

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WELINGTON RODRIGUES ALVES

**PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): O OLHAR DOS
EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Sorocaba – SP
2019

WELINGTON RODRIGUES ALVES

**PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): O OLHAR DOS
EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques

**Sorocaba – SP
2019**

Ficha Catalográfica

A482p Alves, Welington Rodrigues
Programa Universidade para Todos (PROUNI) : o olhar dos egressos de uma universidade comunitária no Estado de São Paulo / Welington Rodrigues Alves -- 2019.
151 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2019.

1. Ensino superior - Brasil. 2. ProUni (Programa). 3. Educação e Estado. 4. Bolsa de estudo - Política governamental - Brasil. I. Marques, Waldemar, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

WELINGTON RODRIGUES ALVES

**PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): O OLHAR DOS
EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre
no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Pimenta
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é sem dúvidas o resultado da contribuição e do apoio de várias pessoas que merecem aqui meu reconhecimento. Meu primeiro agradecimento vai para Ele (Deus), que sempre esteve ao meu lado nesta árdua caminhada e nunca me deixou desistir, por mais que surgissem diversos empecilhos e obstáculos.

Ao meu orientador Professor Dr. Waldemar Marques que confiou e acreditou no meu projeto de pesquisa e, quis, comigo, trilhar esse caminho. Agradeço pela paciência e maestria com as quais conduziu as orientações, sempre com provocações, reflexões e dicas valiosas. Fonte de inspiração profissional e pessoal. Fica aqui meu respeito e admiração.

Aos professores Dra. Maria Alzira e Dr. Rafael Bunhi pelas proveitosas contribuições na banca de qualificação, as quais reorientaram uma boa parte das análises empíricas deste estudo.

Aos meus colegas de mestrado, Tágides, Yara, Mônica, Roger, Marcus e Aline pela amizade e companheirismo em um momento tão importante da minha vida.

À minha amiga e companheira Eloá Palma, pelas conversas, risadas, apoio mútuo (já que também estava nesta jornada), almoços, cafés, conversas jogadas fora, troca de experiências. Amiga te admiro muito, você é um ser humano incrível!

Ao Uemerson Rodrigues e Tatiana Matos, meus atuais gestores, e toda equipe do Sicoob Universidade pela paciência e apoio para concluir esta pesquisa. Obrigado pela força.

Ao Sebrae SP (Escritório de Sorocaba) e Sicoob Confederação, duas instituições que atuei durante a dissertação e que, sem elas, não teria como arcar com os custos do mestrado. São duas empresas que acreditam e apostam fortemente que a educação pode mudar a vida das pessoas. Minha admiração por serem empresas tão humanas.

Aos meus queridos amigos Olívia e Stivens pela confiança e amizade de sempre.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Uniso, que fazem deste programa um dos melhores do interior paulista. Vocês são demais!

Ao meu namorado e companheiro Rob, que me incentivou a ingressar no mestrado. Obrigado por sempre estar comigo, me apoiando, motivando, pelas risadas, por ler e criticar o que escrevia, pelo ombro amigo, por tudo. Você é fonte de inspiração, te admiro muito.

À minha irmã Adriana e meus sobrinhos Léo e Heloá, pelo companheirismo, força, incentivo e por sempre acreditarem em mim.

E, por fim, aos meus pais José Custódio e Maria Aparecida. Não há palavras que traduzam o meu sentimento de gratidão a vocês, que sempre me incentivaram a estudar e me encorajaram a correr atrás dos meus sonhos e objetivos, por mais que eles pudessem parecer distantes da realidade. Amo muito vocês!

Gratidão!

Não é o que você faz, mas quanto amor você dedica no que faz que realmente importa.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

As Políticas Públicas possuem papel fundamental na sociedade por garantirem direitos de cidadania como o acesso à saúde e à educação a grupos sociais menos favorecidos. A educação, por sua vez, contribui para o desenvolvimento e emancipação dos indivíduos, além de possibilitar a construção de uma sociedade culturalmente elevada e justa, pautada pelos princípios da democracia e do bem-estar social. O ProUni consiste em uma Política Pública que surge no contexto da necessidade de ampliação do acesso à educação e atende as camadas mais pobres da população que não têm condições financeiras para custear uma graduação. Diante deste contexto, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar os impactos e contribuições que o Programa Universidade Para Todos (ProUni) proporcionou aos seus beneficiários. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter quantitativo e qualitativo com egressos bolsistas do ProUni de uma Instituição de Ensino Superior do interior paulista, a Universidade de Sorocaba (Uniso). A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: aplicação de questionário eletrônico com os egressos e a realização de entrevistas. O método de análise utilizado para os dados quantitativos foi a técnica de análise descritiva, por meio da redução e interpretação das informações obtidas e para as entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com a análise dos dados quantitativos e das entrevistas, fica evidenciado que o ProUni, enquanto Política Pública de Democratização do ensino superior, proporcionou aos seus egressos melhorias sociais, culturais, profissionais, e econômicas. Pôde ser verificado ainda, que se forem considerados a escolaridade e a ocupação dos pais dos beneficiários, o ProUni se apresenta como fator importante de mobilidade social, capaz de abrir novas perspectivas de vida às pessoas pertencentes aos estratos mais pobres da população brasileira. Segundo o relato dos egressos o Programa é considerado uma oportunidade única para mudança de vida daqueles que não possuem condições financeiras de arcar com os custos de uma graduação.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ensino Superior; ProUni; Egressos.

ABSTRACT

Public policies play a fundamental role in society by guaranteeing citizenship rights, such as access to health and education, to disadvantaged social groups. Education, in turn, contributes to emancipation and development of each individual and enable the construction of a just and culturally high society based on principles of democracy and social welfare. ProUni is Public Policy that appears in context of needing to expand the access to education and it serves to poorest layer of the population who does not have financial means to pay for a graduation. In this context, the present study aimed to identify and analyze the contributions that the program provided to its beneficiaries. For this, a quantitative and qualitative research was carried out with Prouni's fellows of University of Sorocaba (Uniso), a higher education institution in the interior of the state of São Paulo. The research was developed in two moments: application of electronic questionnaires with the graduates and interviews. Descriptive analysis was the technique used for the quantitative data, through the reduction and interpretation of the obtained information, and content analysis was the method used for the interviews. Considering the interviews and quantitative data analysis, it is clear that ProUni, as a Public Policy for higher education democratization, has provided its graduates with social, cultural, professional and economic improvements. It is also evident that, considering the schooling and occupation of the beneficiaries's parents, ProUni is an important factor of social mobility, capable of offering new perspectives of life to the Brazilian poorest people. According to the graduates reports, the Program is a lifetime opportunity for those who does not have financial means to pay a graduation.

Keywords: Public Policies; Higher Education; ProUni; Graduates.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Ciclo das Políticas Públicas.....	66
Gráfico 1: Quantidade de Bolsas ofertadas pelo Prouni - 2005-2017	80
Gráfico 2: Número de Inscritos no Programa - 2005 a 2015	81
Gráfico 3: Bolsistas por modalidade de bolsa - 2005 a 2014	81
Gráfico 4: Número de bolsistas por turno – 2005 a 2014	82
Gráfico 5: Número de Bolsistas por sexo – 2005 a 2014	83
Gráfico 6: Número de bolsistas por raça – 2005 a 2014	83
Gráfico 7: Número de bolsas por região – 2005 a 2014	84
Gráfico 8: Número de bolsas por estado da Região Sudeste – 2005 a 2014.....	85
Gráfico 9: Evolução do número de bolsas em Sorocaba – 2005 a 2017.....	86
Gráfico 10: Gênero dos egressos.....	88
Gráfico 11: Faixa etária dos egressos.....	89
Gráfico 12: Estado civil dos egressos.....	89
Gráfico 13: Raça/cor dos egressos	90
Gráfico 14: Grau de escolaridade das mães dos egressos.....	91
Gráfico 15: Grau de escolaridade dos pais dos egressos	92
Gráfico 16: Profissão das mães dos egressos	93
Gráfico 17: Profissões dos pais dos egressos.....	94
Gráfico 18: Trabalho e emprego dos egressos	95
Gráfico 19: Trabalho corresponde a área de formação dos egressos.....	96
Gráfico 20: Nível do cargo ocupado pelo egresso.....	97
Gráfico 21: Grau de dificuldade de inserção dos egressos no mercado de trabalho	97
Gráfico 22: Renda mensal dos egressos.....	99
Gráfico 23: Formação dos egressos	100
Gráfico 24: Percentual de egressos que tiveram dificuldades para concluir a graduação	101
Gráfico 25: Grau de importância do curso na vida do egresso.....	105
Gráfico 26: Percentual de egressos que continuaram os estudos após a conclusão da graduação	107
Gráfico 27: Grau de contribuição do curso superior para o egresso, considerando que a graduação:	109
Gráfico 28: Grau de contribuição do curso superior para o egresso, considerando que a graduação:	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Entrevistados	25
Quadro 2: Dificuldades encontradas pelos egressos para inserção no mercado de trabalho	98
Quadro 3: Categoria: Escolha do curso de graduação.....	101
Quadro 4: Dificuldades dos egressos em se manterem na graduação	102
Quadro 5: Categoria: Dificuldades durante a graduação.....	104
Quadro 6: Categoria: Importância do ProUni para o egresso.....	106
Quadro 7: Categoria: Contribuições para vida pessoal	110
Quadro 8: Categoria: Contribuições para vida profissional	111
Quadro 9: Categoria: Contribuições socioculturais e para novas perspectivas de vida	114
Quadro 10: Categoria: Contribuições para vida financeira	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AIE	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EAPES	Equipe de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIS	Programa de Integração Social
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Banco de Dados
UNE	União dos Estudantes
Uniso	Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	18
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
3.1	Desenho da pesquisa	20
3.2	O Ambiente	21
3.3	Os Sujeitos da pesquisa	22
3.4	Instrumentos de Pesquisa.....	22
3.5	Procedimentos da Pesquisa	23
3.6	Tratamento e Análise dos Dados.....	26
4	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROCESSO DE EXCLUSÃO	29
4.1	Educação Superior no Brasil Colônia (1572-1808)	29
4.2	Educação Superior no Império (1808-1889)	32
4.3	Educação Superior na Primeira República	33
4.4	O Ensino Superior na Era Vargas.....	36
4.5	Educação Superior na República Populista (1945-1964)	39
4.6	Reforma Universitária de 1968	43
4.7	Educação Superior de 1970 a 1980.....	44
4.8	Ensino Superior no Anos 1990	47
4.9	Ensino Superior no Governo Lula (2003-2011).....	52
5	POLÍTICAS PÚBLICAS	56
5.1	Educação: um Direito e Bem Público.....	56
5.2	Políticas Públicas: Conceitos e Definições	58
5.3	Ciclo das Políticas Públicas	64
5.3.1	Identificação e definição do problema.....	66
5.3.2	Formação da Agenda	67
5.3.3	Formulação das Políticas Públicas	68
5.3.4	Tomada de Decisão.....	69
5.3.5	Implementação de Políticas Públicas	70
5.3.6	Avaliação	71
6	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI	73
6.1	ProUni: Características e Aspectos Normativos	73
6.2	Críticas ao ProUni.....	76
6.3	ProUni: Número de bolsas e sua distribuição regional	79
7	O PROUNI E SEUS IMPACTOS	87
7.1	Perfil Socioeconômico dos egressos do ProUni	87

7.2 Trabalho e renda dos egressos do ProUni.....	94
7.3 Cursos e dificuldades para a realização dos estudos	99
7.4 Contribuições do ProUni para a vida dos egressos	107
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A	134
APÊNDICE B	135
APÊNDICE C	137
APÊNDICE D	142
APÊNDICE E	143
APÊNDICE F.....	144

1 INTRODUÇÃO

A educação tem o papel de criar e disseminar o conhecimento em prol do bem comum. Além disso, possui um importante papel no contexto social de um país, visto que o conhecimento adquirido no processo educativo torna-se essencial para a formação e emancipação dos indivíduos, possibilitando a construção de uma sociedade culturalmente elevada e justa, pautada pelos princípios da democracia e do bem-estar social.

Neste sentido, garantir a educação a todos indivíduos de uma nação, torna-se indispensável para que o desenvolvimento socioeconômico e cultural possa ocorrer de modo inclusivo. Charlot (2001, p.6) afirma que a educação é um direito universal e “um instrumento de luta importante para a paz e contra todas as formas de violência, discriminação, exploração e degradação do ser humano”.

Entretanto, é possível constatar que o contexto social brasileiro é marcado por muitas desigualdades, como a pobreza e vulnerabilidade da população, discriminação racial e de gênero, precariedade e dificuldades de acesso ao ensino fundamental e médio, dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, violência, analfabetismo, condições precárias de saneamento e saúde. Obstáculos estes que dificultam veementemente que as massas pobres tenham acesso à educação superior de qualidade.

Além disso, ao longo da história do Brasil, verifica-se que a educação foi considerada como objeto de poder, utilizada pelas classes dominantes como meio de diferenciação dos demais estratos da sociedade. Diante deste contexto, grande parte da população não teve acesso à escolarização em virtude de um legado histórico que negou a educação às massas pobres, aos descendentes de negros escravizados, índios e marginalizados, impedindo-os de realizarem o exercício pleno da cidadania, em detrimento de uma educação voltada a atender os interesses da elite.

Diante desse cenário, as Políticas Públicas possuem como propósito minimizar essas desigualdades por meio de ações, programas e projetos sociais específicos e direcionados a uma demanda. As Políticas Públicas são conceituadas por Laswell (1936/1958, *apud* SOUZA, 2003) como o conjunto de decisões e análises de um governo que devem ser norteadas pelas respostas dos seguintes questionamentos: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Já Souza (2003) define Política Pública como o campo de conhecimento que faz com que o governo pratique determinada ação e ao mesmo tempo seja capaz de analisar os rumos dessa ação,

propondo melhorias e novas alternativas, caso necessário, e, ainda, seja capaz de entender como e por que essa ação obteve aquele determinado resultado. Em resumo, Políticas Públicas são a tradução das propostas de um Estado democrático em ações e políticas que visam produzir algum resultado ou mudança no mundo real de sua população.

É por meio das Políticas Públicas que são garantidos alguns direitos de cidadania à população, como segurança pública, saúde, educação, entre outros. Nas últimas décadas, o tema vem ganhando espaço e se tornando cada vez mais transdisciplinar, abrangendo áreas como ciências políticas, administrativas e educacionais.

Com isso, nota-se a importância da implantação de Políticas Públicas por meio de ações que visam diminuir as desigualdades e garantir o desenvolvimento do país de forma equilibrada, considerando seus aspectos culturais, socioeconômicos e suas assimetrias sociais. Estas políticas estão presentes em todos os âmbitos da sociedade, como segurança, infraestrutura, transportes, saúde e, também, na educação. Na perspectiva educacional brasileira, um dos principais objetivos das Políticas Públicas é garantir educação de qualidade a todos os indivíduos da nação, direito que está resguardado pela Constituição Federal de 1988.

São inúmeras as Políticas Públicas Educacionais instituídas no Brasil. Entretanto, a Política Pública objeto de estudo desta pesquisa trata-se do Programa Universidade Para Todos, mais conhecido como ProUni, criado em 2004 e instituído com a promulgação da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

O ProUni, enquanto Política Pública, tem como principal objetivo garantir aos jovens de camadas pobres e excluídas o acesso à educação superior, ou seja, trata-se de um programa de democratização ao acesso aos cursos de graduação. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), desde a sua criação até o segundo semestre de 2016, o ProUni já atendeu de mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais (MEC, 2018a). Tais dados evidenciam a importância do Programa na garantia do acesso de jovens que, até então, eram excluídos do ensino superior.

A implantação de Políticas Públicas de democratização do ensino superior, tem como intuito diluir e minimizar as desigualdades presentes no cenário brasileiro, de modo a permitir que indivíduos se desenvolvam e sejam capazes de exercer a cidadania com dignidade. Embora seja importante o desenho, a estruturação e a implementação da Política Pública, é relevante considerar que não basta implementá-

la, se não for realizada a análise contínua dos impactos e contribuições que ela proporcionou aos seus beneficiários. Esta análise é fundamental para que se verifique os resultados da política, isto é, se ela alcançou os objetivos propostos, além de contribuir para sua melhoria e aperfeiçoamento.

Quanto ao processo de análise das contribuições do ProUni para a vida de seus bolsistas tem-se poucos dados e informações. Pode-se verificar que o texto da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa, contempla em quase sua totalidade aspectos relativos às regras do Programa. Apenas no artigo 18 é abordado, de modo discreto, algo relacionado à análise e divulgação dos resultados do programa, dispondo que: “O Poder Executivo dará, anualmente, ampla publicidade dos resultados do Programa” (BRASIL, 2005).

Em consulta ao Sistema Informatizado do ProUni, o Sisprouni, pode-se perceber que a análise do Programa se restringe apenas a dados quantitativos de distribuição de bolsas por região, idade, sexo, entre outras variáveis. No entanto, não consta uma análise de cunho qualitativo, com a finalidade de verificar se de fato a política pública contribuiu para a melhoria da condição de vida de seus beneficiários. Em seus estudos, Costa (2012) e Milanez (2016) também destacam a falta de dados oficiais do Programa, que segundo eles, dificultam as discussões de quem são os beneficiários, como são suas experiências universitárias, bem como os impactos da formação obtida em suas vidas.

Sendo assim, este estudo surge com o intuito de identificar e analisar as contribuições que o ProUni proporcionou na vida de seus beneficiários/egressos. O estudo se torna relevante e se justifica pelo fato de que as análises e avaliações de Políticas Públicas no Brasil não são realizadas com intensidade que se deveria. Além disso, as pesquisas que se dedicam ao aprofundamento do assunto são, em sua maioria, insuficientes. Esta pesquisa também oportunizará a realização de novos estudos sobre o tema, ainda tão incipiente no país.

Por meio dessas análises será possível levantar dados e informações que poderão indicar se houve melhoria nas condições de vida do indivíduo beneficiado pelo Programa, considerando aspectos como empregabilidade, perspectivas de mundo, busca por melhores condições de vida, ascensão profissional, acesso à cultura, inserção em novos contextos sociais, perspectiva de mundo, senso de propósito, percepção da importância do processo educativo e a formação do indivíduo

enquanto cidadão. A seguir serão apresentados a problemática os objetivos e da pesquisa com mais detalhes.

2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Mediante ao exposto, o objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as contribuições e impactos que o Programa Universidade para Todos (ProUni) proporcionou aos seus egressos.

Com base no objetivo geral, este estudo teve como objetivos específicos:

- Levantar o perfil dos egressos beneficiários do ProUni;
- Verificar as dificuldades percebidas na trajetória acadêmica e na inserção no mercado de trabalho dos bolsistas do ProUni e;
- Identificar se o Prouni proporcionou ou não melhorias para a vida dos egressos.

Para proporcionar o direcionamento da pesquisa, foi também elaborado o problema de estudo: “Quais impactos e contribuições o Programa Universidade Para Todos proporcionou aos egressos da Universidade de Sorocaba - Uniso?”

Com intuito de responder este questionamento, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta o tema central da pesquisa, salientando a questão da exclusão social, a Política Pública, neste caso, o Programa Universidade Para Todos – ProUni como ação do Estado para sua superação e as principais justificativas para realização da pesquisa.

Em seguida, no segundo capítulo, são apresentados o problema de estudo que serviu de direcionamento para a realização da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O terceiro capítulo, expõe as técnicas e métodos que foram utilizados e que orientaram a realização da pesquisa. Neste capítulo, são descritos o ambiente de realização da pesquisa, os sujeitos, instrumentos utilizados para a coleta de dados e como estes dados foram tabulados e analisados.

O quarto capítulo realiza um resgate histórico do Brasil Colônia ao Governo Lula, demonstrando como foi gerado o processo de exclusão das camadas menos favorecidas da sociedade ao acesso ao ensino superior.

O quinto capítulo trata dos principais conceitos e importância das Políticas Públicas para a construção de uma sociedade mais justa e digna e retrata a diferença entre as Políticas de Estado e as Políticas de Governo.

O sexto capítulo analisa os aspectos relacionados à dinâmica do Programa Universidade Para Todos – ProUni, apresentando suas características, aspectos normativos e legais que regulamentam o Programa, suas principais críticas e o número de bolsas e sua distribuição regional desde sua criação até o segundo semestre de 2017.

No sétimo capítulo são apresentadas as análises e os resultados obtidos com a realização da pesquisa. Nas análises buscou-se responder à questão problema do estudo, relacionando-o com a base teórica.

O oitavo e último capítulo, apresenta as considerações finais, reflexões e inquietações que surgiram durante a investigação, bem como sugestões para realização de novos estudos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta a metodologia aplicada para realização deste estudo, isto é, o tipo da investigação, o ambiente em que foi desenvolvido, os critérios para a escolha do perfil dos sujeitos participantes e os procedimentos utilizados para coleta e tratamento dos dados.

3.1 Desenho da pesquisa

Considerando que objetivo deste estudo foi identificar e analisar as contribuições que o Programa Universidade para Todos (ProUni) proporcionou aos seus egressos, além de compreender as questões referentes à sua trajetória acadêmica e os aspectos socioeconômicos e culturais após a conclusão da graduação, optou-se pela pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002, p.42), a pesquisa descritiva caracteriza-se pela “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Quanto à abordagem, a pesquisa considerou aspectos quantitativos e qualitativos. Segundo Fonseca (2002), na pesquisa quantitativa os dados podem ser quantificados, uma vez que esta abordagem se pauta pelo positivismo, centrada na objetividade, considerando que a realidade só pode ser representada por números colhidos por instrumentos neutros, isentos e padronizados.

Já a abordagem qualitativa segue o enfoque pelo qual, segundo Moreira (2002), o pesquisador efetuará a interpretação do mundo sob a ótica dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisa qualitativa permite, ainda, grande interação, interpretação sobre os fatos e atitudes de seus sujeitos. Os sujeitos, ou seja, as pessoas, enquanto objetos de pesquisa, não são pura e somente agentes interpretativos de sua história e seu contexto, elas também compartilham suas experiências por meio de trocas na interação com outros agentes em seu cotidiano.

A opção pelo método quantitativo deu-se pelo fato dele permitir uma análise estatística dos dados e, geralmente, conseguir atingir um número maior de sujeitos. Já o método qualitativo foi escolhido devido à possibilidade de interpretação e análises aprofundadas quanto à percepção, atitudes e comportamentos dos pesquisados em relação ao tema abordado.

A escolha pela abordagem quantitativa e qualitativa neste estudo ocorreu por este tipo de pesquisa proporcionar a obtenção de uma análise mais profunda acerca do tema abordado. Diante disso, Fonseca (2002, p.20) alega que “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

3.2 O Ambiente

O ambiente escolhido para a realização deste estudo foi a Universidade de Sorocaba - Uniso, situada no município de Sorocaba, no interior paulista. Esta instituição trata-se de uma Universidade Comunitária. Segundo a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), estas entidades não possuem fins lucrativos, deste modo, todos recursos gerados ou recebidos são integralmente aplicados em suas atividades. Além disso, geralmente são mantidas por comunidades, igrejas, congregações, etc., não pertencendo a investidores. As Instituições de Ensino Superior Comunitárias têm como principal função atender às necessidades da comunidade na qual está inserida, por meio de ações educacionais de caráter social (VANNUCCHI, 2004; BITTENCOURT et al., 2014). Em novembro de 2013, foi sancionada Lei 12.881, que dispõe definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES (BRASIL, 2013).

A Uniso é a Instituição de Educação Superior mais antiga da região de Sorocaba, fundada em 1951. Atualmente possui três *campi* – *Campus Trujillo*, *Campus Seminário* e *Campus Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi* – e atende estudantes de Sorocaba e região. A instituição conta com mais de 70 cursos de graduação nas modalidades presenciais e a distância nas diversas áreas de conhecimento, além dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em Educação, Ciências Farmacêuticas, Comunicação e Cultura e Processos Tecnológicos e Ambientais. Além disso, possui cerca de 200 ofertas de cursos de pós-graduação *lato sensu* e diversos Programas de Extensão.

Por estes aspectos a Uniso foi escolhida para realização deste estudo, visto que essas características trazem maior credibilidade à pesquisa devido a representatividade e diversidade dos sujeitos da amostra. A confirmação do local da

pesquisa ocorreu após a autorização do então Pró-reitor Acadêmico da Instituição no momento da realização da pesquisa (Apêndice A).

3.3 Os Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos incluídos na pesquisa foram egressos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) dos cursos de graduação da Uniso que concluíram o curso superior entre os anos de 2012 e 2013, considerando todos os cursos ofertados pela instituição na modalidade presencial, visto que, nesta época, a Universidade ainda não ofertava cursos na modalidade a distância. A amostra foi constituída por acessibilidade, visto que o questionário foi encaminhado a todos os egressos bolsistas do ProUni do período mencionado e eles decidiram por respondê-lo ou não. O mesmo critério para composição da amostra foi utilizado para a aplicação da entrevista, em que os próprios respondentes do questionário, informaram se desejavam ou não participar da entrevista.

O critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa se deu com a opção por concluintes entre os anos 2012 e 2013, devido ao fato de se acreditar que, após cinco anos de graduado (estudo realizado em 2018), o egresso já tenha efetuado a sua inserção no mercado de trabalho e tenha condições de avaliar a sua trajetória antes e após o término da graduação como bolsista do ProUni. Cabe ressaltar que os egressos selecionados com base nos critérios de inclusão só participaram do estudo após a assinatura e autorização para realização da pesquisa de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (Apêndice B).

3.4 Instrumentos de Pesquisa

Para a realização do estudo foram utilizados dois instrumentos de pesquisa. No primeiro momento, foi aplicado o questionário (Apêndice C) e, em um segundo momento, foi efetuada a entrevista por meio de um roteiro semiestruturado (Apêndice D).

Cabe ressaltar que a escolha pelo instrumento de pesquisa questionário foi definida por proporcionar maior liberdade ao pesquisado em suas respostas, além de permitir que ele responda de acordo com sua disponibilidade (GIL, 2002). O questionário contou com 19 questões, entre fechadas e abertas, em que foram

investigados aspectos relacionados ao perfil do egresso, trajetória acadêmica enquanto bolsista do ProUni, inserção e atuação no mercado de trabalho e contribuições do ProUni para suas vidas.

Já opção pela entrevista, se deu devido ao fato da necessidade de colher dados qualitativos, como reações e comportamentos dos sujeitos, difíceis de serem captados por meio do questionário. Buscou-se, assim, a complementariedade dos instrumentos, a fim garantir a qualidade da pesquisa (GIL, 2002). Neste caso, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois esta técnica oferece certa flexibilidade e proporciona ao respondente mais liberdade para expor suas ideias (GIL, 2002). A entrevista inicialmente contou com 4 questões, que tiveram como objetivo verificar quais impactos que o ProUni teve nas vidas dos egressos, permitindo que eles fizessem um paralelo de suas vidas considerando o antes e depois da graduação.

3.5 Procedimentos da Pesquisa

Inicialmente, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura dos principais autores acerca do tema, tratando o objeto de estudo – a Educação Superior no Brasil e as Políticas Públicas de democratização ao seu acesso – com foco em três eixos principais: o processo de formação da exclusão das camadas pobres do ensino superior brasileiro, Políticas Públicas e o Programa Universidade Para Todos (ProUni).

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico no portal Periódicos CAPES/MEC, no Scielo e no Google Acadêmico, com as seguintes expressões: exclusão no ensino superior, democratização ao ensino superior, políticas públicas, ProUni, entre outras. Todos os artigos obtidos passaram por uma leitura de seus resumos e alguns foram selecionados para compor o referencial teórico. Além disso, foram analisadas todas as informações disponibilizadas no SisProUni.

Após esses levantamentos, foi elaborado o projeto de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Sorocaba (CAAE 72364517.3.0000.5500). Posterior à aprovação do projeto, foi efetuado contato com o Departamento de Serviço Social da Uniso, que é responsável por realizar a gestão do ProUni na Instituição, a fim de solicitar o banco de dados com as informações dos egressos que concluíram a graduação entre 2012 e 2013.

Desta forma, o Serviço Social enviou duas planilhas para cada um dos *campus* da universidade, que continham os seguintes dados dos egressos: e-mail, ano de assinatura de contrato e ano de conclusão do curso superior. Segundo o Serviço Social, os demais dados, como nome, telefone, endereço dos bolsistas não poderiam ser disponibilizados, por se tratarem de informações confidenciais. Para utilização do banco de dados da Instituição, foi assinado o Termo de Compromisso de Utilização de Banco de Dados – TCUD (Apêndice E).

Sendo assim, em posse dos dados para contato com os bolsistas, optou-se por utilizar o questionário eletrônico, visto que a única informação disponibilizada para contato foi o e-mail. O instrumento de questionário eletrônico escolhido para realização da pesquisa foi o Google Forms[®], uma ferramenta disponibilizada pelo Google para efetuar pesquisas via internet por meio de formulários eletrônicos. Essa ferramenta foi escolhida devido ao fato de ser gratuita e por ser de fácil manuseio para o respondente, além de possuir a opção de disponibilizar os dados em planilha eletrônica, o que facilita a tabulação e análise dos dados.

Com a intenção de criar um questionário fluído e não complexo, dado o número de questões consideradas necessárias para pesquisa, estimou-se um tempo não superior a dez minutos para que o questionário fosse respondido, quando feito sem interrupção. Além disso, foi viabilizada a possibilidade de interrupção e retorno ao questionário, a critério do respondente.

Antes de efetuar o envio dos e-mails aos egressos, foi efetuado um pré-teste com 4 egressos do ProUni, que foram selecionados conforme o critério de disponibilidade dos contatos. Foram recebidas 3 respostas com algumas sugestões de melhoria, que foram acatadas. Além disso, os questionários foram revisados por alguns especialistas da área da educação, que contribuíram para realizar alguns ajustes e definir a versão final do questionário.

Após a estruturação do questionário no Google Forms[®], foi gerado e enviado um link aos egressos via e-mail. No e-mail com o link enviado havia um texto de apresentação da pesquisa, como objetivos e orientações informando que a pesquisa se destinava apenas aos concluintes dos cursos de graduação pelo ProUni, além de informar que todos os dados eram confidenciais e se destinavam exclusivamente à pesquisa. Ao acessar o link, o pesquisado era direcionado ao questionário eletrônico para resposta.

Ao todo, foram enviados 292 e-mails, que correspondiam ao total de egressos do banco de dados fornecido pelo Departamento de Serviço Social da Uniso. Como a base de dados era de 2012 e 2013, nem todos e-mails estavam válidos e 64 deles voltaram, restando 228 e-mails válidos. O primeiro envio dos e-mails ocorreu em 28 de março de 2018 e o link permaneceu ativo para recebimento de respostas até 06 de maio de 2018. Neste período, foram recebidas 36 respostas.

Como a adesão não foi a esperada, a pesquisa foi encaminhada novamente, agora somente aos 228 e-mails válidos, com o intuito de aumentar o número de respostas. A fim de evitar que os egressos que já tinham respondido o questionário no primeiro envio não o respondessem novamente, foi inserido, no início do e-mail em caixa alta, a seguinte informação: “Caso já tenha respondido este questionário, gentileza não respondê-lo novamente. Obrigado por sua participação”. Deste modo, o segundo envio dos e-mails aconteceu em 18 de maio de 2018 e o link ficou ativo para o recebimento de respostas até dia 22 de junho. Neste período, foram contabilizadas mais 25 respostas, totalizando 61 respondentes, ou seja, 26% dos e-mails válidos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) trata-se de uma amostra considerável, visto que, segundo as mesmas autoras, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

Posterior ao recebimento das respostas dos questionários, foi verificado quantos respondentes se prontificaram a participar da entrevista, visto que, conforme já mencionado, no questionário havia uma questão para que os pesquisados informassem se desejavam ou não participar da entrevista. Dos 61 respondentes, 6 se disponibilizaram para realizar a entrevista. No entanto, apenas 4 egressos de fato realizaram a entrevista, os outros dois não retornaram o contato após 3 tentativas. Segue abaixo (quadro 1) o perfil dos entrevistados:

Quadro 1: Perfil dos Entrevistados

Entrevistados	Curso	Idade	Sexo	Ano de Conclusão
E1	Sistemas de Informação	27 anos	Feminino	2013
E2	Letras	30 anos	Feminino	2012

E3	Engenharia de Produção	29 anos	Masculino	2013
E4	Ciências Econômicas	27 anos	Masculino	2012

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas via Skype® de acordo com a disponibilidade dos egressos e foram gravadas (registro em áudio) com a autorização dos mesmos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Optou-se por utilizar o Skype®, pois o pesquisador já não residia em Sorocaba na época em que as entrevistas foram efetuadas, e também por conceder maior flexibilidade de horários aos participantes.

Após a realização das entrevistas, com registro em áudio das falas dos egressos, as entrevistas foram transcritas na íntegra, para posterior análise. O total de gravação das entrevistas foi de 1 hora e 40 minutos, com uma média de 25 minutos por entrevista.

3.6 Tratamento e Análise dos Dados

Em posse dos dados obtidos com a aplicação dos questionários e realização das entrevistas foram efetuadas a tabulação, análises e interpretações. Para tanto, os dados obtidos dos questionários (quantitativos) foram tabulados e dispostos em gráficos ou quadros para posterior análise descritiva.

Já para a análise das entrevistas, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Chizzotti (2006), a Análise de Conteúdo é uma forma de se interpretar o conteúdo de determinado texto por meio da extração de significados lexicais e semânticos, relacionando-se a frequência da citação de palavras, expressões e ideias, com a finalidade de atribuir um peso ou relevância dentro do tema abordado ou estudado.

Para Bardin (2016) a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por meio da descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência e interpretação destas mensagens.

Embora diversos autores proponham diferentes descrições do processo de Análise de Conteúdo, Bardin (2016) sugere que se siga as seguintes etapas: 1) preparação das informações, 2) transformação do conteúdo em unidades de registro, 3) segmentação das unidades em categorias, 4) descrição e 5) interpretação.

Em consonância com as etapas descritas por Bardin (2016), primeiramente, foi realizada a preparação das informações, com as transcrições das entrevistas na íntegra, totalizando 13 páginas (Apêndice F). Posteriormente, foram efetuadas as leituras e análises de cada entrevista, destacando as falas mais significativas de acordo com os objetivos da pesquisa, gerando as denominadas Unidades de Registro (UR), que segundo Bardin (2016), consistem em uma unidade que representa um significado a ser interpretado e peça fundamental para se realizar as categorizações.

Em seguida, foi elaborado um quadro com todas as Unidades de Registro que, por sua vez, foram segregadas em Unidades de Contexto (UC). A Unidade de Contexto, de acordo com Bardin (2016) serve para compreender e codificar a unidade de registro. Após este procedimento, as Unidades de Contexto foram analisadas e agrupadas em categorias. Ao total foram eleitas 7 categorias baseadas nas entrevistas dos egressos, são elas: 1) Escolha do curso de graduação, 2) Importância do Prouni para o egresso, 3) Contribuições para a vida pessoal, 4) Contribuições para a vida profissional, 5) Contribuições para vida financeira, 6) Contribuições socioculturais e para novas perspectivas de vida e 7) Dificuldades durante a graduação.

A categoria “Escolha do curso de graduação” foi constituída a partir do questionamento realizado aos egressos se o curso que ele concluiu como bolsista foi a sua primeira opção. Já as categorias “Importância do Prouni para o egresso” e “Contribuições para a vida profissional” surgiram quando, durante a entrevista, os egressos foram questionados sobre as contribuições que a graduação trouxe para suas vidas profissionais.

Em relação às categorias “Contribuições para a vida pessoal”, “Contribuições para vida financeira” e “Contribuições socioculturais e para novas perspectivas de vida”, estas se constituíram a partir das mudanças evidenciadas pelos egressos no paralelo que eles fizeram de suas vidas antes e depois da conclusão da graduação como bolsistas do ProUni. E, por fim, a categoria “Dificuldades durante a graduação” foi elaborada do questionamento sobre as dificuldades que os egressos enfrentaram durante sua vida acadêmica.

Após a tabulação dos dados quantitativos dos questionários e da categorização das respostas das entrevistas com os egressos, procedeu-se às análises dos resultados, que serão apresentadas no capítulo 7. Tais análises se basearam na bibliografia consultada, considerando-se a consonância, consistência, convergência e divergências das respostas obtidas na investigação. E, assim, buscou-se identificar os impactos e contribuições que o ProUni proporcionou nas vidas de seus egressos.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROCESSO DE EXCLUSÃO

Este capítulo expõe um breve histórico sobre a educação superior no Brasil, destacando os aspectos que influenciaram o processo de exclusão e segregação das camadas sociais mais pobres ao acesso a esse nível de ensino. É apresentado um resgate histórico desde o Brasil Colônia até o Governo Lula, no qual foi implantado o Programa Universidade Para Todos - ProUni.

4.1 Educação Superior no Brasil Colônia (1572-1808)

O descobrimento do Brasil ocorreu no auge do processo de expansão econômica de alguns países europeus, entre eles, principalmente, Portugal, Espanha e Inglaterra. Com isso, a colonização fazia-se necessária para que Portugal conseguisse intensificar sua acumulação de capital para financiar o seu desenvolvimento e, mais tardiamente, a sua industrialização (CUNHA, 2007a).

O sistema colonial era basicamente uma organização econômica complementar à da Metrópole. Guiada pela doutrina mercantilista, a exploração da Colônia pela Metrópole determinava o que e como produzir, além de exigir exclusividade sobre as operações comerciais internas e externas (CUNHA, 2007a).

A colonização ultrapassava as barreiras dos controles fiscal e comercial da Colônia e permeava todos os demais setores, como a educação. Neste período, não houve sequer interesse ou preocupação da Metrópole com o ensino superior no Brasil. Pelo contrário, o colonizador via essa iniciativa como uma potencial ameaça aos seus interesses (TEIXEIRA, 1976).

Por esta e outras razões que, enquanto nas colônias espanholas já tinham sido fundadas universidades, nas colônias portuguesas, como o Brasil, elas estavam longe de existir. O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar sua universidade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Um dos argumentos de Carvalho (1968, p. 72) *apud* Cunha (2007a) para o surgimento tardio das universidades no Brasil foi o fato de que Portugal dificultava o desenvolvimento do ensino superior para manter a relação de dependência da Colônia para com a Metrópole. Embora Portugal concedesse bolsas para que os brasileiros estudassem em Coimbra, os portugueses enxergavam essa situação vantajosa, pois

a necessidade dos brasileiros em ir estudar em Portugal, fortalecia os vínculos que sustentavam essa relação de dependência da Colônia.

Situação diferente ocorria com as colônias espanholas quanto à criação das universidades. Faria (1952) apresenta alguns motivos para a existência de tantas universidades nas colônias espanholas e nenhuma nas portuguesas; o autor destaca que a Espanha encontrou em suas colônias povos que possuíam uma cultura mais desenvolvida e sólida, o que dificultou a introdução de seus costumes neste ambiente. Sendo assim, as universidades criadas nas colônias espanholas tiveram como objetivo preparar missionários para conhecerem e aprenderem a língua dos nativos para, então, catequizá-los em seu idioma.

Outro argumento apontado pelo mesmo autor, foi a diferença dos recursos docentes entre Espanha e Portugal. Enquanto a Espanha possuía oito universidades consolidadas, Portugal contava apenas com uma, a Universidade de Coimbra. Deste modo, a Espanha conseguia facilmente transferir seus docentes às suas colônias, diferentemente da coroa portuguesa.

Além do complexo aparelho repressor que havia na relação de exploração da Colônias pela Metrópole, havia também o aparelho ideológico, que ligado à Igreja, era responsável por propagar a cultura portuguesa aos colonos com a finalidade de garantir e impor a sua dominação. Esse aparelho ideológico era composto pelo clero e outras ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, que era constituída pelos padres jesuítas, cuja principal função era catequizar os indígenas, formar os missionários, quadros para o aparelho administrativo e membros das classes dominantes (CUNHA, 2007a).

A organização desse sistema educacional estava pautado em um currículo único, padronizado e sistematizado por um conjunto de normas denominado *Ratio Studiorum*. Esse currículo era dividido em dois graus, o ensino secundário e superior. O primeiro colégio jesuíta foi fundado em 1550, na Bahia, sede do governo-geral. Os cursos funcionavam em colégios e seminários e eram destinados às crianças e jovens pertencentes ou não à Companhia de Jesus, sem a finalidade exclusiva de preparação de sacerdotes. Além disso, esses cursos se destinavam àqueles que desejavam ou não seguir a carreira eclesiástica e também aos que queriam seguir as carreiras militar ou de magistratura (CUNHA, 2007a).

Neste período já era visível a segregação do acesso à educação, fosse ela no ensino secundário ou superior. Os colégios jesuítas eram frequentados por filhos de

funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e de mineiros, representando a parcela da “nobreza” brasileira daquela época (TEIXEIRA, 2005).

Após anos à frente do ensino secundário e superior na Metrópole e Colônia, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil devido aos conflitos de cunho ideológico, político e econômico com a Coroa Portuguesa, dando espaço a novos currículos, métodos de ensino e a uma nova estrutura escolar (CUNHA, 2007a).

Com a expulsão dos jesuítas, Marquês de Pombal foi nomeado ministro do rei, iniciando-se o período pombalino, cuja política visava criar condições para que Portugal se industrializasse e pudesse buscar a sua independência econômica em relação à Inglaterra. Para isso, Pombal contava com o apoio de grande parte da nobreza, do funcionalismo público e dos comerciantes. (CUNHA, 2007a).

Diante deste cenário, no contexto educacional brasileiro, as aulas estruturadas e o plano sistematizado de estudos foram substituídos pelas aulas régias, que consistiam em aulas independentes que funcionavam em lugares distintos. Os mestres responsáveis por ministrar as aulas régias eram nomeados pelos padres e não mostravam domínio das disciplinas que ensinavam, além da ausência de senso pedagógico (AZEVEDO, 1971).

Entre os anos de 1775 e 1776, foram criados cursos superiores de Teologia e Filosofia, no Rio de Janeiro e Olinda, destinados à formação de sacerdotes. Estes cursos eram destinados à elite brasileira, como filhos dos capitães-mores, dos sargentos, e dos capitães das povoações indígenas e proprietários rurais. As outras parcelas da população se viam às margens e longe de ingressarem na vida educacional, principalmente no ensino superior. Não obstante, este nível de ensino que atendia aos interesses das elites coloniais e da coroa portuguesa, abriu precedentes e formou os precursores e proclamadores da independência (CUNHA, 2007a).

Em suma, esta breve trajetória da educação superior no Período Colonial brasileiro marca os traços indelévels da exclusão. Se a educação básica neste período, proporcionada pelos jesuítas dentro do modelo da *Ratio Studiorum* se limitou a um pequeno número de colégios, a educação superior foi ainda mais restritiva. Além disso, o período que se seguiu a Pombal não trouxe qualquer alteração no quadro da educação no que se refere aos seus destinatários, que no caso era a elite.

4.2 Educação Superior no Império (1808-1889)

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, devido aos conflitos com os franceses, a Colônia se tornou a sede do poder metropolitano. Neste novo contexto, surgiu a necessidade de modificação do ensino superior brasileiro. Entretanto, o novo ensino superior, que substituiu o do período colonial, nascia ainda dependente da cultura portuguesa (TEIXEIRA, 2005).

Com toda estrutura do reinado transportada para o Brasil, houve a necessidade de se criar um aparelho administrativo, que, por sua vez, ampliou as forças militares, a burocracia do Estado e, ainda, criou mecanismos que fomentaram a produção agrícola e manufatureira. Foram, ainda, criados diversos órgãos com as funções de levantar mapas das costas, projetar e construir estradas, estudar navegações dos portos, rios, entre outras. Além disso, o comércio e a indústria foram estimulados; foram construídas usinas metalúrgicas, laboratórios químicos e foi criado o Banco do Brasil, utilizado para realização de depósitos, descontos e emissões para fomentar as transações de exportação (CUNHA, 2007a).

Essas mudanças tiveram grandes impactos na educação superior. Os cursos e academias criados nesse período foram destinados a formar burocratas para assumirem os cargos do Estado, especialistas na produção de bens e profissionais liberais que pudessem prestar os serviços requeridos pela elite (CUNHA, 2007a).

Os estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha), os cursos de Medicina, Cirurgia e Matemática foram responsáveis por formar os burocratas do Estado. As Academias Militar e da Marinha preparavam os especialistas em assuntos de Guerra; os cursos de Medicina e Cirurgia formavam médicos e cirurgiões para compor o Exército e Marinha; os cursos de Matemática eram voltados à engenharia militar. Foram criados outros cursos não ligados à atividade bélica, como Agronomia, Desenho Técnico, Economia Política, Química e Arquitetura (CUNHA, 2007a).

Nesse contexto, houve alterações na organização do aparelho escolar no Império. A Administração Civil, visando manter o controle após a expulsão dos jesuítas, procurou organizar o ensino em um sistema público, estatal e secular, em que o Imperador tinha o poder de estabelecer os currículos das escolas. Ressalta-se que mesmo nesta nova organização, a presença de aspectos de cunho religioso permaneceram. Esta situação não era diferente no ensino superior, em que o Estado

detinha o monopólio na formação de algumas áreas e profissões, garantindo o prestígio a determinados grupos da população como os filhos dos burocratas e da “nobreza” (CUNHA, 2007a).

Ainda que o aparelho escolar tivesse sido reorganizado, as aulas do ensino superior ainda eram muito precárias. O professor, muitas vezes com seus próprios meios de ensino, ensinava seus alunos em sua própria residência ou em lugares improvisados, sem qualquer estrutura que garantisse a qualidade do ensino. As aulas dos cursos superiores eram isoladas e só mais tarde foram reunidas em escolas, academias e faculdades. Embora diversos movimentos de estruturação e ampliação do sistema educacional estivessem surgindo, as ações movidas para a criação da universidade no período imperial não vingaram (TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2007a).

Os cursos criados no Império estiveram sempre a serviço dos interesses da elite rural e dos burocratas do Estado, que detinham o poder político e econômico do Brasil. Neste contexto, evidencia-se que o ensino superior no Brasil Império teve como principais objetivos transmitir uma cultura elitista e transplantada de Portugal e contribuir para que os filhos da nobreza se estabelecessem na sociedade por meio das profissões prestigiadas, a que somente eles tinham acesso.

Enfim, a educação superior no Império, apresenta características distintas da educação no Brasil Colônia. Contudo, o caráter elitista da educação permaneceu o mesmo: destinava-se a um pequeno grupo de privilegiados. Vale ainda destacar que a inexistência da universidade no Brasil neste período tolheu a possibilidade de um projeto educativo, entre outros aspectos, voltado à formação de professores para o ensino básico.

4.3 Educação Superior na Primeira República

O período da Primeira República, compreendido entre a Proclamação da República, em 1889, e a Revolução de 1930, foi marcado por grande influência positivista, que defendia o “ensino livre”, sem regulamentação e interferência do Estado. Entretanto, o quadro político-econômico foi caracterizado por diversos acontecimentos, entre eles: o auge e fim do ciclo da borracha na Amazônia, a ascensão e o declínio da cafeicultura em São Paulo e o início da industrialização do Brasil (CUNHA, 2007a).

Neste período, com o Brasil ainda em fase de sua estruturação industrial, iniciou-se um grande processo de ampliação da burocracia pública e privada. Com isso, houve um considerável aumento pela procura da educação escolar que, por sua vez, era necessária para formação profissional exigida para ocupar os cargos desta nova configuração societária (CUNHA, 2007a).

Assim, as classes dominantes, que almejavam filhos “estudados”, intensificaram o ingresso no ensino superior, a fim de garantir a ocupação de bons cargos e manter o prestígio familiar. A nascente classe média vai nesta mesma direção. A educação, neste contexto, passa também a ser um meio para realizar a distinção social entre as classes menos favorecidas e as dominantes, configurando-se como fator de prestígio, status e exclusão (TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2007a).

Além disso, com a promulgação da Constituição de 1891, a criação de novas escolas superiores no país foi amplamente flexibilizada. Diante disso, o ensino superior na capital passou a ser de competência exclusiva do Poder Legislativo, condição que dava autonomia tanto ao Congresso Nacional quanto às Assembleias Legislativas Estaduais para a criação de escolas superiores (TEIXEIRA, 2005).

Neste cenário, surgiram também as primeiras escolas superiores desvinculadas do Estado, fundadas e administradas por particulares. Esta situação proporcionou a abertura de novas instituições de ensino superior e um grande crescimento no número de matrículas, principalmente devido às reformas de cunho positivista, que defendiam que o acesso ao ensino superior deveria ser facilitado (CUNHA, 2007a).

Outro forte traço da influência positivista na educação nesse período foi a dispensa dos diplomas acadêmicos para o exercício de qualquer profissão. Os positivistas eram contra qualquer privilégio que pudesse ser conferido aos detentores de diplomas acadêmicos. Para eles, os diplomas não atestavam o mérito dos profissionais e nem mesmo as escolas eram capazes de garantir o ensino das melhores técnicas (CUNHA, 2007a).

O movimento de proliferação das escolas superiores no Brasil se intensificou ainda mais com a instauração do Decreto nº 1.232-G/1891, que criou o Conselho de Instrução Superior, o qual possuía autonomia para aprovar os programas de ensino das escolas particulares, equipará-las às escolas oficiais, criar novas escolas superiores, entre outras atribuições (CUNHA, 2007a).

Contudo, esse processo expansionista deu margens para que a qualidade de várias escolas fosse questionada. O surgimento desses questionamentos ocorreu devido ao fato das escolas criadas não serem totalmente subordinadas ao setor estatal e, assim, não seguiam as estruturas administrativas e didáticas das escolas oficiais. Devido a essas críticas, algumas medidas para conter essa expansão foram adotadas, como a implantação dos exames de admissão, posteriormente denominados de exames vestibulares, e normas mais rigorosas para equiparação de escolas superiores particulares às estatais (TEIXEIRA, 2005).

Foi ainda nesse período, que surgiram as primeiras escolas superiores com denominação de universidade. Embora com nome de universidade, essas instituições continuavam isoladas, sem articulação, e funcionavam como um mero conglomerado de faculdades. Além disso, não foram realizadas quaisquer alterações em seus currículos ou em suas práticas pedagógicas (CUNHA, 2007a).

Neste contexto, as três primeiras universidades que surgiram no Brasil foram a Universidade de Manaus, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná, todas sob iniciativa privada. A Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge da extração da borracha, contava com cursos voltados à área de Engenharia. O ciclo da borracha contribuiu fortemente para o estabelecimento desta universidade no Amazonas. No entanto, com o declínio da atividades extrativista, ela foi desintegrada em três faculdades (CUNHA, 2007a).

Já a Universidade de São Paulo, criada em 1911, das três, foi a que mais se desenvolveu e chegou, inclusive, a realizar atividades de extensão com a comunidade, por meio da criação da Universidade Popular. Entretanto, devido à concorrência gerada pelo governo estadual com a criação de uma escola de Medicina, um grande número de alunos da Universidade de São Paulo, que estavam matriculados no curso preparatório ao curso médico, migraram para esta escola, o que trouxe problemas financeiros para instituição, resultando no seu fechamento (CUNHA, 2007a).

A Universidade do Paraná, criada em 1912 por uma associação civil, oferecia os tradicionais cursos de Engenharia, Farmácia, Direito, Odontologia, Comércio e Medicina. Contudo, em 1915, devido a alterações na legislação federal, que impediu a equiparação das escolas superiores às federais em cidades com menos de 100 mil habitantes, que era o caso de Curitiba, a Universidade do Paraná se dissolveu (CUNHA, 2007a).

Cunha (2007a) relata que essas três Universidades de iniciativa privada foram sufocadas pela legislação e questões políticas que favoreciam o Estado. O autor aponta, ainda, que a necessidade de formação e desenvolvimento da população foi levada de um modo oportunista, pois os criadores dessas Universidades estavam mais preocupados com os ganhos e em facilitar a expansão de diplomas escolares do que com a formação científica e técnica desses profissionais. Só mais tarde surgiram as universidades do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que foram criadas por iniciativas do Estado e que finalmente vingaram.

Pode-se verificar que o a Primeira República foi um período complexo na vida brasileira, visto que grandes transformações ocorreram nos campos econômico, político e educacional. No entanto, no que diz respeito ao público que usufruía das Universidades, nada se modificou. Teixeira (1957) afirma que neste período o sistema educacional brasileiro se caracterizava por um sistema particular de ensino secundário da elite brasileira e que, para o restante da população, restavam alguns poucos lugares nas escolas primárias públicas, com pouca ou nenhuma chance de ingresso ao ensino secundário. Logo, o ensino superior era destinado quase que exclusivamente à elite.

4.4 O Ensino Superior na Era Vargas

A Era Vargas, período compreendido entre 1930 e 1945, foi caracterizada pelos 15 anos em que Getúlio Vargas permaneceu à frente do governo brasileiro. Esse período apresentou três fases: Governo Provisório, de 1930 a 1934; Governo Constitucional, de 1934 a 1937; e Estado Novo, de 1937 a 1945.

No cenário político, havia um acordo político denominado de “café com leite”, no qual os estados de São Paulo e Minas Gerais, indicavam os seus representantes para comandar o país, de forma alternada, visando atender seus interesses. No entanto, os demais estados não estavam satisfeitos com a situação de exclusão do poder (CUNHA, 2007a).

Em 1930, seria a vez de um representante mineiro assumir o governo, mas o Partido Republicano Paulista (PRP) indicou como candidato Júlio Prestes. Essa indicação gerou certa revolta no Partido Republicano Mineiro (PRM), pois São Paulo não estaria cumprindo o acordado. Assim, formou-se a Aliança Liberal (AL), união entre os estados de Minas Gerais, Porto Alegre e Paraíba, que apoiou o Golpe de

Estado que depôs o paulista Washington Luiz, ascendendo ao poder o gaúcho Getúlio Vargas (CUNHA, 2007a).

Após cem anos em que vinha se desenvolvendo a economia brasileira no contexto do capitalismo internacional como exportadora de matéria-prima e importadora de produtos manufaturados, as novas circunstâncias políticas e econômicas do país evidenciaram a necessidade de desenvolver a sua própria indústria. A partir de então, o Estado passou a intervir diretamente na economia com intuito de promover a industrialização brasileira.

Com todas essas mudanças na economia brasileira, surgiram também alterações no campo educacional. Neste contexto, surgem duas políticas educacionais opostas: a liberal e a autoritária (CUNHA, 2007a).

A política educacional liberal começou a ganhar destaque já na Primeira República. No entanto, foi na Era Vargas que teve seu maior destaque, por influência dos estudos realizados por Fernando de Azevedo. A doutrina educacional liberal defendia a independência da escola diante dos interesses de classe, religioso ou políticos. Nesta doutrina, a escola tinha o papel de despertar em cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, de modo que cada um pudesse se posicionar na sociedade de acordo com suas capacidades e não conforme a herança ou títulos que possuía (CUNHA, 2007a).

Entretanto, Fernando de Azevedo não defendia totalmente o liberalismo em sua versão igualitária. Azevedo estava preocupado com a formação escolar das classes médias e das elites. Para ele, a universidade deveria formar a elite, pois em seu pensamento, as elites eram as verdadeiras forças criadoras da civilização. Contudo, suas ideias não foram adiante e não surtiram efeitos diretos no ensino superior (CUNHA, 2007a).

No ano de 1931, o liberalismo elitista começa a ceder espaço ao liberalismo igualitarista, cujo principal precursor foi Anísio Teixeira. Os princípios da política educacional liberal igualitarista se baseavam na democracia e na ideia de que todos tinham direito à educação (TEIXEIRA, 2005).

Ainda neste ano, aconteceu, em Niterói-RJ, a IV Conferência Nacional de Educação, em que os participantes se dividiram em dois grupos, de um lado os liberais elitistas e igualitaristas e do outro os da política educacional autoritária. A Conferência tinha como um dos seus objetivos elaborar princípios orientadores para a política educacional do Brasil. No entanto, como foi impossível o consenso entre esses dois

grupos, eles decidiram publicar um manifesto ao povo e ao governo, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (TEIXEIRA, 2005).

Neste manifesto foram impressas visões bem contrárias e heterogêneas. De um lado os elitistas liberais reivindicavam uma reconstrução educacional e de outro os elitistas igualitários criticavam o papel da educação como fator de discriminação social, pelo fato de existirem dois sistemas escolares paralelos, no caso, o primário-profissional, destinado às camadas mais pobres da população e o secundário-superior, destinado à elite. A partir dessa constatação, os liberais igualitaristas propunham a criação de uma escola única para todos os cidadãos brasileiros e, ainda, reivindicavam a gratuidade do ensino superior (TEIXEIRA, 2005).

O manifesto contribuiu diretamente para o aumento da popularidade dos educadores igualitaristas. Com isso, Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto, foi convidado para ocupar a Diretoria de Educação do Distrito Federal. Neste período, foram realizadas diversas mudanças relevantes no sistema educacional, principalmente no que se refere à diminuição das diferenças curriculares entre as escolas primárias e secundárias. Esse período foi de muita importância para história educacional brasileira, pois pela primeira vez foi formulada uma política educacional condizente com os interesses das classes menos favorecidas (CUNHA, 2007a).

Contudo, em oposição à política educacional liberal, a política educacional autoritária, predominante no âmbito federal, ganhava força no cenário educacional brasileiro. O Estado Autoritário, na concepção dos intelectuais da época, deveria desempenhar a função de árbitro no contexto social, administrando os conflitos da sociedade em prol do interesse coletivo. No entanto, não era bem isso o que ocorria, pois os interesses individuais da elite se sobrepunham aos coletivos (CUNHA, 2007a).

A corrente autoritária possuía um poder superior ao dos liberais, pelo fato de ser dominante no âmbito do poder central, permitindo que eles – os autoritários – elaborassem normas válidas em todo país. Como exemplo, tem-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que era responsável por tratar de assuntos relativos à saúde, educação, meio ambiente e esporte, e tinha como principal objetivo unificar as políticas educacionais dos estados e construir um modelo de integração educacional em todo Brasil. Francisco Campos foi o primeiro Ministro da Educação a promover uma reforma educacional que, inclusive, levou seu nome (TEIXEIRA, 2005). Neste cenário, surge a União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade que passou a

desempenhar papel relevante nos debates e rumos da educação superior no Brasil (TEIXEIRA, 2005).

A universidade, diante de todas essas mudanças, continuou sendo paga, mesmo as universidades oficiais, dificultando o acesso das camadas pobres a este nível de ensino (CUNHA, 2007a). A Constituição de 1934 determinou a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tinha como objetivo elaborar um plano nacional de educação, que, por sua vez, deveria orientar o trabalho das secretarias estaduais e ministérios.

No entanto, mesmo com a elaboração do plano de educação, nada mudou em relação ao ensino superior, que ficou condicionado às diretrizes do Estatuto das Universidades Brasileiras. No fim da Era Vargas, em 1945, o sistema de ensino superior era composto por cinco instituições universitárias e 293 estabelecimentos isolados, com um total de 27.253 estudantes matriculados, em sua maioria filhos da elite (CUNHA, 2007a).

4.5 Educação Superior na República Populista (1945-1964)

Com a queda do Estado Novo, em outubro de 1945, José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal, assume a presidência provisória da República. Em dezembro, o General Dutra vence as eleições e se torna presidente da República. A política educacional do ensino superior da Era Vargas seguiu as diretrizes regidas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído em 1931, que permaneceram até 1946 (CUNHA, 2007b).

Neste cenário, viu-se esfacelar o regime autoritário da Era Vargas, trazendo esperanças às classes médias, que defendiam a implantação de um regime político liberal-democrático, pois enxergavam nele a oportunidade de realizarem suas demandas sociais, já que haviam percebido que o autoritarismo afetava seus interesses. Em setembro de 1946, o novo Congresso Nacional, em Assembleia Constituinte, aprovou a nova Constituição Brasileira. Essa nova Constituição, a quarta do período republicano, foi resultado de uma mistura dos preceitos autoritários e liberais (CUNHA, 2007b).

A organização do ensino não sofreu alterações com esta nova Constituição. No que se refere ao ensino superior, havia ainda mais escolas isoladas do que Universidades no território brasileiro. Essas Universidades, formadas por um

aglomerado de faculdades independentes, continuavam com o seu processo de admissão mediante à apresentação do diploma de conclusão do ensino médio e da aprovação nos vestibulares. Além disso, os cursos continuavam sendo pagos, mesmo os das instituições oficiais (TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2007b).

Devido à crise da economia capitalista internacional de 1929, a partir de 1930, surgiu, no cenário econômico brasileiro, um novo modelo de acumulação de capital, que até então baseava-se no modelo primário exportador, no qual eram produzidas matérias-primas e produtos primários, como café, borracha, algodão, para exportação. O modelo primário exportador dependia diretamente da demanda externa e à medida que se desenvolvia, aumentava o mercado interno para bens manufaturados, que geralmente eram importados (TEIXEIRA, 2005).

Neste contexto, com o aumento da demanda por bens manufaturados, começaram a surgir empresas nacionais para suprir essa demanda. Com isso, o modelo primário exportador começou a ceder espaço ao novo modelo de acumulação de capital orientado para a substituição de importações, intensificando o crescimento da economia interna e contribuindo fortemente para a expansão do processo de industrialização brasileiro, que se intensificou a partir o golpe de 1937, quando o Estado assumiu a industrialização como projeto de desenvolvimento (CUNHA, 2007b).

Com vista a aumentar a acumulação de capital com o novo modelo e garantir o desenvolvimento econômico do país, o governo Dutra, em 1945, promoveu o congelamento dos salários dos trabalhadores, que junto à alta do café no mercado externo, ergueu uma barreira à importação de produtos manufaturados, criando um mercado favorável para as indústrias nacionais, fortalecendo as posições de monopólio. Além disso, o modelo de substituição de importação contribuiu para que o país passasse a fabricar meios de produção, ou seja, bens intermediários como aço, cimento, petróleo e bens de capital como máquinas, instalações industriais e equipamentos (CUNHA, 2007b).

O processo de industrialização provocou a intensificação da urbanização e monopolização nas áreas mais desenvolvidas, contribuindo para a emigração do campo. Os trabalhadores rurais buscavam nas cidades localizadas no Centro-Sul, onde estavam a maioria das indústrias, empregos, melhores salários e serviços públicos de saúde e educação (CUNHA, 2007b).

Em 1950, com os altos investimentos estrangeiros, a industrialização brasileira foi acelerada. Além disso, o Estado passou a intervir diretamente no processo de industrialização, incentivando também o desenvolvimento de indústrias de iniciativa privada. As principais medidas resultaram na criação de indústrias de grande porte para operar atividades nos ramos de energia elétrica, mineração, produção de aço, extração e refino de petróleo. Estas medidas resultaram na implantação do Plano Salte (saúde, alimentação, transporte, energia) no governo Dutra, a criação do Plano de Metas, no governo Kubitschek, e o Plano Trienal, no governo de João Goulart (TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2007b).

Em decorrência dessas mudanças, o aparelho burocrático do país foi ampliado e sofreu diversas modificações. Com isso, no cenário econômico brasileiro, houve um deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias. Até então, o ingresso das classes médias nas classes dominantes era realizado pela reprodução do capital, obtido por meio de um pequeno negócio, como uma loja, pequena indústria, entre outros. Com o ganho de capital do negócio, eram efetuadas ampliações e os proprietários buscavam ascender socialmente com esse acúmulo de capital (TEIXEIRA, 2005).

Entretanto, como a monopolização estava dificultando o crescimento e abertura desses pequenos negócios, as camadas médias redefiniram o canal de ascensão social, cujo alvo foi o ingresso nas altas burocracias públicas e privadas que estavam se ampliando. No entanto, como essas burocracias se estruturavam de forma hierárquica, utilizando os graus escolares nos processos de admissão e promoção, houve um grande aumento na demanda por escolarização em todos os graus. Diante desse cenário, ocorreu, então, a expansão e integração do ensino superior (TEIXEIRA, 2005).

Um outro fenômeno marcante neste período, decorrente da revolução de 1930, foi o populismo, resultado da emergência das massas menos favorecidas na política. Como este estilo de governo é caracterizado pela necessidade de conquistar a confiança das grandes massas, utilizando discursos baseados na ideia de que é capaz de resolver todas as demandas populares, isso não seria diferente no aparelho escolar. Logo, a grande demanda por escolarização tornou-se uma ferramenta do Estado para garantir o seu domínio político, seguindo os padrões populistas (CUNHA, 2007b).

Com isso, foram construídas novas escolas e foi promovida a expansão do aparelho escolar, fazendo com que a burocracia também crescesse. A velocidade de criação das escolas foi tão grande que um único prédio chegava a comportar de duas a três escolas. Esse fenômeno ocorreu principalmente na escola secundária, pois era o diploma do ginásio que concedia o acesso aos cursos superiores, alvo de ascensão escolar/social da classe média (CUNHA, 2007b).

A política educacional do Estado Novo havia criado uma estrutura dicotômica para o ensino médio; de um lado estava um ramo secundário que dava acesso ao ensino superior e do outro apenas aos ramos profissionais, que não permitiam aos seus egressos se matricularem no ensino superior. Em oposição a essa política educacional, o pensamento liberal, que defendia a estruturação de um ensino aberto e flexível, se materializa por meio do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1948 (CUNHA, 2007b).

O projeto da LDB buscava eliminar as barreiras criadas no ensino médio, entre o ensino dos ramos profissionais e ensino superior. Com isso, o Estado tomou medidas para conceder a equivalência dos cursos profissionais ao secundário para que seus diplomados pudessem progredir e ingressar no ensino superior. Embora a LDB tenha sido promulgada somente em 1961, apenas o projeto de lei já teve força para alterar essa situação do sistema educacional brasileiro (CUNHA, 2007b).

Outro ponto que merece destaque neste período, foi o barateamento das taxas escolares cobradas nas escolas públicas de ensino superior. Diante disso, houve a facilitação do acesso ao ensino superior pelas camadas médias. O projeto de lei da LDB de 1961 defendia a gratuidade do ensino superior e que o Estado deveria financiar e manter os estabelecimentos que ofereciam este nível de ensino. Além disso, havia movimentos estudantis que estavam pressionando o Estado quanto a estas demandas. Em decorrência dessas reivindicações, em 1950, surgiu a Lei nº 1.254/50, que federalizou as instituições de ensino superior que eram mantidas pelos estados, municípios e particulares. Com isso, a gratuidade total das taxas escolares começou a ser praticada a partir do início dos anos 1950 (CUNHA, 2007b).

Entre 1945 e 1964, o Brasil esteve diante de um dos maiores índices de expansão da alfabetização. A taxa de analfabetos, que era de 50% em 1950, diminuiu para 33,1% no final da década de 1960. Além disso, houve também a expansão das matrículas no ensino superior. Em 1945, estavam matriculados 27.253 estudantes e, em 1962, já eram 142.386 matrículas. Neste cenário, em 1954, as universidades

públicas abrangiam cerca de 60% das matrículas. No final do período populista, o sistema de ensino superior brasileiro contava com 39 universidades (TEIXEIRA, 2005).

Um outro fator de destaque no campo educacional na República Populista foi a atuação dos estudantes universitários junto à classe de trabalhadores, visando a construção de uma nova ordem social com mais igualdade. Os estudantes das classes médias se voltaram contra a ordem social até então instalada, devido as alterações nas alternativas para sua ascensão social. O intenso processo de monopolização da economia fez com que elas tivessem que depender cada vez mais dos graus escolares para assumirem os cargos do aparelho burocrático e, com isso, conseguirem a tão almejada ascensão social (CUNHA, 2007b).

O momento político no final do período populista foi bastante conturbado devido ao movimento político-militar, que culminou, em 1964, no golpe militar, encerrando o governo do Presidente João Goulart. Diante disso, os movimentos estudantis nessa época se intensificaram, o que contribuiu diretamente para que ocorresse a Reforma Universitária de 1968, com vistas à democratização e reestruturação do ensino superior brasileiro (CUNHA, 2007b).

4.6 Reforma Universitária de 1968

Diante de todos os acontecimentos já mencionados, em 1968, foi instituída pelo Decreto-Lei nº 5540/68, a Reforma Universitária, um dos marcos que mudou os rumos do ensino superior brasileiro. Com a intensa mobilização dos estudantes em resistência ao regime ditatorial que se instaurou com o Golpe de 1964 e com as crescentes reivindicações referentes à Reforma Universitária, que estava na pauta das “reformas de base”, o governo, na tentativa de conter esses protestos, criou um grupo de trabalho para analisar as propostas da Reforma Universitária e assinou um contrato com uma agência norte-americana para reestruturar o ensino universitário brasileiro (CUNHA, 2007b).

Com isso, criou-se a Equipe de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior (EAPES), que elaborou um documento apontando as reais carências da educação brasileira, assim como propostas de soluções. Vale destacar que uma das preocupações da reforma consistia em relacionar o ensino e o mercado de trabalho,

ou seja, o ensino superior deveria preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho (SOUSA, 2008).

Entre as medidas estabelecidas pela Reforma Universitária, pode-se citar as seguintes: o fim do regime de cátedras, a implantação da departamentalização, adoção do vestibular unificado e classificatório, instituição regular dos cursos de pós-graduação, o incentivo ao ensino, pesquisa e extensão e, sobretudo, o estabelecimento de condições para a criação e expansão do ensino de iniciativa privada (MARTINS, 2009).

Houve uma ampliação notável das instituições privadas de ensino superior com a Reforma Universitária. Essas universidades eram vistas como oportunidade àqueles que não obtinham êxito nos vestibulares das universidades públicas, oportunidade questionada por Germano (1993), ao afirmar que tais instituições eram responsáveis por apenas “vender” diplomas e, em geral, eram de segunda categoria. Desta forma, segundo Santos (1998), o Estado garantia à classe dominante, mais preparada, o acesso ao ensino superior público, restando aos menos favorecidos e menos preparados, o ensino privado e de qualidade duvidosa.

4.7 Educação Superior de 1970 a 1980

Na década de 70 ocorreram muitas mudanças na sociedade brasileira e o contexto político social foi marcado pela violência institucionalizada da ditadura militar. Neste período, a ditadura restringiu o exercício da cidadania e se impôs usando da força contra todos àqueles que se opunham às regras do seu governo. O principal objetivo deste governo era promover o desenvolvimento do país, mas de forma autoritária, visto que o país havia ingressado em uma fase de crescimento acelerado com a industrialização. Neste cenário, a classe trabalhadora era vista como aquela que poderia suprir a demanda de mão de obra industrial e se capacitar por meio de cursos técnicos, na maioria das vezes com quase nenhuma estrutura (HABERT, 1992). Neste contexto, a educação voltada aos trabalhadores tinha como principal objetivo a formação de mão de obra para ocupar os postos de trabalho fabris, ou seja, era direcionada ao mercado.

O General Garrastazu Médici assume o governo em 1969 e permanece nele até 1974. Em seu governo, Médici procurou propor novas ideias e novas políticas para educação, como a Emenda Constitucional Nº 1 de 1969, que tratava a educação como

um direito de todos e dever do Estado e, ainda, implantava o ensino primário gratuito como obrigatório dos sete aos quatorze anos de idade. Apesar da proposta ter conseguido aumentar a confiança de parte da população, proporcionando uma aparente normalidade democrática naquele momento, as promessas anunciadas não foram cumpridas (CUNHA, 1991).

Ainda durante o governo de Médici, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, mais conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a pretensão da formação profissionalizante. Em seu artigo primeiro, esta LDB deixa claro que o ensino dos 1º e 2º graus teria por objetivo proporcionar ao educando uma formação capaz de desenvolver suas potencialidades para a atuação profissional. Contudo, a proposta desta lei não se consolidou, pois a fundamentação de organização do currículo para uma relação linear entre a educação e o mercado de trabalho não se concretizou (CUNHA, 1991).

Já em relação ao ensino superior neste período, destacam-se o aumento do número de matrículas e a sua expansão, reflexos da Reforma Universitária de 1968. Em 1960, menos de 2% da população entre 20 e 24 anos estavam matriculadas no ensino superior; em 1970 esse número já chegava aos 5,2% e, em 1975, já alcançava 11% (SCHWARTZMAN, 1988). No contexto de expansão do ensino superior, Cunha (2007b) afirma que período militar favoreceu a expansão do setor privado nos anos de 1970, promovendo gradualmente a privatização do ensino superior brasileiro.

Na segunda metade de 1970, o setor privado foi sofrendo lentamente uma mudança em sua configuração institucional. Alguns estabelecimentos isolados se fundiram ou se incorporaram em mais de um estabelecimento e foram transformados em federações de escolas integradas. Essa nova configuração auxiliou na expansão das instituições privadas, que ficavam mais fortes e estruturadas (FIGUEIREDO, 2005).

Outra alteração realizada na configuração das instituições privadas estava relacionada à sua localização geográfica, tendo em vista que elas passaram a se situar nos centros das cidades, enquanto as universidades públicas foram sendo transferidas para o subúrbio e lugares isolados, na tentativa de atenuar as manifestações de alunos e professores durante o regime militar (FIGUEIREDO, 2005).

Com isso, as universidades públicas tornaram-se ainda menos acessíveis às classes baixas da população, visto que o acesso a essas instituições foi dificultado devido ao fato delas terem sido transferidas para lugares isolados. Sendo assim, nota-

se que a seletividade permanece no ensino superior mesmo com tantas modificações. Deste modo, a elite continuou a frequentar as melhores universidades e restaram apenas as universidades particulares aos mais pobres (FIGUEIREDO, 2005).

No final de 1970, o Brasil entrou em crise econômica e o período de crescimento e desenvolvimento entrou em declínio. Entretanto, foi neste mesmo período, entre 1970 e 1980, que o país presenciou um dos maiores crescimentos no número de matrículas no ensino superior. Enquanto o ensino básico no Brasil se expandia a uma taxa de 3,6% ao ano entre 1970 e 1980 (contra um crescimento populacional de 2,5%), o ensino superior cresceu no mesmo período a uma taxa de 11,6% (SCHWARTZMAN, 1988).

Dado o processo de expansão do ensino superior que ocorreu entre os anos 1960 e final dos anos 1970, nos anos 80, o poder público decretou vários normativos na tentativa de conter a expansão do setor privado. Desta forma, se estabilizou a dinâmica de crescimento do ensino superior privado no Brasil, que chegou a apresentar taxas negativas entre 1980 e 1985. Somente em 1989 que o crescimento das matrículas no ensino superior privado voltou a crescer (SOUSA, 2003).

Sousa (2003) ainda relata que, durante os anos de 1985 e 1990, houve um processo muito importante de aumento na quantidade de instituições de ensino privadas no norte e nordeste do país, regiões onde o número de IES era relativamente pequeno até então.

A década de 1980 também foi marcada por apresentar certa ociosidade no preenchimento das vagas no sistema de ensino superior. Em 1980, o percentual de vagas não preenchidas atingiu 11,9%; já em 1986, esse índice chegou à 14,4% (SAMPAIO, 2000). Essa ociosidade foi ocasionada principalmente pelo contexto econômico no qual o país se encontrava, caracterizado por seu alto endividamento externo e pelas incertezas criadas pelos altos índices de inflação. O número de inscritos em vestibulares teve uma queda de 1,8 milhões em 1980 para 1,5 milhões em 1986. Já o número total de vagas obteve um crescimento discreto, indo de 404.814 em 1980 para 466.794 em 1989 (INEP, 1998).

Contudo, percebe-se que as décadas de 1970 e 1980 se alternaram entre um momento de expansão e retração do sistema de ensino superior brasileiro, principalmente no que se refere ao ensino privado. Além disso, constata-se também que o ensino foi voltado somente ao atendimento das demandas de mercado. Ainda, pode-se constatar que se manteve a segregação entre os públicos que frequentavam

o ensino superior, havendo de um lado a elite, ocupando os bancos das instituições públicas e, do outro, a classe mais baixa, matriculada nas instituições privadas.

4.8 Ensino Superior no Anos 1990

Após um período de grande expansão do ensino superior nos anos 70 e o declínio e estagnação das matrículas até a metade dos anos 80, nos anos 90, o crescimento do ensino superior novamente ganha força. No início dos anos 90, o então presidente Collor de Mello, pautado em um discurso de modernização e de inserção do Brasil na economia globalizada, tenta promover o aumento das matrículas no ensino superior (QUEIROZ e QUEIROZ, 2004).

Para isso, Collor lança um projeto modernizante, com base em um diagnóstico que evidenciou que o ensino superior brasileiro possuía algumas distorções, como: a formação de profissionais sem o foco para geração de riquezas, pouca formação de profissionais na área de ciências exatas e o grande gasto com o ensino superior em detrimento dos outros níveis de ensino (CORBUCCI, 2002).

Pautado neste diagnóstico, o plano modernizante foi estruturado em cinco linhas de ação: ampliação do acesso, estímulo à pesquisa entre universidades e empresas, respeito à autonomia universitária, ampliação dos programas de pós-graduação e valorização e capacitação dos docentes (CORBUCCI, 2002). Contudo, o resultado esperado não foi alcançado, visto que no período entre 1990 e 1992 houve uma redução nas matrículas nos cursos de graduação (QUEIROZ e QUEIROZ, 2004).

Em 1992, Collor sofre *impeachment* e seu vice, Itamar Franco, assume a presidência. O governo de Itamar Franco seguia a mesma perspectiva do governo deposto. As diretrizes e bases de ação governamental possuíam forte apelo neoliberal, cujo objetivo era ampliar a qualificação da mão de obra para atender ao crescimento econômico. Além do foco desenvolvimentista, as diretrizes assumiam os preceitos constitucionais relativos à universalização da cidadania e erradicação da pobreza. Sendo assim, a educação passa a assumir o papel de um poderoso instrumento de promoção social com objetivo de contribuir diretamente para o desenvolvimento do Brasil (CORBUCCI, 2002).

O governo Itamar Franco defrontou-se com uma situação caótica em termos socioeconômicos, além da instabilidade político-institucional que o *impeachment* ocasionou. O país enfrentava altos índices de inflação, alto endividamento interno e

externo, desemprego, descontrole das contas públicas e baixa competitividade econômica. Diante desse quadro problemático, Itamar nomeia Fernando Henrique Cardoso como Ministro da Fazenda, que com sua equipe, foi encarregado de elaborar um novo plano com o objetivo de acertar os rumos do país (PADILHA, 2016).

A solução encontrada foi a criação de novo plano econômico. Com isso, surge o Plano Real, cujo principal objetivo era combater a inflação por meio do ajuste das contas públicas. Com o sucesso do Plano Real, os grandes capitalistas passaram a enxergar o Brasil como uma opção para realizar seus investimentos (PADILHA, 2016).

Neste período, os estabelecimentos privados passaram a ganhar destaque no cenário da educação superior brasileira. Os fenômenos como a desarticulação do setor público, ascensão das políticas neoliberais e a privatização de empresas estatais fizeram com que os investimentos públicos na educação diminuíssem. Diante disso, as iniciativas privadas no ensino superior aumentaram consideravelmente, ocasionando alterações na dinâmica da educação superior do país (MANCEBO, 2004).

Outro fator que contribui para que a expansão do setor privado ocorresse, foi a substituição do Conselho Federal de Educação (CFE) pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em 1995. A partir de então, o MEC passou a assumir a condução da expansão do ensino superior pela via privada. Esse contexto de mudanças levou à inserção de um público mais diferenciado socialmente na educação superior. Houve o aumento significativo de matrículas de estudantes já atuantes no mercado de trabalho e do gênero feminino, além da intensificação do processo de regionalização do ensino. Com isso, os estabelecimentos de ensino superior, assim como o campo acadêmico se tornaram mais complexos, em decorrência de diversos aspectos, como qualidade do ensino oferecido, titulação do corpo docente, os formatos organizacionais, reconhecimento social, da capacidade científica instalada, entre outros (MARTINS, 2000).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência e apresenta em seu Plano Plurianual duas diretrizes que deveriam nortear as ações e programas no ensino superior: a importância deste nível de ensino para a melhoria do ensino como um todo, e a modernização do país que somente seria possível com modernização do país por meio da formação de recursos humanos qualificados. Outra preocupação do governo era criar um sistema de avaliação que atestasse a qualidade do ensino superior público e privado (CORBUCCI, 2002).

No ano seguinte é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), após 8 anos de tramitação no Congresso Nacional e 24 anos após a última LDB. Alguns preceitos norteadores das políticas educacionais no Brasil contidos na LDB merecem destaque, como a valorização do docente, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a coexistência de estabelecimentos públicos e privados de ensino (QUEIROZ e QUEIROZ, 2004). Além disso, foram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino. Também foi definido que caberia à União legislar, fiscalizar e avaliar o ensino superior, principalmente no que se refere à iniciativa privada (CORBUCCI, 2002).

Outro aspecto relevante para ensino superior brasileiro foi a implantação de um processo regular de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior denominado Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão, criado por meio da Lei nº 9131/95 (CORBUCCI, 2002).

Após um ano da publicação da LDB, foi instituído no país a “Década da Educação” e estabelecido que a União teria um ano para enviar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por estabelecer as metas da educação para os próximos dez anos. Entre as ações definidas para o primeiro PNE, duas delas referem-se ao ensino superior e merecem destaque: ampliar a oferta de vagas nas instituições públicas e privadas e garantir a autonomia universitária, promovendo a diversificação do sistema de ensino superior e o acesso das minorias étnicas (CORBUCCI, 2002; QUEIROZ e QUEIROZ, 2004).

O PNE apresentado em 1997, possuía um conjunto de 25 metas a serem alcançadas para os próximos dez anos. Dentre elas, destacam-se: a criação de um Fundo de Manutenção do Ensino Superior, para onde seriam enviados 75% dos recursos da União destinados à educação, ampliação do programa de Crédito Educativo, para estimular o ingresso de alunos menos favorecidos economicamente, incentivo à criação de cursos noturnos, sequenciais e modulares, aumento gradativo de pelo menos 5% do número de mestres e doutores formados no sistema nacional de pós-graduação e a duplicação do financiamento à pesquisa científica e tecnológica (CORBUCCI, 2002).

Essas mudanças implementadas no governo FHC foram baseadas no fato de que estava surgindo uma grande demanda por vagas nas universidades, decorrente da expansão do ensino médio, promovida no governo Itamar Franco, e também da expansão e regulamentação dos cursos sequenciais de menor duração oportunistas

pela LDB. Além da necessidade de capacitação de mão de obra para apoiar o desenvolvimento do país.

O Brasil se defrontava neste momento com um grande desafio, visto que percentual de matriculados do principal público-alvo do ensino superior, isto é, jovens de 18 a 24 anos, estava bem abaixo quando comparado a outros países, tanto desenvolvidos quanto latino-americanos. Do início para o final da década de 80, houve um crescimento nas matrículas de apenas 10% nos cursos de graduação, um número muito baixo se comparado ao crescimento que ocorreu entre as décadas de 60 e 70, que chegou a quase 300%. O início da década de 90 não foi muito diferente, pois as matrículas permaneceram estagnadas, não ultrapassando os 4% de aumento em relação à década anterior. Os sinais de recuperação surgiram somente a partir de 1994. De acordo com os dados do INEP, em 1998, havia 2.125.958 estudantes matriculados no ensino superior, um crescimento de 465 mil matrículas em relação a 1994, correspondente a quase 22%, praticamente o dobro se comparado a década de 80. No entanto, quando comparado aos países em desenvolvimento e desenvolvidos, o número de matrículas na educação superior foi ainda insatisfatório, visto que, apenas 7,6% da população entre 20 e 24 anos ingressaram no ensino superior até o final de 1998 (MARTINS, 2000).

Em 1998, o governo FHC, cria uma proposta de avaliação do ensino médio brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O principal propósito do ENEM era avaliar o aprendizado dos estudantes do ensino médio em nível nacional, para dar suporte ao Ministério da Educação na elaboração das políticas de melhoria do ensino brasileiro com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental e médio (SILVEIRA, BARBOSA e SILVA, 2015).

Assim, as instituições privadas passaram a aceitar o ENEM como meio de seleção de candidatos, o que não ocorreu, naquele momento, com as instituições públicas. Apenas bem mais tarde é que os estabelecimentos públicos passaram a aceitar o ENEM como parte ou em substituição ao processo seletivo. Em decorrência disso, a procura pelo ENEM aumentou, induzindo também o aumento na demanda pela educação superior. Deste modo, o ENEM passa a ser um exame de saída do ensino médio e de ingresso ao ensino superior (CUNHA, 2003).

Conforme já mencionado, outro aspecto que ficou evidente no decorrer da década de 90, foi a participação das instituições privadas no cenário da educação

universitária brasileira, inclusive nos programas e políticas públicas voltadas à democratização do Ensino Superior.

Em 1999, em seu segundo mandato, FHC instituiu, por meio da Medida Provisória nº 1827/99 e das Portarias nº 860/99 e nº 861/99, o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), destinado a financiar estudantes regularmente matriculados no ensino superior não gratuito e com avaliação positiva em instrumentos como o “Provão” do Ministério da Educação. A criação do FIES visava substituir paulatinamente o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), pois o programa estava inviabilizado de conceder novos créditos, devido ao alto nível de inadimplência, o que inviabilizava também a sua continuidade (CORBUCCI, 2002).

O foco principal do FIES era atender os alunos mais carentes. De acordo com dados do MEC, cerca de 84% dos estudantes contemplados com o financiamento no primeiro semestre de 1999 vinham de famílias cuja renda per capita era entre um e cinco salários mínimos. Iniciava-se, assim, um novo processo de democratização do ensino superior que, mediante financiamento público, utilizava a rede privada para sua concretização (CORBUCCI, 2002).

A década de 90 ainda foi marcada pela expansão da rede física de instituições de ensino superior. No início dos anos 90, o Brasil contava com 918 estabelecimentos, sendo 222 do setor público. No final de 1999, o total já era de 1.097 instituições, totalizando um crescimento de 19%. Dessas instituições, o número de universidades, quando comparado à década de 80, mais que dobrou. Enquanto, em 1980, existiam 65 universidades, no final de 1999, já eram 155 (CORBUCCI, 2002; CUNHA, 2003).

Em relação à oferta e ao acesso ao ensino superior, o governo FHC obteve melhorias, se comparado com os governos Collor e Itamar, em que as matrículas praticamente se estagnaram, devido, principalmente, à crise econômica que atingia o país. De 1990 a 1999, houve um crescimento de quase 54% no total de alunos matriculados, um salto de 1.540.080 para 2.369.945 de matrículas (CORBUCCI, 2002).

Houve também um crescimento no número de inscrições nos vestibulares de 50,2%, e um aumento de 94,3% na oferta de vagas no mesmo período. Além disso, houve um crescimento significativo no número de ingressos nos cursos de graduação. O número de ingressos em 1990, que era de 281.009, chegou a 533.551, em 1999, evidenciando um aumento de quase 90% em uma década (CORBUCCI, 2002).

A expansão das matrículas aconteceu em sua maior parte por meio das instituições de ensino superior privadas, visto que, de 1980 a 1995, devido às sucessivas crises econômicas, não houve expansão dos estabelecimentos públicos. As políticas educacionais dos dois mandatos do governo FHC se mostraram totalmente condizentes com os discursos neoliberais. O setor público cortou os gastos e investiu nas parcerias público-privadas para promover o crescimento da rede de estabelecimentos de ensino superior (CARVALHO, 2006a).

O segundo mandato de FHC se encerrou em 2002. No mesmo ano ocorreram as eleições, em que o ex-secretário da Saúde, José Serra, provável sucessor de FHC não foi eleito. O operário e sindicalista Luís Inácio Lula da Silva venceu no segundo turno, tornando-se o Presidente do Brasil.

4.9 Ensino Superior no Governo Lula (2003-2011)

Em 2003, Lula assume a presidência do Brasil já com a tarefa de rever e reestruturar o Provão, instituído no governo FHC. Para essa missão, foi organizada a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que foi responsável pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que substituiu o Provão. O SINAES tinha por concepção um sistema de avaliação global e integrador, composto por vários instrumentos aplicados em momentos distintos (AGUIAR, 2016).

O SINAES foi estruturado em três pilares: a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AIE), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Com essa estrutura, o sistema tinha por finalidade avaliar a educação superior brasileira nestes três âmbitos, buscando a melhoria de sua qualidade no país. Os resultados dos processos avaliativos deveriam necessariamente subsidiar a supervisão e regulação do ensino superior no que se refere aos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, e credenciamento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior (POLIDORI, 2009).

Além disso, devido às pressões externas, como a exigência do mercado de trabalho por profissionais altamente qualificados, e por pressão da população, que reivindicava condições para ingressar no ensino superior em busca novas oportunidades, o governo se viu na necessidade de promover a ampliação e expansão do acesso ao ensino superior brasileiro. Essa ampliação também se justificou pelo

significativo aumento do número de estudantes que concluíram o ensino médio. De acordo com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na década de 80, cerca de 540 mil estudantes terminaram a última etapa da educação básica; já em 2002, esse número saltou para 1,9 milhão de alunos, um aumento de cerca de 350%. Desta forma, evidencia-se claramente um aumento acentuado da demanda pelo ensino superior (MANCEBO, 2004).

Mancebo (2004) relata que de acordo com o Censo da Educação Superior de 2002, ano que antecede o governo Lula, apenas 9% da população na faixa etária de 18 a 24 anos – faixa que é considerada ideal para que o jovem esteja matriculado no ensino superior – frequentavam cursos superiores. O mais agravante é que, mesmo que se esses índices fossem triplicados, ainda assim, o número de estudantes universitários brasileiros seria menor que de outros países latino-americanos.

Junto a esses fatos, ainda residia a dificuldade que as camadas sociais mais baixas enfrentavam para acessar a educação superior. Neste caso, mesmo que fossem superadas as barreiras de entrada, havia um outro desafio que consistia em garantir a permanência do aluno economicamente vulnerável nos estabelecimentos privados, já que os gastos para sua manutenção eram elevados (CARVALHO, 2014).

Diante desse cenário, não houve outra alternativa senão expandir o setor em curto prazo para o atendimento de uma demanda reprimida que foi gerada ao longo da história da educação superior brasileira, conforme retratado ao longo deste capítulo. Sendo assim, ainda no primeiro mandato do governo Lula, foi lançado oficialmente, em 13 de maio de 2004, sob o regime de urgência, para aprovação no próximo ano, o Programa Universidade Para Todos - ProUni.

Além de contribuir para que os índices de estudantes na faixa etária entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior aumentassem, o ProUni possuía o viés social de conceder a oportunidade aos egressos do ensino médio que não tinham condições de arcar financeiramente com os custos de um curso de graduação.

De acordo com o projeto de lei, as vagas do ProUni em IES privadas seriam destinadas a alunos economicamente menos favorecidos, com renda per capita de até um salário mínimo, que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e a professores da rede pública que não possuíam diploma de nível superior. O programa ainda visava atender a alunos negros, pardos e indígenas, por meio de uma política de cotas baseada nos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A forma de ingresso dos alunos às vagas do ProUni seria realizada

por meio da nota do ENEM, com a dispensa do processo seletivo da respectiva instituição privada de ensino superior. Em contrapartida, as IES privadas que aderissem ao programa, receberiam isenção de alguns impostos (MANCEBO, 2004).

No segundo mandato do governo Lula, as ações para expansão ao acesso e democratização do ensino superior brasileiro permaneceram. Com ênfase na frase “desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade”, as políticas implantadas neste mandato relacionadas ao ensino superior, tinham como objetivo promover um acesso mais amplo aos estudantes de baixa renda a uma universidade de qualidade, reformada e expandida. Para tanto, além de dar continuidade ao ProUni, o governo previu a criação de novas Universidades Federais e a ampliação das vagas nas Universidades Federais já existentes, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (CALDERÓN E TRAINA-CHACON, 2015).

O REUNI, instituído pelo Decreto de Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha como principal objetivo ampliar o acesso e permanência na educação superior no setor público. Segundo o programa, esse objetivo seria alcançado por meio de ações para aumentar o número de vagas nos cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos e combate à evasão. O governo federal buscava implantar um modelo de gestão voltado ao alcance de metas e com foco na eficiência do sistema e nos resultados (LEDA E MANCEBO, 2009).

Desde o início do processo de reestruturação do ensino superior público até final de 2011, foram criadas 14 Universidades Federais e mais de 100 novos *campi*, que possibilitaram a expansão do número de vagas e o aumento da oferta de novos cursos. Por meio do REUNI, foi possível ainda aumentar consideravelmente o número de matrículas no ensino superior. Do primeiro mandato do governo Lula para o segundo, o crescimento de matrículas foi de 4%. Com a implantação do REUNI, em 2010, as matrículas saíram de 589.821 para 833.934, um aumento de cerca de 41% (CALDERÓN E TRAINA-CHACON, 2015).

Outro ponto central da política educacional do governo Lula foi promover a redução das desigualdades da educação superior em termos regionais. Para isso, foram abertos novos *campi* de universidades federais no interior dos estados por meio do REUNI. E ainda, foram criadas novas universidades federais em cidades interioranas. Com esse processo de interiorização, houve uma discreta queda nas desigualdades regionais (CARVALHO, 2014).

Diante dessas medidas e políticas adotadas no governo Lula, Aguiar (2016) afirma que algumas questões da agenda da educação superior, atreladas ao viés da equidade, procuraram ser atendidas, como a ampliação e a democratização do acesso. Além disso, esses programas e políticas tiveram como foco populações historicamente não atendidas tanto por questões econômicas quanto raciais. Gomes (2008), afirma, ainda, que o governo Lula procurou ressignificar a ampliação e democratização do ensino superior brasileiro, mediante a tematização da justiça social, concedendo oportunidade a quem estava às margens da sociedade.

Neste sentido, Rosa (2013) frisa que, embora a gestão do presidente Lula tivesse mantido os traços de continuidade do governo anterior (governo FHC), surgiu uma nova era na política educacional superior no país, que impactou diretamente e positivamente no que se refere à expansão e democratização deste nível de ensino no Brasil.

Pode-se verificar que, foram implantadas no governo Lula algumas ações direcionadas à redução das desigualdades sociais, beneficiando classes sociais historicamente marginalizadas e excluídas. Entretanto, as ações implantadas neste governo estavam longe de sanar os problemas referentes à democratização do ensino superior, naquele momento, no Brasil.

Em resumo, o histórico aqui traçado da educação no Brasil, especialmente da educação superior, é a indicação do processo de exclusão social constitutivo da formação da sociedade brasileira ao longo dos séculos até o presente. Entretanto, cabe mencionar que, com o fim do período do governo militar e com o retorno da democracia, a questão da exclusão social passa a fazer parte das Políticas Públicas e agenda do Estado.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo apresenta os aspectos relacionados à educação como um direito, bem público e dever do Estado e os conceitos e características das Políticas Públicas.

5.1 Educação: um Direito e Bem Público

A educação é regida por um princípio fundamental, sendo tratada como um bem público, direito social e dever do Estado (DIAS SOBRINHO, 2010). É justamente este princípio que irá nortear a discussão a seguir.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação no Brasil teve sua estrutura normatizada e formalizada, assegurando plenamente o direito à educação e, ainda, a definindo como dever do Estado. Segundo o Artigo 205:

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. (BRASIL, 1988)

Assim, pode-se verificar que a educação é um direito de todos que está incluído na Constituição como direito social fundamental para o desenvolvimento e construção de uma vida digna para qualquer indivíduo. Como direito fundamental, a educação entra no escopo de prioridade no atendimento, principalmente em relação às crianças e adolescentes (FERREIRA, 2014).

A educação como direito social é justificada por Moura (2003) baseada no fato de que ela somente existe e só pode ser produzida em sociedade, visto que o viver de indivíduos cultos é externalizado do indivíduo para a sociedade.

Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 1225) “o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica.” Desta forma, evidencia-se a importância da educação na formação dos cidadãos para que tenham condições de contribuir para o desenvolvimento de uma nação, não só do ponto de vista econômico, mas também sociocultural.

Outro aspecto importante a ser observado é que a educação deve ser necessariamente compreendida como um bem público, ou seja, deve estar ao alcance

de todo e qualquer cidadão e ter seus objetivos alinhados ao atendimento das necessidades da sociedade. Quando isso não ocorre, a educação passa a atender ao indivíduo apenas e, conseqüentemente, a um interesse particular e exclusivo, fortalecendo o individualismo e privilegiando apenas uma parte da sociedade (FERREIRA, 2014).

Moura (2003) concorda com Sobrinho (2005) ao defender que a educação é um direito, pelo fato de se fazer como um instrumento em prol do bem comum e não para atender e satisfazer os interesses individuais de uma camada social mais privilegiada que possa pagar por ela. No entanto, quando se analisa a situação do Brasil, em que há uma grande diversidade de grupos e assimetrias sociais, muitas vezes, o acesso à educação não é garantido e assegurado a todos, não se cumprindo plenamente, assim, o direito exposto na Constituição.

De acordo com Sobrinho (2010), uma sociedade que produz indivíduos que são excluídos pela pobreza, gênero, violência, analfabetismo, desemprego, acesso à educação e outros fatores inerentes a uma vida digna, gera uma sociedade injusta e conflituosa. Um dos principais fatores, se não o principal, para exclusão social e cultural em massa, é a pobreza. A limitação aos bens materiais está intimamente ligada à limitação de aspectos socioculturais. A pobreza é um fator que limita e até pode impedir o acesso à educação.

Em sua análise sobre as desigualdades, Arroyo (2010) coloca o Estado e a sociedade como sendo os principais agentes capazes de criar o que chamamos “feitos desiguais”, visto que tais indivíduos são “criados” a partir do contexto histórico e social no qual estão inseridos. Sobrinho (2010) completa, afirmando que geralmente a própria sociedade escolhe como referência valorativa central para toda a população os valores e interesses dos mais ricos, que por sua vez, constituem uma minoria. A partir desse pressuposto, as desigualdades vão florescendo de uma forma “natural” em meio à sociedade.

Outro fator que permeia a sociedade em relação às desigualdades é a autoexclusão. Segundo Zago (2006) e Sobrinho (2010), esse fenômeno ocorre devido ao fato dos jovens que são excluídos dos bens comuns acabarem internalizando ao longo de seu percurso escolar que a exclusão é algo natural.

No Brasil, verifica-se que ainda há um grande déficit em relação ao acesso da população, tanto à educação básica quanto à educação superior. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2017 pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 11,5 milhões de brasileiros são analfabetos, ou seja, não sabem de ler e escrever, o que corresponde a 7% da população (IBGE, 2017). Já em relação ao ensino superior as assimetrias são ainda mais assustadoras, visto que, segundo dados do Observatório do PNE, somente 18,1% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estão cursando o ensino superior (PNE, 2015).

Essa exclusão educacional nos níveis básicos da educação apresenta inúmeros problemas, que vão desde carências básicas sociais e econômicas, como analfabetismo, repetências, discriminação racial, até carências intramuros como, por exemplo: vagas insuficientes para demanda elevada, falta de professores qualificados e com formação adequada e condições precárias na formação básica escolar de muitos jovens (UNICEF, 2014).

Diante do exposto, percebe-se a gravidade da situação quando se trata do acesso à educação superior no Brasil, colocando cada vez mais em pauta na agenda de políticas públicas aspectos relacionados à sua democratização. Deste modo, partindo do pressuposto de que o direito à educação é um dos direitos fundamentais ao ser humano, positivado na Constituição da República, cabe ao Estado promover ações capazes de garantir o acesso à educação a todos cidadãos brasileiros. No entanto, como já discutido, o país possui grandes desigualdades e má distribuição de renda, dificultando, assim, o acesso das camadas mais pobres a este nível de ensino. Desta forma, o acesso à educação, enquanto direito, somente será possível por meio da implementação de Políticas Públicas que considerem essas assimetrias e sejam capazes de resguardar o princípio da equidade.

5.2 Políticas Públicas: Conceitos e Definições

As Políticas Públicas têm sua origem nos Estados Unidos como disciplina acadêmica e área de conhecimento. Enquanto na Europa, as Políticas Públicas surgem de trabalhos desenvolvidos em torno de teorias explicativas do papel do Estado e do governo (o grande implementador das Políticas Públicas), nos Estados Unidos o nascimento da área acadêmica no âmbito das Políticas Públicas ocorre diretamente com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos, sem perpassar por estudos explicativos relacionados às funções do Estado ou Governo (SOUZA, 2006).

No âmbito do governo propriamente dito, as Políticas Públicas foram utilizadas pela primeira vez nas tomadas de decisão durante a Guerra Fria. Robert McNamara foi o responsável para que fossem introduzidas as Políticas Públicas nos EUA como ferramentas de decisão. Para tanto, ele criou no governo, em 1948, a RAND Corporation, uma organização não-governamental que consistia no trabalho de um grupo multidisciplinar que buscava evidenciar que a guerra poderia ser conduzida como um jogo racional. A partir disso, essa aplicação de métodos científicos às decisões do governo ganhou força e se expandiu para outras áreas governamentais (SOUZA, 2006).

Na área de estudos das Políticas Públicas, considera-se que H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton foram os fundadores, cada um deles com a sua contribuição para a formação de conceitos e teorias acerca do tema (SOUZA, 2006; RUA, 2009). O início destes estudos deu-se com Laswell (1936), que nos anos 30, cria a expressão “*policy analysis*” que significa análise de políticas públicas. Esse conceito foi responsável por conciliar a produção acadêmica e a as ações do governo, estreitando, assim, o relacionamento entre os cientistas sociais e o governo.

Já Simon, no final da década de 60, traz o conceito de que pode haver uma limitação de racionalidade dos decisores públicos, denominados “*policy makers*”, por problemas como falta de informações, tempo para tomada de decisão, defesa de interesses próprios, entre outros. No entanto, ele reforça que essa limitação pode ser minimizada pelo conhecimento racional (SOUZA, 2006; RUA, 2009).

Lindblom questiona os pensamentos e teorias de Laswell e Simon, afirmando que haveria necessidade de incluir outras variáveis que não as de cunho estritamente racional na formulação e na análise das Políticas Públicas, tais como: relações de poder e integração entre as fases do processo decisório (RUA, 2009). Por fim, Easton contribui para o estudo de Políticas Públicas quando afirma e passa a considerar tais políticas como um sistema, em que são integrados o ambiente, formulações e resultados (SOUZA, 2006).

Souza (2006) elenca três principais fatores para que a visibilidade do tema que envolve as Políticas Públicas aumentasse consideravelmente nas últimas décadas. São eles: o fato da maior parte dos países, principalmente os em desenvolvimento, passarem a adotar em suas agendas políticas medidas restritivas de gastos, modificando tanto a formulação quanto a execução dessas políticas; o reajuste fiscal, implantado principalmente em países da América Latina com altos índices de inflação,

que implicou na adoção de orçamentos com um maior controle sobre as despesas e receitas do Estado; e, no que diz respeito principalmente aos países em desenvolvimento ou recém-democratizados, ao fato desses países ainda não conseguirem construir e desenhar políticas públicas que possam garantir o desenvolvimento econômico e minimizar as desigualdades sociais de sua população.

Antes de definir o que são Políticas Públicas, faz-se necessário compreender a diferença entre Estado e governo. Entende-se por Estado uma unidade social com território definido e com nação constituída pela coletividade, que pode ser entendida como um povo (SILVA et al., 2017). Pinto (2016) complementa referindo-se ao Estado como instituição social que possui um ordenamento jurídico e detém poder sobre determinado território e sobre os cidadãos que dele fazem parte. No caso do Brasil, o Estado é constituído pelos seguintes entes federados: União, estados, Distrito Federal e municípios.

Governo diz respeito ao modo pelo qual o poder é exercido por um determinado Estado. Os modos mais comuns de governo são a monarquia, aristocracia e democracia (PINTO, 2016). No Brasil, o modo de governo é o democrático, em que a soberania é exercida pelo povo por meio do voto.

Deste modo, ao participar do governo, o povo também participa, em princípio, do ciclo de políticas públicas, que será abordado com detalhes mais adiante; ou seja, participa indiretamente das etapas de definição da agenda, elaboração, implementação e avaliação. Sendo assim, os indivíduos em conjunto com o governo, escolhem e opinam sobre as políticas que devem ser implementadas (SILVA, et al., 2017).

Neste sentido, o Estado é detentor do poder para que seja efetuada a regulação das relações sociais e o governo utiliza-se desse poder para exercer as funções do Estado e regular essas relações. Entendida essa diferenciação entre Estado e Governo, ficará mais clara a definição de Políticas Públicas. No entanto, cabe ressaltar que não há uma definição mais adequada ou única para Políticas Públicas.

Segundo a concepção de Souza (2003), Políticas Públicas se referem ao campo de conhecimento que busca colocar o “governo em ação”, analisar essa ação e, quando necessário, sugerir mudanças em seu andamento. Laswell (1936) *apud* Souza (2003), pioneiro nos estudos sobre Políticas Públicas, destaca que suas decisões e ações devem permear as respostas para as seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Já Castro (2008) afirma que há duas definições clássicas utilizadas no campo da ciência política para as Políticas Públicas. A primeira delas, proveniente dos pensamentos de Bruno Jobert e Pierre Muller, centraliza e responsabiliza o Estado como o agente principal de atuação no campo dessas políticas. A segunda definição, mais ampla e ligada aos conceitos de política social, embasada nas teorias de Marshall, diz que toda e qualquer ação em prol do desenvolvimento social e humano deve ser considerada Política Pública.

Para Rodrigues (2010), as Políticas Públicas são o conjunto de ações resultantes das atividades políticas que buscam objetivos específicos por meio de estratégias bem definidas para tal e que envolvem mais de uma decisão política. Dye (1984) *apud* Souza (2006, p.24) simplifica a definição de Políticas Públicas e afirma que elas são “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Embora não exista uma definição única e consensual para as Políticas Públicas, como já mencionado, verifica-se que todas as definições aqui apontadas estão relacionadas às ações que o governo realiza para solucionar algum problema da sociedade. Um outro ponto destacado por Souza (2006) diz respeito à condição multidisciplinar que as Políticas Públicas apresentam. Diversas outras áreas, como Psicologia e Engenharia, também tratam deste assunto. Isto faz com que diversos profissionais de diferentes áreas partilhem interesses pelo tema, resultando em contribuições tanto teóricas quanto práticas, enriquecendo o escopo de conhecimento desta área de estudo.

No estudo das Políticas Públicas, outro aspecto que deve ser levado em consideração e deve ser esclarecido é a distinção entre as Políticas Públicas de Estado e as Políticas Públicas de Governo.

Neste sentido, Almeida (2013) define Políticas de governo como ações que o poder executivo decide de uma forma mais direta, visando responder às demandas inseridas na própria agenda política interna, como, por exemplo, questões econômicas, ou questões de outra natureza. Neste tipo de política, o processo decisório, que vai desde a definição do problema à escolha das ações a serem implementadas, é bem curto e simples; geralmente, fica restrito ao âmbito administrativo das próprias secretarias e ministérios setoriais.

O mesmo autor também define Políticas de Estado como aquelas que possuem uma estruturação mais robusta, que envolvem diferentes agências da burocracia do Estado. As Políticas de Estado geralmente são discutidas em várias instâncias,

envolvendo diversos estudos técnicos, análises de impacto, avaliação, efeitos econômicos, entre outros. Este processo geralmente é demorado.

Segundo a compreensão de Pinto (2016), as Políticas de Estado fazem parte de um contexto macro, em que os problemas são de ordem sistêmica e estruturais. As ações neste tipo de política possuem caráter permanente, por adivirem de problemas amplos e complexos da sociedade como um todo. Deste modo, as Políticas de Estado têm como característica a previsão de continuidade, independente do partido que está no governo. Desta forma, as políticas aprovadas continuam independente e para além do governo vigente e suas ações são desencadeadas no longo prazo. A Política Pública ProUni, objetivo de estudo desta pesquisa, por exemplo, é classificada como uma Política de Estado.

Em contrapartida, as Políticas de Governo, segundo Silva *et al.* (2017), são, na maioria das vezes, baseadas no poder político, na troca de favores e interesses políticos e em estratégias partidárias. Neste sentido, o governo, procura tomar decisões de acordo com interesses particulares e manter alianças que favoreçam sua administração, inclusive no que se refere à implantação de políticas públicas.

Frey (2000) corrobora Silva *et al.* (2017) e acrescenta que normalmente as Políticas de Governo são elaboradas e executadas de um modo mais rápido para atender as demandas que necessitam de rápida intervenção. Logo, são políticas consideradas de caráter reativo, com a finalidade de sanar um problema pontual e temporal. Portanto, não possuem caráter de continuidade; ou seja, uma vez solucionado o problema, essas políticas, normalmente, deixam de existir.

Em relação à classificação das Políticas Públicas, Theodor Lowi (1972) *apud* Souza (2006) e Azevedo (2003) as divide em quatro tipos: distributiva, regulatória, redistributiva e constitutiva.

As Políticas Distributivas referem-se às decisões tomadas pelo governo que geram impactos e resultados mais no campo individual do que global. Elas atendem demandas pontuais de grupos sociais específicos como, por exemplo, a pavimentação de alguma rua ou instalação de coleta de lixo em algum bairro onde não existe esse tipo de serviço. Essas políticas são de fácil implantação, pois dificilmente são encontrados opositores ao atendimento dessas demandas (AZEVEDO, 2003; SOUZA, 2006).

Azevedo (2003) elucida ainda que esse tipo de política é a mais existente no Brasil. Isso ocorre em decorrência de dois motivos: o primeiro relativo à situação da

população pobre que, devido as carências sociais existentes, apresenta demandas muitas vezes pontuais; e o segundo é que a execução dessas políticas reforça o “poder” dos políticos, que, nas eleições, as trocam por votos. Esse último motivo possui caráter conotativo de uma política clientelista que está mais sujeita a emergir em contextos de grandes diferenças sociais. Mas deve-se destacar que nem toda política distributiva é clientelista. Entretanto, para que essa situação não ocorra é necessário que demandas específicas sejam reguladas e controladas socialmente por meio de leis específicas.

As Políticas Redistributivas visam redistribuir a renda por meio de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos. Também conhecidas como “Políticas Robin Hood”, elas podem ser garantidas por meio de programas governamentais ou por projetos de lei e, na maioria das vezes, atingem grandes grupos sociais que as percebem como direitos sociais (AZEVEDO, 2003; SOUZA, 2006).

Azevedo (2003) exemplifica classicamente essa política com a isenção ou diminuição do IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) para nichos sociais mais pobres e, em contrapartida, o aumento desse imposto para classes sociais mais altas. Com isso, o município pode financiar as políticas urbanas e sociais com o imposto pago pelas classes mais altas, redistribuindo a renda sem comprometer a arrecadação geral. Além disso, pode-se citar como Política Redistributiva o próprio ProUni.

As Políticas Regulatórias têm como objetivo regulamentar algum serviço, setor ou implantação de algum equipamento público. Referem-se à legislação que normatiza as políticas distributivas e redistributivas. Estas políticas geralmente envolvem a burocracia do Estado, políticos e os grupos de interesses (AZEVEDO, 2003; SOUZA, 2006).

Por fim, as Políticas Constitutivas são as responsáveis por definirem as regras para a elaboração das outras políticas. Por isso, estão acima e moldam os outros três tipos de Políticas Públicas (AZEVEDO, 2003; SOUZA, 2006).

Com base nos tipos de Políticas Públicas apresentados, Azevedo (2003) reforça a necessidade de efetuar a combinação entre eles na implantação das Políticas Públicas, para que se possa enfrentar de modo satisfatório as desigualdades existentes no Brasil. Azevedo (2003) destaca ainda que, para discutir os diferentes tipos de Políticas Públicas, é necessário responder a quatro questões básicas que

devem estar contidas no planejamento dessas ações e programas: Qual o objetivo? Quem financia? Quem vai implementar? Quais serão os beneficiados?

5.3 Ciclo das Políticas Públicas

Outro aspecto necessário para compreender a dinâmica das Políticas Públicas, trata-se do Ciclo das Políticas Públicas ou “*Policy Cycle*”. O Ciclo das Políticas Públicas é um modelo utilizado para formulação, implementação e análise de uma Política Pública. Este modelo considera que a Política Pública é composta por etapas sequenciais com características específicas. Essas etapas, por sua vez, não devem se fundamentar em uma sequência rígida e estanque. Logo, a existência de uma inter-relação e interação entre elas torna-se fundamental para o alcance dos objetivos propostos pela Política Pública (VIANA, 1996; SOUZA, 2006; RUA, 2009; LIMA E D’ASCENZI, 2014; RAEDER, 2014).

Agum, Riscado e Menezes (2015) complementam que o Ciclo da Políticas Públicas permite visualizar, traduzir e interpretar os estágios da Política Pública de forma organizada e sequencial, em que é possível verificar os caminhos efetivos que a política percorreu ou percorrerá em cada fase, permitindo, assim, criar estratégias em cada uma dessa etapas, seja no decorrer ou após de sua implantação.

Este ciclo não tem como finalidade explicar o funcionamento do sistema político, mas sim entender como é a ação pública, verificar sua continuidade e suas rupturas e como são as regras gerais de funcionamento das Políticas Públicas que, por sua vez, acabam por serem bem específicas (ARAÚJO E RODRIGUES, 2017).

Viana (1996), Howlett et al. (2013), Araújo e Rodrigues (2017) elucidam que Laswell (1962), baseado na abordagem sistêmica de Políticas Públicas de Easton, construiu o Ciclo das Políticas Públicas denominando suas fases originalmente de: *intelligence; recommending; prescribing; invoking; applying; appraising e terminating*¹.

Neste sentido, Rua (2009) ressalta que neste modelo, a Política Pública é considerada como o produto de uma série de ações e atividades políticas que, em conjunto, constituem o processo político. Assim, com base nesse paradigma, cria-se a possibilidade dos estudiosos e *policymakers* (agentes formuladores e implementadores de políticas públicas) conseguirem examinar como as decisões

¹ Tradução nossa: inteligência; recomendando; prescrevendo; invocando; aplicando; avaliando, terminando

poderiam ou deveriam ser tomadas, permitindo verificar e analisar as estratégias, processos administrativos e mecanismos definidos para a execução da política, bem como os diferentes comportamentos dos atores envolvidos em cada etapa do processo de sua elaboração. A mesma autora reconhece a importância do Ciclo das Políticas Públicas, enfatizando que o entendimento desse modelo pelo gestor de políticas pode ser vital para identificação de como as políticas poderão ser aperfeiçoadas e melhoradas.

Dentre as desvantagens do Ciclo das Políticas Públicas podem-se destacar a inexistência de determinada causalidade que conecte os distintos estágios do ciclo, a utilização do enfoque estritamente temporal de análise (outras variáveis deveriam ser levadas em consideração, como, por exemplo, os vários níveis de governo de modo interativo e múltiplo) e não proporcionar bases suficientes para testes empíricos (READER, 2014).

Além disso, Reader (2014) aponta outra crítica que diz respeito ao destaque dado às decisões internas do governo neste modelo, que deixa de considerar importantes influências externas que podem impactar diretamente a Política Pública e que são cada vez mais comuns nas sociedades democráticas e plurais. Embora o Ciclo das Políticas Públicas possua as desvantagens mencionadas, esse modelo de Políticas Públicas é muito utilizado e difundido mundialmente devido à sua capacidade analítica, metodológica e didática, além de proporcionar aos tomadores de decisão a possibilidade de organizar de um modo claro e coeso a complexidade de uma política pública (READER, 2014; AGUM, RISCADO e MENEZES, 2015).

Com base nos estudos efetuados por Laswell, serão apresentadas, de modo cronológico para facilitar o entendimento, as seis fases que constituem o Ciclo das Políticas Públicas: (1) Identificação e definição do problema, (2) formação da agenda, (3) formulação de Políticas Públicas, (4) tomada de decisão, (5) implementação das Políticas Públicas e (6) Avaliação. Em alguns momentos, as etapas do ciclo se encontrarão alternadas ou desconectadas, não correspondendo ao esquema cronológico e linear apresentado.

Figura 1: Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Elaboração do autor.

5.3.1 Identificação e definição do problema

Na identificação do problema público, deve-se considerar diversos aspectos, tanto os critérios técnicos que apontam por meio de indicadores a urgência de algumas ações, quanto situações de emergência caracterizadas, como, por exemplo, epidemias, catástrofes naturais, situações de risco, entre outros. Uma outra fonte que pode ser utilizada para identificação dos problemas é a análise dos *feedbacks* das Políticas Públicas que já estejam sendo executadas, pois a partir dessa análise, outros problemas podem ser detectados que podem não ser solucionados por meio da Política Pública em questão, sendo assim, necessária a formulação e adoção de outras ações que tratem de modo específico esse novo problema (RAEDER, 2014).

O problema público pode-se apresentar de três formas: (a) um evento que pode ocorrer de modo súbito, que necessite de intervenção urgente e imediata, como, por exemplo, uma catástrofe natural que afete a vida de várias pessoas de uma região; (b) uma situação existente que vai se arrastando ao longo do tempo, adquirindo importância e relevância que, em determinado momento, sobrecarrega o sistema de soluções e conflitos, requerendo assim, planos e soluções, como, por exemplo, os congestionamentos e dificuldades na mobilidade urbana; (c) um problema que está inserido na sociedade há muito tempo e que ela já aprendeu a conviver, como por

exemplo, a favelização das periferias das grandes cidades (AGUM, RISCADO e MENEZES, 2015).

Após a sua identificação, o próximo passo é a definição do problema, ou seja, delimitar quais os elementos que integram o problema a ser solucionado para, então, verificar e analisar as soluções viáveis que podem ser aplicadas a ele (SECCHI, 2013).

5.3.2 Formação da Agenda

A segunda fase do ciclo é a Formação da Agenda. A Agenda pode ser compreendida como o conjunto de problemas ou temas que são considerados pelo governo como importantes em determinado momento (VIANA, 1996; RUA, 2009; SECCHI, 2009; READER, 2014).

Assim, a Agenda foca nos processos iniciais da identificação dos problemas, em que o governo reconhece quando determinado problema torna-se uma questão pública que merece atenção. Além disso, a Agenda deve contemplar como estes processos podem vir a afetar as atividades da elaboração das Políticas Públicas (SECCHI, 2009).

Secchi (2013) apresenta três tipos de agenda: (1) a Agenda Política, em que são identificados os problemas que são considerados pela classe política como importantes e, por isso, merecem destaque; (2) Agenda Formal, que compreende o conjunto de problemas os quais o governo já decidiu que irá intervir; e (3) a Agenda da Mídia, não tão incomum, que se refere aos problemas que são destacados e até mesmo impostos pelos meios de comunicação, que, em diversos casos, podem influenciar diretamente outras agendas do governo.

De acordo com John W. Kingdon (1984) *apud* Viana (1996), uma das primeiras indagações feitas é por que determinados temas e problemas são inseridos na agenda e outros não, assim como por que algumas alternativas são adotadas enquanto outras não.

Em consonância com este questionamento, Souza (2006) aponta que há três tipos de respostas que explicam como as agendas são definidas pelo governo. A primeira delas pauta-se pelo reconhecimento dos problemas. Desta forma, os problemas entram na agenda quando se decide fazer algo sobre eles. Já a segunda resposta se relaciona à política, verificando como se concebe a construção da consciência coletiva frente a um determinado problema. Essa construção pode ocorrer

por meio do processo eleitoral, mudanças nos partidos governantes ou até mesmo por alterações nas ideologias. A terceira e última resposta destaca os participantes ou atores envolvidos, que são classificados como visíveis (políticos, partidos, mídia e outros) e invisíveis (burocracia e academia). Nesta linha, os atores visíveis são responsáveis por definirem a agenda, enquanto os atores invisíveis definem as alternativas.

Com base na obra de Roger Cobb e Charles Elder (1983), Agum, Riscado e Menezes (2015) e Secchi (2013) apontam três condições que contribuem para que um problema seja inserido na agenda: (a) o problema deve chamar a atenção dos atores que irão gerir a intervenção, neste caso, todos atores, visíveis e invisíveis, devem participar e se mostrarem interessados na solução do problema; (b) o problema precisa possuir uma solução viável capaz de modificar o estado atual de determinada situação; e (c) o problema deve ser reconhecido e indicado como de competência do governo para se estabelecer em uma Política Pública. Desta forma, pode-se considerar que a Política Pública se inicia quando é definida a agenda, considerando que um problema só será tratado pelo governo se este for inserido na agenda (SECCHI, 2013).

Entretanto, Agum, Riscado e Menezes (2015) apontam que nem sempre um problema será resolvido pelo simples fato de entrar na agenda e enfatizam que a luta política para dar atenção a um determinado problema é um exercício contínuo e, mesmo que isso ocorra, existem outras variáveis que devem ser consideradas para que um problema seja solucionado por meio de uma Política Pública, como, por exemplo, a limitação do orçamento público em conseguir suprir todas as necessidades sociais existentes. Logo, faz-se necessário uma análise criteriosa e cuidadosa de quais problemas listados na agenda serão de fato alvo de políticas públicas.

5.3.3 Formulação das Políticas Públicas

É o momento em que a Política Pública ganhará forma e estruturação com mais clareza e riqueza de detalhes. Sendo assim, na formulação das políticas públicas, serão apresentadas e discutidas alternativas capazes de solucionar um determinado problema. À vista disso, serão elaborados programas, projetos e estratégias de ação, lastreados por regras e condutas a serem adotadas e com objetivos e metas bem definidos e claros (AGUM, RISCADO e MENEZES, 2015).

De acordo com Reader (2014) a formulação da Política Pública poderá ser específica, quando se tem um grau elevado de conhecimento do problema ou genérica, quando se possui poucas informações em relação ao problema ou elevado grau de conflito. Porém na implementação, será necessária a definição minuciosa dos elementos que irão constituir a Política Pública.

Neste contexto, Viana (1996) divide a formulação em três sub-etapas: (1) transformação de um conjunto de dados em informações notáveis; (2) definição dos valores e ideais que se combinam com informações factuais, a fim de produzir conhecimento sobre a ação e; (3) a transformação do conhecimento empírico e normativo em ações públicas.

Em resumo, a etapa da formulação das políticas consiste em identificar e analisar as propostas de soluções viáveis que irão garantir uma tomada de decisão assertiva no atendimento de um tipo de demanda da sociedade. Trata-se de uma etapa fundamental para a criação das Políticas Públicas, que envolve alto grau de complexidade para a formulação das estratégias e caminhos que a política tomará rumo a solução ou minimização de uma situação ou problema.

5.3.4 Tomada de Decisão

A tomada de decisão é a etapa na qual serão selecionadas as opções levantadas na fase de formulação de Políticas Públicas, que, por sua vez, serão implementadas ou não para tratar ou resolver um problema. Para isso, são necessárias diversas técnicas de análise e um conjunto de variáveis que poderão impactar cada etapa da ação escolhida (SECCHI, 2013).

Secchi (2013) apresenta três modelos para a tomada de decisão em relação às Políticas Públicas: (1) modelo de decisão racional: possui como pressuposto que cada consequência das opções existentes de políticas públicas podem ser antecipadas. Desta forma, a decisão deve ser a mais racional possível. Neste sentido, os decisores devem optar pela alternativa que maximize atingir os objetivos propostos, prezando pela eficiência da política; (2) modelo de decisão incremental: em que as decisões são tomadas com base nas decisões anteriores, buscando apenas otimização das políticas, resultando em mudanças substanciais do *status quo*; (3) modelo *garbage can* ou “lata de lixo”: que considera que as alternativas de política públicas para determinado problema estão em uma “lata de lixo”, isto é, há diversos problemas e

poucas soluções, sendo assim, a tomada de decisão dependeria do leque de soluções que os decisores têm no momento.

Rua (2009) alega que a etapa de tomada de decisão não quer dizer que todas as decisões referentes à determinada Política Pública foram tomadas, mas sim, que algum consenso gerado pelos decisores possibilitou chegar a uma deliberação sobre o núcleo da política em questão. A autora sustenta, ainda, que quando a política é muito conflituosa, muito complexa ou mesmo que se disponha de grande conhecimento para a decisão, muitas decisões são postergadas para a fase da implementação. Por outro lado, quando a política é pouca conflituosa e possui grande consenso, diversas decisões podem ser tomadas antes da implantação da política, mas isso não significa que essas decisões não poderão ser alteradas ou completamente modificadas na sua implementação.

Secchi (2009) propõe que nesta etapa a decisão não deve ser puramente política. Mesmo que essas decisões sejam decretadas por agentes nomeados ou eleitos, ela deve também ser técnica, visto que o sucesso da tomada de decisão necessita de evidências e análises sólidas.

Complementado, Menicucci (2006) reforça a crítica à visão linear e sequencial que muitos decisores demonstram diante do processo que envolve o Ciclo das Políticas Públicas, defendendo a retroalimentação da formulação e tomada de decisão política, visto que o processo de construção de uma política acontece por meio da interação entre formulação, implementação e avaliação. Neste sentido, as etapas do ciclo devem servir de referência para compreensão dos elementos específicos das políticas e não como um simples arcabouço de fases que progridem isoladamente.

5.3.5 Implementação de Políticas Públicas

A implementação de Políticas Públicas é a fase na qual as decisões de políticas se transformam em ações concretas. Consiste na operacionalização da política, ou seja, as decisões deixam de ser apenas intenções e se tornam em intervenções na realidade. Para tanto, esse processo deve ser dinâmico e não linear, pois é neste momento que as funções administrativas, de liderança e de coordenação são postas à prova. A regulamentação, legalização, impostos, prestação de serviço público, transferências de renda, são exemplos de instrumentos utilizados para implementação de Políticas Públicas (RUA, 2009; SECCHI, 2013).

Uma questão relevante na implementação de políticas destacada por Viana (1996), é a necessidade de haver um consenso sobre os objetivos e metas entre os formuladores e executores da política. Caso isso não ocorra, haverá grande possibilidade de surgirem conflitos entre esses atores, podendo levar ao comprometimento da política.

Sabatier (1986) *apud* Secchi (2013) classifica a implementação de Políticas Públicas em dois modelos: (1) *top-down* e (2) *bottom-up*. No primeiro modelo, baseado em uma abordagem tecnicista e funcionalista, os decisores são rigidamente separados dos implementadores e entende-se que a política deve ser formulada estritamente pela esfera pública e sua implementação deve se dar pela esfera administrativa. Deste modo, as decisões acontecem de cima para baixo, dos políticos para a administração. Já no segundo modelo, a implementação da política ocorre de modo compartilhado, em que os decisores e implementadores participam de todas as etapas de construção da política. Deste modo, há maior liberdade para ambos atores discutirem os trâmites da política a fim de alcançarem as metas e objetivos definidos.

Reader (2014) reconhece que há riscos na implementação das Políticas Públicas, utilizando-se o modelo *top-down*, pois mesmo que os problemas estejam bem definidos, os objetivos claros e os programas planejados, a intenção da Política Pública pode ser deturpada pela não participação do implementador no processo. Esse modelo, muitas vezes, é escolhido pela classe política, devido à possibilidade de transferir a culpa dos políticos para os implementadores, caso a política seja um fracasso. Já o modelo *bottom-up*, procura verificar como a política é executada e, então, poderia estabelecer como a política deveria ser.

Ambos os modelos possuem sua vantagem: o modelo *top-down*, por exemplo, pode ser indicado para verificar e analisar quais os erros cometidos pela administração na implementação; já o modelo *bottom-up* pode ser indicado para verificar tanto os erros na elaboração quanto na tomada de decisão dos agentes políticos (AGUM, RISCADO e MENEZES, 2015).

5.3.6 Avaliação

A avaliação das Políticas Públicas é a fase em que são criados parâmetros, critérios, padrões e métodos para medir o desempenho e resultados da política pública. Nesta etapa, o avaliador verifica os impactos das ações implantadas, gerando

medidas valorativas, a fim de indicar em que grau Política Pública está funcionando ou não (RUA, 2009; READER, 2014; AGUM, RISCADO e MENEZES, 2015).

A avaliação é um dos momentos mais críticos do Ciclo De Políticas Públicas, como é sugerido por Agum, Riscado e Menezes (2015), pois é neste momento que será colocada em dúvida a capacidade dos atores envolvidos em resolver de modo satisfatório os problemas públicos.

Para tanto, na avaliação, são utilizados alguns indicadores. Entre eles, os indicadores de *inputs*, que permitem mensurar os esforços aplicados em uma ação; por exemplo, recursos materiais, econômicos ou humanos. Os indicadores de *outputs*, que visam medir os resultados alcançados, ou seja, o produto das ações implementadas (SECCHI, 2009; AGUM, RISCADO e MENEZES, 2015).

Assim, a avaliação tem como principal objetivo verificar e analisar como a Política Pública está se comportando desde o seu curso até após a sua execução. A partir de uma avaliação bem realizada, é possível verificar se a Política Pública deve continuar, ser reestruturada ou mesmo deixar de existir.

6 PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI

Este capítulo expõe os aspectos e principais características da Política Pública de acesso e democratização ao ensino superior denominada Programa Universidade Para Todos – ProUni.

6.1 ProUni: Características e Aspectos Normativos

O Programa Universidade Para Todos – ProUni foi criado em 10 de setembro de 2004, pela Medida Provisória nº 213, no entanto, somente entrou em vigor e foi consolidado no Governo Lula, pela Lei Federal nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

O Programa é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 25% e 50% a estudantes de baixa renda nos cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, sejam elas com ou sem fins lucrativos. Para que o aluno tenha direito à bolsa integral, sua renda familiar deve ser de até um salário mínimo e meio. Já para as bolsas parciais, a renda familiar deve ser de até três salários mínimos.

Além do pré-requisito renda, os estudantes devem ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública de ensino ou em instituições privadas com bolsa de estudo integral. O Programa também se destina aos professores da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição. Mas para isso, eles devem estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, os professores podem ter acesso às bolsas independente de sua renda (BRASIL, 2005).

O processo de seleção do ProUni ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Portanto, para se inscrever no ProUni, o estudante deve realizar as provas do ENEM e obter no mínimo 450 pontos na média das notas do exame. Ainda, é preciso ter obtido nota na redação diferente de zero. Preenchidos esses requisitos, o aluno realiza a inscrição do Programa e escolhe a Instituição e o curso desejados. Desta forma, os estudantes inscritos são selecionados em ordem decrescente de acordo com a sua nota e a quantidade de bolsas do curso (BRASIL, 2005).

A bolsa é concedida até a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, desde que o estudante cumpra os requisitos de desempenho

acadêmico determinados pelo MEC. Neste caso, durante o curso, o bolsista do ProUni deverá apresentar aproveitamento acadêmico de, no mínimo, 75% nas disciplinas cursadas em cada período letivo, sob pena de encerramento da bolsa, por exemplo, um bolsista que cursa quatro disciplinas em um período letivo, deverá ser aprovado em, pelo menos, três disciplinas, o que representa um percentual de aprovação de 75%, para manter a bolsa. Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente, o coordenador do ProUni poderá ouvir o responsável pela disciplina na qual houve reprovação e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa (BRASIL, 2005).

É importante mencionar também que a bolsa do ProUni poderá ser utilizada durante o período equivalente a duas vezes o prazo de integralização do curso. Anualmente são realizados dois processos seletivos do ProUni, um no primeiro e outro no segundo semestre (BRASIL, 2005).

Em contrapartida, as Instituições de Ensino Superior que aderem ao Programa, passam a ter isenção de alguns impostos, como Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), o Programa de Integração Social (PIS) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) (HAAS E PARDO, 2017).

Entretanto, para aderirem ao ProUni, as Instituições de Ensino Superior devem atender a dois tipos de critérios: educacional e fiscal. O critério educacional estabelece que a instituição deve estar regularmente autorizada a funcionar e que seus cursos devem estar regularmente cadastrados no e-MEC. Já o critério fiscal impõe que a IES deve apresentar regularidade fiscal aferida pelo MEC mediante consulta ao Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal (Cadin), antes da autorização para adesão (BRASIL, 2005).

O ProUni conta ainda com ações de incentivo à permanência dos alunos nas instituições. Para isso, há o programa de Bolsa Permanência e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Este último permite aos bolsistas parciais financiarem o restante da mensalidade que não é contemplada pela bolsa (PROUNI, 2018).

Visando garantir a qualidade do ensino do bolsista, conforme a Lei que regulamenta o Programa, o Ministério da Educação pode desvincular do ProUni o curso que for considerado de baixa qualidade em duas avaliações consecutivas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Contudo, o bolsista não será prejudicado e, caso essa situação ocorra, o estudante será transferido para

um curso idêntico ou equivalente, oferecido por outra instituição participante do Programa (BRASIL, 2005).

O Programa inserido no escopo de Governo do Presidente Lula, tem como principal objetivo promover o acesso ao ensino superior a uma população historicamente excluída desse direito, conforme foi demonstrado no Capítulo 4 desta dissertação. Em relação a classificação do ProUni no escopo das Políticas Públicas, trata-se de uma política de Estado, visto que foi implantado por uma Lei Federal, que garante sua continuidade ao longo dos anos e também é caracterizado como uma política de inclusão social no âmbito educacional.

O ProUni também pode ser classificado como uma política de ação afirmativa, que se destina ao combate às desigualdades sociais e raciais. De acordo com Ministério da Justiça, a ação afirmativa é considerada um instrumento de inclusão social e de promoção à cidadania, que visa garantir a todos cidadãos brasileiros os direitos resguardados pela Constituição Federal. Neste sentido, as ações afirmativas têm como finalidade corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, por meio de políticas que permitam garantir a igualdade de acesso a bens fundamentais, como saúde e educação (MOURA, 2014).

Para tanto, o Programa reserva um percentual das bolsas para estudantes com deficiência, negros, pardos e indígenas em todos os cursos. Neste caso, o número de bolsas destinado ao público mencionado é proporcional ao percentual desta população em cada Estado, considerando os dados do Censo do IBGE.

Neste contexto, o ProUni representa aos seus beneficiários uma nova perspectiva de ampliar o universo de conhecimento e também das relações sociais. Além disso, contribui diretamente para que esses jovens possam adquirir formação profissional e se inserirem no mercado de trabalho (COSTA, 2012). Dias Sobrinho (2010, p. 1236) destaca a relevância do Programa, afirmando o ProUni tem sido “um programa valiosíssimo para milhares de jovens que estariam excluídos da educação superior por falta de recursos próprios de financiamento”.

Santana (2009) afirma que o ProUni possui um grande potencial para democratizar o acesso ao ensino superior, ao permitir que o aluno de baixa renda tenha chances de acesso a este nível de ensino, pois ainda é impossível que a rede pública atenda toda a demanda.

Embora existam defensores do Programa, o ProUni vem sendo alvo de diversas críticas de autores e educadores, gerando grandes polêmicas. Neste sentido,

as opiniões e debates se tornaram polarizados, entre um grupo que é contra o Programa, seu funcionamento e implantação, e outro que destaca seus aspectos positivos e é favorável à Política Pública. No próximo tópico serão abordadas as críticas em relação ao Programa.

6.2 Críticas ao ProUni

Como mencionado, desde a sua criação o ProUni vem sofrendo diversas críticas. Entre as mais comuns, podem ser citadas: a possibilidade de beneficiar o setor privado de ensino, levantando a discussão da educação como mercadoria; o fato de privilegiar as instituições não-beneficentes; oferta de um ensino de qualidade questionável; falta de estrutura de pesquisa das IES que estão no Programa e falta de ações para promover a permanência do aluno na graduação.

Alguns autores argumentam que o ProUni foi criado para simplesmente financiar as vagas ociosas presentes nas instituições privadas de ensino. Carvalho (2006b), em sua concepção, afirma que a criação do ProUni ocorreu devido à combinação do aumento da procura pelo ensino superior por estudantes de baixa renda com a situação de risco em que se encontravam as IES, devido ao alto índice de inadimplência e evasão. Por outro lado, Catani et al. (2006) compreendem que o ProUni consitui uma medida inteligente do Estado, por se utilizar das vagas ociosas das IES privadas, visto que seus recursos seriam insuficientes para garantir o atendimento a toda demanda.

Outra discussão que envolve o Programa é o fato de que alguns opositores ao ProUni afirmam que somente as instituições não-beneficentes são privilegiadas por esta política pública. Para Carvalho (2006b), as instituições não-beneficentes seriam as mais beneficiadas com o Programa em relação à isenção fiscal, visto que as instituições beneficentes já possuem os benefícios concedidos pelo Programa. Deste modo, não seria vantajoso para as insituições beneficentes aderirem ao Programa.

Dias Sobrinho (2010) levanta outra polêmica acerca do ProUni, ao constatar que as instituições de ensino superior privadas, em sua maioria, não possuem em seu escopo de atuação a formação de pesquisadores. Diante disso, os estudantes bolsistas do ProUni talvez não teriam contato com o mundo da pesquisa e isso poderia trazer impactos negativos em relação à competição no mundo do trabalho e na sociedade. Aliada a essa crítica, Carvalho (2006b) afirma que os investimentos

realizados no ProUni seriam muito melhor aproveitados se tivessem sido direcionados para a ampliação do setor público, pois, desta forma, seria possível realizar a democratização do ensino superior com qualidade. Segundo a mesma autora, o ProUni traz benefícios a um número reduzido de alunos que têm acesso ao ensino superior privado de qualidade.

No entanto, o Ministério da Educação utiliza como balizador para aferir a qualidade das universidades privadas e públicas o indicador IGC (Índice Geral de Curso), que é constituído a partir da avaliação dos cursos oferecidos por uma instituição e varia de 1 a 5, em que os conceitos 1 e 2 são considerados ruins, 3 é considerado satisfatório e 4 e 5 são bons (INEP, 2015). Neste sentido, de acordo com uma reportagem do G1, o portal de notícias da Globo, em 2014, cerca de 79 instituições tiveram a suspensão de novos contratos com o ProUni devido ao resultado insuficiente no IGC (G1, 2014).

Um outro aspecto recorrente nos debates sobre o Programa, trata-se da questão da permanência do aluno até a conclusão do curso. Para Catani *et al.* (2006) e Carvalho (2006b) o ProUni promove somente uma política de acesso e não de permanência, o que contribui para evasão na educação superior, visto que os estudantes de baixa renda não possuem condições de se manterem financeiramente em um curso superior mesmo com bolsa integral. Essa situação se agrava ainda mais para os bolsistas parciais, que têm que arcar ainda com parte da mensalidade do curso.

Entretanto, diante desse problema, o governo criou a bolsa permanência, já citada anteriormente nesta pesquisa. Todavia, o benefício da bolsa permanência ainda não atende a todos os estudantes de baixa renda que necessitam do auxílio, não constituindo uma política que resolverá esta questão. Ainda no intuito de garantir a permanência dos bolsistas do Programa, o governo, a partir de 2008, passou a ampliar os recursos do Fundo de Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior – FIES, medida voltada a beneficiar os estudantes que possuem bolsas parciais.

Mesmo diante de tantas críticas, o ProUni constitui em um política essencial e estratégica para o alcance da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2014, que tem como objetivo elevar a taxa de matrícula bruta na Educação Superior, até 2024, para no mínimo 50% do grupo populacionado de 18 a 24 anos de idade (PNE, 2018).

De acordo com o índice da meta 12 do PNE, quanto maior a renda per capita familiar, maior é a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior. Neste sentido, segundo os dados do PNE, os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos possuem uma taxa bruta de matrícula de 85,2%, enquanto, os 25% mais pobre apresentam apenas 12,3% das taxas de matrícula. Com estes números, é possível verificar a distância em atingir a meta de no mínimo 50% para a taxa de matrícula bruta na Educação Superior prevista para 2024 (PNE, 2018).

Outro fator importante, bastante discutido acerca do Programa, trata-se da evasão, que consiste na saída definitiva do estudante do curso. São inúmeros os motivos que podem levar ao estudante a evadir de seu curso ou IES, entre eles pode-se citar: insatisfação com a qualidade da IES; precariedade do ensino médio; dificuldades com transporte, alimentação; escolha precoce do curso superior; entre outros (LOBO, 2012).

De acordo com Costa e Ferreira (2017), apesar do ProUni ter proporcionado um aumento anual médio de 5,15% de matrículas nas IES privadas, a ociosidade das bolsas chegou a 30%, enquanto a evasão foi de 10,4%. O motivo principal para a evasão, segundo as autoras, foram as dificuldades econômicas dos bolsistas em se manterem nos cursos.

Silva (2003) *apud* Silva e Santos (2017) em um estudo realizado com dados de 2006 a 2009 identificou que fatores como: a reprovação de componentes curriculares, pendências de pagamentos, aumento das mensalidades dos cursos e o gênero aumentavam as chances de evasão dos estudantes. Além disso, o autor verificou que a bolsa do ProUni reduzia as chances de desistência dos estudantes.

Rocha (2015) em seu estudo sobre a evasão de alunos do ProUni dos cursos de licenciatura de uma determinada IES, verificou que as principais causas para a evasão desses bolsistas eram: dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos, aspectos financeiros para se manterem no curso, a distância da faculdade, a carreira docente e sua desvalorização, a necessidade de realizar muitas leituras e questões relacionadas à vida familiar, como cuidar dos filhos. Entretanto, mesmo os alunos que evadiram reconhecem a importância do ProUni para democratização do ensino superior às camadas pobres da população.

Em um estudo realizado por Silva e Santos (2017), com dados de 2005 a 2013 nos 26 Estados juntamente com o Distrito Federal, totalizando 243 observações, cujo objetivo foi verificar o efeito da concessão de bolsas do PROUNI e FIES na contenção

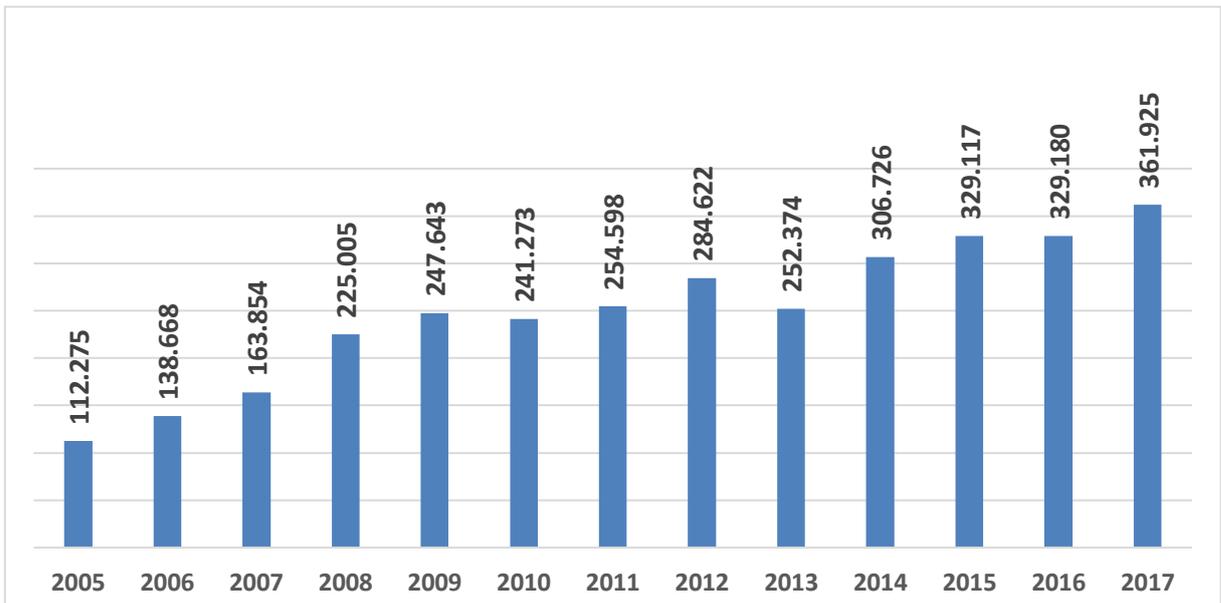
da evasão, o PROUNI se mostrou como uma política mais eficaz do que o FIES na contenção da evasão. Isso porque no ProUni o estudante não assume uma dívida como no FIES.

Os defensores do programa afirmam que o ProUni tem potencial para promover a democratização do ensino superior no Brasil. Segundo os autores que são a favor do Programa, ele propicia o acesso a jovens que nunca teriam oportunidade de cursar um curso superior. Neste sentido, Dias Sobrinho (2010) afirma que, mesmo com alguns obstáculos e disfunções, o ProUni torna-se uma política positiva por contribuir para uma mudança de cultura, em que sempre prevaleceu o elitismo, sendo assim, favorável para o abrandamento das assimetrias sociais.

Diante deste contexto, constata-se que o ProUni, enquanto Política Pública, pode não resolver sozinho todos os problemas de acesso ao ensino superior das classes marginalizadas e excluídas deste nível de ensino, mas não se pode negar a contribuição do Programa àqueles que jamais teriam a oportunidade de cursarem um curso superior. Trata-se de uma política, que mesmo com suas críticas, tem trazido oportunidade de melhoria de vida para seus beneficiários.

6.3 ProUni: Número de bolsas e sua distribuição regional

O Prouni, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2017, ofertou 3.247.260 bolsas, conforme o gráfico 1. Em 12 anos de Programa, o quantitativo de bolsas oferecidas manteve-se crescente, ocorrendo pequenas quedas somente em 2010 e 2013.

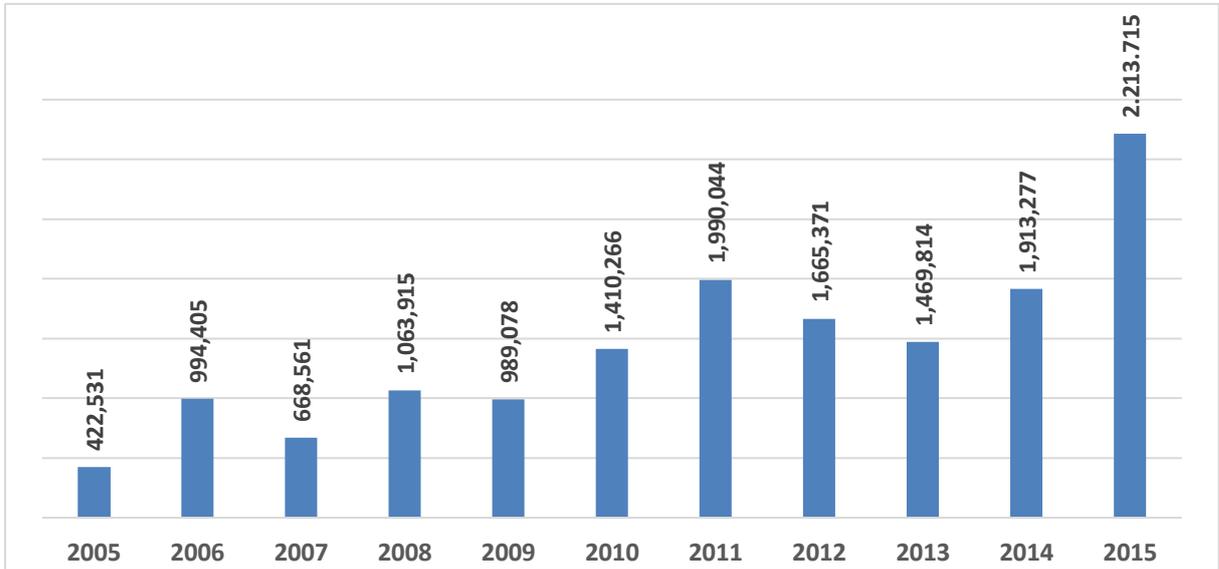
Gráfico 1: Quantidade de Bolsas ofertadas pelo Prouni - 2005-2017

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

Do ponto de vista quantitativo, estes números apresentaram um indicativo importante no que diz respeito à democratização das oportunidades de acesso à educação superior.

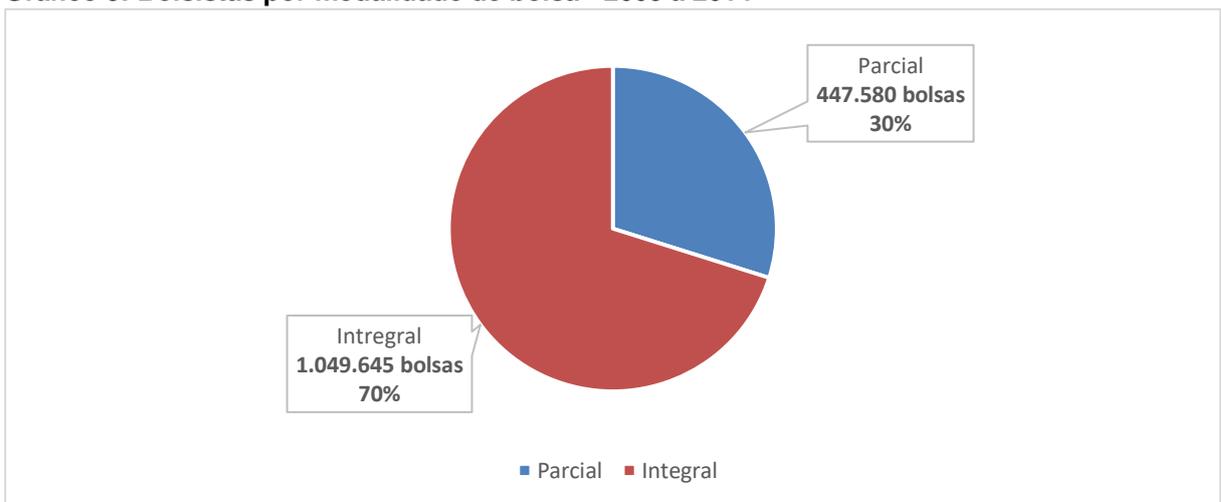
Em relação ao número de inscritos no Programa, de acordo com o gráfico 2, pode-se verificar o aumento gradual na procura pelas bolsas. A partir de 2010, o ProUni passou a receber mais de 1 milhão de inscrições por ano e assim se manteve até 2015, quando o número de inscritos chegou aos 2 milhões de estudantes.

Pode-se observar ainda que, dado que o número de bolsas oferecidas em 2015 foi de 329.117 e o número de inscritos no Programa no mesmo ano foi de 2.213.715, a concorrência foi grande, chegando a 6,7 por vaga, isso sem levar em consideração a divisão de bolsas parciais e integrais e as divisões entre as regiões brasileiras.

Gráfico 2: Número de Inscritos no Programa - 2005 a 2015

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

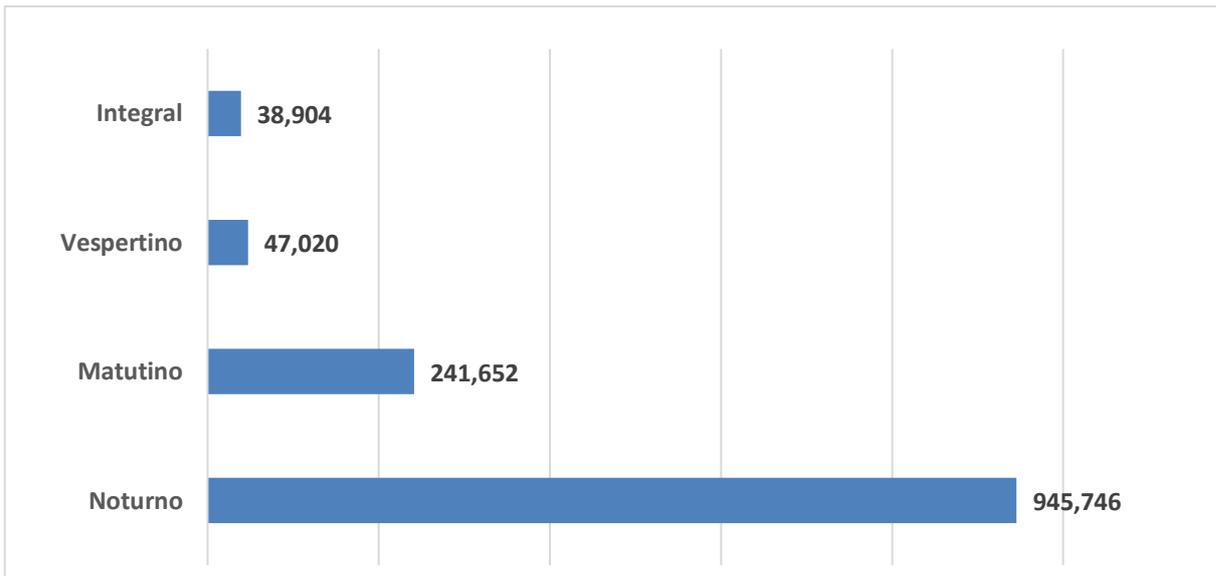
Levando-se em consideração a modalidade da bolsa, de acordo com os dados do SisProuni de 2005 a 2014 (gráfico 3), das bolsas ofertadas, 70% foram integrais. Isso demonstra que, enquanto política pública, o Programa está procurando atender aqueles que não teriam de fato condições de acesso a um curso de nível superior.

Gráfico 3: Bolsistas por modalidade de bolsa - 2005 a 2014

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

Os dados do gráfico 4, apresentam que cerca de dois terços dos bolsistas frequentam o período noturno, ou seja, demonstra que o Programa atinge maior proporção de estudantes que não conseguem frequentar um curso de graduação nos períodos matutino, vespertino ou integral, evidenciando que, geralmente, a maior parte dos bolsistas trabalha durante o dia e estuda à noite.

Gráfico 4: Número de bolsistas por turno – 2005 a 2014

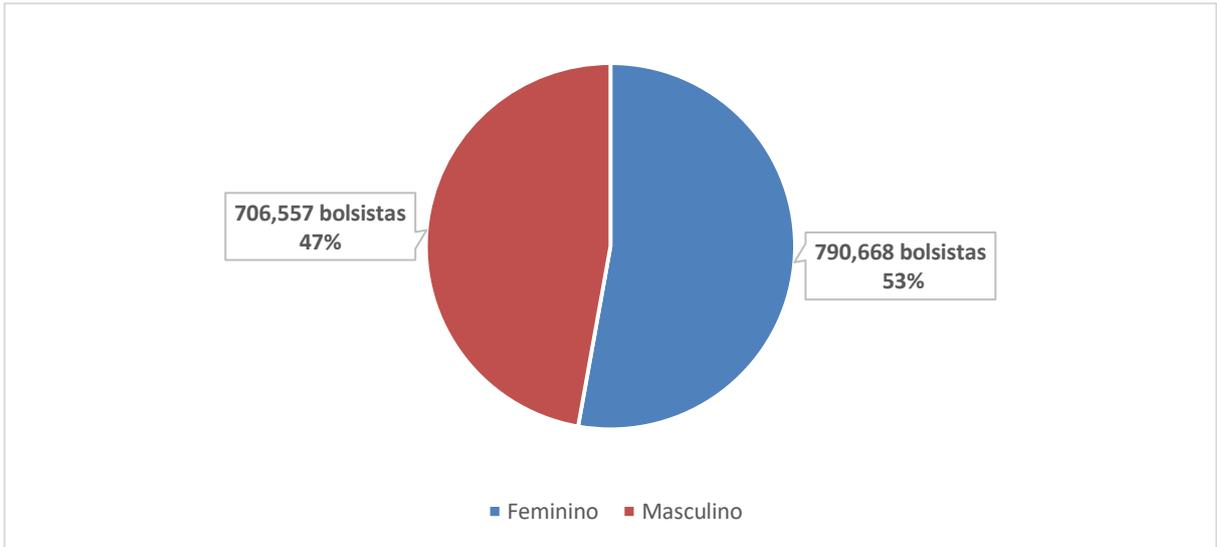


Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

Já em relação ao gênero dos bolsistas, pode-se verificar que há certo um equilíbrio entre os bolsistas do sexo masculino e feminino. Entretanto, há uma ligeira predominância do número de bolsistas mulheres em relação aos homens, com os percentuais de 53% e 47%, respectivamente (gráfico 5). Esse resultado segue a tendência nacional de matrículas no ensino superior, visto que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, do total de 2.142.463 matrículas, 1.150.789 são preenchidas por mulheres, que correspondem a 53,72% (INEP, 2017).

Diante disso, evidencia-se, ainda, que o papel da mulher na sociedade brasileira vem se destacando e que, cada vez mais, a sua representatividade cresce nos espaços das universidades, eleitorado, mercado de trabalho e outros.

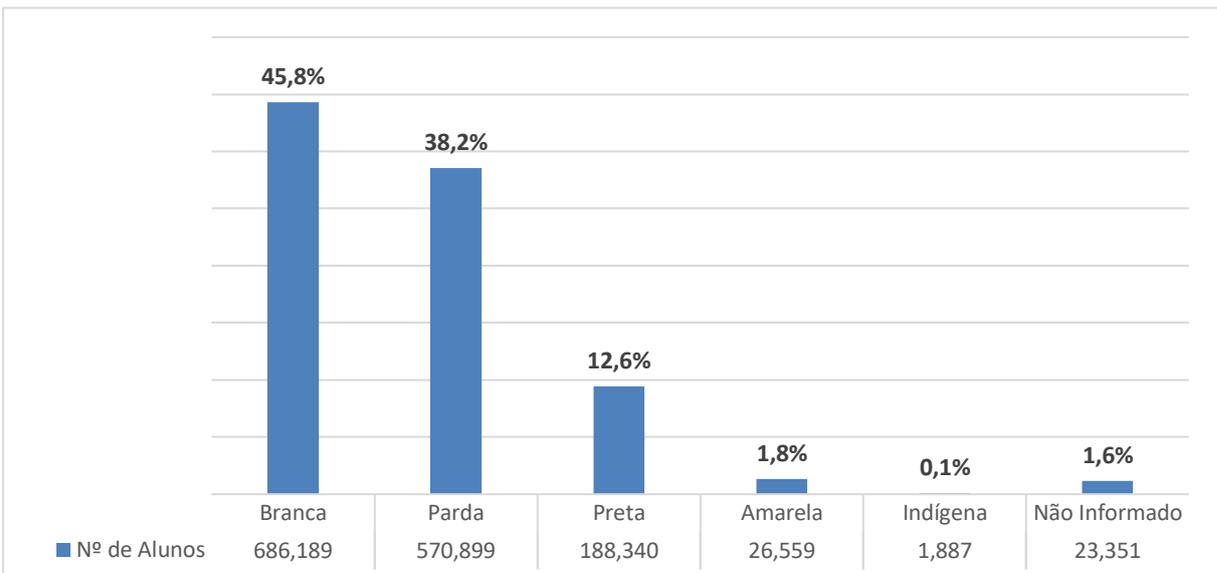
De acordo com Barroso e Melo (1975) *apud* Barreto (2012, p. 13), “o fato de as mulheres serem maioria entre estudantes universitários brasileiros é um evento relativamente recente, considerando que, em 1956, elas representavam 26% do total de matriculados/as e, em 1971, não passavam de 40%”.

Gráfico 5: Número de Bolsistas por sexo – 2005 a 2014

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

De acordo com o gráfico 6, considerando o período entre 2005 e 2014, do total de bolsistas, 45,8% são brancos, 38,2% são pardos e 12,6% são pretos, evidenciando que os pardos e pretos correspondem a maior parte dos bolsistas do ProUni (50,8%).

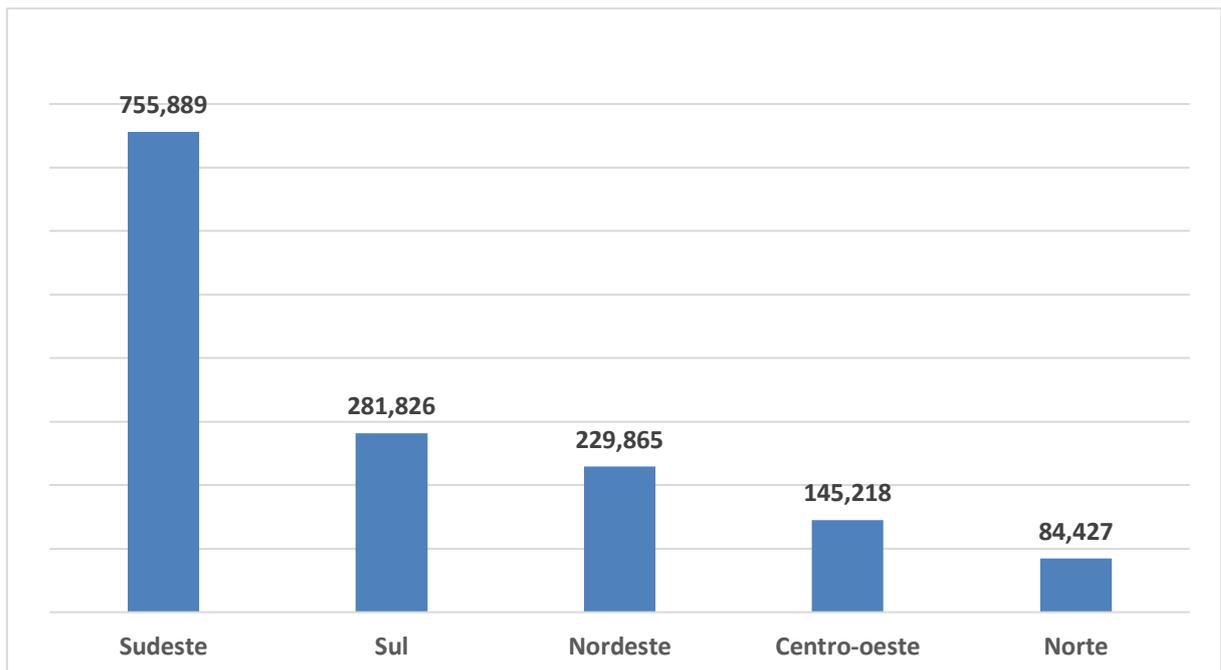
Informação que corrobora com o último Censo realizado em 2010, em que 50,7% dos brasileiros se autodeclararam pretos ou pardos (IBGE, 2010).

Gráfico 6: Número de bolsistas por raça – 2005 a 2014

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

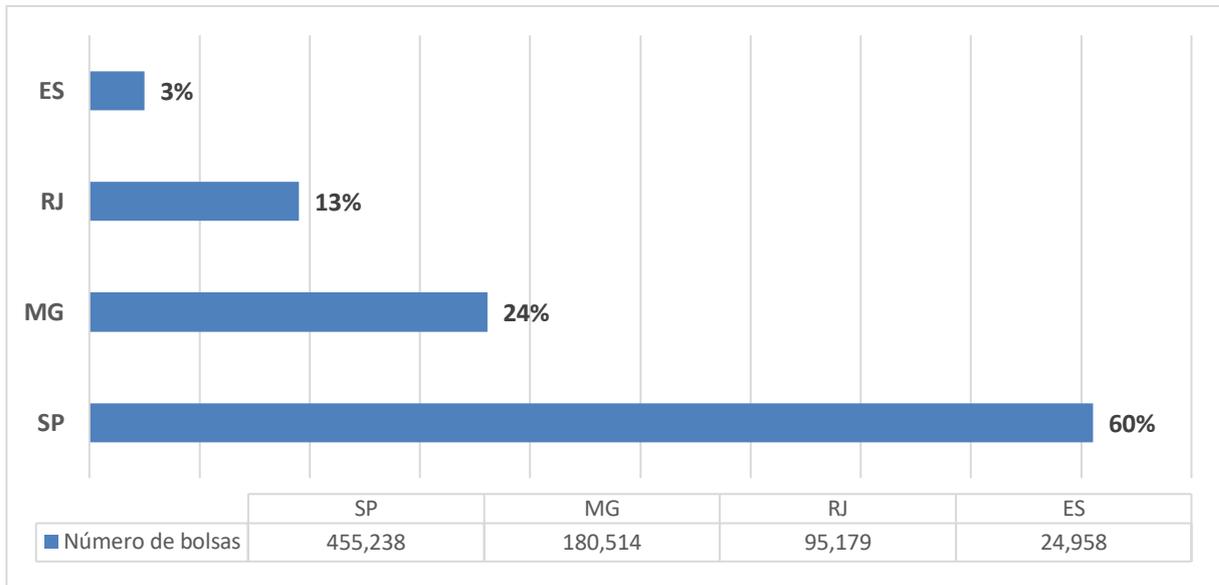
A região Sudeste concentra o maior número de bolsas concedidas pelo ProUni. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, também é a região que mais concentra o número de matrículas do país, abrangendo cerca de 1/3 (um terço) delas (INEP, 2017). O número de bolsas ofertadas na região Sudeste, de 2005 a 2014, na região Sudeste foi de 755.889, conforme o gráfico 7, o que corresponde a 50% do total de bolsas ofertadas neste período.

Gráfico 7: Número de bolsas por região – 2005 a 2014



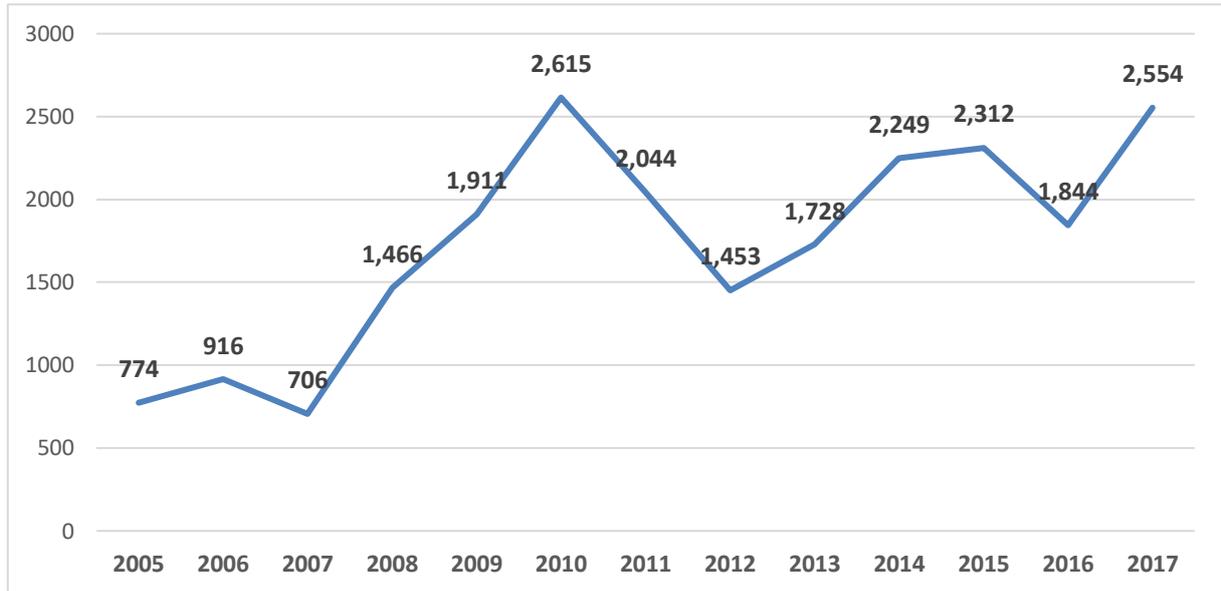
Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

Do total do número de bolsas ofertadas na Região Sudeste (755.889), mais da metade, cerca de 60%, estão concentradas no estado de São Paulo, conforme mostra o gráfico 8, seguido dos estados de Minas Gerais (24%) e Rio de Janeiro (13%). O estado com menor número de bolsas é o Espírito Santo, com apenas 3% das bolsas da região Sudeste.

Gráfico 8: Número de bolsas por estado da Região Sudeste – 2005 a 2014

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação (2018).

Em relação ao município de Sorocaba, local onde foi realizada a pesquisa, de acordo com gráfico 9, que demonstra a evolução da oferta do número de bolsas de 2005 a 2017, foram concedidas a estudantes de baixa renda 22.572 bolsas, entre bolsas integrais e parciais. No gráfico, pode-se verificar que houve um aumento progressivo do número de bolsas ofertadas de 2007 a 2010 e depois um leve declínio até 2012, em que o crescimento é retomado. Em 2010, foi o ano de maior oferta de bolsas, no período analisado, com total de 2.615 bolsas integrais e parciais.

Gráfico 9: Evolução do número de bolsas em Sorocaba – 2005 a 2017

Fonte: SisProUni, Ministério da Educação, 2018.

7 O PROUNI E SEUS IMPACTOS

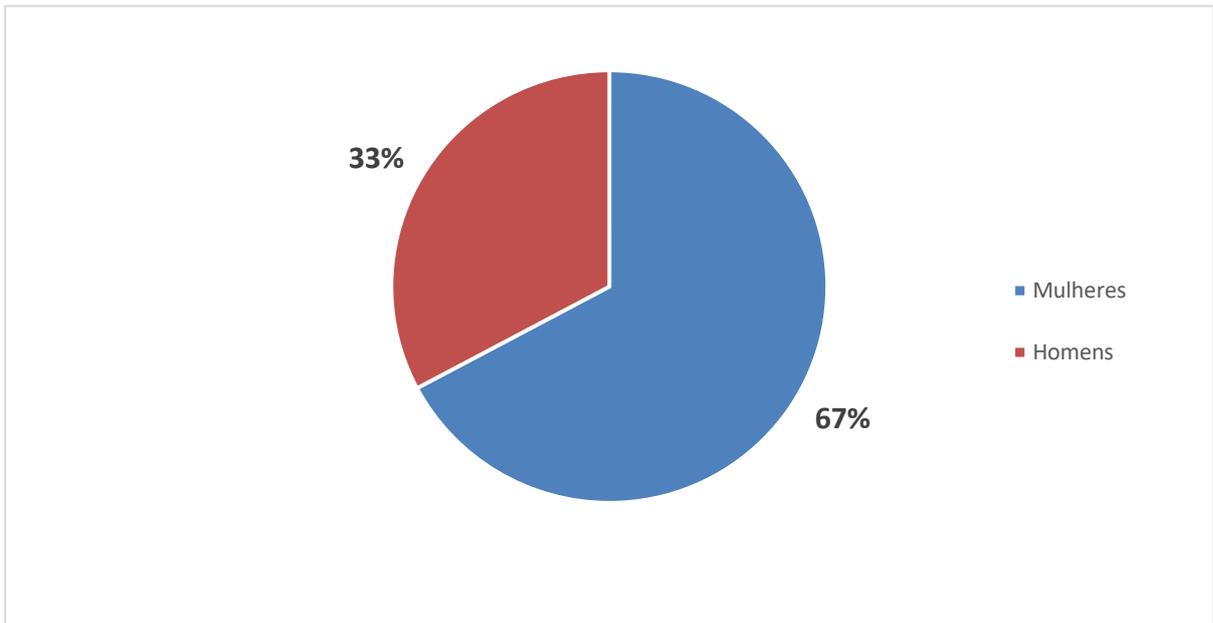
A análise dos resultados desta pesquisa foi realizada com a união dos dados quantitativos (questionários) e qualitativos (entrevistas). Os sujeitos incluídos na pesquisa foram egressos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) dos cursos de graduação da Uniso que concluíram o curso superior entre os anos de 2012 e 2013, considerando todos os cursos ofertados pela instituição na modalidade presencial.

Desta forma, foi possível traçar o perfil dos egressos com informações como: gênero, idade, escolaridade, formação, renda e, ainda, permitiu verificar aspectos relacionados à trajetória acadêmica, à vida acadêmica em pós-graduação, ao mercado de trabalho e empregabilidade e quais as contribuições que o ProUni proporcionou aos egressos investigados.

Para interpretação dos dados quantitativos e qualitativos foram utilizadas referências bibliográficas na exposição dos resultados, visando realizar comparações de informações já consolidadas com as percepções e opiniões emitidas pelos egressos.

7.1 Perfil Socioeconômico dos egressos do ProUni

Conforme pode ser observado no gráfico 10, predominam egressos do sexo feminino, com 67% de participação, o que concorda com os dados do SisProUni considerando o número acumulado de bolsistas do segundo semestre de 2005 ao segundo semestre de 2014, em que se pode verificar que a maioria dos bolsistas é do sexo feminino (53%) (MEC, 2018b). O sexo masculino representou 33% dos pesquisados.

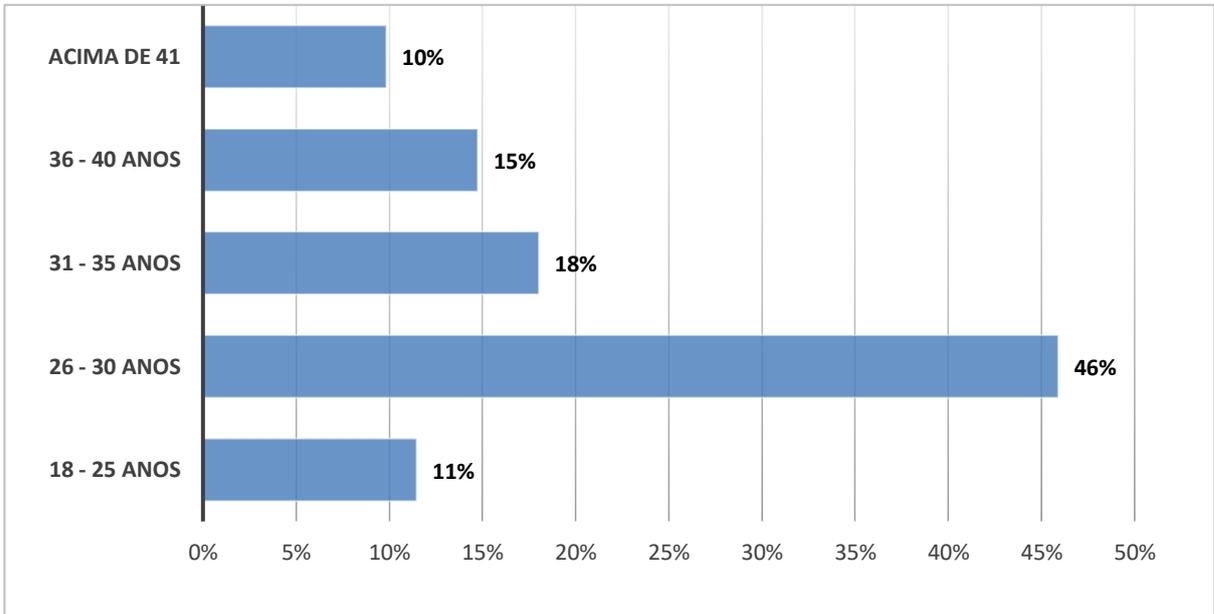
Gráfico 10: Gênero dos egressos

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, este resultado segue a proporção do número de matrículas em Instituições de Ensino Superior, em que o percentual de mulheres matriculadas (56,9%) é superior ao de homens (43,1%), segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018).

Em relação à faixa etária dos egressos pesquisados, pode-se constatar que 46% deles possuem entre 26 e 30 anos e 43% possuem idade superior a 31 anos (gráfico 11). Apenas 11% dos bolsistas estão na faixa etária ideal para cursar o ensino superior (faixa etária de 18 a 24 anos). Um fato que chama a atenção é que 1 em cada 4 egressos possui acima de 36 anos, evidenciando que o ProUni não beneficia somente os jovens que estão com idade propícia a cursar o ensino superior (faixa etária de 18 a 24 anos), mas também aqueles indivíduos que não fizeram uma graduação quando mais jovens.

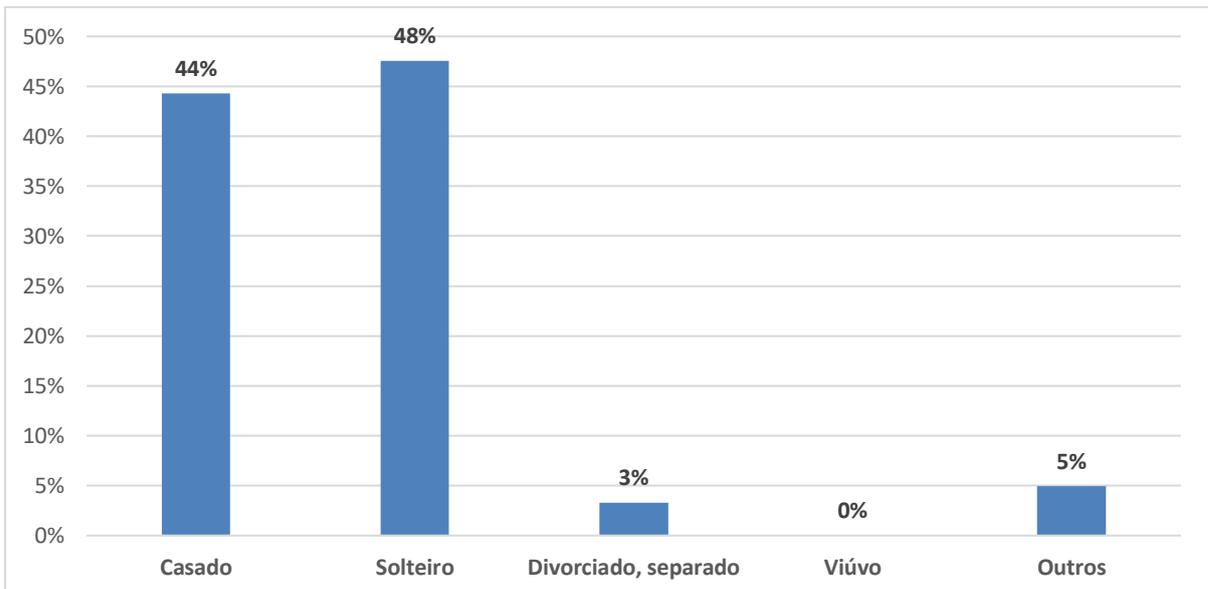
Gráfico 11: Faixa etária dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao estado civil dos respondentes (gráfico 12), percebe-se que há um certo equilíbrio entre o número de casados e solteiros; quase a metade (48%) dos egressos é de solteiros, seguindo a tendência nacional, visto que, de acordo com o Censo de 2010, pouco mais da metade da população (55,3%) é solteira (IBGE, 2010).

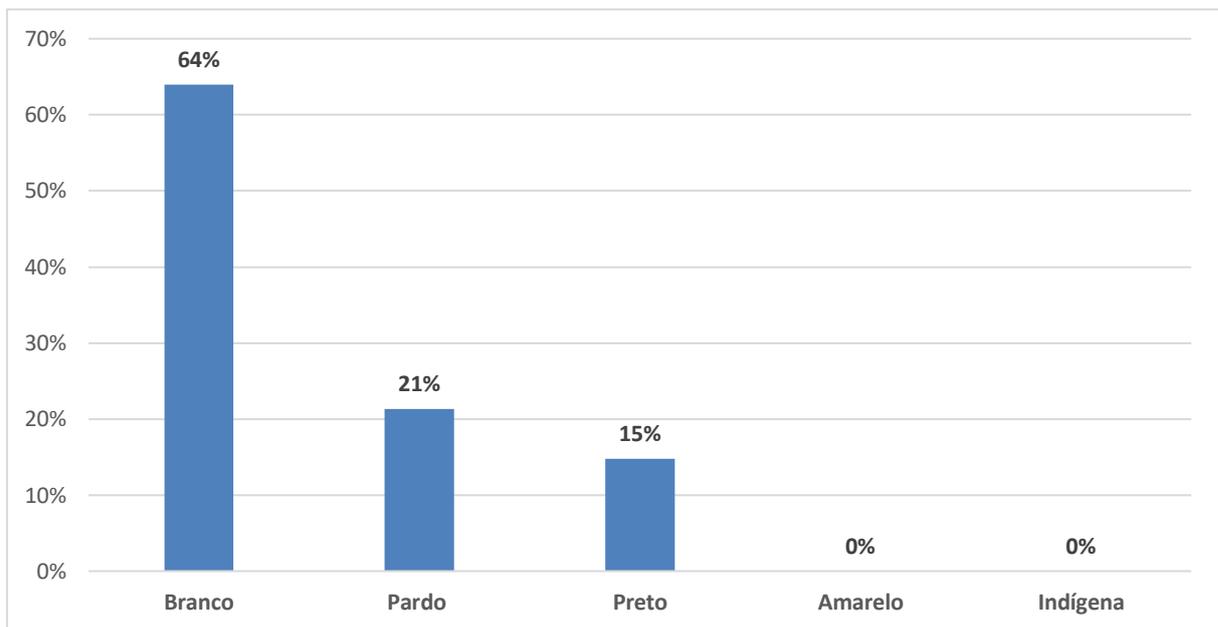
Gráfico 12: Estado civil dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 13 apresenta a raça/cor dos egressos pesquisados, em que se constata a predominância de egressos da raça/cor branca (64%), seguida das raças parda e preta, que somam 36%. Quando comparado com os números gerais do ProUni sobre a raça/cor dos bolsistas, apresentados no gráfico 6, pode-se verificar, no que se refere aos dados da presente pesquisa, que a proporção de bolsistas pretos e pardos é menor.

Gráfico 13: Raça/cor dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Censo IBGE de 2010, os pardos e pretos somam 50,7% da população, representando metade dos brasileiros (IBGE, 2010). Embora sendo o grupo mais representativo no país, como pode ser observado no gráfico, a população branca, no que se refere aos egressos do ProUni, acompanhando a tendência nacional de matrículas no ensino superior, é a que absorve a maioria das vagas no ensino superior.

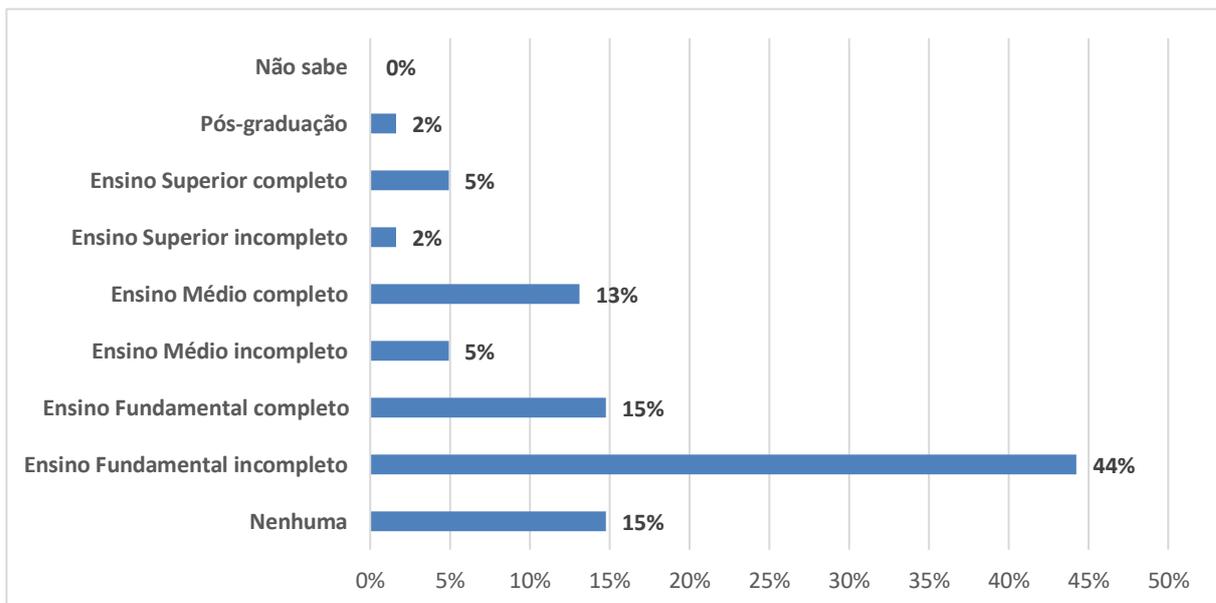
De acordo com o analista socioeconômico do IBGE, Jefferson Mariano, as questões relacionadas à exclusão da população preta estão sendo inseridas nas agendas de políticas públicas:

O Brasil ainda é racista e discriminatório. Não é que da noite para o dia o País tenha deixado de ser racista, mas existem políticas. As demandas (da população negra), a questão da exclusão, tudo isso começou a fazer parte da agenda política (GOVERNO DO BRASIL, 2012).

Pode-se verificar, contudo, que mesmo com a criação de políticas afirmativas como a “lei das cotas”, aprovada em 2012 (Lei nº 12.711/2012), a representatividade desta parcela da população ainda é baixa no ensino superior. Chama a atenção o fato de os egressos do ProUni serem majoritariamente brancos, indicando assim que os impactos deste Programa de inclusão beneficiam sobretudo os brancos pobres, em detrimento dos pardos e pretos também pobres, reiterando a segregação racial excluindo pretos e pardos.

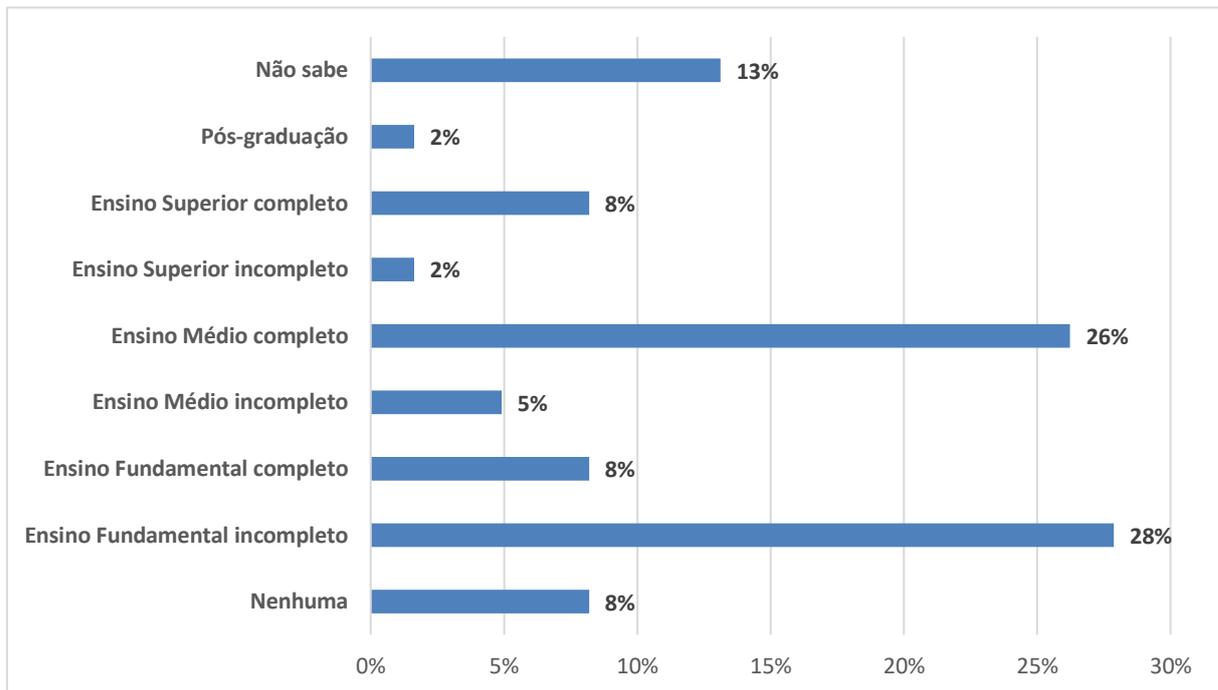
Em relação ao grau de escolaridade das mães dos egressos pesquisados (gráfico 14), verifica-se que 15% delas não possuem escolaridade e 44% nem concluíram o ensino fundamental. Por outro lado, somente 5% conseguiram concluir a graduação e 2% a pós-graduação.

Gráfico 14: Grau de escolaridade das mães dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa.

Já em relação à escolaridade dos pais dos egressos, observa-se que os dados diferem um pouco se comparados com os das mães, mas, ainda, persiste o quadro de baixa escolaridade. Contudo, pode-se observar no gráfico 15 que 28% deles possuem o Ensino Fundamental incompleto, 26% têm o Ensino Médio completo e, que apenas 8% possuem curso superior.

Gráfico 15: Grau de escolaridade dos pais dos egressos

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao comparar o grau de escolaridade dos pais com as mães dos egressos, nota-se que o percentual de analfabetos entre as mães é maior (15%). Entretanto, quando se considera o nível ensino superior, não há grandes diferenças. O percentual de mães que possuem graduação é de 5%, enquanto o de pais é 8%.

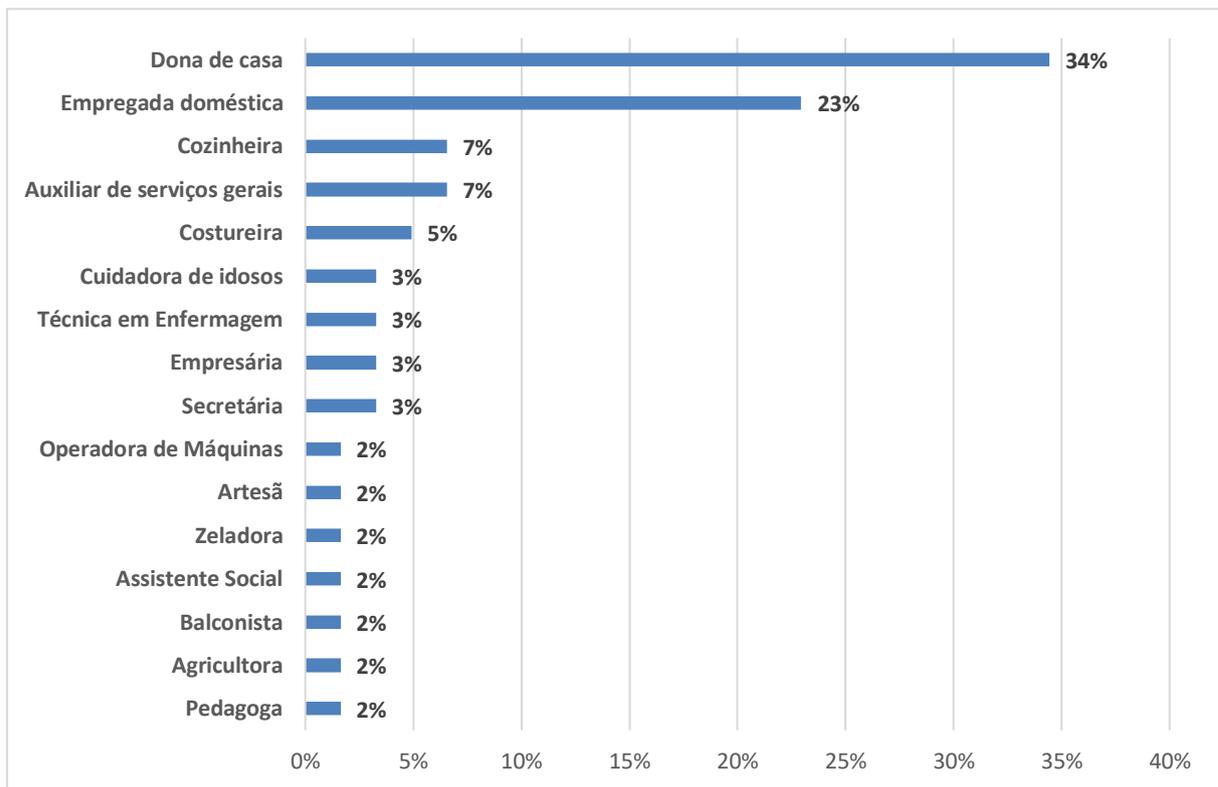
Diante disso, pode-se inferir que devido ao fato dos egressos serem filhos de pais de baixa renda, esta condição socioeconômica não os impediu de terem acesso à educação superior, por conta do Prouni. Ou seja, o fato dos pais dos egressos não terem progredido em seus estudos, não foi razão para que seus filhos desistissem de cursar uma graduação.

Estes dados evidenciam que houve uma ascensão em relação ao grau de escolaridade de uma geração para outra. Por outro lado, tais dados indicam também, as limitações sócio-culturais das famílias de origem dos egressos em decorrência da baixa escolarização, fator de impedimento de melhor inserção social, que, neste contexto, somente podem ser superadas por meio das políticas públicas.

Em consonância com o baixo grau de escolaridade dos pais dos egressos, pode-se verificar nos gráficos 16 e 17, que a maior parte das profissões dos pais dos beneficiários do ProUni pressupõe baixa escolaridade e qualificação, sendo assim,

condizentes com sua realidade educacional. De acordo com o gráfico 17, constata-se que as profissões das mães se concentram em: dona de casa (34%), seguida de empregada doméstica (23%), cozinheira (7%), auxiliar de serviços gerais (7%), entre outras.

Gráfico 16: Profissão das mães dos egressos



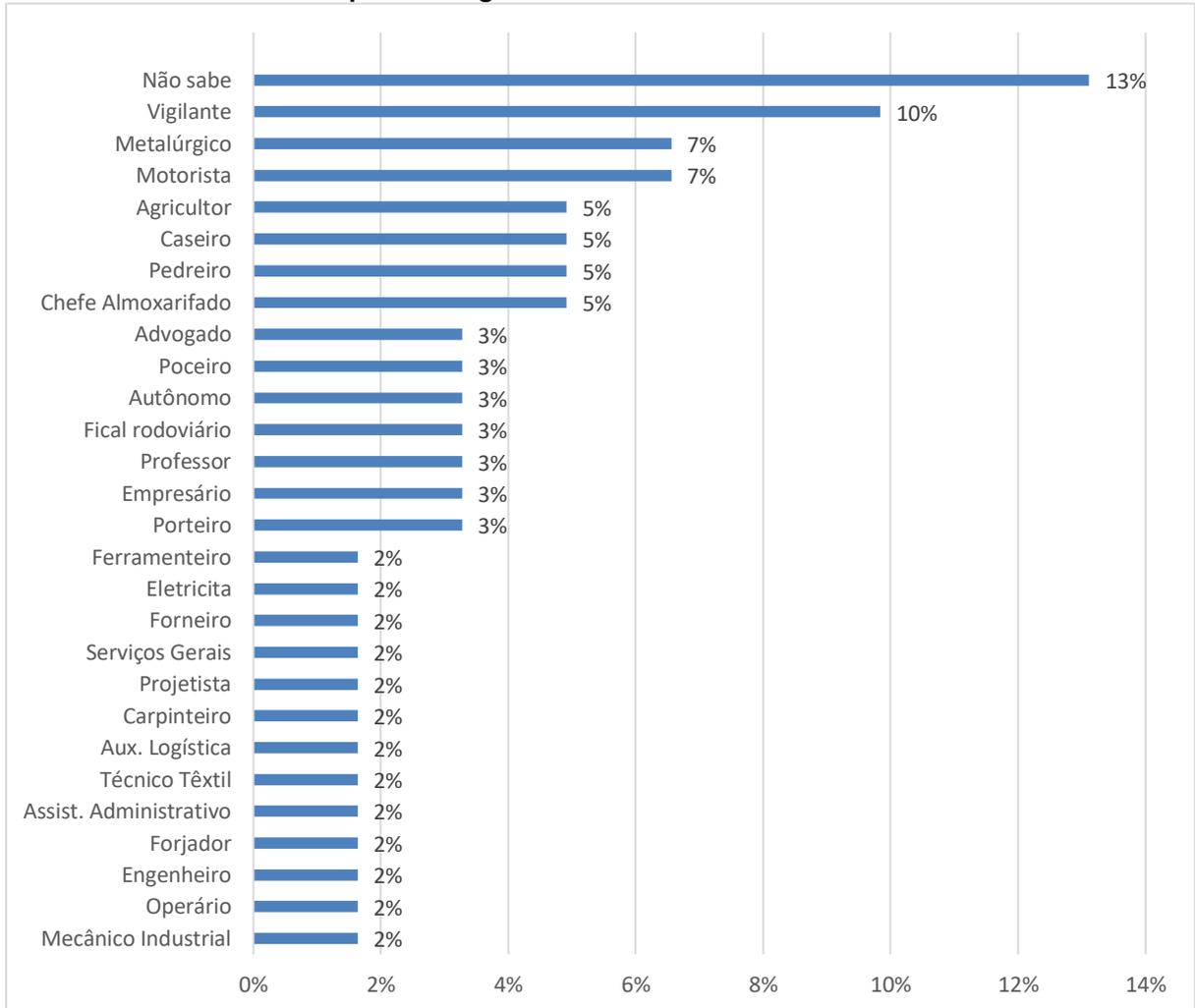
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às profissões dos pais, evidencia-se o mesmo cenário, conforme mostra o gráfico 17, ou seja, predominam ocupações que pressupõem baixa escolaridade. As profissões que mais se destacaram foram vigilante (10%), seguido de metalúrgico e motorista, ambos com 7% e agricultor, caseiro, pedreiro e chefe de almoxarifado, cada um com 5%. As ocupações que pressupõem formação superior pouco superam os 10%.

Saes (2015), em seu estudo sobre a trajetória dos egressos do ProUni, também identificou que as ocupações exercidas tanto pelos pais como pelas mães se concentram nos empregos manuais/operacionais. Foi observado ainda que, no caso das mães, havia uma predominância das ocupações classificadas como dona de casa.

Entretanto, um fato que chama a atenção é que boa parte dos egressos (13%) não soube informar a profissão de seus pais. Diante deste dado, levanta-se a hipótese que estes bolsistas possam não ter sua paternidade reconhecida, visto que segundo uma reportagem do Jornal Edição do Brasil de 17 de agosto de 2018, cerca de 5,5 milhões de crianças no país que não têm a paternidade reconhecida (JORNAL EDIÇÃO DO BRASIL, 2018).

Gráfico 17: Profissões dos pais dos egressos



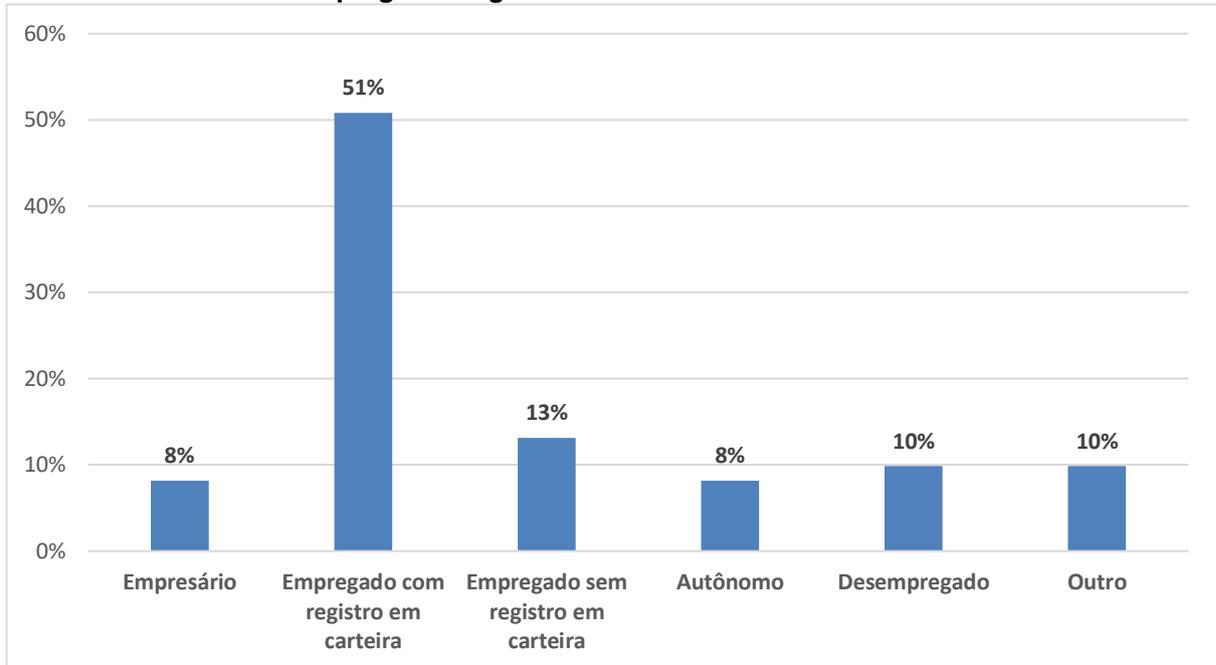
Fonte: Dados da pesquisa.

7.2 Trabalho e renda dos egressos do ProUni

Com referência ao trabalho, os egressos foram questionados se estavam trabalhando e em que regime de trabalho, conforme mostra o gráfico 18. Do total dos pesquisados, 90% estavam empregados e 10% desempregados. Dos que estavam empregados, a maioria estava em empregos com carteira assinada (51%), 13%

estavam sem registro em carteira, 8% eram autônomos, 8% empresários e 10% em outra situação.

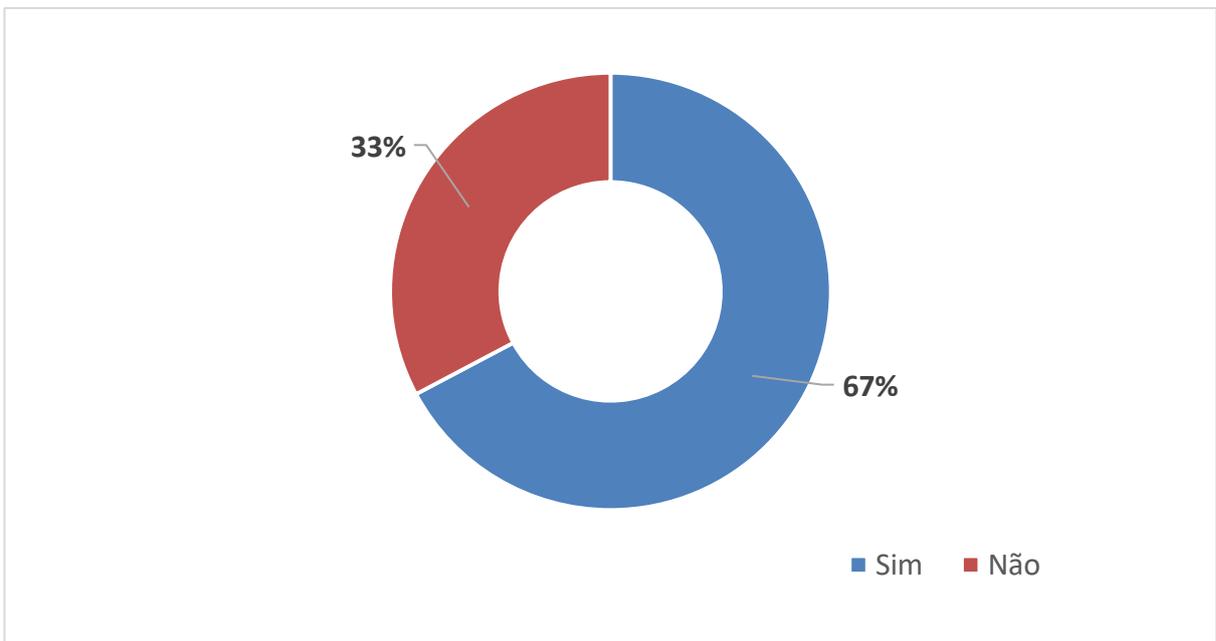
Gráfico 18: Trabalho e emprego dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa.

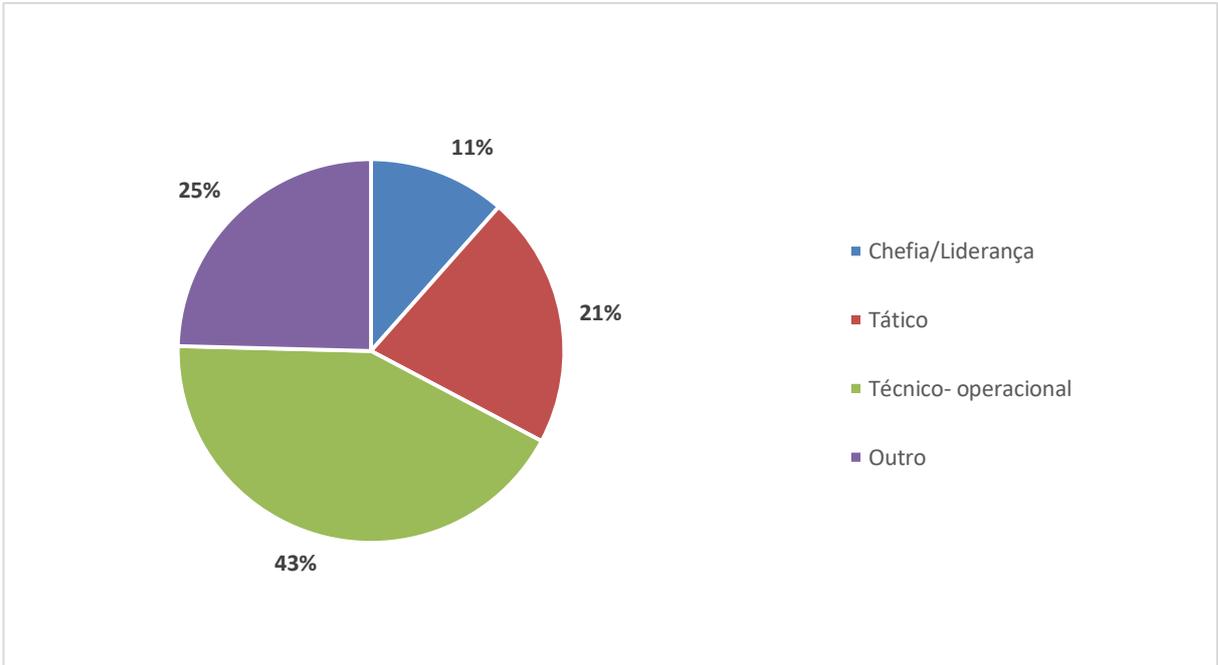
O gráfico 19 demonstra que 67% dos pesquisados que estão trabalhando, afirmaram estar empregados em sua área de formação, enquanto 33% disseram que estão desenvolvendo atividades fora do seu curso de graduação. Neste contexto, segundo os estudos de Costa (2012), Felicetti (2014) e Borges (2018) com egressos do ProUni, também foi verificado que maioria deles estava atuando em sua área de formação.

Este dado demonstra os resultados positivos do ProUni e da formação superior obtida, evidenciando que o curso foi importante para a decisão profissional dos egressos, tanto que atuam em sua área de formação. Isto mostra a efetividade da Política e também atende um dos preceitos da educação superior: a formação de profissionais.

Gráfico 19: Trabalho corresponde a área de formação dos egressos

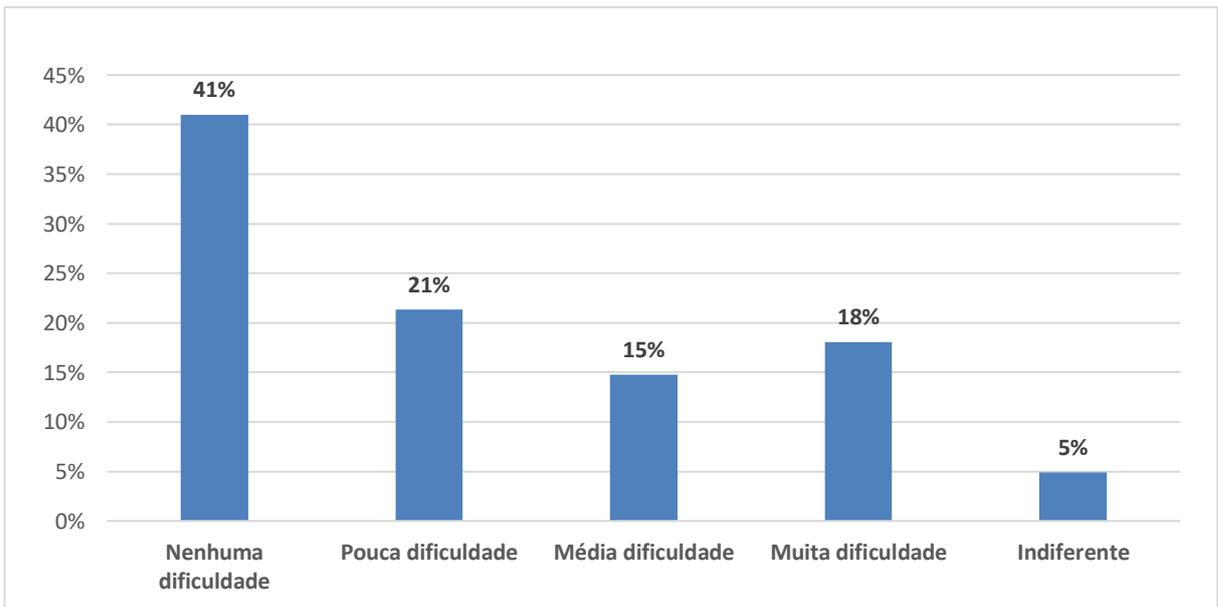
Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao nível do cargo ocupado pelos egressos empregados, no gráfico 20, verifica-se que pouco menos da metade encontra-se alocada em cargos de nível técnico-operacional (43%), que são cargos mais básicos e com funções de baixa complexidade, com remuneração menor do que os outros níveis. Cerca de 21% dos pesquisados ocupam cargos de nível tático, que exigem um pouco mais de qualificação e estão entre os cargos técnico-operacional e os de chefia e possuem ainda, uma remuneração média. Observa-se, ainda, que apenas 11% ocupam cargos de chefia ou liderança, que por sua vez, são cargos que exigem mais qualificação e possuem atividades de alta complexidade.

Gráfico 20: Nível do cargo ocupado pelo egresso

Fonte: Dados da pesquisa.

Na pesquisa foi questionado ainda, se os egressos encontraram alguma dificuldade em se inserirem no mercado de trabalho. Conforme o gráfico 21, nota-se que grande parte deles (41%) disse que não teve qualquer dificuldade em conseguir emprego, enquanto 21% afirmaram ter pouca dificuldade, 15% média dificuldade e 18% muita dificuldade.

Gráfico 21: Grau de dificuldade de inserção dos egressos no mercado de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa.

No questionário foi solicitado ainda aos respondentes que disseram ter encontrado dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho que apontassem tais dificuldades. De acordo com o quadro 2, nota-se que entre as dificuldades apresentadas, a falta de emprego é a que mais se destaca, seguida da informalidade como critério de contratação e a falta de experiência dos recém-graduados.

Quadro 2: Dificuldades encontradas pelos egressos para inserção no mercado de trabalho

Categoria	Respostas	Frequência
Mercado de trabalho: falta de emprego na área	"Não encontrei emprego na área"; [Falta de] "oportunidade de trabalho"; "Poucas vagas para minha área de atuação"; "O campo de atuação me parece limitado"; "A área de formação não tinha campo de atuação"; "Não consegui oportunidade na área"; "Poucas vagas na área ambiental"; "Pouca oferta na área formada"; "Falta de vagas no mercado"; "Não contratação de professores" por "fechamento de salas".	10
Informalidade como critério de contratação (indicação)	"O que me incomoda é a informalidade"; "Competir a vaga com pessoas indicadas"; "Escolas particulares só contratam com indicação de um conhecido".	4
Falta de experiência	"Não aceitam recém formados" "Experiência na área"; "Falta de Experiência".	3
Baixa remuneração	"Remuneração baixa".	1
Exigência de cursos extras: idiomas estrangeiros	"Um idioma estrangeiro faz muita falta"; "Idiomas como inglês e espanhol"; "Idioma".	3

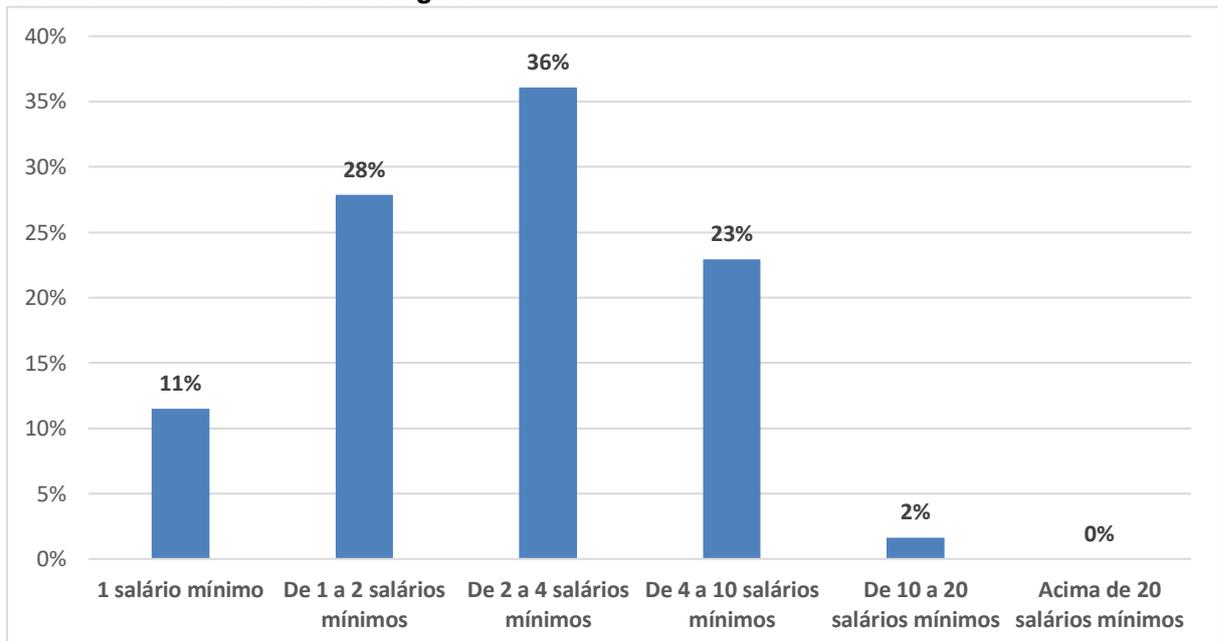
Fonte: Dados da Pesquisa.

Ou seja, em cada dez formados com bolsa do ProUni, para seis deles o ingresso no mercado de trabalho não apresentou sérias barreiras. Tal constatação sugere a hipótese de que as oportunidades ocupacionais abertas pela formação superior com suporte do Prouni tenham constituído fator importante de inclusão e mesmo ascensão social, mesmo num contexto de alta taxa de desemprego que se vive no Brasil hoje, em que cerca de 12,7 milhões de brasileiros encontram-se desempregados, segundo dados do IBGE (ALVARENGA E BRITO, 2018).

Em relação à renda mensal dos egressos, conforme mostra o gráfico 22, verifica-se que boa parte deles (36%) possuem renda mensal de 2 a 4 salários mínimos, isto é, pertencem a classe D, segundo a classificação adotada pelo IBGE para as classes sociais utilizando o fator renda mensal. Percebe-se, ainda, que 25% dos egressos possuem renda acima de 4 salários mínimos, ou seja, pertencem à classe C.

Em suma, se forem consideradas a escolaridade e a ocupação dos pais, os dados indicam que o ProUni se apresenta como fator importante de mobilidade social ascendente, abrindo novas chances de vida às pessoas pertencentes aos estratos mais baixos da população brasileira.

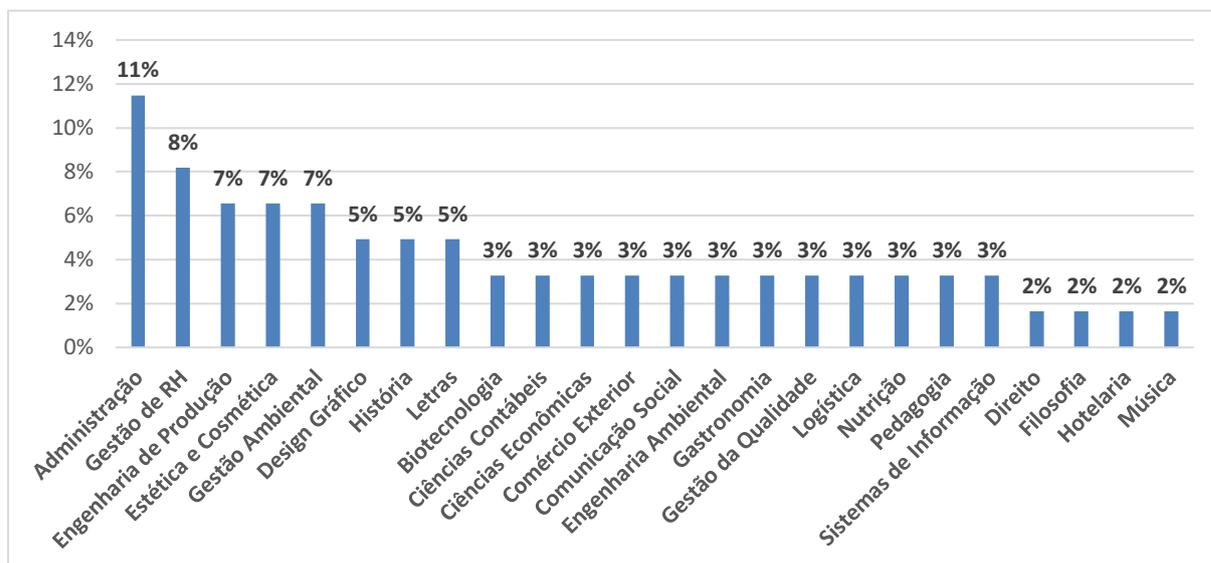
Gráfico 22: Renda mensal dos egressos



Fonte: Dados da pesquisa.

7.3 Cursos e dificuldades para a realização dos estudos

De acordo com o gráfico 23, entre os cursos de formação dos egressos investigados, o curso de Administração se destaca com 11%, seguido dos cursos de Gestão de Recursos Humanos com 8% e dos cursos de Engenharia de Produção, Estética e Cosmética e Gestão Ambiental, todos com 7% cada. Ainda, apresentam-se os cursos de Design Gráfico, História e Letras, com 5% cada.

Gráfico 23: Formação dos egressos

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se inferir que o curso de Administração tenha sido o mais representativo entre os egressos devido ao fato de ser o terceiro curso com maior número de estudantes matriculados no Brasil (682.555 estudantes), de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018).

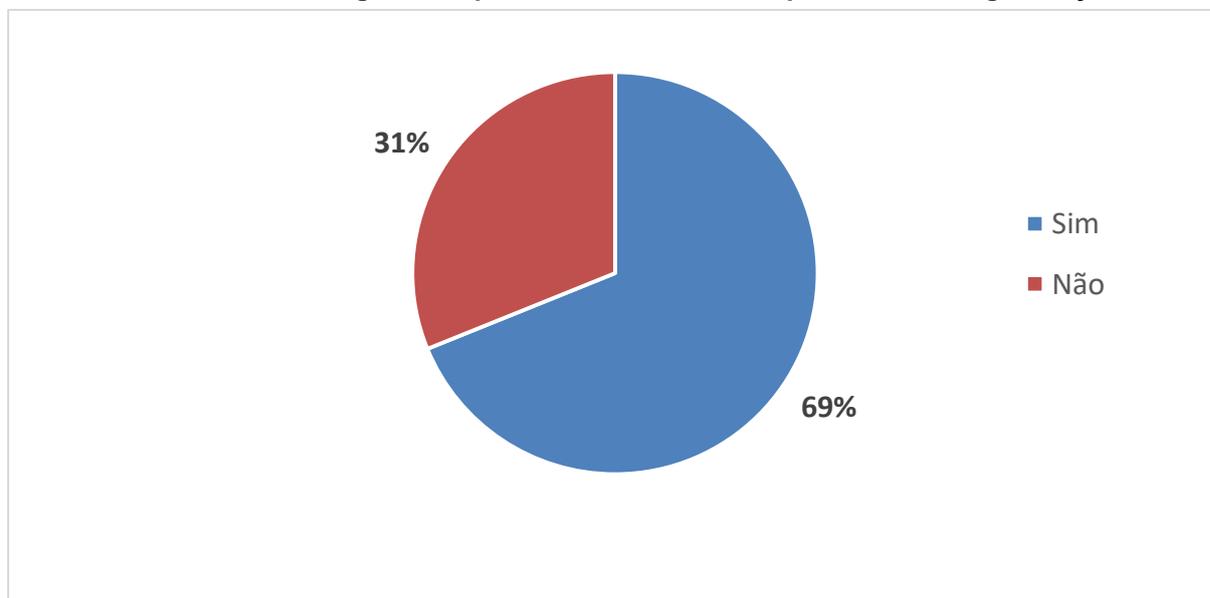
De acordo com o quadro 3, referente à Categoria “Escolha do curso”, elaborada a partir das respostas dos egressos na entrevista, evidencia-se que a maior parte dos bolsistas (3 em 4 entrevistados) relatou ter realizado o curso como sua primeira opção de escolha na inscrição do ProUni. Com isso, verifica-se que, mesmo o Programa possuindo um processo seletivo para o ingresso do beneficiário, os bolsistas conseguem realizar o curso desejado.

Quadro 3: Categoria: Escolha do curso de graduação

Entrevistado	Unidades de Registro
E1	“Foi, foi a primeira opção que eu coloquei quando eu fiz a inscrição do ProUni.” ... “assim que fiz um curso técnico de informática, que foi onde eu vi que a informática era com o que eu queria trabalhar”.
E2	“Na verdade não... eu me inscrevi em Engenharia Mecânica, na Facens, e comecei a fazer”.
E3	“Foi. Foi porque, eu na verdade, foi a terceira bolsa que eu consegui do Prouni, porque eu comecei a primeira bolsa que eu consegui foi em Gestão industrial, porque não tinha o curso de Eng. De Produção em Sorocaba na época, né? E os que tinham não ofereciam bolsa. Então, o mais correlacionado com a engenharia era o curso de Gestão Industrial”.
E4	“[Sim] naquele momento eu estava certo de que queria estudar economia”.

Fonte: Dados da entrevista.

Conforme mostra o gráfico 24, cerca de 69% dos egressos relataram ter enfrentado alguma dificuldade para concluir a graduação como bolsista do ProUni, enquanto 31% não relatam qualquer dificuldade.

Gráfico 24: Percentual de egressos que tiveram dificuldades para concluir a graduação

Fonte: Dados da pesquisa.

No questionário foi solicitado também que o egressos que tiveram dificuldades durante a graduação as indicassem. Neste sentido, de acordo com o quadro 4, nota-se que as dificuldades relatadas pelos respondentes com mais destaque se referem ao acesso e transporte. Dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho, bem como

limitações financeiras também são apresentadas. Embora mencionados com menor ênfase, os respondentes indicaram que os cursos contribuem para uma formação teórica desvinculada da prática requerida pelo mercado de trabalho.

Ou seja, apesar de não pagarem a mensalidade do curso, ainda assim, condições objetivas próprias daqueles estudantes provenientes das camadas mais baixas da população se apresentam como óbices para conseguirem se manter e concluir o curso superior. Esta constatação concorda com Catani *et al.* (2006) e Carvalho (2006b), que afirmam que o ProUni promove apenas uma política de acesso e não de permanência, visto que os estudantes de baixa renda não possuem condições de se manter em um curso superior mesmo com bolsa integral.

Quadro 4: Dificuldades dos egressos em se manterem na graduação

Categoria	Respostas	Frequência
Horário das aulas	“Horário (era vespertino); “Horário do curso não batia com o meu trabalho”; “Horário”.	3
Acesso/transporte e distância de casa	“Transporte”; “A universidade fica fora do centro, e como sou de outra cidade ficava difícil o transporte”; “Transporte”; “Trajeto até a faculdade”; “Transporte (precisa pegar 3 ônibus); “A distância de casa”; “Chegar a faculdade, pois minha família não tinha dinheiro para bancar o transporte”; “Transporte público, ônibus lotados, chegávamos atrasados em sala e os professores não nos incluíam na chamada já realizada, mesmo que a matéria ainda não tivesse sido iniciada em aula”.	8
Conciliação de trabalho e estudos e demais atividades do cotidiano	“Conciliar trabalho e estudos”; “Conciliação de tempo entre universidade e trabalho”; “Falta de tempo para estudar, pois trabalhava durante o dia e estuda à noite”; “Conciliar trabalho e estudos”; “Tempo pra estudar quando comecei a estagiar, então minhas notas diminuíram e discriminação de alguns por eu ser bolsista”; “Conciliar trabalho e estudo”; “Por estar trabalhando e estudando ao mesmo tempo, faltava tempo para estudar as matérias com maior grau de dificuldade”; “Conciliar trabalho, família e estudos”.	8
Recursos Financeiros	“Às vezes o financeiro apertava”; “Falta de recursos financeiros”; “Dinheiro”;	6

	<p>“Chegar a faculdade, pois minha família não tinha dinheiro para bancar o transporte”; “Financeira, devido a mudança de cidade”; “Desemprego, o que dificultou arcar com os custos atrelados ao curso (vale transporte, xerox, visitas técnicas)”.</p>	
Disciplinas do curso	<p>“Dificuldade em algumas matérias”; “Compreensão das matérias, por ter vindo da modalidade EJA”.</p>	2
Conteúdo pouco prático	<p>“Incompatibilidade dos assuntos e cenários ensinados na faculdade com o mercado de trabalho da vida real” “Pouca prática”; “Necessidade da atualização da grade de matérias, e aplicação na prática do conteúdo adquirido em empresas”; “Não estar trabalhando diretamente na área, matérias muito teóricas”.</p>	4
Estrutura administrativa da IES	<p>“Troca de professores (professor orientador de TCC foi desligado da graduação), o que acarretou um atraso de um semestre em minha formação (tranquei o curso até a nova contratação de docentes)”; “Burocracia e morosidade do setor de estágios”.</p>	2

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação às dificuldades relatadas pelos egressos nas entrevistas, foi elaborada a categoria “Dificuldades durante a graduação”, quadro 5. Entre as dificuldades enfrentadas pelos egressos entrevistados, destacam-se aspectos relacionados às condições financeiras, alimentação, transporte, falta de equipamentos de suporte, como computador, para acompanhar as disciplinas e a conciliação dos estudos com o trabalho.

De acordo com o estudo realizado por Lambertucci (2007), os bolsitas pesquisados também relataram a falta de recursos financeiros para custearem suas necessidades de material escolar, alimentação e transporte. Além disso, a maioria dos estudantes de sua pesquisa relatou trabalhar o dia todo e também enfrentar dificuldades para conciliar o trabalho com a graduação.

Outro aspecto que pode ser observado é que, embora os egressos tenham encontrado as dificuldades mencionadas durante seu percurso acadêmico, nas entrevistas alguns relataram que não tiveram dificuldades em acompanhar a turma em relação ao seu desempenho nas disciplinas, como pode ser verificado nas falas dos entrevistados 2 e 3 do quadro 5.

Neste sentido, cabe destacar que de acordo com o estudo de Oliveira (2007), que avaliou os resultados do ENADE de 2006 referentes a 14 cursos, constatou-se que o desempenho dos bolsistas do ProUni foi superior aos demais em 11 destes cursos, destacando o fato de que os bolsistas integrais tiveram ainda melhor resultado que os parciais.

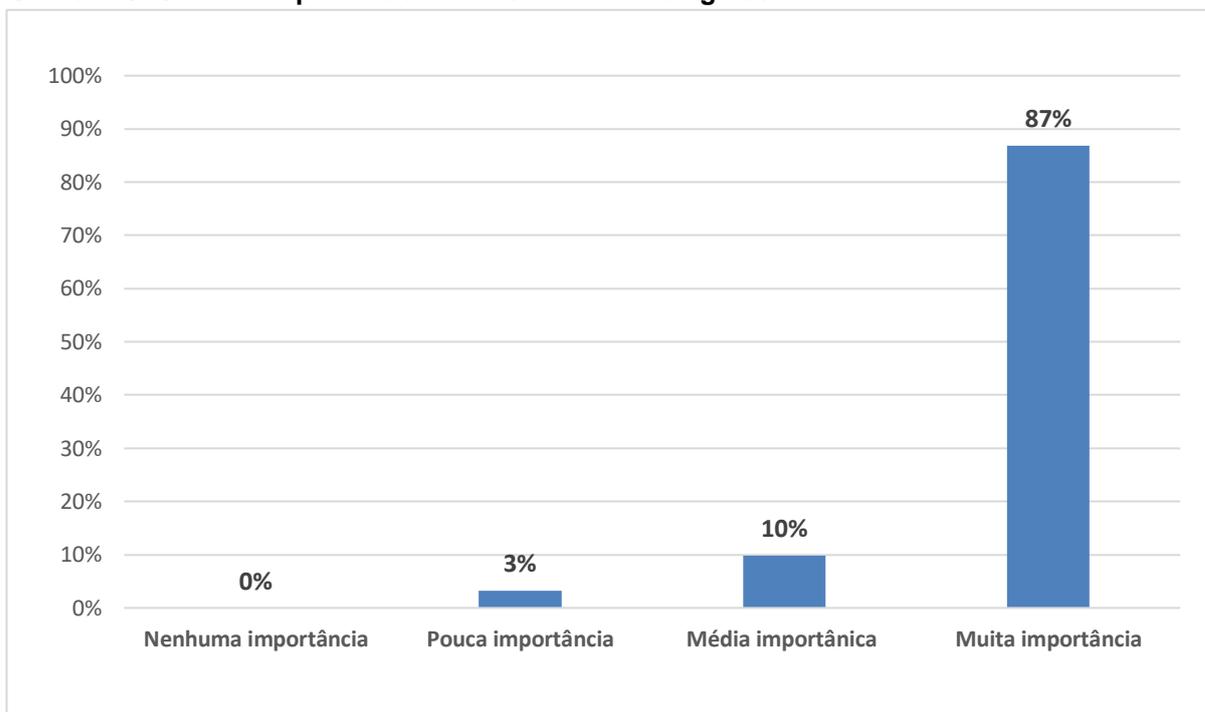
Fato este corroborado pelo estudo realizado por Wainer e Melguizo (2018), em que foram avaliados e comparados os desempenhos de alunos bolsistas e não bolsistas considerando os resultados das provas do ENADE de 2012 a 2014. Neste estudo, foi constatado que os alunos do ProUni tiveram desempenho superior aos estudantes não bolsistas.

Quadro 5: Categoria: Dificuldades durante a graduação

Entrevistado	Unidades de Registro
E1	<p>“Quando eu comecei o curso, na minha casa não tinha computador e nem internet e eu tinha uma aula que era em EAD no primeiro semestre”.</p> <p>“O aluno que vem do Prouni, realmente é um aluno que não tem assim, condições financeiras, né?! A parte da van, no caso, meu pai pagava uma parte, mas a prefeitura da minha cidade pagava a outra parte da van”.</p>
E2	<p>“Não tive dificuldades com as disciplinas, porque eu tive afinidade mesmo com o curso”.</p>
E3	<p>“Não, considerando as disciplinas, pelo contrário, pelo menos na minha turma, os bolsistas do Prouni sempre tinham as melhores notas. Inclusive a maioria dos bolsistas [passaram] sem nenhuma DP”... “a minha dificuldade foi a distância do meu trabalho”.</p> <p>“E daí eu levava lanche, levava literalmente pão na mochila, porque eu não tinha dinheiro”.</p>
E4	<p>“A maior dificuldade foi conseguir conciliar trabalho e estudos, e ainda assim manter uma performance alta em ambos”.</p>

Fonte: Dados da entrevista.

Em relação ao grau de importância que o curso teve na vida do egresso, o gráfico 25 demonstra que 87% dos respondentes afirmaram que o curso teve muita importância, enquanto somente 3% disseram que teve pouca importância em suas vidas. Esta é uma avaliação altamente positiva, pois demonstra que o curso superior teve impactos para a vida do beneficiário.

Gráfico 25: Grau de importância do curso na vida do egresso

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser verificado no quadro 6 da categoria “Importância do ProUni para o egresso”, o Programa teve grande significado na vida de seus beneficiários. Todos os entrevistados relataram que se não fosse o ProUni, certamente não teriam conseguido cursar uma graduação e ressaltam a importância da Política Pública em suas vidas. Observa-se ainda, que eles enxergam o Programa como uma oportunidade para aqueles que não possuem condições financeiras para arcar com custos de um curso superior.

Neste contexto, Siquelli e Cária (2016), em seu estudo sobre o significado e as repercussões do ProUni na vida e na carreira dos bolsistas egressantes de uma universidade privada do Sul de Minas Gerais, constataram que grande parte dos egressos pesquisados atribuiu ao ProUni a oportunidade única de cursar a educação superior. Além disso, os egressos relataram em seus depoimentos que a bolsa do ProUni é uma chance dos jovens de classes economicamente desfavorecidas realizarem seus sonhos.

Segundo a análise de Saes (2015) em seu estudo, as trajetórias e histórias individuais dos egressos pesquisados revelaram que o ProUni se coloca como uma oportunidade decisiva para a população com pouca ou nenhuma perspectiva de

ingressar no ensino superior. E mais que isso, coloca o Programa como um caminho para a fuga do destino familiar.

Quadro 6: Categoria: Importância do ProUni para o egresso

Entrevistado	Unidades de Registro
E1	<p>“Eu teria que trabalhar para tentar ter um dinheiro ali e fazer uma graduação se não fosse o Prouni, mas provavelmente eu não poderia fazer o curso que eu gostaria.”</p> <p>“Assim, pessoal vai pro bar, você evita de ir. Ah, o pessoal mata aula, você evita de fazer isso, porque você sabe que, sei lá, aquela ali é sua oportunidade, entende? É como se fosse sua galinha de ouro, então você não pode jogar fora, né?”</p>
E2	<p>“Se não fosse o Prouni não teria conseguido fazer uma faculdade; minha mãe não tinha emprego registrado, meu pai também estava com dificuldades. Eu teria que trabalhar bastante no emprego que surgisse e talvez gastar quase o salário inteiro num curso de graduação”.</p> <p>“Realmente foi um presente para mim (o ProUni), agradeço muito e até hoje sou grata pelo resto da minha vida, porque mudou toda a minha vida daqui para frente”.</p> <p>“O Prouni teve grande importância na minha trajetória até hoje”.</p> <p>“E eu só posso dizer que sou muito grata. E ainda bem que teve o Prouni, porque hoje eu não sei em que condições eu estaria, porque só o fato de estudar você já fica à frente de muitas pessoas”.</p>
E3	<p>“Eu não iria conseguir me graduar se não fosse o Prouni, porque na época, a faculdade custava uns mil e cem, eu acho, não sei, não lembro, mas eu acho que era nesta média. Nossa, meu pai ganhava mil e quatrocentos, como que eu iria pagar a faculdade? Então era totalmente fora de cogitação, sabe”.</p> <p>“Não posso nem falar, senão eu começo a chorar aqui. (Risos). Mas eu sou muito grato ao governo Lula, apesar de hoje eu não apoiar o PT, eu agradeço mesmo, porque foi uma porta que foi aberta e se não fosse ele, talvez eu não teria formado e estaria num subemprego”.</p>
E4	<p>“Venho de uma família muito humilde e não teria tido a oportunidade de pagar por uma graduação facilmente”.</p>

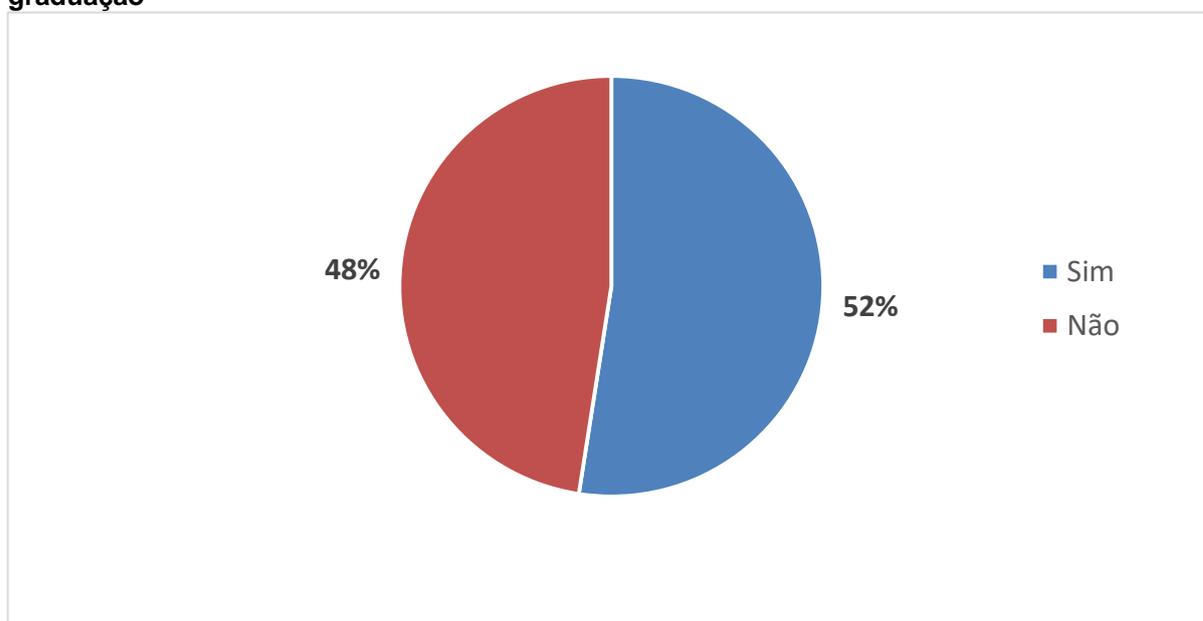
Fonte: Dados da entrevista.

Quando questionados em relação à continuidade dos estudos após a conclusão da graduação, metade dos egressos (52%) afirmou que prosseguiu com os estudos. Em contrapartida, 48% disseram que não continuaram se aperfeiçoando e se qualificando (gráfico 26), indicando que os principais motivos que os impediram de continuar os estudos após o término da graduação foram: falta de tempo, falta de recursos financeiros para arcar com as altas mensalidades dos cursos de pós-graduação e falta de oportunidade. Tais dados indicam que, além dos aspectos

apontados, metade dos egressos deu prosseguimento aos estudos, demonstrando uma mudança cultural ampliada em relação aos valores e ao papel do conhecimento.

Estes dados, hipoteticamente, indicam despertar nos egressos o possível interesse pelos estudos, isto é, o desenvolvimento de um capital cultural por um perfil da população que, sem a Política Pública, não teria tido condições de realizar uma graduação. Isto demonstra ainda, a quebra de um ciclo, em que as gerações anteriores às dos egressos não tinham condições de estudar e se qualificar, concedendo assim, novas perspectivas de vida às próximas gerações.

Gráfico 26: Percentual de egressos que continuaram os estudos após a conclusão da graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

7.4 Contribuições do ProUni para a vida dos egressos

Considerando que o objetivo principal deste estudo consiste em identificar e analisar as contribuições que o Programa Universidade para Todos (ProUni) proporcionou ao seus egressos, na última questão foi solicitado aos respondentes que indicassem o grau de contribuição que a graduação cursada como bolsista havia-lhes propiciado, considerando alguns aspectos, como: ampliação de conhecimentos para a vida de modo geral, aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, favorecimento do desenvolvimento pessoal e profissional, estímulo pela busca de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades para analisar situações e

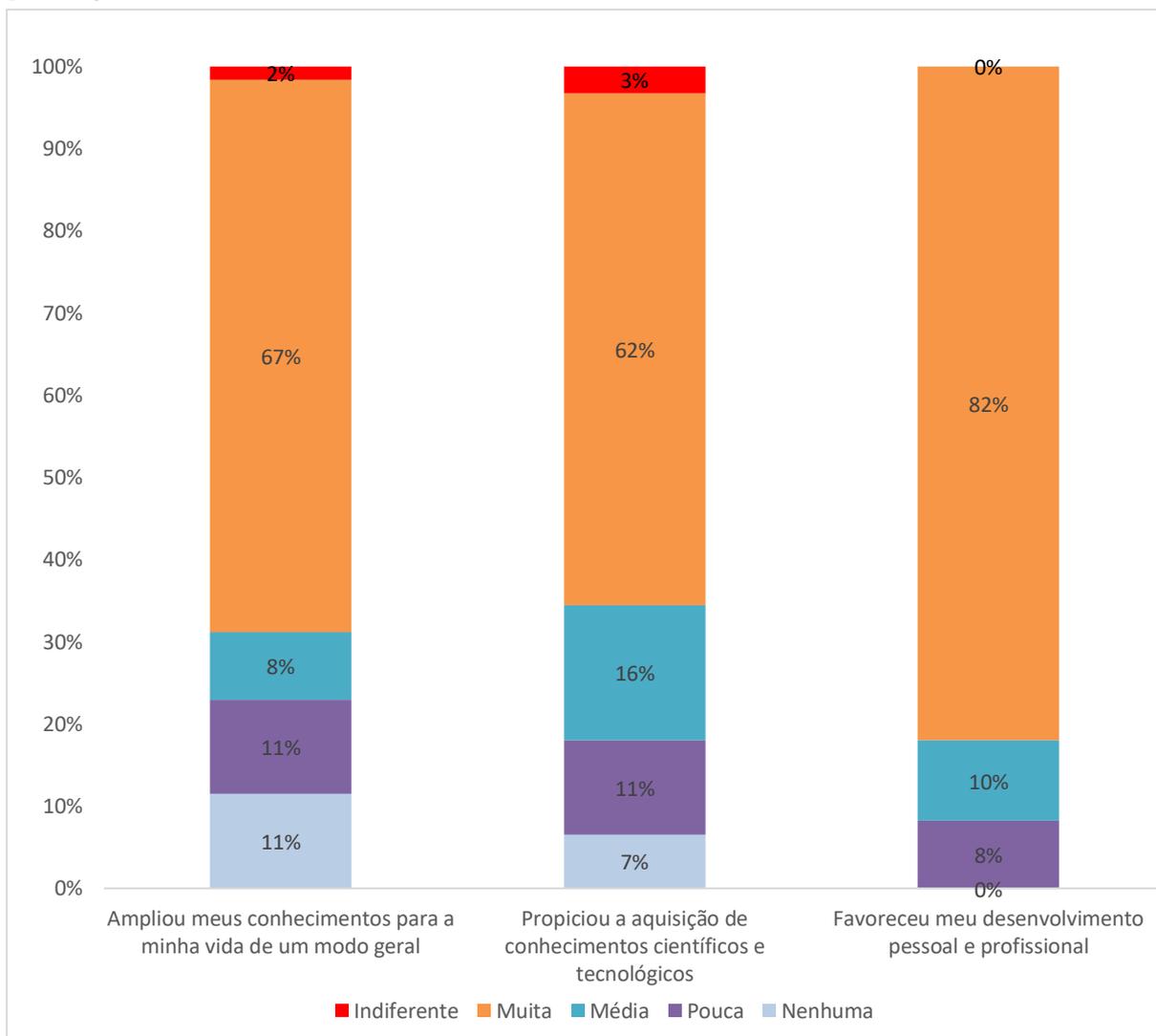
solucionar problemas, desenvolvimento de uma visão ampla sobre a sociedade e o alcance de um status social mais elevado que o anterior.

Com relação à ampliação dos conhecimentos para vida de um modo geral, o gráfico 27 mostra que mais da metade dos egressos (67%) considera que o curso de graduação teve muita importância, evidenciando que além de proporcionar a aquisição de conhecimentos técnicos para o exercício de uma profissão, a graduação agregou outros conhecimentos; ao contrário, 22% dos egressos afirmaram que não houve ou foi pouca a contribuição do curso superior na ampliação de conhecimentos para as suas vida de forma geral.

Em referência à aquisição de conhecimentos tecnológicos e científicos, 62% dos egressos disseram que o curso teve muita contribuição, enquanto 16% afirmaram que a contribuição foi média. Neste caso, verifica-se que para maioria dos respondentes, o curso superior atingiu uma de suas finalidades de acordo com a Lei nº 9.394/96 (Artigo 43), que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação, que é a de “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (BRASIL, 1996).

O gráfico 27 demonstra que 82% dos participantes da pesquisa afirmaram que a graduação favoreceu seu desenvolvimento pessoal e profissional, demonstrando que o ensino superior não tem apenas como objetivo qualificar tecnicamente mão-de-obra para o mercado, mas também contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, individual e formação cidadã.

Gráfico 27: Grau de contribuição do curso superior para o egresso, considerando que a graduação:



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às contribuições para vida pessoal, conforme os relatos dos egressos no quadro 7 (Categoria “Contribuições para vida pessoal”, elaborada a partir das respostas dos egressos nas entrevistas), pode-se verificar que o Programa trouxe diversos ganhos para vida pessoal de seus beneficiários, como ter contribuído para o amadurecimento do egresso como pessoa, o fato de possibilitá-los a desenvolver uma visão mais crítica sobre a vida, bem como melhor qualidade de vida e oportunidade de aquisição de novos conhecimentos.

Neste sentido, Dias Sobrinho (2013) enfatiza a importância da educação na formação ética, cidadã e científica dos indivíduos na construção da sociedade. Para o autor, os fins da educação com sentido público estão embasados na formação de

indivíduos sociais, em que a construção pessoal se insere no contexto amplo da vida em sociedade, em termos universais, na dignificação da humanidade.

Quadro 7: Categoria: Contribuições para vida pessoal²

Entrevistado	Unidades de Registro
E1	“Eu acho que eu mudei muito como pessoa. Eu acho que eu me vejo assim, o tanto que eu fui amadurecendo como pessoa”.
E2	“Hoje eu sou uma pessoa melhor, bem melhor. Como que eu posso dizer? Mais crítica, não no sentido pejorativo. E isso a gente acaba levando para a vida pessoal e pro nosso cotidiano também”.
E4	“Até hoje os conhecimentos adquiridos durante o período me ajudam em minha vida de modo geral. Sem dúvida alguma, sem este curso eu não teria feito o mesmo percurso. Trouxe consigo uma melhoria na vida pessoal, pois me proporcionou uma melhor qualidade de vida, com mais oportunidades e conhecimento”.

Fonte: Dados da entrevista.

Considerando as contribuições para vida profissional que o ProUni proporcionou aos seus egressos, conforme o quadro 8, pode-se verificar que após e antes mesmo do término da graduação várias portas no âmbito profissional se abriram. Há possibilidade de identificar ainda a satisfação dos egressos em suas falas quanto à sua realização profissional, evidenciando que de fato o curso de graduação trouxe mais oportunidades de crescimento e ascensão na carreira.

Siquelli (2016) em seu estudo com egressos do ProUni constatou que pelos depoimentos dos bolsistas, o Programa representou para eles uma chance como uma luz no final do túnel em relação às suas vidas profissionais e que se não fosse pela bolsa, certamente não estariam exercendo uma profissão e poderiam estar no número de desempregados e de economia informal.

Costa (2012) em seu estudo com egressos do ProUni do estado de São Paulo, constatou que quase a totalidade dos egressos pesquisados estava trabalhando após a conclusão da graduação, evidenciando um dado relevante em relação à sua inserção no mercado de trabalho.

² Nesta categoria não foi apresentada a Unidade de Registro do E3, pois, durante a entrevista, ele se ateve mais às contribuições financeiras e sociais.

Quadro 8: Categoria: Contribuições para vida profissional

Entrevistado	Unidades de Registro
E1	<p>“Tinha muita coisa eu já tinha até visto no técnico, mas..... na Uniso ampliou mais meu conhecimento, que pode me levar mesmo para o mercado de trabalho, porque só o curso técnico até o momento não tinha suprido a necessidade para eu poder entrar no mercado de trabalho”.</p>
E2	<p>“Uma conquista muito grande com o curso de Letras na Uniso. Foi assim, eu nem imaginava, na disciplina de literatura infanto-juvenil, o professor pediu que a gente desenvolvesse e criasse um livro infantil ou infanto-juvenil e eu não sabia se eu tinha dom; e aí em duas semanas eu escrevi uma história sozinha, poética” ... “E aí em março desse ano eu lancei meu livro” ... “e eu estou escrevendo mais dois e um já está pronto e mandei para a editora Cia das Letras”.</p> <p>“Depois que eu lancei o livro, começaram a surgir mais oportunidades, mesmo eu não estando trabalhando na área; não estou dando aula, né?! Eu tenho oportunidade de visitar as escolas, eu levo meu livro, eu conto, interajo com os alunos, jogo com os alunos, né?”</p> <p>“Dei palestra este ano na Facens com meu esposo, e o nome da palestra era “Da literatura ao game”; então a gente juntava a minha experiência com a dele e como que nós juntamos as duas áreas. Estive no SENAI duas vezes também, nas duas unidades de Sorocaba, para incentivar os alunos a continuarem buscando o conhecimento”.</p> <p>“Esse ano a Uniso também me convidou também para avaliar TCCs; então, semana passada eu avalei quatro, três do curso de Letras e um do curso de Pedagogia. E, então assim, o curso fez toda a diferença na minha vida e eu não pretendo parar”.</p>
E3	<p>“Eu entrei na minha carreira profissional com a faculdade, né?! Então, o meu emprego hoje está totalmente correlacionado com a minha formação. Eu trabalho na área de planejamento de produção, então está totalmente ligado à minha graduação” ... “eu faço exatamente o que eu sempre quis. Então, profissionalmente eu estou bem realizado”.</p>
E4	<p>“Até então eu trabalhava como eletricista; na maioria dos casos era um trabalho muito árduo, pouco remunerado, diversos dos trabalhos eram informais, e de pouco prestígio. Já no segundo semestre de economia comecei a minha carreira “em escritório” e tive uma ascensão de cargos dentro de uma grande multinacional”.</p>

Fonte: Dados da entrevista.

O gráfico 28 mostra que 75% dos respondentes disseram que a graduação despertou a busca por novos conhecimentos, enquanto 16% e 7% relataram, respectivamente, que o curso superior teve média e pouca importância considerando este aspecto. Esta constatação se afina com o que estabelece o artigo 43 da Lei nº 9.394/96, quanto à finalidade do ensino superior:

Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996).

Assim, verifica-se que o curso de graduação estimulou os egressos a buscarem novos conhecimentos e a continuarem o seu processo de aperfeiçoamento, o que pode ser confirmado pelos próprios dados desta pesquisa, visto que conforme demonstrado no gráfico 26, mais da metade dos egressos continuou seus estudos após ter concluído a graduação.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades para analisar situações e solucionar problemas, 70% dos respondentes relataram que o curso superior teve muita contribuição, ao passo que 18% disseram que a contribuição foi média. Nesta perspectiva, Monteiro e Soares (2017) enfatizam que o estudante que desenvolve a capacidade de resolução de problemas, aumenta a probabilidade de adaptação e enfrentamento de situações complexas e que exigem tomada de decisão; ou seja, o aluno desenvolve comportamentos capazes de discriminar as situações-problemas, avaliá-las e escolher as melhores estratégias para solucioná-las.

A maior parte dos egressos (72%) relatou também que a graduação teve muita contribuição para o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre a sociedade. Isso reforça que o ensino superior além de possuir a finalidade de formar profissionais, deve contribuir para a formação do indivíduo enquanto cidadão, estimular o pensamento crítico e prepará-lo para o convívio em sociedade.

Nesta perspectiva, Dewey (1979) reforça que a educação, desde à básica ao ensino superior, deve ser tratada como parte relevante da vida e não como uma preparação. O autor afirma que o papel da educação é mais amplo que o campo individual e que ela deve ser vista como um instrumento para reconstrução da sociedade de modo a tornar os indivíduos mais capazes de dirigir a vida social e individual.

Em relação aos ganhos socioculturais proporcionados pelo ProUni aos seus egressos, contemplados no quadro 9, pode-se verificar que tais contribuições dizem respeito ao capital cultural, no que concerne a aquisição de novos hábitos, ampliação de referências culturais, estudo de um novo idioma ou nova área de conhecimento; ao capital social, quando refere-se ao contato com novas culturas, amizades, trocas de experiências com outros indivíduos e aquisição de uma nova visão de mundo e; a aspectos mais subjetivos como realização pessoal, empoderamento e autonomia.

Pode-se verificar ainda que o Programa, além de proporcionar aos seus egressos o acesso a um nível de estudo do qual até então eles eram excluídos, também concede novas perspectivas de vida, permitindo o seu acesso a outras culturas e atividades, que sem a condição de bolsista, dificilmente seria possível. Cabe aqui uma reflexão sobre a concessão de oportunidades, pois segundo o relato dos egressos, a oportunidade de cursar uma graduação permitiu a abertura de novos horizontes e a possibilidade de realização de grandes feitos, como cursar uma pós-graduação no exterior, se matricular em um curso de inglês e viajar e conhecer novas culturas.

Outro ponto que merece destaque, é fato de 3 dos 4 entrevistados relatarem terem sido os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior (quadro 9). Este dado demonstra a relevância do Programa considerando o seu objetivo de democratizar o acesso à educação superior às classes economicamente menos favorecidas. Neste sentido, é importante mencionar que Costa (2012), Saes (2015), Felicetti e Cabrera (2017) em suas pesquisas também constataram que a maior parte dos egressos pesquisados foram os primeiros a concluírem o ensino superior entre os membros de suas famílias.

Quadro 9: Categoria: Contribuições socioculturais e para novas perspectivas de vida

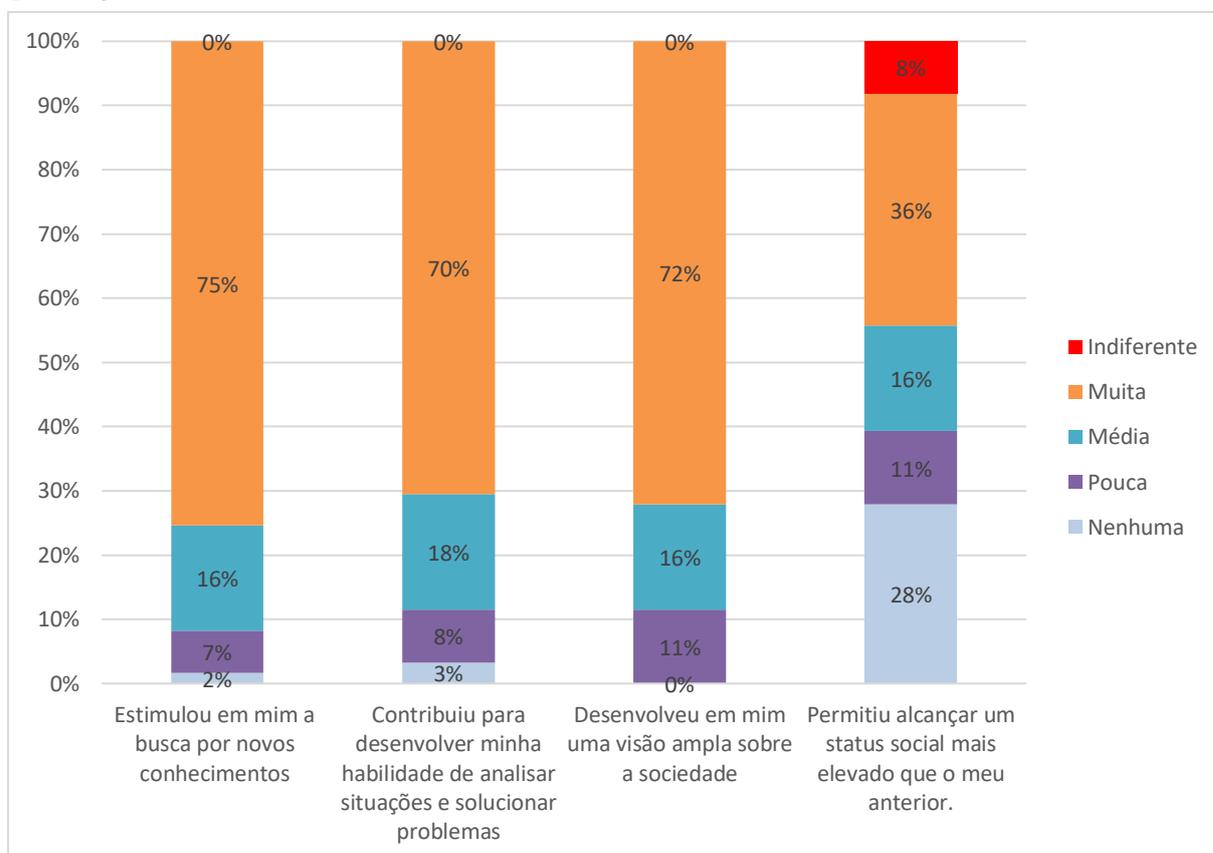
Entrevistado	Unidades de Registro
E1	<p>“... ir para a Uniso me fez conhecer gente, e tanto de níveis sociais mais altos, quanto assim, no mesmo patamar que eu, quanto mais baixos. Então, acabou abrindo meu leque de poder conhecer, conversar, saber de outras experiências das pessoas, fazer amizades, conhecer gente de todos os tipos, todos os gêneros”.</p> <p>“Quando eu comecei o curso, eu tinha uma mente muito fechada mesmo, de uma pessoa do interior, sabe. Depois que eu terminei o curso, não; minha mente se abriu”.</p> <p>“Antes eu era totalmente assim: eu estudava, me esforçava, mas eu não tinha ainda, sabe, aquele começo, aquele “start” para começar a caminhar para conseguir as minhas coisas. Hoje não, hoje eu já estou no caminho, entendeu?” ... “Hoje, depois da graduação eu tenho um objetivo”.</p> <p>“Depois que eu já estava fazendo o curso, que eu comecei o estágio, eu pude comprar um computador e colocar internet”.</p> <p>“Desde que eu saí da Uniso, eu estou fazendo um curso de inglês, né?! Então a pós-graduação eu comecei a fazer esse ano (2018), porque foi quando eu estava para terminar o curso de inglês”.</p>
E2	<p>“Além de eu ser a primeira pessoa da minha família a concluir, da minha família... eu não parei só nisso; já tenho pós-graduação, estou na segunda graduação, pretendo fazer um mestrado. Então assim, a vontade de conhecer cada vez mais, abrir a nossa mente”.</p> <p>“O conhecimento, ele é assim, algo que muda o homem, é maravilhoso! Então assim, mudou completamente a minha vida”.</p> <p>“A gente tem uma visão mais crítica do mundo; qualquer informação que você recebe, não passa a acreditar, principalmente de política, né? Você acaba filtrando, estudando, analisando e até pesquisando mais estas informações... conhecer a cultura no geral; a literatura traz um grande crescimento pessoal e cultural”.</p>
E3	<p>“Na minha família eu fui o primeiro a concluir um curso superior”.</p> <p>“Eu estava fazendo pós-graduação na USP. Comecei no início deste ano, mas como fui promovido e transferido, eu tranquei, mas eu voltei agora neste semestre”.</p> <p>“Naquela época, eu não ia a teatro, musical, nem em show. Hoje em dia eu vou a teatro, musicais, museu fora do país. Eu já fui para vários países, conheci várias cultura; então mudou totalmente minha visão de mundo, sabe?”.</p>

-
- E4 “Fui o primeiro graduado de minha família nuclear, o que me deu a oportunidade de ajudar a minha família e planejar os meus objetivos a longo prazo. Muito provavelmente isso não teria sido possível, ou pelo menos teria sido muito diferente, se eu não tivesse obtido uma graduação”.
- “Após a graduação, pude trilhar novos caminhos e tive mais oportunidades. Estudei e trabalhei na Itália, EUA, e Portugal. Todos estes acontecimentos estão ligados ao meu percurso acadêmico, que sem a graduação como base, não teria sido possível”.
- “Fiz um mestrado em inglês na Itália em relações internacionais, concluído em 2017, também através de bolsa de estudos. Só foi possível ser aprovado neste mestrado pelo meu histórico e prêmios na graduação, experiência de trabalho, e outros conhecimentos. Após o mestrado, por ter obtido nota máxima em meu histórico e tese, fui premiado com uma pós EAD de Marketing e Export, concluído em 2018”.

Fonte: Dados da entrevista.

O gráfico 28 mostra ainda que 36% e 16% dos egressos disseram, respectivamente, que a oportunidade de ter cursado o ensino superior como bolsista do ProUni teve muita e média contribuição para o alcance de um status social mais elevado que o seu anterior, ou seja, pode-se inferir que houve certa mobilidade social dos bolsistas após o término da graduação. Resultado este que reforça os dados da pesquisa encomendada pelo MEC ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), em 2009, com 1.200 recém-formados com bolsa integral em todo o Brasil. Este estudo apontou que 80% dos egressos estavam trabalhando, 68% tiveram uma elevação da renda familiar, sendo que destes, 28% relatou uma melhora muito significativa (LORENZONI, 2009).

Gráfico 28: Grau de contribuição do curso superior para o egresso, considerando que a graduação:



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme mostra o quadro 10 Categoria “Contribuições para vida financeira”, todos os 4 entrevistados relataram melhorias financeiras após o ingresso no ensino superior, até mesmo antes de concluí-lo. Eles, inclusive, ressaltaram a dependência financeira dos pais durante a graduação e que, depois de formados, passaram a ter condições financeiras muito melhores, se tornando independentes.

Quadro 10: Categoria: Contribuições para vida financeira

Entrevistado	Unidades de Registro
E1	<p>“Na época eu que comecei o curso, eu morava com os meus pais, eu tinha total dependência financeira”.</p> <p>“Quando eu comecei a faculdade eu não tinha nenhum tipo de renda. Aí eu comecei a fazer estágio, então, eu ganhei na época um pouco mais que um salário mínimo e depois eu fui efetivada na empresa que eu trabalhava”.</p> <p>“Hoje eu posso dizer que a renda que eu tenho supre todas as minhas necessidades, é, mas é graças a eu ter feito uma faculdade”.</p>
E2	<p>“Financeiramente, eu tenho mais estabilidade, não preciso fazer como outras pessoas que têm que trabalhar final de semana, cargas horarias abusivas; hoje eu tenho a possibilidade de escolher”.</p>
E3	<p>“Eu era totalmente dependente dos meus pais e eu fazia bico; trabalhava em loja, em caixa de loja... andava de ônibus. Eu sempre gostei muito de viagem, mas como que eu vou viajar sem dinheiro? Então eu não tinha muito... eu não tinha dinheiro para viajar, então eu não viajava nada; e depois que eu me formei, mudou totalmente. Eu já fui para oito países, eu comprei meu apartamento, que está em construção, vão entregar agora no ano que vem”.</p> <p>“Depois que eu me graduei mudou muito a minha vida, porque hoje meu salário é muito bom, graças a Deus. Eu tenho uma vida financeira legal, eu posso viajar nas férias, eu posso assim, ter o luxo de querer ir no restaurante que eu quiser, dentro do meu orçamento, mas eu não passo vontade. Naquela época era tudo muito difícil, eu levava lanche até eu me formar”.</p>
E4	<p>“A melhoria na condição financeira foi visível a partir do segundo ano de estudo quando comecei a trabalhar para uma grande empresa. O conhecimento proporcionado pela graduação, sem dúvida, influenciou em minha perspectiva em modo substancial e permanente”.</p>

Fonte: Dados da entrevista.

Entretanto, um dado que chama atenção é que 38% dos egressos afirmaram que ter concluído um curso superior não teve ou teve pouca contribuição para que eles elevassem seu status social e 8% relataram que a contribuição foi indiferente.

Procurando entender este dado, apresenta-se o estudo clássico sobre as bases sociais do gosto de Bourdieu (1988) *apud* Lemos *et al.* (2009), em que afirma que são as condições estruturais da sociedade que produzem as desigualdades sociais. Neste contexto, o pesquisador reforça que ao identificar e classificar os estratos sociais de acordo com sua detenção dos capitais econômicos ou culturais, maior é a ampliação da segregação social capitalista. Sendo assim, Bourdieu em seu estudo, ressalta que os filhos daqueles que possuem maior capital econômico ou cultural têm maiores chances de acumular e aumentar o seu capital, enquanto os filhos de detentores de

menor capital possuem chances menores de aumentar o seu capital cultural ou econômico.

Partindo dessa constatação, Bourdieu afirma que, logicamente, o aumento da escolaridade e a conclusão de uma graduação são maiores entre os filhos das elites detentoras de elevado capital econômico, e vice-versa para os filhos dos menores detentores destes capitais. Logo, ao passo que o capital cultural é convertido em capital econômico, percebe-se o impacto da educação superior formal na empregabilidade daqueles que possuem maior capital cultural e econômico. Desta forma, a educação superior passa a contribuir para a ampliação das chances de ascensão social.

Entretanto, não se deve considerar a educação como fator exclusivo para a ascensão social, visto que estas chances estão atreladas à combinação dos capitais cultural e econômico. Logo, a educação superior torna-se um recurso tanto mais eficaz quanto maior o capital social e econômico que possui seu detentor. Desta forma, ainda que a formação superior possa abrir portas para aqueles que provêm das classes populares, provavelmente não será com o mesmo sucesso daqueles originários das classes dominantes.

Posto isso, é importante mencionar que de fato avanços em termos financeiros são apontados em alguns estudos com egressos do ProUni, entretanto, este fato não ocorre de maneira absoluta. Costa (2012), como já foi mencionado, verificou em sua pesquisa que quase a totalidade dos egressos estava empregada após terminar a graduação. No entanto, a maioria disse que seus salários não supriam ainda às suas necessidades básicas de sobrevivência. No estudo realizado por Pereira (2013) com egressos de Salvador, o cenário não foi diferente. Alguns dos entrevistados relataram que sentiram melhorias profissionais e financeiras após a graduação, mas mesmo assim, parte deles ainda não conseguia arcar com suas despesas mensais.

Assim, pode-se verificar que o simples fato de cursar uma graduação não significa que o egresso terá também melhoria em sua condição financeira; contudo, não se pode negar as contribuições neste aspecto que o ProUni proporcionou aos seus egressos, considerados os resultados da pesquisa apresentados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, sob título “Programa Universidade Para Todos (Prouni): O Olhar dos Egressos de Uma Universidade Comunitária no Estado de São Paulo”, teve como objetivo identificar e analisar as contribuições e impactos que o Programa Universidade para Todos (ProUni) proporcionou aos seus egressos.

Este estudo pretende contribuir para a discussão do processo de democratização do ensino superior no Brasil, um país que convive com grandes assimetrias sociais, que dificultam o acesso de estratos pobres da população à educação superior de qualidade.

A expectativa inicial foi verificar se de fato a Política Pública de democratização ao ensino superior ProUni contribuiu para a redução das desigualdades, possibilitando novas perspectivas de vida no campos social, cultural e econômico de seus beneficiários. Para tanto, o caminho trilhado para alcançar este objetivo passou pela revisão bibliográfica, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com egressos beneficiários do ProUni.

A pesquisa foi marcada por grandes reflexões, obstáculos e ajustes, que possibilitaram conhecer um pouco mais da vida dos egressos desta Política Pública, explorar alguns aspectos relacionados às mudanças que o ProUni proporcionou em suas vidas e como tais mudanças impactaram seu cotidiano.

Inicialmente, é importante ressaltar que a educação deve ser vista pelo governo como fator primordial para o desenvolvimento de uma nação e considerada nas agendas políticas como questão nacional de máxima prioridade. Sem educação é impossível haver desenvolvimento. A universidade, neste contexto, tem como papel gerar e disseminar o conhecimento, que é a matéria-prima para transformação e criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

O direito à educação, independente do nível, torna-se uma pauta de caráter público e estratégica para o desenvolvimento não só econômico, mas também social e cultural. Neste contexto, o Estado, enquanto representante máximo da nação, tem como uma de suas principais funções responder às demandas sociais por meio de políticas públicas eficazes, em diversas áreas, como segurança, saúde, transporte, infraestrutura e educação, entre tantas outras.

Assim, surge o ProUni, num contexto marcado pela expansão da educação superior no setor privado, em que é evidente a demanda reprimida por acesso ao

ensino superior que foi constituída ao longo dos anos, como foi apresentado no Capítulo 4 deste estudo. Mas em meio a tantas controvérsias e críticas, que também foram objeto de discussão no presente estudo, surge a questão: será que o ProUni realmente é capaz de impactar a vida de seus beneficiários? E quais seriam estes impactos?

Em resposta ao primeiro objetivo que trata das características do perfil dos egressos, evidencia-se que a maioria dos beneficiários são mulheres, com idade entre 26 e 30 anos, estado civil solteiro e com predominância da raça branca, enquanto os pretos e pardos somam pouco mais de um terço dos pesquisados. Um outro aspecto relevante é que são indivíduos cuja maioria dos pais possuem baixo nível de escolaridade e atuam em empregos manuais/operacionais. Este perfil, por si só, já indica que houve ascensão dos egressos em relação ao seu grau de escolaridade de uma geração para outra.

Em relação ao trabalho dos egressos, constata-se que quase totalidade dos egressos encontram-se empregados, sendo a maioria destes com carteira assinada e atuando em sua área de formação, demonstrando os resultados positivos do Programa na formação obtida, possibilitando a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho.

Já em referência à renda, verifica-se que maior parte dos egressos pertencem às classes C e D, cujas rendas mensais são respectivamente de 2 a 4 salários mínimos e acima de 4 salários. Desta forma, se forem consideradas a escolaridade e ocupação dos pais, estes dados indicam que o ProUni permitiu que seus egressos tivessem certa mobilidade social ascendente.

Considerando o segundo objetivo deste estudo, que consiste em verificar as dificuldades dos egressos em sua trajetória acadêmica e em sua inserção no mercado de trabalho, verifica-se que mais da metade deles enfrentou algum obstáculo durante a graduação, destacando-se entre eles: poucas condições financeiras para se manter no curso, custear alimentação, transporte, materiais e dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho, em decorrência de a maior parte trabalhar o dia todo e estudar à noite.

Quanto aos principais obstáculos para inserção no mercado de trabalho, os egressos destacaram questões relacionadas à falta de emprego e a dificuldade dos empregadores concederem espaço aos recém-graduados por falta de experiência.

O terceiro e último objetivo desta pesquisa trata de identificar se ProUni proporcionou alguma melhoria para a vida de seus egressos. Neste sentido, a maioria dos egressos reconheceu que o Programa propiciou a ampliação dos conhecimentos técnicos e melhoria para vida pessoal de um modo geral, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo, visão mais crítica sobre a sociedade e em sua formação cidadã.

No campo profissional, os egressos declararam que a bolsa abriu várias portas para o ingresso no mercado de trabalho e que se não fosse o Programa, talvez eles nem estivessem trabalhando hoje nas posições em que estão. Eles se mostram ainda, principalmente nas entrevistas, felizes e realizados com sua vida profissional. Isto demonstra que o ProUni de fato possibilitou oportunidades de crescimento e ascensão na carreira de seus bolsistas.

Este estudo permitiu verificar também que o Programa despertou nos egressos (75%) a busca por novos conhecimentos, tanto que mais da metade deles continua seus estudos após ter terminado a graduação. Um aspecto relevante também acerca deste assunto, é que na entrevista foi verificado que 75% dos entrevistados foram os primeiros de suas famílias a concluírem o ensino superior, revelando a quebra de paradigmas que o Programa permitiu a eles, que até então estavam excluídos da universidade.

Entre as contribuições socioculturais que o ProUni propiciou, os egressos destacaram a aquisição de novos hábitos, ampliação de referências culturais, contato com novas culturas, amizades, troca de experiências, nova visão de mundo, possibilidade de aprender outro idioma e até mesmo outras áreas de conhecimento. Verifica-se que o Programa abriu novas possibilidades e perspectivas de vida aos seus egressos, condições estas que, fora do ambiente acadêmico, talvez fossem impossíveis de serem vivenciadas pelos bolsistas, e que, segundo eles, fizeram total diferença em suas vidas.

Além das contribuições mencionadas, a maioria dos egressos ainda relatou que o Programa possibilitou que houvesse melhorias em suas condições financeiras. Nas entrevistas, essas melhorias se tornaram ainda mais visíveis. Os egressos declararam conquistar sua independência financeira, além de estarem financeiramente mais estáveis, evidenciando a quebra do ciclo vicioso da geração anterior, em que o nível de escolaridade e renda eram baixos e o trabalho se resumia a trabalhos manuais e operacionais. Entretanto, cabe ressaltar que mais de um terço dos pesquisados

sinalizou que não houve mudanças em sua situação financeira, aspecto este que chama a atenção e que, inclusive, deve ser explorado em estudos específicos para buscar as razões do impacto na vida financeira destes egressos não ter sido relevante. É possível verificar que os egressos reconhecem a contribuição do ProUni para a alteração e melhoria da sua condição socioeconômica, por meio do aumento da renda e mobilidade social.

Assim, o ProUni representa para os egressos uma chance de ampliar o conhecimento, obter colocação e ascensão na carreira profissional, além de condições que envolvem questões sociais e culturais. Para eles, o Programa é uma oportunidade única para o início de um novo ciclo, uma nova vida.

Embora o ProUni apresente diversas críticas por se tratar de uma Política Pública que, segundo alguns autores, possibilita e incentiva a mercantilização da educação superior, não se pode negar os diversos benefícios que este Programa proporcionou aos seus egressos, que antes de sua implantação, talvez não tivessem sequer a esperança de ingressar no ensino superior.

Como foi mencionado, desde a criação do ProUni até os dias de hoje, o governo realizou apenas uma pesquisa que abordasse o impacto desta Política Pública na vida de seus egressos. Diante disso, cabe reforçar a necessidade de que o Governo, enquanto agente responsável pela implementação, gestão e avaliação de Políticas Públicas, crie mecanismos capazes de mensurar a curto, médio e longo prazo os impactos e contribuições que estas oferecem à população beneficiada. É urgente que a Agenda das Políticas Públicas absorva tais questões, pois somente assim, a máquina pública será capaz de cumprir com o seu papel de diminuir as desigualdades e proporcionar uma vida digna à população.

Outra questão que merece destaque é que durante a realização desta pesquisa, pode-se perceber que havia estudos similares a este também com um recorte amostral regional, impossibilitando assim, mensurar a real extensão em âmbito nacional dos impactos do ProUni na vida de seus beneficiários. Desta forma, sugere-se que estudos sejam realizados considerando da perspectiva regional para a nacional, pois assim será possível mensurar as contribuições do Programa sob uma ótica mais abrangente, possibilitando ainda, verificar as diferenças e impactos entre as regiões do país.

A partir das análises realizadas, conclui-se que o objetivo geral da presente pesquisa em identificar e analisar as contribuições do ProUni na vida de seus

beneficiários foi atendido, assim como todos os objetivos específicos. Desta forma, espera-se que este estudo represente alguma contribuição para o vasto campo das Políticas Públicas Educacionais e que, além disso, possa ser uma fonte de provocação e reflexões acerca de um tema tão incipiente no Brasil e, ao mesmo tempo, tão importante.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba-PR, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, jul/dez. 2015.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias**. 2013. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- ALVARENGA, Darlan; BRITO, Carlos. G1 Economia (Jornal Web). **Desemprego recua para 12,1% em agosto, mas ainda atinge 12,7 milhões de pessoas, diz IBGE**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/09/28/desemprego-fica-em-121-em-agosto-e-atinge-127-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 27 dez 2018.
- ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas [Online]**, n. 83, p. 11-35, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, Edusp, 1971.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro, Fase, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Andreia. **A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade**. Cadernos do GEA. – n.6 (jul./dez. 2014). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.
- BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Revista Química Nova**, v. 30, n. 7. São Paulo, 2007.
- BARROSO, Carmen; MELLO, Guiomar. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro**. Comunicação. XXVII SBPC. Belo Horizonte, 1975.

BITTENCOURT, Hélio Radke et al. Instituições de Ensino Superior Comunitárias: Questões Atuais. **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 19, nº 3, p. 248 - 269, set./dez. 2014.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI**; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 10 fev. 2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. **Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, Edição Extra, 13 nov. 2013. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112112710/lei-12881-13>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

BORGES, Renato Gonçalves. **Egressos do ProUni de uma Universidade do Interior do estado de São Paulo do ano de 2008 até o ano de 2016: trajetórias de ex-bolsistas do Programa Bolsa Família**. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **La distincion**. Madrid: Taurus, 1988.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; TRAINA-CHACON, José-Marcelo. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo FHC ao governo Lula. **Revista Ibero-americana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, 2015.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação e seus métodos. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de, CAMPOS, Pedro Moacyr (Org.). **A época colonial**. São Paulo: Difel, 1968. (História Geral da Civilização Brasileira, v.1).

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado, In: SILVA, J.R., OLIVEIRA, J.F., MANCEBO, D. (orgs.) **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, Alínea, pág. 125-139. 2006a.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006b.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Políticas Públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, Guilherme (org.). **Políticas Públicas Sociais e os Desafios para o Jornalismo**. São Paulo, SP, Cortez, 2008

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 125-140, dez. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2006.

CORBUCCI, Paulo R. Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação. **Texto para Discussão nº 869**. Brasília: IPEA, 2002.

COSTA, Fabiana de Souza. **O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991;

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio, 1943. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. (revista). São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio, 1943. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4 ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: face da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126 mar. 2013.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FARIA, Júlio Cezar de. **Da fundação das universidades ao ensino na Colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 95, v. 241, p. 526-543, 2014.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 871-893, nov. 2017.

FERREIRA, Maria Gorete. **Direito à Educação e Política Pública de Acesso ao Ensino Superior**: um Debate sob a Perspectiva dos Beneficiários do ProUni. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito do Sul de Minas – FDSM. Pouso Alegre, 2014.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista Universidade Federal de Goiás**, v. 7, n. 2, 2005.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, v. 21, p. 211-259, 2000.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J.F. **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Átomo & Alínea, 2008. v. 1, p. 23-51.

GOVERNO DO BRASIL. **Censo 2010 mostra as características da população brasileira**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e>

ciencia/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 15 set. 2018.

G1 Educação. **MEC suspende Fies e Prouni em 79 faculdades com nota insuficiente**. 2014. Disponível

em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/06/mec-suspende-fies-e-prouni-em-79-faculdades-com-nota-insuficiente.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 718-740, nov. 2017.

HABERT, Nadine. **A década de 70: Apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1992;

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, nov., 2001.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2017 – PNAD**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>>. Acesso em 16 mai. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice geral de Cursos, 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 20 jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação**. 1998. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-Superior1-98.pdf>> Acesso em 10 mai. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível

em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/p ress-kit_censo_educacao_superior2017.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

JORNAL EDIÇÃO DO BRASIL. **5,5 milhões de crianças não têm o nome do pai no registro. Edição 18 a 25 de agosto de 2018.** Disponível em: <http://edicaodobrasil.com.br/wp-content/uploads/2018/08/JEB_1829.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KINGDON, W. John. **Agendas, alternatives and public policies.** Boston, Little Brown, 1984.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber.** Belo Horizonte, 2007. 87f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LASWELL, Harold. **Politics: who gets what, when, how.** Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LASWELL, Harold. The public interest. In: Friedrich, C. F. (ed.) **The public interest.** New York. Atherton Press, 1962.

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.49-64, jan./abr. 2009.

LE MOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Caderno EBAPE.BR [online]**, v.7, n. 2, p. 368-384, 2009.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Estrutura Normativa e Implementação de Políticas Públicas. In: MADEIRA, Ligia Morin (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas.** Porto Alegre, UFRGS/CEVOG, 2014.

LOBO, Maria Beatriz de C. Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Cadernos ABMES**, Brasília, n. 25, p. 1-23, dez. 2012.

LORENZONI, Ionice. Bolsistas revelam em pesquisa as vantagens da graduação. **Portal MEC.** 06 mai. 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13346:bolsistas-revelam-em-pesquisa-as-vantagens-da-graduacao>>. Acesso em 15 jan. 2019.

LOWI, Theodor. "Four Systems of Policy, Politics, and Choice". **Public Administration Review**, v.32, p.298-310. 1972.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Revista Pro-Posições**, v.15, n.3, p.75-90, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Revista: Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.32, n. esp., p.1-10, 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p. 41-60, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MENICUCCI, Telma. A implementação da Reforma Sanitária: a formação de uma política. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 72-87, mai/ago. 2006.

MILANEZ, Gabriel Gustavo Tosoni. **Trajetórias Pós-ProUni**: um estudo sobre egressos do Programa Universidade Para Todos na cidade de São Paulo. 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Revista: Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 21, n. 2, p. 333-34. 2017.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOURA, José Barata. Educação Superior: Direito ou Mercadoria? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v.8, n.4, p.31-36, dez., 2003.

MOURA, Daiana Malheiros. **Políticas Públicas educacionais PROUNI e FIES**: democratização do acesso ao ensino superior. In: Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea VIII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647>>. Acesso em: 15 ago 2018.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SisProuni – Sistema Informatizado do Prouni. **O Programa**. 2018a. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 16 de mai. 2018.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SisProuni - Sistema Informatizado do Prouni. **Dados Estatísticos**. 2018. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em: 20 set 2018b.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. **A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (ProUni): acertos, ambiguidades e contradições.** 2007. 304p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 180, mai. 2016.

PEREIRA, Edmilson Peralva. **Estudo de caso: impacto do ProUni nos alunos egressos do Centro Universitário Estácio/FIB.** Salvador/BA. 2013. 129p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica de Salvador (UCSal), Salvador, 2013.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. **Políticas públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor em uma universidade comunitária.** 2016. 223f. Tese (Doutorado). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2016.

PNE. PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Observatório do Plano Nacional da Educação – PNE. **Meta 12 – Educação Superior.** 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

QUEIROZ, F.C.B.P.; QUEIROZ, J.V. **Acesso e Permanência no Ensino Superior Brasileiro - Há Superdimensionamento da Oferta?** In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, UFSC, 2004, Santa Catarina. Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2004.

RAEDER, Savio. Ciclo de Políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas.** Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, jan./jun. 2014.

ROCHA, Cleonice Silveira. **Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciatura.** Tese (Doutorado em Educação). 131 f. Programa em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas Públicas para a Educação Superior no Governo Lula. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 11, n. 1, p. 168-188, jan/jun. 2013.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas/Maria das Graças Rua.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SABATIER, Paul A. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, Cambridge (UK), v.1, n.6, p.21-48, Jan, 1986.

SAES, Paula Macchione. **Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do Prouni**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2015.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SANTANA, Gabriella Cristina da Silva. **O programa universidade para todos: percepções de estudantes de pedagogia do Distrito Federal**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. O acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.6, n.19, abr./jun.1998.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brasil: oportunidade e crise no ensino superior**, 1988. Publicado originalmente como "Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education", *Higher Education* v. 17, n. 1, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SENHORAS, Elói Martins; TAKEUCHI, Kelly Pereira; TAKEUCHI, Katiuchia Pereira. A análise estrutural do ensino superior privado sob perspectiva. In: SEGeT- Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANGRAD, p.1-12, 2006.

SILVA, Allan Gustavo Freire da et al. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2017.

SILVA, Adriano Maniçoba; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Márcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1101, mar. 2015.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; CÁRIA, Neide Pena. O Reconhecimento do valor social do Prouni na visão dos bolsistas egressantes. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 17, n. 28, p. 19-38, jul. 2016.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária De 1968 e a expansão do Ensino Superior Federal Brasileiro: Algumas Ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n.7, jan./dez. 2008.

SOUSA, José Vieira de. **O Ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. 279f, 2003.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, nº 51, p. 15-20, fev., 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 67, p.3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Escala, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Apresentação Hélgio Trindade; Prefácio Luiz Vianna Filho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 98 p., 2014.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**. São Paulo: Loyola, 2004.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 543, mar./abr. 1996.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e162807, 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006.

APÊNDICE A

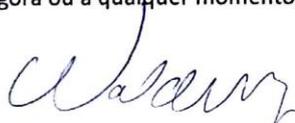
Autorização para realização da pesquisa



Universidade de Sorocaba

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

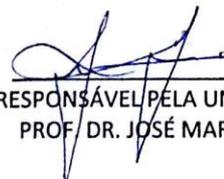
Eu, Professor Dr. José Martins de Oliveira Júnior, RG 9.104.573-3, CPF: 042.836.018-10, Pró-reitor Acadêmico da Universidade de Sorocaba (UNISO) de CNPJ 71.487.094/0001-13 (sítio a Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi, Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5, CEP: 18023-000. Sorocaba-SP), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e autorizo a execução da mesma na Universidade de Sorocaba (UNISO), onde sou Pró-reitor Acadêmico, supracitada. Caso necessário, a qualquer momento, como Pró-reitor da instituição, poderei revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não recebi qualquer pagamento, por esta autorização, assim como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento. Recebi uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, posso tirar dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer momento.


 Prof. Dr. Waldemar Marques
 Orientador do Projeto
 E-mail: waldemar.marques@prof.uniso.br
 Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP:
 18023-000. Sorocaba/SP.
 (15) 2101-7104


 Wellington Rodrigues Alves
 Estudante do Mestrado em Educação da
 Universidade de Sorocaba
 E-mail: w.ralves@hotmail.com
 Telefone: (15) 97402-8248

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISO

Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.
 Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Mendonça Rosa Castro
 (15) 2101-7101


 Prof. Dr. José Martins de Oliveira Júnior, Ph.D
 Pró-Reitor Acadêmico
 Universidade de Sorocaba
 RG: 9.104.573-3
 RESPONSÁVEL PELA UNIVERSIDADE DE SOROCABA:
 PROF. DR. JOSÉ MARTINS DE OLIVEIRA JÚNIOR

APÊNDICE B

Modelo de TCLE para os egressos/concluinte dos cursos de graduação da UNISO

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Para os concluintes dos cursos da UNISO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): O OLHAR DOS EGRESSOS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Welington Rodrigues Alves

ENDEREÇO: Rua Francisco Scarpa, 141, Centro, Sorocaba-SP.

TELEFONE: (15) 97402XXXX

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Prof. Dr. Waldemar Marques

ENDEREÇO: Rua Maria Teresa F. Rodrigues, 332, Parque Continental, São Paulo-SP.

TELEFONE: (11) 99736-XXXX

OBJETIVOS: Identificar quais as contribuições e impactos que o Programa Universidade para Todos (PROUNI) proporcionou em termos de mobilidade social a seus egressos.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa acontecerá em três momentos: A primeira fase será a aplicação de um questionário com os concluintes bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI); a segunda fase será de entrevistas semiestruturadas com alguns egressos do primeiro grupo em que foi aplicado o questionário, visando coletar dados qualitativos para a pesquisa. A terceira fase será a de análise e discussão dos resultados obtidos com a coleta de dados. Esses instrumentos de pesquisa acontecerão a partir das autorizações dos sujeitos envolvidos e/ou seus responsáveis legais.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os participantes da pesquisa poderão apresentar certo desconforto ao responder às questões por nunca terem participado deste tipo de enquete.

APÊNDICE C

Questionário aplicado com os egressos

Pesquisa: Avaliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI): o olhar dos egressos.

Caro (a) ex-aluno (a) da Uniso,

O Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso está realizando um estudo sobre as contribuições proporcionadas pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI) aos seus egressos. Com esta finalidade, estamos contatando ex-alunos de graduação a fim de podermos juntos realizarmos esta tarefa. Sem sua participação esta pesquisa não se realizará. Para tanto, solicitamos que leia atentamente as questões propostas a seguir e responda da forma mais precisa possível. A qualidade deste trabalho depende da sua colaboração. Esclarecemos que estas informações são sigilosas e se destinam unicamente à pesquisa. Agradecemos muitíssimo sua colaboração.

A coordenação da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

1. Gênero:

() Masculino

() Feminino

Outro: _____.

2. Idade: _____.

3. Estado civil:

() Solteiro

() Casado

() Separado, divorciado

() Viúvo

() Outro: _____.

4. Você se considera:

- () Branco
 () Negro
 () Amarelo
 () Pardo/mulato
 () Outro: _____.

5. Assinale abaixo a escolaridade dos seus pais conforme segue:

Nível de Escolaridade	Pai	Mãe
Nenhuma escolaridade		
Ensino Fundamental Incompleto		
Ensino Fundamental Completo		
Ensino Médio Incompleto		
Ensino Médio Completo		
Ensino Superior Incompleto		
Ensino Superior Completo		
Pós-Graduação		
Não Sabe		

6. Qual a principal ocupação de sua mãe? Por exemplo: enfermeira, professora, empregada doméstica, dentista, dona de casa, etc.

Obs.: Caso esteja desempregada ou se for aposentada, escreva a última ocupação exercida. Se for funcionário público, especifique a ocupação.

7. Qual a principal ocupação de seu pai? Por exemplo: professor, pedreiro, motorista, comerciante, militar, etc.

Obs.: Caso esteja desempregado ou se for aposentado, escreva a última ocupação exercida. Se for funcionário público, especifique a ocupação.

Em relação a você:**8. Você está trabalhando no momento?**

- () Sim
 () Não

9. Qual sua condição atual de trabalho:

- () Empresário/empregador

- Empregado com registro em carteira de trabalho
- Empregado sem registro em carteira de trabalho
- Por conta própria (Autônomo)
- Afazeres domésticos
- Sem trabalho remunerado
- Outro: _____.

10. Qual o nível do cargo que você ocupa:

- Cargo de chefia
- Cargo técnico
- Operacional
- Outro: _____.

11. Qual a sua remuneração/rendimento mensal em reais (R\$):

- até R\$ 937,00
- de R\$ 937,00 a R\$ 1.874,00
- de R\$ 4.685,00 a R\$ 9.370,00
- de R\$ 9.370,00 a R\$ 18.740,00
- mais que R\$ 18.740,00
- sem rendimentos.

12. Você teve dificuldades em conseguir emprego depois de formado?

- Muita dificuldade.
- Alguma dificuldade
- Pouca dificuldade
- Nenhuma dificuldade
- Indiferente

Especifique as dificuldades:

13. O seu trabalho corresponde à sua área de formação?

- Sim. Comente: _____
- Não. Comente: _____

14. Qual o seu curso de graduação concluído na UNISO:

15. Quais as principais dificuldades que você enfrentou durante a realização do curso de graduação na UNISO:

16. De um modo geral, qual o grau de importância que o curso teve na sua vida:

- () Muita importância
 () Alguma importância
 () Pouca importância
 () Nenhuma importância

17. Você continuou os estudos após a conclusão da graduação?

- () Sim. Comente: _____
 () Não. Comente: _____

18. Leia atentamente os itens abaixo especificados. Indique nestes itens a contribuição que o curso teve para você, assinalando o grau desta contribuição. (Preencha todos os itens, não deixe nenhum em branco).

Itens	Grau de contribuição				
	Muita	Pouca	Alguma	Nenhuma	Indiferente
Ampliou meus conhecimentos para a minha vida de um modo geral					
Propiciou a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos					
Favoreceu meu desenvolvimento pessoal e profissional					
Estimulou em mim a busca por novos conhecimentos					

Contribuiu para desenvolver minha habilidade de analisar situações e solucionar problemas					
Desenvolveu em mim uma visão ampla sobre a sociedade					
Permitiu alcançar um status social mais elevado que o meu anterior.					

19. Gostaria de convidá-lo (a) para participar da segunda etapa da pesquisa, que será composta por uma entrevista, você aceita?

Sim Não.

Se sim, deixe seu e-mail para contato: _____

Agradecemos a sua atenção e participação nesta pesquisa. Sua contribuição será extremamente útil para a conclusão do estudo.

A Coordenação da pesquisa.

APÊNDICE D

Questões que direcionaram as entrevistas semiestruturadas:

1. O curso que você concluiu na uniso como bolsista do prouni foi aquele que você gostaria de ter feito como primeira opção? em caso negativo, qual teria sido sua primeira opção de curso?
2. Quais contribuições que o curso de graduação que você concluiu na uniso como beneficiário do prouni trouxe para sua vida profissional?
3. O que mudou na sua vida depois que você concluiu a graduação como bolsista do prouni? faça um paralelo do antes e depois da conclusão da graduação.
4. A que você atribui essas mudanças?

APÊNDICE E

TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Banco de Dados



Universidade de Sorocaba

TCUD - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE BANCO DE DADOS

Eu, Welington Rodrigues Alves, RG 60.145.188 e CPF 078.066.826-00, pesquisador responsável pela Dissertação intitulado(a): “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): O OLHAR DOS EGRESSOS”, do curso de Mestrado em Educação, que tem o Professor Dr. Waldemar Marques como equipe de pesquisa, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos prontuários de cadastro dos egressos, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconiza a Resolução CNS nº 466/12, do Ministério da Saúde.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito às informações relacionadas ao Banco de Dados da Universidade de Sorocaba - UNISO e serão coletados entre os meses de agosto e dezembro de 2017.

Obs.: Será vedado o acesso aos documentos dos prontuários a pessoas cujo nome e assinatura não constarem neste documento.

Sorocaba, 27 de junho de 2017.

Nome pesquisadora responsável: Welington Rodrigues Alves

RG: 60.145.188

Assinatura: _____

Nome pesquisador participante: Prof. Dr. Waldemar Marques

RG: 2.974.324

Assinatura: _____

APÊNDICE F

Transcrição das entrevistas realizadas com os egressos do ProUni

Entrevista 1:

- 1) O curso que você concluiu na UNISO como bolsista do ProUni foi aquele que você gostaria de ter feito como primeira opção? Em caso negativo, qual teria sido sua primeira opção de curso?**

E: Foi, foi a primeira opção que eu coloquei quando eu fiz a inscrição do ProUni.

- 2) Quais contribuições que o curso de graduação que você concluiu na UNISO como beneficiário do ProUni trouxe para sua vida profissional?**

E: Olha eu acredito que assim que fiz um curso técnico de informática, que foi onde eu vi que a informática era com o que eu queria trabalhar e eu acredito que a Uniso, tanto meus professores quanto os meus colegas de classe, a gente sempre pode dividir o conhecimento. Então tinha muita coisa que eu já tinha até visto no técnico, mas que na Uniso ampliou mais - entendeu? - meu conhecimento, que pode me levar mesmo para o mercado de trabalho, porque só o curso técnico até o momento não tinha suprido a necessidade para eu poder entrar no mercado de trabalho. Entendeu?

E em termos de perspectivas para a sua vida pessoal, você sentiu que teve melhoria?

E: Sim, com certeza, quando na época eu que tava... comecei o curso, eu morava com os meus pais, eu tinha total dependência financeira. E assim, meu pai tem mais dois filhos, no caso na época, meus dois irmãos, então era bem complicado nós três estarmos dependendo totalmente financeiramente dele. Então quando eu comecei o curso, eu já consegui um estágio, então este estágio já abriu um leque para eu fazer um curso de inglês, entendeu? Para poder abrir um pouco mais assim, me dar mais oportunidade, entendeu? As oportunidades que meu pai na época não podia me proporcionar. Eu estar estudando e fazendo uma faculdade, ter conseguido um estágio que me deu essas oportunidades, que hoje com certeza são o que fazem eu ter meu emprego, entendeu?

E você conseguiu verificar melhoria na sua condição financeira depois de ter feito o curso?

E: Sim, com certeza. Quando eu comecei a faculdade eu não tinha nenhum tipo de renda. Aí eu comecei a fazer estágio, então, eu ganhei na época um pouco mais que um salário mínimo e depois eu fui efetivada na empresa que eu trabalhava, então, na época, eu não estava com convênio, porque eu já estava com 21 anos e já tinha acabado o convênio do meu pai e o emprego me fez ter um convênio médico. E também lógico comecei como estagiária, né? E fui, assim, crescendo conforme os anos. Hoje eu posso dizer que a renda que eu tenho supri todas as minhas

necessidades, é, mas é graças a eu ter feito uma faculdade, entendeu? Porque meu emprego é exigência total do trabalho de ter um certificado de graduação, pelo menos.

De um modo geral teve contribuição no aspecto cultural ter cursado a graduação?

E: Ah com certeza né?! Acho que a gente começa assim, pelo menos eu que sou de uma cidade bem do interior, a Uniso é em Sorocaba e eu era de uma cidade mais do interior que era São Roque, que praticamente agora que tem umas duas ou três faculdades lá. Então, ir para a Uniso me fez conhecer gente, é tanto de níveis sociais mais altos, quanto assim, no mesmo patamar que eu, quanto mais baixos. Então, acabou abrindo meu leque de poder conhecer, conversar, saber de outras experiências das pessoas, fazer amizades, conhecer gente de todos os tipos, todos os gêneros, enfim, eu acredito que sim. Eu tenho amigos que eu fiz na Uniso e eu tenho até hoje, meu marido eu conheci na Uniso, então, foi tudo assim, um lugar que eu posso dizer que foi onde começou a minha vida em várias áreas, entendeu?!

E você acha que se você não tivesse tido a oportunidade do Prouni, você teria conseguido cursar uma graduação?

E:, eu acredito que eu teria que trabalhar para tentar ter um dinheiro ali para fazer uma graduação se não fosse o Prouni, mas provavelmente eu não poderia fazer o curso que eu gostaria, uma porque na minha cidade não tinha o curso e eu não teria condições de estar arcando com uma van para poder sair da minha cidade e ir para outra cidade, que foi assim, o que meu pai pôde me proporcionar, devido ao salário dele no começo do curso, que foi a van para poder tá me locomovendo da minha cidade para Sorocaba. Então, no caso eu teria que ficar ali, fazer o curso que desse né e lógico só depois que eu arrumasse um emprego e talvez eu arrumasse um emprego e o emprego não me proporcionasse o tempo para poder tá indo para faculdade.

E o que você considera que mudou mais na sua vida, depois que você concluiu a graduação?

E: Olha eu acho assim que se eu for pensando no que mais mudou, eu acho que eu mudei muito como pessoa, como profissional, sabe, eu acho que eu me vejo assim, o tanto que eu fui amadurecendo como pessoa e como profissional mesmo. Quando eu comecei o curso eu tinha uma mente muito fechada mesmo, de uma pessoa do interior, sabe. Depois que eu terminei o curso, não, minha mente se abriu. Hoje graças a Deus eu tenho condições de ajudar meu irmão também que mora comigo, entendeu? Por conta, tudo por conta de ter feito o curso, entendeu, a faculdade, de ter um emprego, de ter uma renda. Eu acho que foi tudo. Hoje estou fazendo uma pós-graduação, então também para eu poder ter esta melhoria de salário, também foi através de ter me formado, de ter tido experiência, coisa que eu sei que sem a Uniso eu não teria tido.

Faça um paralelo do antes e depois da conclusão da graduação.

E: Olha antes eu acho que assim, eu era uma pessoa que estava em busca dos meus sonhos, né?! Não sabia exatamente como concluir nenhum deles, como conseguir nenhum deles. Tudo muito incerto, muito assim: será que eu consigo? Será que não? Será que se eu fizer isso eu vou conseguir? E hoje depois da graduação eu já tenho um objetivo, eu sei oh, daqui a três anos, eu quero fazer um intercâmbio e eu sei que com o meu salário eu vou conseguir juntar dinheiro para fazer isso. Ah daqui a 5 anos eu quero poder ter dinheiro para poder comprar uma casa, então, sabe é essa mudança. Antes eu era totalmente assim, eu estudava, me esforçava, mas eu não tinha ainda sabe aquele começo, aquele “start” para começar a caminhar para conseguir as minhas coisas. Hoje não, hoje eu já estou no caminho, entendeu?

3) A que você atribui essas mudanças?

E: Olha, eu acho que eu saber aproveitar as oportunidades que me deram. Eu fui aluna do ProUni e como aluno do ProUni a gente sabe que a gente tem que dar o melhor de si ali no curso para conseguir concluir ele até o final. É, mas eu acredito que isso, entendeu?

Quais foram as dificuldades que você encontrou durante o curso?

E: Então, quando eu comecei o curso, na minha casa não tinha computador e nem internet e eu tinha uma aula que era em EAD no primeiro semestre, então eu era a única aluna que no dia da aula EAD tava na faculdade, só que o laboratório era aberto pra usar normal. Então tava na faculdade para poder fazer a matéria, assim, o pessoal da van até falava: nossa você nunca falta. Mas eu tinha, aquele dia eu poderia ficar em casa, entendeu? Mas eu não tinha como ficar, porque eu não tinha computador. Aí depois que eu já tava fazendo o curso, que eu comecei o estágio, eu pude comprar um computador e colocar internet para poder utilizar e fazer as coisas, mas eu acho que nisso assim, nessa parte, que às vezes o aluno que vem do Prouni, realmente é um aluno que não tem assim, condições financeiras, né?! A parte da van, no caso, meu pai pagava uma parte, mas a prefeitura da minha cidade pagava a outra parte da van. Mas deve ter minha cidade que não tem isso entendeu? E se é em outra cidade a pessoa não tem da onde tirar o dinheiro para poder tá pagando a condução, porque no caso, na época, era em 2009 quando eu comecei o curso, era duzentos reais e tem gente que não tem duzentos reais, entendeu? Então, eu acho que isso daí, eu acho que essa parte assim. Talvez as pessoas que começam o Prouni às vezes tem esse tipo de dificuldade, mas é aquelas, a gente tem que tentar correr atrás para conseguir fazer, tirar da onde, fazer o impossível pra conseguir mesmo.

Entrevista 2:

1) O curso que você concluiu na UNISO como bolsista do ProUni foi aquele que você gostaria de ter feito como primeira opção? Em caso negativo, qual teria sido sua primeira opção de curso?

E: Na verdade não, minha história é interessante porque a minha primeira formação profissional é mecânica de automóveis no SENAI, então eu estava trabalhando e fui a primeira mecânica diesel da Viação Cometa em Sorocaba. Eu estava trabalhando na área aqui em Sorocaba e o engenheiro responsável falou para mim: viu, faz engenharia que você vai ser a primeira mulher engenheira a comandar aqui no Brasil. Daí eu falei: nossa! E eu gostava. Ai eu me inscrevi em Engenharia Mecânica, na Facens, e comecei a fazer, só que eu tinha muita facilidade com matemática, por causa do curso do SENAI. Só que engenharia você tem que ter ela no sangue e tem que ter também disposição pra você se dedicar bastante e eu não tinha tempo por conta do trabalho. Então, eu abandonei o curso no primeiro semestre e eu sempre gostei muito de humanas, né? Eu disse: ai vou mudar de área e aí falei para minha mãe. “Mãe eu vou estudar Letras”. Aí foi engraçado que minha irmãzinha tinha acabado de ser alfabetizada e ela falou assim: “você não conhece as letras ainda?” E aí eu fui para Letras e deu tudo certo e eu concluí.

Então, o período que você estava cursando a graduação, você estava trabalhando?

E: Sim, quando eu entrei em Engenharia foi pelo Prouni também.

Então quando como você entrou pelo Prouni em Engenharia, você teve que cancelar a bolsa para se candidatar de novo para Letras, é isso?

E: Sim.

2) Quais contribuições que o curso de graduação que você concluiu na UNISO como beneficiário do ProUni trouxe para sua vida profissional?

E: Assim, além de eu ser a primeira pessoa da minha família a concluir, da minha família que eu digo assim, dos meus primos de primeiro grau, até de segundo né? A concluir uma universidade onde assim, eu não parei só nisso, já tenho pós-graduação, estou na segunda graduação, pretendo fazer um mestrado, então assim, a vontade de conhecer cada vez mais, abrir a nossa mente. Eu fiz uma disciplina de mestrado na Unicamp em 2016 e é outra realidade, sabe? O conhecimento, ele é assim, algo que muda o homem, é maravilhoso. Então assim, mudou completamente a minha vida, hoje eu posso dizer para você que até a minha condição financeira, apesar de eu não estar na área, mas hoje a minha condição é melhor até que a dos meus irmãos e uma conquista muito grande com o curso de Letras na Uniso foi assim, eu nem imaginava, na disciplina de literatura infanto-juvenil, o professor pediu que a gente desenvolvesse e criasse um livro infantil ou infanto-juvenil e eu não sabia se eu tinha dom e aí em duas semanas eu escrevi uma história sozinha, poética, chamada “XXXXXXXX” e em grupo nós fizemos esse livro em tamanho de cartolina e a apresentação foi maravilhosa. O professor até disse: nossa, se soubesse tinha trazido a minha mãe. E ai em março desse ano eu lancei meu livro.

Então assim, ele é fruto do meu curso. Por isso que queria fazer uma chamada de vídeo para mostrar para você. Todo infantil em forma poética. E agora assim, com essa, depois do livro eu tive mais oportunidades ainda. Eu trabalho em uma empresa que tem relação com uma empresa de games, também que é do mesmo grupo. Então, nós decidimos voltar à vertente dos games que podem ser tão amplo somente para o lado educacional, então eu trabalho nesta parte, porque o jogo tem roteiro, tem

caracterização de personagem, enredo, tem som, tem muita coisa que não é só um programador e um artista, tem outros trabalhos por trás. Então este livro também tem um jogo e eu estou escrevendo mais dois e um já está pronto e mandei para a editora Cia das Letras e demora quase um ano para eles me darem retorno, ele chama “XXXXXX”. E o próximo que vou terminar agora é o “XXXXXXXXXX” e também vai ter jogo para os dois.

E aí depois que eu lancei o livro, começaram a surgir mais oportunidades, mesmo eu não estando trabalhando na área, não estou dando aula, né?! Eu tenho oportunidade de visitar as escolas, eu levo meu livro, eu conto, interajo com os alunos, jogo com os alunos, né? E dei palestra este ano na Facens com meu esposo, e o nome da palestra era “Da literatura ao game”, então a gente juntava a minha experiência com a dele e como que nós juntamos as duas áreas. Estive no SENAI duas vezes também, nas duas unidades de Sorocaba, para incentivar os alunos a continuarem buscando o conhecimento. Que eu fui fazer lá? Eu fui falar: “olha, eu fiz curso de mecânica e não estou na área, mas a minha vida deu certo, né?! Porque eu continuei estudando, então você pode usar o curso que você está fazendo agora para usar como um trampolim pro mercado de trabalho. Porque se você faz o ensino médio e não tem experiência nenhuma, muito difícil você conseguir, você escolher um emprego. Hoje eu posso escolher, eu posso dar aula, posso fazer manutenção veicular, posso escrever e isso o curso proporcionou. E esse ano a Uniso também me convidou também para avaliar TCCs, então, semana passada eu avalei quatro, três do curso de Letras e um do curso de Pedagogia. É, então assim, o curso fez toda a diferença na minha vida e eu não pretendo parar.

A gente falou aqui da questão da contribuição para a vida profissional, e na questão digamos assim, das contribuições para o meio cultural e financeiro. Quais foram as principais contribuições que a graduação trouxe para você nestes dois campos de sua vida?

E: Cultural, a gente tem uma visão mais crítica do mundo, qualquer informação que você recebe, não passa a acreditar, principalmente de política, né? Você acaba filtrando, estudando, analisando e até pesquisando mais estas informações. As notícias que recebemos pelas redes sociais, né? Conhecer a cultura no geral, a literatura tras um grande crescimento pessoal e cultural. Agora a questão financeira, como eu disse aqui, hoje em dia eu trabalho aonde eu quiser, então assim, eu estou aberta, hoje eu tenho a oportunidade, que é muito importante, eu escolho aonde eu quero trabalhar, mesmo que eu seja demitida hoje, por exemplo, “ah meu Deus, eu não vou ficar sem, opa, peraí, eu tenho outra opção aqui”, tem escolas particulares, eu só não trabalhei em escola particular porque eu não mandei currículo, mas se eu quiser, com certeza, eu encontro alguma. Então, financeiramente, eu tenho mais estabilidade, não preciso fazer como outras pessoas que têm que trabalhar final de semana, cargas horarias abusivas, hoje eu tenho a possibilidade de escolher.

3) Faça um paralelo do antes e depois da conclusão da graduação, para você me dizer assim, o que mais mudou e mais impactou.

E: Eu sempre fui muito estudiosa, e eu acho que isso nunca mudou, eu sempre fui uma das melhores da classe, mesmo sentando no fundo (risos), então não importa o lugar que você sinta para ser um bom aluno. Continuo sendo muito aplicada e me dedicando, mas eu acho que são as oportunidades mesmo Wellington, sabe, de eu ter

entrado em um curso técnico e ter continuado estudando, não ter me contentado. Eu acho assim, de eu ter passado no Prouni e tinha gente que falava assim: “Ah você é inteligente”. Não, eu corri atrás, eu estudei né?! Porque eu não consigo fazer faculdade, já me falaram: “Eu não faço faculdade porque eu não tenho dinheiro”. Eu não tinha dinheiro, mas eu corri atrás. Hoje a segunda graduação que eu faço, ela é estadual, ela é gratuita também. Então, dinheiro não é desculpa, basta é ter vontade. Hoje eu até teria condições de pagar a segunda graduação, mas se eu passei, né?!

Você faz na Uniesp?

E: É na Univesp, Universidade Virtual Paulista. É bem puxado. Eu estou cursando Pedagogia e o fato de eu ter feito Letras está me ajudando bastante nesta questão pedagógica também, porque eu já tenho uma bagagem. Ontem eu não consegui fazer uma prova porque eu não estava muito bem, eu falei: “Ah será que eu vou conseguir fazer?” Hoje eu fui lá e assim, a experiência que eu tive em sala de aula e com o curso de Letras está me ajudando, então, eu estou conseguindo alinhar bastante. Hoje eu sou uma pessoa melhor, bem melhor. Como que eu posso dizer? Mais crítica, não no sentido pejorativo. E isso a gente acaba levando para a vida pessoal e pro nosso cotidiano também.

Você acha que se você não tivesse tido essa oportunidade de cursar a graduação pelo ProUni, você teria condições de ter cursado a graduação?

E: Na época não. Eh, minha mãe não tinha emprego registrado, meu pai também estava com dificuldades. Quando eu passei na Facens, eles foram em casa para verificar a situação, então era uma casa bem simples, bem humilde, não tinha piso, era reboco na parede mesmo, eles foram lá e eu tive que responder um questionário, quantas pessoas moram, tipo, vamos lá ver se tem este número de camas mesmo, vamos ver quantas geladeiras têm na casa, vamos lá pra ver se era verdade. Então aquele quadro, naquela época, não. Eu teria que trabalhar bastante no emprego que surgisse e talvez gastar quase o salário inteiro num curso de graduação. E mesmo quando eu estava me graduando, tinham alguns colegas que falava: “Vamos comer?” e eu: “Não, não dá”. E eles não entendiam que a minha realidade era diferente da deles.

E em relação a esta questão do seu desempenho acadêmico durante o curso, você sentiu alguma dificuldade em acompanhar a turma, ou alguma coisa neste sentido?

E: Não, sempre fui bem.

E quais foram as principais dificuldades que você teve, se teve, durante a graduação, para concluir a graduação como bolsista?

E: Não tive dificuldades com as disciplinas, porque eu tive afinidade mesmo com o curso. Não gostava muito de filosofia, mas esta é uma questão muito pessoal de cada um. Mas eu passei então fiquei em vermelho em nenhuma.

Ah, teve uma dificuldade sim. Eu entrei no segundo semestre, então eu peguei o curso em andamento, né? Eu terminei a graduação e depois eu fiz o primeiro. E quando eu estava no quinto, que eram seis, eu não consegui encontrar o meu tema para o TCC,

então eu cheguei no professor e falei para ele me reprovar, porque eu tenho mais dois semestres. E ele me reprovou. E isso valeu muito a pena, porque eu amadureci e pude fazer um trabalho bem melhor e quando que terminei, ele falou: “Parabéns, valeu muito a pena e você se aprofundou bastante”. Porque eu tive esse tempo e eu não queria fazer uma coisa mais ou menos.

Entrevista 3:

1) O curso que você concluiu na Uniso como bolsista, foi aquele que você gostaria de ter feito como primeira opção?

E: Foi. Foi porque, eu na verdade, foi a terceira bolsa que eu consegui do Prouni, porque eu comecei a primeira bolsa que eu consegui foi em Gestão Industrial, porque não tinha o curso de Eng. De Produção em Sorocaba na época, né?

E os que tinham não ofereciam bolsa. Então, o mais correlacionado com a engenharia era o curso de Gestão Industrial.

E daí, eu fiz um ano com essa bolsa e daí, eu queria muito engenharia, porque assim, a maioria da minha turma estava querendo mudar para engenharia na Unip, só que não abria bolsa para Sorocaba pelo ProUni, daí eu prestei de novo a prova do ENEM e daí fui fazer no campus mais próximo que tinha Eng. De Produção, que era na UNIP do Alphaville. Então daí eu fui para lá e no ano seguinte abriu o curso na Uniso. Então eu peguei e tentei e consegui a bolsa.

2) Quais foram as contribuições que o curso trouxe para a sua vida profissional?

E: Nossa, muita. Então, eu entrei na minha carreira profissional com a faculdade né?! Então o meu emprego hoje está totalmente correlacionado com a minha formação. Eu trabalho na área de planejamento de produção, então está totalmente ligado à minha graduação. Então, hoje meu trabalho, se eu não tivesse a formação eu não estaria nesta área. E foi justamente a área que eu quis desde o início da engenharia. Eu sempre quis trabalhar no planejamento de produção, então eu faço exatamente o que eu sempre quis. Então, profissionalmente eu estou bem realizado.

E você foi o primeiro a concluir a graduação na sua família?

E: Sim, na minha família eu fui o primeiro a concluir um curso superior.

Em relação ao curso você teve alguma dificuldade para concluir a graduação?

E: Não, considerando as disciplinas, pelo contrário, pelo menos na minha turma, os bolsistas do Prouni sempre tinham as melhores notas. Inclusive a maioria dos bolsistas eles passaram sem nenhuma DP, porque, pelo menos na época que eu fiz, você não podia pegar DP, acho que tinha o máximo de três, tem uma regra e o pessoal não queria arriscar. E a maioria dos bolsistas eram os primeiros, sempre as melhores notas.

Como bolsista não, a minha dificuldade foi a distância do meu trabalho, porque assim, na metade do curso para o final, eu consegui um estágio na empresa que eu estou hoje e eu fui efetivado, e eu fui efetivado em São Paulo, então, a maior dificuldade era

morar e estudar em Sorocaba e trabalhar em São Paulo. Então, a minha dificuldade foi esta, em outros quesitos não.

E durante a graduação você trabalhava e estudava?

E: Isso, da metade pro final sim.

3) E o que você acha mudou na sua vida pessoal e socioeconômica, depois que você fez a graduação como bolsista. Faça um paralelo pra mim da sua vida antes e depois da conclusão da graduação.

E: Nossa mudou totalmente. Eu era totalmente dependente dos meus pais e eu fazia bico, trabalhava em loja, em caixa e loja. Eu fiquei um ano trabalhando informal e daí eu fazia de tudo na loja, eu era caixa, limpava a loja, repunha estoque, andava de ônibus, eu sempre gostei muito de viagem, mas como que eu vou viajar sem dinheiro. Então eu não tinha muito... cara eu não tinha dinheiro para viajar, então eu não viaja nada e depois que eu me formei mudou totalmente. Eu já fui para oito países, eu comprei meu apartamento, que está em construção, vão entregar agora no ano que vem. Então eu sempre morei com meus pais e daí depois eles separaram. A época que eu consegui o ProUni, eu morava com meu pai e só meu pai trabalhava em casa. Daí meu pai trabalhava e minha irmã estava desempregada e eu tinha duas sobrinhas, então éramos em quatro. Então, você imagina como que era, eu fazia bico, minha irmã não podia sair de casa, porque com que ela iria ficar fora, precisava cuidar das meninas. Então, foi uma época muito sofrida da minha vida e sem condições nenhuma de fazer faculdade naquela época. Eu não iria conseguir me graduar se não fosse o Prouni, porque na época, a faculdade custava uns mil e cem, eu acho, não sei, não lembro, mas eu acho que era nesta média. Nossa, meu pai ganhava mil e quatrocentos, como que eu iria pagar a faculdade? Então era totalmente fora de cogitação, sabe. E daí depois que eu me graduei mudou muito a minha vida, porque hoje meu salário é muito bom, graças a Deus. E minha irmã depois conseguiu emprego, foi engrenando as coisas, meu pai foi promovido. E daí depois que eu fiz a graduação mudou tudo né? Eu tenho uma vida financeira legal, eu posso viajar nas férias, eu posso assim, ter o luxo de querer ir no restaurante que eu quiser, dentro do meu orçamento, mas eu não tenho vontade. Naquela época era tudo muito difícil, eu levava lanche até eu me formar. Imagina a condição que eu vivia, eu não trabalhava e em um período eu estudei no Alphaville, as passagens minha mãe conseguiu de graça, porque ela trabalhava em uma empresa de ônibus. Ela conversou e contou a história pro pessoal lá e daí a liderança se sensibilizou e eles pagavam o meu transporte, então, a empresa dava o tickets para mim. Só que chegava lá e imagina: eu do Prouni estudando no Alphaville, então era meio que um mundo bem distorcido, sabe? Nossa, essa fase da minha vida, Deus me livre, eu ralei demais, porque o ônibus saía onze horas de Sorocaba e era o único ônibus que tinha para São Paulo da empresa, da antiga Preda, ela já até faliu. Então eu tinha que sair onze horas de Sorocaba e chegava na faculdade mais ou menos uma hora da tarde e a aula começava somente às 19 horas. Então, você pensa, eu fiquei um ano assim, para economizar, porque eu fazia isso ou não tinha dinheiro. E daí eu levava lanche, levava literalmente pão na mochila, porque eu não tinha dinheiro. Nossa, foi uma época bem sofrida! E daí eu fiquei um ano e daí graças a Deus abriu o Prouni para Uniso.

E a que razões você atribui essas mudanças que tiveram na sua vida?

E: Ah com certeza a minha formação, porque a exigência da maioria das empresas, das indústrias mesmo, que é onde sempre foi meu foco, eles sempre exigiram faculdade e indústria é muito forte em engenharia. Então, os cargos, 90% dos cargos exigem engenharia, então se eu não tivesse uma formação eu iria ficar em emprego que não exige. Eu não iria conseguir o emprego que eu tô hoje, porque precisa de faculdade, eu estaria, sei lá, trabalhando em uma loja, em algo mais assim voltado para comércio, algo que não precisa de formação superior.

E você continuou os estudos depois que você concluiu a graduação?

E: Eu estava fazendo pós-graduação na USP. Comecei no início deste ano, mas como fui promovido e transferido, eu tranquei, mas eu voltei agora neste semestre.

Em relação aos aspectos culturais, teve alguma contribuição?

Ah mudou muita coisa, porque eu não tinha acesso, naquela época, eu não ia em teatro, musical, nem em show. Hoje em dia eu vou em teatro, musicais, museu fora do país. Eu já fui para vários países, conheci várias culturas, então mudou totalmente minha visão de mundo, sabe. Então eu acho que, eu até falo para minha mãe que eu acho que todo mundo deveria fazer uma viagem para fora do país, porque a gente fica aqui nessa bolha e a gente acha que é só isso e a gente se contenta com as coisas. E você vai para os Estados Unidos e você vê que as coisas funcionam, e tipo poxa, porque a gente não tem isso lá no Brasil, são coisas simples, sabe, igual, eu bati o carro lá, né?! E depois de meia hora eu já tava com outro carro, a locadora que eu fechei me deu outro carro depois de meia hora. Sabe, as coisas super ágeis, assim dando um exemplo simples. A dinâmica é outra e você acaba vendo o mundo de outra forma.

Entrevista 4:

1) O curso que você concluiu na UNISO como bolsista do ProUni foi aquele que você gostaria de ter feito como primeira opção? Em caso negativo, qual teria sido sua primeira opção de curso?

E: Tive grande admiração pelo trabalho de um meu professor de matemática no SENAI, e em uma de nossas conversas ele me havia dito que na verdade gostaria de ter estudado Economia, mas como não tinha condições financeiras para tal, acabou por estudar matemática. Na época eu tinha 16 anos, e desde então desenvolvi um interesse pelo argumento e passei a ler livros a respeito. Portanto, naquele momento eu estava certo de que queria estudar economia.

2) Quais contribuições que o curso de graduação que você concluiu na UNISO como beneficiário do ProUni trouxe para sua vida profissional?

E: Até então eu trabalhava como eletricista, na maioria dos casos era um trabalho muito árduo, pouco remunerado, diversos dos trabalhos eram informais, e de pouco prestígio. Já no segundo semestre de economia comecei a minha carreira “em escritório” e tive uma ascensão de cargos dentro de uma grande multinacional. Até

hoje os conhecimentos adquiridos durante o período me ajudam em minha vida de modo geral. Sem dúvida alguma, sem este curso eu não teria feito o mesmo percurso.

3) E em termos de perspectivas para a sua vida pessoal, você sentiu que teve melhoria, o curso teve alguma contribuição?

E: Acredito que a divisão entre vida pessoal e profissional é superficial, pois, obviamente, são partes da mesma vida. Neste sentido, uma melhoria na vida profissional também trouxe consigo uma melhoria na vida pessoal, pois me proporcionou uma melhor qualidade de vida, com mais oportunidades e conhecimento.

4) Você conseguiu verificar melhoria na sua condição financeira depois de ter feito o curso? E Cultural?

E: A melhoria na condição financeira foi visível a partir do segundo ano de estudo quando comecei a trabalhar para uma grande empresa. O conhecimento proporcionado pela graduação, sem dúvida, influenciou em minha perspectiva em modo substancial e permanente. Fiz um mestrado em inglês na Italia em relações internacionais, concluído em 2017 -também através de bolsa de estudos. Neste caso, fundada pelo governo italiano. Só foi possível ser aprovado neste mestrado pelo meu histórico e prêmios na graduação, experiência de trabalho, e outros conhecimentos. Após o mestrado, por ter obtido nota máxima em meu histórico e tese, fui premiado com uma pós EAD de Marketing e Export, concluído em 2018.

Você acha que se você não tivesse tido a oportunidade do Prouni, você teria conseguido cursar uma graduação?

E: Meu objetivo era estudar para entrar em uma Universidade Federal. Naquele ano, eu prestei o ENEM para ver como funcionava, para adquirir experiência. Quando recebi a resposta de que eu havia conseguido uma vaga na Uniso através do PROUNI, decidi que seria melhor aceitar esta oportunidade do que esperar mais um ano e tentar entrar numa universidade federal.

5) O que você considera que mudou mais na sua vida, depois que você concluiu a graduação?

E: Fui o primeiro graduado de minha família nuclear, o que me deu a oportunidade de ajudar a minha família e planejar os meus objetivos a longo prazo. Muito provavelmente isso não teria sido possível, ou pelo menos teria sido muito diferente, se eu não tivesse obtido uma graduação.

6) Faça um paralelo do antes e depois da conclusão da graduação.

E: Venho de uma família muito humilde e não teria tido a oportunidade de pagar por uma graduação facilmente. Eu não estava contente com a minha profissão no período devido às condições de trabalho.

Após a graduação, pude trilhar novos caminhos e tive mais oportunidades. Estudei e trabalhei na Itália, EUA, e Portugal. Há cerca de um ano e meio voltei à Itália por

questões pessoais. Todos estes acontecimentos estão ligados ao meu percurso acadêmico, que sem a graduação como base, não teria sido possível.

7) Quais foram as dificuldades que você encontrou durante o curso?

E: A partir do segundo ano de estudo eu comecei a trabalhar para uma multinacional como analista financeiro. O trabalho exigia muito esforço e horas extras “intermináveis”. A maior dificuldade foi conseguir conciliar trabalho e estudos, e ainda assim manter uma performance alta em ambos. Nos quatro anos de estudo, eu praticamente não fiz uma viagem sequer (de lazer) e passei no mínimo 80% do meu tempo ativo fora do trabalho a estudar para o curso de ciências econômicas e para o meu objetivo de fazer o mestrado na Europa.

Em relação ao esforço intelectual, estou certo de que, pelo menos em minha classe, os alunos bolsistas eram mais inteligentes do que os não bolsistas. Isso provavelmente se deve ao fato de que os critérios de vestibular aos não-bolsistas são menos rigorosos.