalho, a ajuda à família, a melhor colocação profissional, a melhoria financeira, a oportunidade de estágio, entre outros benefícios.

A participação no orçamento familiar aparece de duas formas: de um lado, o aluno entende que o fato de não precisar que os familiares ajudem a pagar a universidade por possuir uma bolsa, já é considerada contribuição com o orçamento.

A bolsa do ProUni ajudou muito, pois meu padrasto estava reclamando das despesas. Agora sobra dinheiro para atender às demais despesas com o curso. O ProUni é muito importante em minha vida, pois recebo um salário mínimo e tive que parar por duas vezes o curso que estava fazendo por falta de condições financeiras. Hoje, com a bolsa vou conseguir terminar o curso e realizar um sonho, que não é só meu, e sim, de toda a minha família. (Depoimento de bolsista da Universidade Católica de Brasília - UCB).

Por outro lado, como bolsista, o aluno percebe no curso superior possibilidades de melhorar suas condições de vida, de poder ajudar a família, em particular, financeiramente. Percebe-se isso em declarações como: “os meus filhos poderão ter uma vida melhor”; “ele poderá até sonhar com algum outro jeito de viver diferente do meu”; “sair da ignorância do senso comum”; “o ProUni é a esperança de ver as

coisas em minha vida acontecerem de uma maneira diferente e melhor, comparando com as de meus pais”; “perspectiva e visão ampla do mundo”; “realização de um sonho deixado há 30 anos”; “inclusão no mercado de trabalho, devido à idade (40 anos) encontrei dificuldade, mudança no poder socioeconômico”.

De modo mais abrangente, podemos afirmar que as expectativas profissionais que os bolsistas mantêm para depois da conclusão do curso são carregadas de significados que contemplam as dimensões visíveis e invisíveis que o ProUni traz em si. As respostas demonstram como pensam realizar seus projetos de vida: continuar os estudos, passar em concurso público, ascender profissionalmente para ajudar a família, trabalhar em projetos sociais, trabalhar como autônomo e ser professor efetivamente.

4.8 Expectativas dos alunos bolsistas

As expectativas dos alunos bolsistas do Prouni em relação ao futuro, refletem aspectos fundamentais: existe uma interrelação entre o acesso ao ensino superior e a ascensão social, conforme se observa nas Tabelas de 19 a 25.

Tabela 19: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior como realização de um sonho

Sonho	F.	%
Muito importante	2.113	86,3
Importante	269	11,0
Pouco importante	51	2,1
Sem importância	16	0,7
Total	2.449	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas

Tabela 20: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação à ampliação do conhecimento

Ampliação do Conhecimento	F.	%
Muito importante	2.297	93,7
Importante	115	4,7
Pouco importante	34	1,4
Sem importância	5	0,2
Total	2.451	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas

Tabela 21: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação ao emprego

Acesso ao Emprego	F.	%
Muito importante	1.920	78,9
Importante	357	14,7
Pouco importante	140	5,8
Sem importância	16	0,7
Total	2.433	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas

O acesso ao ensino superior representa, para a maioria dos estudantes bolsistas (86,3%), a realização de seu sonho, que se materializa com a ampliação do conhecimento, da maior qualificação para o trabalho, da possibilidade de mudanças na jornada de trabalho, da redução da precariedade no trabalho, acesso ao diploma de nível superior. Se somados os que consideram o acesso *muito importante e importante*, tem-se 97,3% que consideram o programa fundamental para a realização de seus sonhos e 98,4% que entendem que o programa favorece o desenvolvimento educacional e social.

Tabela 22: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação ao aumento salarial

Ascensão Social	F.	%
Muito importante	1.203	50,1
Importante	523	21,8
Pouco importante	547	22,8
Sem importância	130	5,4
Total	2.403	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas

Tabela 23: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação à jornada de trabalho

Modificação de Jornada de Trabalho	F.	%
Muito importante	929	38,6
Importante	500	20,8
Pouco importante	662	27,5
Sem importância	315	13,1
Total	2.406	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas

Em relação às expectativas de inserção no mercado de trabalho, 78,9% considerou o acesso ao ensino superior *muito importante* e 14,7% *importante*. Nessa perspectiva, um diploma aparece para 93,6% dos estudantes bolsistas como determinante para melhorar as condições de trabalho e possibilitar mudanças na jornada. Observa-se que, para 27,5% dos estudantes, esta é uma questão *pouco importante*.

O ensino superior remete, também, à menor precariedade no trabalho, considerada como *muito importante* para 49,8% e *importante* para 21,9% dos estudantes bolsistas. Alguns expressam ser *pouco importante* esse quesito, totalizando 27,9%.

Tabela 24: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior em relação à precariedade no trabalho

Menor Precariedade no Trabalho	F.	%
Muito importante	1.187	49,8
Importante	523	21,9
Pouco importante	427	17,9
Sem importância	247	10,4
Total	2.384	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas

Tabela 25: Distribuição dos bolsistas ProUni quanto ao significado do acesso ao ensino superior e outros motivos

Outros Motivos	F.	%
Muito importante	291	80,4
Importante	7	1,9
Pouco importante	4	1,1
Sem importância	60	16,6
Total	362	100

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 bolsistas³¹.

Para 52,1%, o ensino superior é *muito importante* para a ascensão social, e, para 21,5%, favorece a mudança de emprego. É interessante notar que 21,8% não pensam assim.

Já para que haja aumento salarial, 50,1% consideram *muito importante*, 21,8% *importante* e 22,8% consideram *pouco importante*. Dessa forma, percebe-se que o acesso ao ensino superior provoca no bolsista forte expectativa de futura melhoria de vida, de realização profissional e social.

4.9 As mudanças no cotidiano dos alunos

A pesquisa retrata um quadro importante, do universo de 2.472 bolsistas do ProUni pesquisados nas cinco regiões do Brasil. É importante destacar algumas mudanças significativas que ocorreram no cotidiano desses alunos.

³¹ Importante lembrar que as questões relacionadas às expectativas dos alunos foram declaradas com a possibilidade de múltipla escolha.

Tabela 26: Distribuição dos bolsistas ProUni por primeiro membro da família que realizou curso superior e faixa etária do bolsista

			Faixa Etária					Total
			1 Até 20 anos	21 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 ou mais anos	
Membro da Família	Bolsista	F.	216	402	205	105	138	1066
		%	37,2%	46,1%	47,9%	51,7%	50,0%	45,2%
	Pai/Mãe	F.	101	84	25	7	7	224
		%	17,4%	9,6%	5,8%	3,4%	2,5%	9,5%
	Irmãos	F.	98	156	101	55	77	487
		%	16,9%	17,9%	23,6%	27,1%	27,9%	20,6%
	Primos	F.	69	129	55	20	27	300
		%	11,9%	14,8%	12,9%	9,9%	9,8%	12,7%
	Outros	F.	96	101	42	16	27	282
		%	16,6%	11,6%	9,8%	7,9%	9,8%	12,0%
	Total	F.	580	872	428	203	276	2.359
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo de maio/set. .2009 - Base 1.066 bolsistas.

Do universo pesquisado, 45,2% dos bolsistas (Tabela 25) não tinham acesso ao ensino superior e, com o programa, altera-se essa situação, além de serem os primeiros a conquistar essa condição na família. Dos familiares da mesma geração (irmãos e primos), 33,3% já realizaram algum curso superior e 9,5% dos pais cursaram o ensino superior.

Assim, pode-se inferir que o ProUni não encontra diferenças importantes em sua totalidade referente à família como o primeiro membro a realizar o curso superior, já que 54,8% dos bolsistas têm algum membro de sua família de origem que cursou o ensino superior.

Tabela 27: Distribuição dos bolsistas ProUni por atividades realizadas na IES e sexo

		Sexo		Total		
		Feminino	Masculino			
Atividades Realizadas na IES	Iniciação Científica	F.	93	78	171	
		% Sexo	17,1%	20,6%	18,6%	
	Monitoria	F.	90	64	154	
		% Sexo	16,6%	16,9%	16,7%	
	Centro Acadêmico	F.	23	33	56	
		% Sexo	4,2%	8,7%	6,1%	
	Movimento Estudantil	F.	15	16	31	
		% Sexo	2,8%	4,2%	3,4%	
	Grupo de Estudo	F.	109	91	200	
		% Sexo	20,1%	24,1%	21,7%	
	Eventos Acadêmicos	F.	354	231	585	
		% Sexo	65,2%	61,1%	63,5%	
	Outra	F.	87	74	161	
		% Sexo	16,0%	19,6%	17,5%	
	Total		F.	543	378	921

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 1.354 entrevistas.

Dos bolsistas pesquisados, 921 relatam ter alguma atividade na IES além do curso (Tabela 26) e isso parece ser significativo. A atividade com maior incidência é a participação em eventos acadêmicos, com 63,5%, seguida por monitoria, com 16,7%, e grupo de estudos, 21,7%. Atividades relacionadas a movimentos e representações estudantis reúnem 9,5% dos bolsistas (a maior parte do sexo masculino) e 17,5% em outras atividades

Desse modo, é evidente que os eventos acadêmicos estão relacionados com as atividades complementares, que constituem uma exigência das Diretrizes Curriculares do MEC. Mas, ao mesmo tempo, são as que mais congregam e motivam os bolsistas, pois se referem diretamente aos cursos que estão realizando e à qualidade da formação, bem como à necessidade de aquisição de conhecimentos e informações complementares.

As Tabelas 27 e 28 apresentam as atividades realizadas pelos bolsistas antes e depois de ingressarem no curso superior. Percebe-se mudança significativa nos hábitos e atividades, especialmente, relacionadas aos planos cultural e social.

Entre as atividades realizadas antes do ingresso nas IES, constata-se certo equilíbrio entre ir à igreja (35,6%), ao cinema (32,7%), ao *shopping* (32,7%), à balada e à festa (31,5%); a praças e parques (28,1%). Já outros espaços, como biblioteca (17,3%) e *cyber/Lan-house* (16,8%) indicam menor índice, conforme apresentado na Tabela 27.

Nesse contexto, percebe-se que o cotidiano dos bolsistas, antes de frequentar as IES, era mais vinculado a atividades religiosas, de lazer e de comunicação, não havendo variação significativa quanto ao sexo.

Quanto às atividades mais realizadas após o ingresso dos bolsistas nas IES (Tabela 28) constatam-se significativas mudanças associadas à perspectiva cultural e relacional, como no caso da frequência à biblioteca (70,5%) e as relacionadas a cultura e desenvolvimento social, (48,1% - não exclusivas).

Tabela 28: Distribuição dos bolsistas ProUni por atividade e por sexo antes de ingressar na IES

		Sexo		Total	
		Feminino	Masculino		
Locais que Frequentava ANTES do Ingresso na IES	Balada / Festa	F.	431	331	762
		% Sexo	29,3%	35,0%	31,5%
	Praças / parques	F.	397	281	678
		% Sexo	27,0%	29,7%	28,1%
	Clube	F.	140	126	266
		% Sexo	9,5%	13,3%	11,0%
	Shopping	F.	493	297	790
		% Sexo	33,5%	31,4%	32,7%
	Teatro	F.	109	75	184
		% Sexo	7,4%	7,9%	7,6%
	Museu	F.	51	38	89
		% Sexo	3,5%	4,0%	3,7%
	Concerto	F.	18	27	45
		% Sexo	1,2%	2,9%	1,9%
	Cinema	F.	493	297	790
		% Sexo	33,5%	31,4%	32,7%
	Biblioteca	F.	254	163	417
		% Sexo	17,3%	17,2%	17,3%
	Espaço artístico-cultural	F.	114	87	201
		% Sexo	7,7%	9,2%	8,3%
Academia	F.	189	156	345	
	% Sexo	12,8%	16,5%	14,3%	
Cyber / Lan House	F.	206	200	406	
	% Sexo	14,0%	21,1%	16,8%	
Igreja	F.	569	292	861	
	% Sexo	38,7%	30,9%	35,6%	
Outro	F.	86	55	141	
	% Sexo	5,8%	5,8%	5,8%	
Total		F.	1.471	946	2.417

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 entrevistas

Tabela 29: Distribuição dos bolsistas ProUni por atividade e por sexo depois de ingressar na IES

		Sexo		Total	
		Feminino	Masculino		
Locais que Frequentava DEPOIS do Ingresso na IES	Balada / Festa	F.	72	84	156
		% Sexo	5,0%	9,2%	6,6%
	Praças / parques	F.	148	117	265
		% Sexo	10,2%	12,8%	11,2%
	Clube	F.	21	33	54
		% Sexo	1,5%	3,6%	2,3%
	Shopping	F.	124	108	232
		% Sexo	8,6%	11,8%	9,8%
	Teatro	F.	225	153	378
		% Sexo	15,5%	16,7%	16,0%
	Museu	F.	152	90	242
		% Sexo	10,5%	9,8%	10,2%
	Concerto	F.	22	22	44
		% Sexo	1,5%	2,4%	1,9%
	Cinema	F.	243	189	432
		% Sexo	16,8%	20,7%	18,3%
	Biblioteca	F.	1044	623	1667
		% Sexo	72,1%	68,1%	70,5%
	Espaço artístico-cultural	F.	306	166	472
		% Sexo	21,1%	18,1%	20,0%
Academia	F.	49	64	113	
	% Sexo	3,4%	7,0%	4,8%	
Cyber / Lan-House	F.	281	168	449	
	% Sexo	19,4%	18,4%	19,0%	
Igreja	F.	161	118	279	
	% Sexo	11,1%	12,9%	11,8%	
Outro	F.	84	52	136	
	% Sexo	5,8%	5,7%	5,8%	
Total		F.	1.448	915	2.363

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.417 entrevistas

- Entre 16% a 20%, frequentam espaços artísticos culturais. *Cyber/lan-house*, 19%; cinemas, 18,3%; e teatros, 16%.
- Entre 9,8% a 11,2%, praças e parques. Igrejas, 11,8%; museus, 1,2%; e *shoppings*, 9,8%.

- Entre 1,9% a 6,6%, academias. Clubes, 2,3%; e concertos, 1,9%.

Depois do ingresso no curso superior, frequentar as bibliotecas e as *cyber/lan-house* torna-se uma necessidade para responder às demandas de seus cursos. O ingresso no curso superior faz, também, com que o estudante bolsista passe a dedicar menos tempo a atividades relacionadas ao lazer, ao cinema e ao teatro. É significativo, igualmente, o percentual de estudantes bolsistas que deixam de frequentar a igreja, de 35,6% antes, para 11,8% depois de ingressar no curso superior.

Conforme observado anteriormente, os dados das Tabelas 28 e 29 demonstram uma mudança importante no cotidiano dos bolsistas do Prouni, pois percebe-se que as atividades realizadas antes de seu ingresso no curso superior sofrem alterações, em função das atividades acadêmicas dos cursos. Assim, pode-se afirmar que a concentração dos lugares frequentados pelos bolsistas está correlacionada às atividades acadêmicas.

Tabela 30: Distribuição dos bolsistas ProUni e a perspectiva de mudança na vida profissional em decorrência do ingresso na IES

Mudança na Vida Profissional	F.	%
Nada mudou	944	45,9%
Tive aumento salarial	168	6,2%
Mudei de ramo de atividade	295	10,9%
Mudei de empresa	190	7,0%
Fui promovido	92	3,4%
Consegui emprego	353	13,0%
Fui demitido	90	3,3%
Montei meu próprio negócio	9	3%
Outro	280	10,4%
Total	2.705	100,0%

Fonte: Pesquisa ProUni e Inclusão Social - Base 2.705 bolsistas

Na Tabela 29 verifica-se que, apesar de 45,9% dos entrevistados não registrarem mudanças após seu ingresso nas IES, 43,5% indicam diferentes tipos de mudanças, todas relacionadas a alguma forma de melhoria ligadas às atividades profissionais. O quesito *outro* indica que 10,4% também sofreram algum tipo de mudança, embora sem especificá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há-de voltar a pisar.
caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.*

(Antônio Machado)

A tese teve como objetivo conhecer e analisar os estudos que envolvem mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos a partir do ensino superior, no âmbito da Política Educacional do Programa Universidade para Todos.

Verificamos como os anos 90 do século XX transcorreram, na maioria dos países latino-americanos, sob o signo da reforma e da inovação. Com uma genérica concepção reformadora concentrada na diminuição do Estado e na valorização do mercado. Constatamos como o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal trabalhou em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e parceria público-privado. Discutimos neste contexto a temática do ensino superior apresentando o ProUni como política pública e destacamos esta política como uma relevante estratégia para a continuação dos estudos de um número cada vez mais crescente de jovens egressos do ensino médio, principalmente da rede pública nas instituições de ensino superior, visto que educação é um direito de todos e dever do estado.

A política pública do ProUni aponta também em direção à conjugação de diferentes cenários e atores, configurando um programa que não pode ser analisado isoladamente, uma vez que, independentemente de sua eficiência e eficácia, seu campo de extensão pode repercutir em questões importantes da sociedade brasileira, como é a qualificação profissional, a diminuição do desemprego, o acesso ao

conhecimento, e maior consciência democrática e civil. É importante lembrar que, segundo depoimentos dos próprios bolsistas, embora não se defina como uma proposta de universalização da educação superior e, ainda, que se lhe atribua um caráter compensatório, o ProUni possibilita o acesso democrático às IES ainda considerado espaço privilegiado de uma parcela da população.

Procuramos discorrer sobre o conceito de mudança social, destacando a questão social, os contextos de desigualdade e indicando possibilidades sociais por meio da educação.

Em relação à mudança no contexto educacional destacamos como o insuficiente investimento de recursos educacionais dificulta as possibilidades de mudança social considerando a escolarização um dos principais meios de ascensão social, levando em consideração as transformações e exigências do mundo moderno. Procuramos mostrar também como a questão social e educacional estão relacionadas e são evidenciadas na multidimensionalidade das relações sociais.

Buscamos indicar como diferentes atores situam os movimentos pela Educação como espaços de construção de processos de mudanças e transformações centrados na justiça social, emancipação e autonomia dos diferentes sujeitos. Nesse sentido, a abrangência do ProUni demanda observação e análise na direção de uma educação inclusiva, em que haja a garantia da oportunidade de acesso à universidade para diferentes classes sociais.

Apontamos como em diferentes contextos as universidades foram criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementada por uma elite de mérito, sofrendo mutações através dos tempos e se adequando às novas condições impostas pela realidade. Assinalamos a necessidade de democratizar este histórico espaço social que situamos dentro do contexto contraditório do capitalismo, analisando seus limites e possibilidades, e inserimos a luta universitária no conjunto das lutas sociais, e sua atuação na lutas e transformações da sociedade civil.

Apresentamos o “Pensamento Complexo” com ênfase na concepção de sujeito que não é fragmentado. A unidade humana está na trindade fortemente afirmada, mas não é menos forte a diversidade humana, em todos os níveis: biológico, individual, cultural.

Reforçamos que essa tríade consiste numa importante referência para pensarmos a mudança social dos sujeitos bolsista do ProUni. Que na nossa leitura não passa somente pelas questões da estrutura social, mas envolve outras dimensões da vida no campo da cultura e de uma perspectiva de política de civilização. Para esses jovens, que são antes de tudo seres complexos, inseridos na realidade cultural de seu tempo e lugar, apostamos numa educação complexa, que em um processo auto-organizador faça surgir e construir novas possibilidades de condição humana.

Constatamos na pesquisa a importância do ensino superior na vida dos bolsistas e de suas famílias, e reconhecemos que o programa não desenvolve uma mudança estrutural, no entanto representa significativo avanço no processo de democratização do Ensino Superior.

A pesquisa indicou como o Prouni representa oportunidade e sonho. O primeiro indicando a necessidade de democracia educacional e o segundo a perspectiva de esperança, numa política dimensional, que permita aos homens a realização dos imperativos: solidarizar, revitalizar, conviver e moralizar.

Ao chegar ao final deste exercício investigativo, amplia-se a compreensão do significado de mudança. Neste exercício de reflexão sobre as possibilidades de mudança via ProUni reconhecemos que não demos conta de responder a todas as questões que envolvem esta política pública. Nesse sentido reconhecemos nossas fragilidades e consideramos que há outras questões que precisam ser enfrentadas no processo de efetivação e estruturação do Programa para melhor atender ao seu objetivo de mudanças e inclusão social. Como disse a epígrafe acima o “caminhante faz caminho ao andar”. Portanto, nosso percurso investigativo irá continuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bozzi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.) **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. Ed. Fundação Perseu Abramo, São Paulo: 2005.

ALMEIDA, C. R. S. de. **O brasão e o logotipo**: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ALMEIDA, C.; DIAS, E. T. D. M.; PETRAGLIA, I. **O ProUni e a Inclusão Social**. In. ROMÃO, J. E.; MONFREDINI, I. *Prometeu Desencantado. Educação Superior na Ibero-América*. São Paulo: Liber, 2009 (p. 193-214).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação da e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. ver amp. São Paulo: Moderna 2006.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**; tradução, introdução, cronologia, e notas Sergio Miceli.- São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 3, de 26 de abril de 2007**. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília DF, 2007b. Disponível em: www.portal.mec.gov. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - **2006**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br Acesso em: 13 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mais de 2,5 milhões de estudantes participam do Enem em todo o país**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 301, de 30 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos – ProUni. Brasília, DF, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Prouni: Programa Universidade para Todos. Dados e estatísticas. Representações gráficas**. Brasília, DF. Disponível em: prouni.mec.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008**. (Uniafro). Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico: 1995/1998**. Brasília, DF, 1995b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal: Unesco, 2001b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF, 2001c.

BRASIL. PROUNI – **Dados e estatísticas**. Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br, Acesso em 08 dez. 2010.

CAMARGO, Daisy. Jung e Morin: **Convergências na crítica do sujeito moderno e suas implicações na educação**. 2006. 160 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – UNINOVE, São Paulo, 2007.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Agenda neoliberal e as reformas para o Ensino Superior no Brasil a partir dos anos 90: rupturas e continuidades na relação entre público e privado**. Disponível em www.ANPED.org.br/reuniões 2005. Acesso em 2007.

_____. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.** Disponível em [www. ANPED.org.br/reuniões](http://www.ANPED.org.br/reuniões) 2006. Acesso em 2007.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes.** Texto apresentado na Conferência internacional sobre os sete saberes necessários a educação do presente. Fortaleza - CE de 21 a 24/09/2010.

CASTEL, R. **As armadilhas da exclusão.** In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; WANDERLEY, M. B. Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 2008a. p. 21-54.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 14. ed. São Paulo: Ática.

COSTA, F. S. **Políticas públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CULT – **Revista Brasileira de Cultura número 138.** São Paulo: Editora Bregantini, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos.** EccoS: revista científica. Vol 10. São Paulo: UNINOVE, 2008.

ENSINO SUPERIOR, **número 73.** São Paulo: editora segmento. 2004.

GALLINO, Luciano (Dir.) **Dicionário de sociologia.** Tradução de José Maria de Almeida, São Paulo: Paulus, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas,** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Educação superior, seus sentidos e o ProUni. In: **Relatório Observatório da Educação – Pesquisa ProUni e inclusão social (no prelo).** São Paulo, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo. **As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos.** Disponível em 30ª Reunião anual da ANPED, 2007.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

INEP/MEC. **Documentos e Legislação**. Disponível em www.mec.gov.br.

MINAYO, Cecília. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec Ed.: 2007.

MOBILIDADE SOCIAL. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009. [Consult. 2009-06-10]. Disponível em www.infopedia.mobilidade-social

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **O método**, v. 5: A humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método**, v. 6: Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Sociologia. A sociologia do microsocial ao macroplanetário**, Portugal: Publicações Europa América, 1998.

NAÏR, Samir; MORIN, Edgar. **Uma política de civilização**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da Política**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. (Série Livre Pensar; 6).

_____, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

OTRANTO, Célia Regina. **A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação**. Em www.anped.org.br/reunioes/2004 GT 11 acesso em 2007.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O homo complexo**. Disponível em www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm, consultado em 16/04/2007.

PROUNI. Disponível em: prouniportal.mec.gov.br. Acesso em: 21 de abr. 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Estrutura de Classe e mobilidade Social no Brasil**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2007.

RODRIGUES, Maria Lucia. **Inclusão e exclusão social**: semeando um paralelo entre a perspectiva da complexidade e uma leitura sociológica in Estudos de Complexidade 3. Cleide Almeida e Izabel Petraglia (orgs.), Ed. Xamã, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Maria Lucia e LIMENA, Maria Margarida C. **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**, Ed. LiberLivro, Brasília, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Vida pulsante –ordem reinante: Os registros de indisciplina escolar**. (Dissertação de Mestrado em Educação) – UNINOVE, São Paulo, 2007.

SINGER, Paul. **Conferência de abertura XVIII Reunião da ANPED**, Caxambu, 1995.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 5ª ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2006.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2008a.

_____. **A questão social no contexto da globalização**: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; WANDERLEY, M. B. Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 2008b. p. 55-16

ANEXO 1



PUC-SP

Observatório da Educação



MEC



NEMESS / COMPLEXUS / NIIC



PESQUISA PROUNI E INCLUSÃO SOCIAL

Questionário para as IES

UF: _____ Município: _____ Distrito: _____

- 1) Nome da Instituição: _____
- 2) Endereço: _____
_____ CEP: _____
Tel: () _____ Fax: () _____
E-mail: _____
- 3) Natureza legal: Privada () Confessional () Comunitária () Filantrópica ()
- 4) Entrevistado: _____
Cargo: _____ Função: _____
- 5) Responsável legal da mantenedora: _____
Cargo: _____ Função: _____
- 6) Coordenador do PROUNI: _____
Cargo: _____ Função: _____
- 7) Representante do PROUNI: _____
Cargo: _____ Função: _____
- 8) Quem assina o convênio: _____
Cargo: _____ Função: _____
- 9) O que levou a instituição firmar convênio com o MEC/PROUNI: _____

-
-
- 10) Data de início do convênio: _____
- 11) Quem planeja a distribuição das vagas/cursos: _____
Cargo: _____ Função: _____
- 12) Qual o critério: _____
- 13) Além do PROUNI, há outros programas de bolsas ou convênios oferecidos pela IES? Quais: _____
Quantas vagas: _____
- 14) Há bolsistas PROUNI contratados pela Universidade como:
- 14.1. Estagiário: Sim () Não ()
- 14.2. Funcionário: Sim () Não ()
- 15) Do total de alunos com bolsa quantos são:
- 15.1. Estudante que cursou o ensino médio na rede pública: _____
- 15.2. Estudante de instituições privadas na condição de bolsista integral: _____
- 15.3. Estudante portador de deficiência: _____
- 15.4. Professor da rede pública de ensino: _____
- 16) A indicação das preferências dos bolsistas por um curso é utilizada para o aumento da vagas? _____
- 16.1 Em quais cursos? _____
- 17) Quais cursos da instituição não ofertam vagas para o PROUNI? _____

- 18) Qual o número de bolsistas que fizeram transferência de curso e turno? _____
- 19) Quantos alunos PROUNI participam de programas de iniciação científica?

- 20) A instituição desenvolve outros projetos sociais? Se sim quais? _____
- 21) Há algum acompanhamento pela instituição da inserção dos alunos PROUNI no mercado formal de trabalho? _____

22) Em que cursos a incidência é maior? _____

ANEXO 2



PUC-SP

Observatório da Educação



MEC



NEMESS / COMPLEXUS / NIIC



PESQUISA PROUNI E INCLUSÃO SOCIAL

1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)

ETIQUETA

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Leia com atenção e responda as questões como segue:

- Questões com espaço para campo numérico:** anote a quantidade que melhor lhe represente;
- Questões com campo texto:** seja claro e anote suas respostas usando frases curtas;
- Questões com alternativas de múltiplas escolhas:** assinale com X a(s) alternativa(s) que melhor lhe represente. Atente para o fato da questão aceitar uma, ou mais de uma resposta. Nessas questões especifique a resposta quando for assinalada a alternativa outro/outra, ou qual/quem;
- Não preencha os campos sombreados.

Em caso de dúvida recorra ao pesquisador/instrutor.

2. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

2.1. Sexo: 1. Feminino 2. Masculino 2.2. Data de nascimento: ____/____/____

2.3. Raça/cor: 1. Amarela 2. Branca 3. Indígena 4. Negra 5. Parda 6. Outra.

2.4. Estado civil: 1. Solteiro 2. Casado/Unido 3. Viúvo 4. Divorciado 5. Outro

2.5. Portador de deficiência? 1. Sim 2. Não

2.6. Você mudou de município de residência especificamente para estudar pelo PROUNI? 1. Sim 2. Não

2.7. Em que cidade você reside? _____ Código:

2.9. Há quanto tempo você reside nesse município? Anos Meses

3. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

3.1. Você cursou Ensino Fundamental em escola:

1. Da rede pública 2. Da rede privada 3. Parte na rede pública e parte na rede privada

3.2. Você cursou Ensino Médio em escola:

1. Da rede pública 2. Da rede privada 3. Parte na pública e parte na rede privada

3.3. Que modalidade de Ensino Fundamental você cursou?

1. Regular 2. EJA/Supletivo

3.4. Que modalidade de Ensino Médio você cursou?

1. Regular 2. EJA/Supletivo 3. Técnico

4. SOBRE SUA MORADIA ENQUANTO VOCÊ CURSA ENSINO SUPERIOR:

4.1. Você mora em:

- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Casa | <input type="checkbox"/> 5. Apartamento em condomínio com vários prédios | <input type="checkbox"/> 9. Palafita |
| <input type="checkbox"/> 2. Casa em conjunto habitacional | <input type="checkbox"/> 6. Apartamento em prédio único | <input type="checkbox"/> 10. Outra. |
| <input type="checkbox"/> 3. Casa em condomínio | <input type="checkbox"/> 7. República | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 4. Apartamento em conjunto Habitacional | <input type="checkbox"/> 8. Pensão | _____ |

4.2. Sua moradia é:

1. Própria quitada 2. Própria não quitada 3. Alugada 4. Cedida 5. Outra. Qual? _____

4.3. Quantas pessoas residem na sua moradia, além de você? |__|__|

4.4. Na moradia onde você reside, quem é o chefe ou responsável ?

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Eu mesmo | <input type="checkbox"/> 3. Mãe | <input type="checkbox"/> 5. Irmã | <input type="checkbox"/> 7. Avó | <input type="checkbox"/> 9. Tia | <input type="checkbox"/> 11. Prima | <input type="checkbox"/> 13. Outro. |
| <input type="checkbox"/> 2. Pai | <input type="checkbox"/> 4. Irmão | <input type="checkbox"/> 6. Avô | <input type="checkbox"/> 8. Tio | <input type="checkbox"/> 10. Primo | <input type="checkbox"/> 12. Cônjuge | Quem? _____ |

5. DESLOCAMENTOS EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IDA E VOLTA: Pode assinalar mais de uma resposta. Se você caminha mais de cinco minutos considere que você se desloca a pé.

5.1. Quais meios de transporte você utiliza para chegar à faculdade?

- | | | |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Ônibus | <input type="checkbox"/> 4. Bicicleta | <input type="checkbox"/> 7. A pé |
| <input type="checkbox"/> 2. Metrô | <input type="checkbox"/> 5. Carro/motocicleta | <input type="checkbox"/> 8. Outro. |
| <input type="checkbox"/> 3. Trem | <input type="checkbox"/> 6. Carona de outros | Qual? _____ |

5.2. Quem é o principal pagador do seu transporte para ir à faculdade?

1. Eu mesmo 2. Pai ou Mãe 3. Cônjuge 4. Outro. Qual? _____

5.3. Quais meios de transporte você utiliza para voltar da faculdade?

- | | | |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Ônibus | <input type="checkbox"/> 4. Bicicleta | <input type="checkbox"/> 7. A pé |
| <input type="checkbox"/> 2. Metrô | <input type="checkbox"/> 5. Carro/motocicleta | <input type="checkbox"/> 8. Outro. |
| <input type="checkbox"/> 3. Trem | <input type="checkbox"/> 6. Carona de outros | Qual? _____ |

5.4. Quem é o principal pagador do seu transporte para voltar da faculdade?

1. Eu mesmo 2. Pai ou Mãe 3. Cônjuge 4. Outro. Qual? _____

6. QUEM FOI O PRIMEIRO MEMBRO DA SUA FAMÍLIA DE ORIGEM A FAZER CURSO SUPERIOR?

- | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Eu mesmo | <input type="checkbox"/> 3. Mãe | <input type="checkbox"/> 5. Irmã | <input type="checkbox"/> 7. Avó | <input type="checkbox"/> 9. Tia | <input type="checkbox"/> 11. Prima |
| <input type="checkbox"/> 2. Pai | <input type="checkbox"/> 4. Irmão | <input type="checkbox"/> 6. Avô | <input type="checkbox"/> 8. Tio | <input type="checkbox"/> 10. Primo | <input type="checkbox"/> 12. Outro. Qual: _____ |

7. COM RELAÇÃO AO CURSO:

7.1. Qual é o curso que você está fazendo?

_____ | | | | |

7.2. Qual curso você desejava fazer?

_____ | | | | |

7.3. Em que turno você estuda? 1. Matutino 2. Vespertino 3. Noturno 4. Integral

7.4. Qual o semestre e o ano de seu ingresso no curso? |__| semestre / ano |__|__|__|

7.5. Qual o semestre e o ano previsto para conclusão do seu curso? |__| semestre / ano |__|__|__|

7.6. Qual a sua modalidade de bolsa? 1.Bolsa Integral 2.Bolsa Parcial

7.7. Em caso de bolsa parcial, quem complementa o valor da mensalidade?

1. Ninguém, tenho bolsa integral 3. Família 5. Outro.

2. Eu mesmo

4. Empregador

Quem? _____

7.8. Você está satisfeito com o curso que está fazendo?

1. Totalmente 2. Parcialmente 3. Não estou satisfeito 4. Não sei dizer

7.9. Se você não está totalmente satisfeito, explique o porquê:

8. ATIVIDADE NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:

8.1. Além de seu curso, do que mais você participa na IES? (pode assinalar mais de um item):

- | | |
|--|-------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Iniciação científica | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 2. Monitoria | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 3. Centro Acadêmico | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 4. Movimento Estudantil | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 5. Grupo de estudo | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 6. Eventos Acadêmicos | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 7. Outra | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 8. Nada | |

9. ACESSO À INFORMÁTICA:

9.1. Onde você usa o computador para apoiar/ajudar seus estudos? (pode assinalar mais de um item).

1. Em casa 2. Cyber/Lan House 3. No trabalho 4. Na IES 5. Outro 6. Não uso

9.2. Onde você acessa a Internet para apoiar/ajudar seus estudos? (pode assinalar mais de um item).

1. Em casa 2. Cyber/Lan House 3. No trabalho 4. Na IES 5. Outro 6. Não uso

10. SITUAÇÃO DE TRABALHO:

10.1. Qual a sua situação ocupacional?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Não trabalho | <input type="checkbox"/> 6. Empregado sem registro | <input type="checkbox"/> 11. Estágio remunerado |
| <input type="checkbox"/> 2. Professor da rede pública | <input type="checkbox"/> 7. Autônomo | <input type="checkbox"/> 12. Desempregado |
| <input type="checkbox"/> 3. Funcionário público | <input type="checkbox"/> 8. Temporário | <input type="checkbox"/> 13. Desempregado procurando trabalho |
| <input type="checkbox"/> 4. Professor da rede privada/particular | <input type="checkbox"/> 9. Cooperado | <input type="checkbox"/> 14. Não quero trabalhar no momento |
| <input type="checkbox"/> 5. Empregado com registro | <input type="checkbox"/> 10. Trabalho informal | <input type="checkbox"/> 15. Outro. Qual? _____ |

10.2. Que mudanças ocorreram em sua vida profissional em decorrência de seu ingresso no ensino superior? (pode assinalar mais de um item):

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Nada mudou | <input type="checkbox"/> 5. Fui promovido | <input type="checkbox"/> 9. Nada mudou |
| <input type="checkbox"/> 2. Tive aumento salarial | <input type="checkbox"/> 6. Consegui emprego | <input type="checkbox"/> 10. Outro. |
| <input type="checkbox"/> 3. Mudei de ramo de atividade | <input type="checkbox"/> 7. Fui demitido | Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> 4. Mudei de empresa | <input type="checkbox"/> 8. Montei meu próprio negócio | |

10.3. Quais as expectativas profissionais que você mantém para depois da conclusão do curso?

11. LAZER E CULTURA:

11.1. O que você MAIS faz no seu tempo livre? (Assinale até 3 alternativas):

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Balada / Festa | <input type="checkbox"/> 8. Ir ao Museu | <input type="checkbox"/> 15. Viajar |
| <input type="checkbox"/> 2. Passear em praças / parques | <input type="checkbox"/> 9. Ir a Concerto | <input type="checkbox"/> 16. Namorar |
| <input type="checkbox"/> 3. Assistir TV | <input type="checkbox"/> 10. Ir ao Cinema | <input type="checkbox"/> 17. Navegar na internet |
| <input type="checkbox"/> 4. Assistir DVD | <input type="checkbox"/> 11. Ir à Biblioteca | <input type="checkbox"/> 18. Ir à Igreja |
| <input type="checkbox"/> 5. Praticar esporte | <input type="checkbox"/> 12. Ir a espaço artístico-cultural | <input type="checkbox"/> 19. Encontrar amigos |
| <input type="checkbox"/> 6. Ir ao shopping | <input type="checkbox"/> 13. Ler | <input type="checkbox"/> 20. Visitar família |
| <input type="checkbox"/> 7. Ir ao Teatro | <input type="checkbox"/> 14. Malhar | <input type="checkbox"/> 21. Outro. Qual? _____ |

11.2. O que você MENOS faz no tempo livre? (Assinale até 3 alternativas):

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Balada / Festa | <input type="checkbox"/> 8. Ir ao Museu | <input type="checkbox"/> 15. Viajar |
| <input type="checkbox"/> 2. Passear em praças / parques | <input type="checkbox"/> 9. Ir a Concerto | <input type="checkbox"/> 16. Namorar |
| <input type="checkbox"/> 3. Assistir TV | <input type="checkbox"/> 10. Ir ao Cinema | <input type="checkbox"/> 17. Navegar na internet |
| <input type="checkbox"/> 4. Assistir DVD | <input type="checkbox"/> 11. Ir à Biblioteca | <input type="checkbox"/> 18. Ir à Igreja |
| <input type="checkbox"/> 5. Praticar esporte | <input type="checkbox"/> 12. Ir a espaço artístico-cultural | <input type="checkbox"/> 19. Encontrar amigos |
| <input type="checkbox"/> 6. Ir ao shopping | <input type="checkbox"/> 13. Ler | <input type="checkbox"/> 20. Visitar família |
| <input type="checkbox"/> 7. Ir ao Teatro | <input type="checkbox"/> 14. Malhar | <input type="checkbox"/> 21. Outro. Qual? _____ |

11.3. Quais lugares você freqüentava regularmente ANTES de ingressar no ensino superior?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Balada / Festa | <input type="checkbox"/> 6. Museu | <input type="checkbox"/> 11. Academia |
| <input type="checkbox"/> 2. Praças / parques | <input type="checkbox"/> 7. Concerto | <input type="checkbox"/> 12. Cyber / Lan House |
| <input type="checkbox"/> 3. Clube | <input type="checkbox"/> 8. Cinema | <input type="checkbox"/> 13. Igreja |
| <input type="checkbox"/> 4. Shopping | <input type="checkbox"/> 9. Biblioteca | <input type="checkbox"/> 14. Outro. |
| <input type="checkbox"/> 5. Teatro | <input type="checkbox"/> 10. Espaço artístico-cultural | Qual? _____ |

11.4. Quais lugares você passou a freqüentar regularmente APÓS ingressar no ensino superior?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Balada / Festa | <input type="checkbox"/> 6. Museu | <input type="checkbox"/> 11. Academia |
| <input type="checkbox"/> 2. Praças / parques | <input type="checkbox"/> 7. Concerto | <input type="checkbox"/> 12. Cyber / Lan House |
| <input type="checkbox"/> 3. Clube | <input type="checkbox"/> 8. Cinema | <input type="checkbox"/> 13. Igreja |
| <input type="checkbox"/> 4. Shopping | <input type="checkbox"/> 9. Biblioteca | <input type="checkbox"/> 14. Outro. |
| <input type="checkbox"/> 5. Teatro | <input type="checkbox"/> 10. Espaço artístico-cultural | Qual? _____ |

12. QUANTO À CONVIVÊNCIA:

12.1. Seus vínculos de amizade aumentaram em decorrência do seu ingresso na faculdade? 1.Sim 2.Não

12.2. Seus momentos de convivência familiar foram alterados em decorrência do seu ingresso? 1.Sim 2.Não

12.3. Você se sente mais confiante em suas relações com amigos e colegas em decorrência do seu ingresso no ensino superior? 1.Sim 2.Não

12.4. Antes de iniciar o curso superior sua família era presente em seus momentos de diversão, alegria, desilusão, conquista, dificuldades etc?
1. Sim 2. Não

12.5. Sua família se faz presente em seus momentos de diversão, alegria, desilusão, conquista, dificuldades etc. após seu ingresso na faculdade? 1. Sim 2. Não

12.6. Com que frequência há momentos de comemorações, bate-papos e diálogo sobre o cotidiano em sua casa?
1. Com muita frequência 2. Com pouca frequência 3. Raramente 4. Nunca

12.7. Você tem hábito de resolver os problemas no grupo familiar?
1. Com muita frequência 2. Com pouca frequência 3 Raramente 4. Nunca

12.8. Você tem contatos de amizade com seus vizinhos e outras pessoas?
1. Com muita frequência 2. Com pouca frequência 3. Raramente 4. Nunca

13. O QUE ESTE CURSO REPRESENTA NA SUA VIDA?

Leia os itens e para cada um assinale no quadro a alternativa que melhor representa sua opinião.

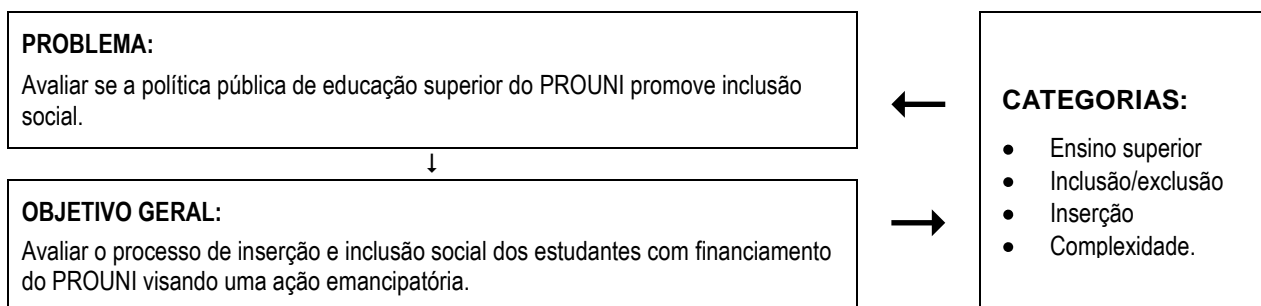
	Muito importante	Pouco importante	Importante	Sem importância
a. Meu sonho de fazer um curso superior	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b. Ampliação de conhecimento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c. Acesso ao emprego	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d. Ascensão social através de mudança de emprego	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e. Ascensão social através de aumento salarial	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

- | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| f. Modificação de minha jornada de trabalho | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g. Menor precariedade no meu trabalho | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| h. Outro: Qual? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

13. APONTE DUAS OU MAIS RAZÕES DO QUE O PROUNI REPRESENTA EM SUA VIDA? .

ANEXO 3

ESQUEMA OPERATIVO DA PESQUISA



OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES NORTEADORAS	FONTE	PROJETOS PARALELOS	RESPONSÁVEL
1. Conhecer a política pública que o programa PROUNI contempla.	O Prouni em sua composição estrutural pretende atender a universalização do ensino superior?			
2. Identificar os motivos de adesão das universidades ao PROUNI.	Além da redução de impostos existem outros motivos que levem as IES a aderirem ao Prouni?			
3. Conhecer os critérios “visíveis e invisíveis” da seleção dos alunos beneficiados pelo PROUNI.	De forma o Prouni faz a inserção social de jovens possibilitando a concretização de seus sonhos e construção de saberes? A Universidade privada brasileira parceira do Prouni responde a sociedade sua real função? ensino-pesquisa-extensão?			
4. Dar visibilidade a concepção de inclusão social caracterizada no PROUNI.	Como o Prouni faz a inserção de estudantes excluídos do ensino superior?			
5. Verificar os cursos com maior demanda de alunos para o PROUNI e maior aceitação das Unidades de Ensino	Quais os cursos com maior demanda de alunos com bolsa Prouni? Quais os cursos com maior			

Superior.	aceitação pela IES?			
6. Identificar a incidência de transferência de alunos com bolsa PROUNI para outros cursos e/ou outras Instituições de Ensino Superior.	Quais os principais motivos de transferência de alunos com bolsa Prouni para outros cursos? Quais os principais motivos de transferência de alunos com bolsa Prouni para outras instituições?			
7. Identificar os motivos e incidência de evasão escolar de alunos com bolsa PROUNI. Identificar os motivos e incidência de evasão escolar de alunos com bolsa PROUNI.	Quais os principais motivos e incidência de evasão escolar de alunos com bolsa Prouni? Quais os principais motivos e incidência de evasão escolar de alunos com bolsa Prouni?			
8. Analisar a possibilidade de empregabilidade de alunos com bolsa PROUNI.	A inserção de alunos no Prouni possibilita maior empregabilidade para os mesmos? Como o Prouni promove a inclusão social dos bolsistas possibilitando o acesso ao ensino superior?			