



PRISCILA PEREIRA SILVA

**O NOVO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR EM UM
CONTEXTO NEOLIBERAL**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA PEREIRA SILVA

**“O NOVO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR EM UM
CONTEXTO NEOLIBERAL”**

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PRISCILA PEREIRA SILVA E ORIENTADA PELO PROF.DR. JOSÉ ROBERTO MONTES HELOANI

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to read "HELOANI", is written over a horizontal line. The signature is stylized and includes a large flourish on the left side.

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Si38n Silva, Priscila Pereira, 1983-
O novo aluno do ensino superior em um contexto neoliberal / Priscila Pereira
Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: José Roberto Montes Heloani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino superior. 2. Neoliberalismo. 3. Elitização do ensino. 4. Aluno novo. I.
Heloani, José Roberto Montes, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The new student of higher education in a neoliberal context

Palavras-chave em inglês:

Higher education

Neoliberalism

Elitism of education

New student

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

José Roberto Montes Heloani [Orientador]

Evaldo Piolli

Eduardo Pinto e Silva

Data de defesa: 11-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O NOVO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR EM UM CONTEXTO
NEOLIBERAL

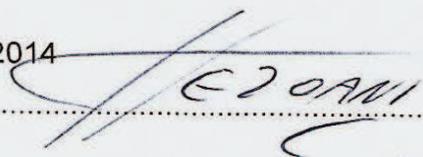
Autor : Priscila Pereira Silva

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Priscila Pereira Silva e aprovada pela Comissão
Julgadora

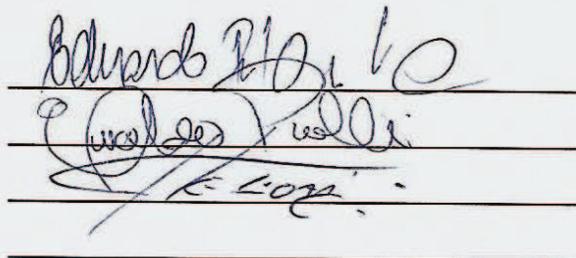
Data: 11/02/2014

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



RESUMO

A pesquisa que deu origem ao presente trabalho teve como objetivo identificar o perfil do novo aluno do Ensino Superior diante de um contexto neoliberal. A investigação foi desenvolvida a partir de uma análise bibliográfica, disponibilizada nos capítulos iniciais, fundamentando o trabalho de campo, que é apresentado no capítulo IV. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa-quantitativa, possibilitando que a análise fosse realizada a partir de informações objetivas e de dados qualitativos. Quanto às informações objetivas, foram utilizados os elementos disponíveis no banco de dados da mantenedora das instituições pesquisadas e o resultado do questionário aplicado, e, sobre os dados qualitativos, foram obtidos através da análise documental e de entrevistas, realizadas a partir da Técnica de Grupos Focais. Nos capítulos I e II do trabalho, é apresentada uma revisão da literatura sobre o Ensino Superior, momento em que foi contextualizado o seu desenvolvimento no país, e o papel assumido pelo Estado nesse processo. Nesse histórico, aborda-se a expansão ocorrida no Ensino Superior desde o período colonial até a primeira década dos anos 2000, e enfatiza-se o crescimento que se deu a partir dos anos 90 (período marcado pelo cenário neoliberal) e a ocorrência de sua elitização no país, ficando demonstrado o caráter excludente de nossa sociedade. No capítulo III, discute-se o processo de elitização e exclusão no acesso ao Ensino Superior, com destaque para as dificuldades enfrentadas pelos jovens oriundos de famílias que possuem um baixo poder aquisitivo. Nesse contexto neoliberal, buscou-se delinear o perfil desse novo aluno, que é diferente das características dos estudantes que historicamente frequentam o Ensino Superior. Para o trabalho de campo, cujos resultados estão reunidos no capítulo IV, foram escolhidas 03 (três) unidades educacionais de uma das maiores mantenedoras de Instituições de Ensino Superior do país. Quanto aos estudantes, foram selecionados os alunos matriculados no Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos que ingressaram nas instituições através de Financiamento Estudantil (Fies), e/ou do Programa Universidade para Todos (ProUni). Neste capítulo, além de um breve histórico das instituições, apresenta-se e discute-se o resultado que se obteve através do banco de dados da mantenedora, de documentos institucionais, da aplicação dos questionários e realização das entrevistas, possibilitando apresentar as características que compõem o perfil do novo aluno do Ensino Superior, situado em um contexto neoliberal, bem como indicar as instituições e os cursos que frequenta. Nas Considerações Finais, retoma-se a contextualização do cenário que dificultou o acesso dos jovens de baixo poder aquisitivo ao Ensino Superior, e comprova-se que a ampliação desse acesso provocou novas desigualdades entre as diferentes classes sociais, através da adoção de mecanismos que mantêm as características de uma sociedade capitalista.

Palavras chaves: Ensino Superior; Neoliberalismo; Elitização do ensino; Aluno novo.

ABSTRACT

The research that led to this study aimed to identify the profile of the new student of Higher Education before a neoliberal context. The research was developed from a literature review , released in the early chapters , supporting the field work , which is presented in Chapter IV . The methodology was qualitative - quantitative approach , enabling the analysis was performed based on objective information and qualitative data . As for objective information elements available were used in the database of the sponsor of the institutions surveyed and the results of the questionnaire , and the qualitative data were obtained through document analysis and interviews, conducted from the Technical Focus Group . Chapters I and II of the study, a literature review on Higher Education , when it was contextualized their development in the country , and the role of the State in this process is presented . In this history , discusses the expansion occurred in higher education from the colonial period until the first decade of the 2000s , and emphasizes the growth that occurred from the '90s (a period marked by neoliberal scenario) and the occurrence of its elitism in the country, being shown the exclusionary character of our society . Chapter III discusses the process of elitism and exclusion in access to higher education , highlighting the difficulties faced by young people from families that have a low income. In this neoliberal context, we sought to delineate the profile of this new student , which is different from the characteristics of students who attend historically higher education . For field work , whose results are shown in Chapter IV , 03 were chosen (three) educational units of one of the largest sponsors of Higher Education Institutions in the country . As students , we selected students enrolled in the College of Technology in Human Resource Management in the institutions that entered through Financial Aid (FIES) , and / or the University for All Program (Prouni) . In this chapter , including a brief history of institutions , presents and discusses the results to be obtained through the database of the sponsor , institutional documents , the questionnaires and interviews, enabling characteristic that comprise the profile of the new student of higher education , located in a neoliberal context , as well as state institutions and the courses they attend . Final Thoughts on resumes to contextualize the scenario that hindered the access of young people from low income to higher education , and proves that the expansion of such access brought new inequalities between different social classes , by adopting mechanisms that maintains the characteristics of a capitalist society .

Keywords: Higher Education, Neoliberalism; Elitism of education; New Student.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
AGRADECIMENTOS	xiii
LISTA DE QUADROS E TABELAS	xv
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA À TRANSIÇÃO AOS GOVERNOS ELEITOS DEMOCRATICAMENTE	17
1.1 Início do Ensino Superior no Brasil	17
1.2 O Ensino Superior nas primeiras décadas da República	19
1.3 O Ensino Superior – de 1930 à transição aos governos eleitos democraticamente	22
1.3.1 A reforma universitária ocorrida no período da Ditadura Militar, e a transição aos governos eleitos democraticamente	27
1.4 A elitização e o perfil dos alunos do Ensino Superior: da Colônia à transição aos governos eleitos democraticamente	32
CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990	43
2.1 Estado Neoliberal e o Ensino Superior a partir dos anos 1990	43
2.1.1 Ensino Superior nos governos Collor e Itamar Franco	56
2.1.2 Ensino Superior no governo Fernando Henrique Cardoso	59
2.1.3 Ensino Superior no governo Luiz Inácio Lula da Silva	65
2.1.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	68
2.1.3.2 A Lei de Inovação Tecnológica	69
2.1.3.3 A regulamentação das parcerias público-privadas	69
2.1.3.4 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais	70
2.1.3.5 O Programa Universidade para Todos - ProUni.....	72
2.1.3.6 A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil ...	75
2.1.3.7 O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies	77
2.1.3.8 A Expansão da Rede Federal de Ensino	79

2.2	A elitização do Ensino Superior a partir dos anos 1990	82
2.3	A contribuição dos cursos de Educação Profissional Tecnológica para o crescimento do acesso ao Ensino Superior e para o mercado de trabalho	84
CAPÍTULO III – ENSINO SUPERIOR, NOVAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O PERFIL DE SEU NOVO ALUNO		89
3.1	Ampliação do acesso ao Ensino Superior e as novas desigualdades educacionais: um balanço crítico do período histórico	89
3.2	O perfil do novo aluno do Ensino Superior: ‘suas’ instituições e ‘seus’ cursos ..	93
3.3	Elitização e exclusão no Ensino Superior	98
3.4	A construção permanente da Identidade	105
3.4.1	Identidade e processo de socialização	110
CAPÍTULO IV – O PERFIL DO NOVO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR, A PARTIR DA ANÁLISE DE TRÊS IESs PRIVADAS SITUADAS NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO		117
4.1	Histórico e caracterização da mantenedora, das IESs pesquisadas e do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	121
4.1.1	Caracterização da Mantenedora	121
4.1.2	Caracterização do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	122
4.1.3	Caracterização da IES L e de seu curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	124
4.1.4	Caracterização da IES P e de seu curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	125
4.1.5	Caracterização da IES I e de seu curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	127
4.2	O perfil do novo aluno do Ensino Superior, a partir da análise das três IESs pesquisadas	128
4.2.1	Trajetória de vida, escolarização e trabalho	129
4.2.2	Condição de vida do novo aluno do Ensino Superior.....	135
4.2.2.1	Condição econômica	135
4.2.2.2	Condição profissional	137
4.2.2.3	Condição civil e familiar	139
4.2.2.4	Condição e tempo de estudo	140
4.2.2.5	Condição cultural	142
4.2.2.6	As condições de vida do novo aluno do Ensino Superior e as suas implicações em seu desempenho acadêmico.....	143
4.2.3	Escolha da instituição e do curso, sob a influência de programas governamentais: estratégias ou adaptação/pragmatismo.....	148
4.2.3.1	Significado do ProUni e do Fies para o acesso ao Ensino Superior.....	148

4.2.3.2	Justificativa utilizada para escolha da instituição.....	151
4.2.3.3	Justificativa utilizada para escolha do curso.....	156
4.2.3.4	Nível de satisfação com a instituição e com o curso.....	160
4.2.4	Idealização/Projeto de Vida	163
4.3	O novo aluno do Ensino Superior: seu perfil, sua instituição, seus cursos e seu projeto de vida	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS		173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		181
ANEXO I – Roteiro do Questionário		193
ANEXO II – Roteiro da Entrevista – Grupo Focal.....		197
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre Esclarecimento.....		199
ANEXO IV – Declaração de Concordância da Instituição Co-Participante.....		201
ANEXO V – Parecer Consubstanciado		203

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, por esta e todas as demais oportunidades que me concedeu.

Ao meu orientador e professor, Dr. José Roberto Montes Heloani, pelos ensinamentos, compreensão, dedicação, incentivo nas orientações e pela oportunidade de mais uma conquista.

Aos professores Dr. Eduardo Pinto e Silva e Dr. Evaldo Piolli, presentes em minha banca de mestrado (qualificação e defesa), pelas sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação. Aos professores Dr. Zacarias Pereira Borges e Dr.^a Aparecida Antunes Mitsuko, por aceitarem compor a suplência na composição da banca.

A todos os professores da Faculdade de Educação da Unicamp que tive a oportunidade de conhecer e que contribuíram, direta ou indiretamente, com a minha pesquisa (nas disciplinas cursadas e nas APPs), professores doutores José Roberto Montes Heloani, Evaldo Piolli, Luiz Henrique Aguilar, Liliana Segnini, José Roberto Rus Perez, Eloísa Hofling e Vicente Rodriguez.

Aos sujeitos desta pesquisa (alunos do curso de Tecnologia em Recursos Humanos das três IESs pesquisadas) que aceitaram discutir o tema proposto, sem os quais não seria possível concluir este trabalho.

Aos diretores e coordenadores do curso de Tecnologia em Recursos Humanos das três IESs pesquisadas, por autorizarem a realização desta pesquisa e pela cessão de alguns documentos institucionais.

Às minhas amigas de pós-graduação, Rosely e Rafaela, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos, incertezas e alegrias. E em seguida foram chegando novos amigos: a Márcia, a Soraya, a Giseley, a Mônica, o Guilherme e a Andréia.

Aos meus amigos de trabalho, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao apoio de toda a minha família: meus pais (João e Marlene); meus irmãos (Juliano e Jonathas); minhas cunhadas (Tatiane e Caroline); a pequena e bela sobrinha (Isadora); minha sogra (Neusa) e ao Nilson, por tudo que compartilhamos em nossas vidas.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Categorias de Análise.....	13
Tabela 1 - Crescimento ocorrido em instituições de Ensino Superior públicas e privadas, no período de 1991 a 2010.....	82
Tabela 2 - Número de matrículas, por grau acadêmico, modalidade de ensino e categoria administrativa – 2001-2010.....	87
Tabela 3 - Número de matrículas – ingressos por processo seletivo – por período e por categoria administrativa – 2001-2010.....	88
Tabela 4 - Percentual de Pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior de Graduação – 1997-2011.....	91
Tabela 5 - Número de alunos matriculados na IES L, no ano de 2012 (alunos ingressantes e veteranos).....	125
Tabela 6 - Número de alunos matriculados na IES P, no ano de 2012 (alunos ingressantes e veteranos).....	126
Tabela 7 - Número de alunos matriculados na IES I, no ano de 2012 (alunos ingressantes e veteranos).....	128
Tabela 8 - Escolaridade dos pais dos alunos com Fies e/ou com bolsa do ProUni.....	132
Tabela 9 - Renda familiar per capita dos alunos com Fies e/ou com bolsa ProUni.....	135
Tabela 10 - Atuação profissional dos alunos.....	137
Tabela 11 - Tempo semanal dedicado aos estudos.....	140
Tabela 12 - Local utilizado pelos alunos para os estudos	142
Tabela 13 - Atividades culturais frequentadas pelos alunos	143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADS** - Associações de Docentes
- ANDES** - Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ATPS** - Atividade Prática Supervisionada
- BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCQ** - Círculos de Controle de Qualidade
- CEBRAP** - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CFT** - Certificados Financeiros do Tesouro
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNI** - Confederação Nacional da Indústria
- CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- DOU** - Diário Oficial da União
- EaD** - Educação a Distância
- FATEC** - Faculdade de Tecnologia
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUVEST** - Fundação Universitária para o Vestibular
- GERES** - Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICSID** - Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
- IDA** - Associação Internacional de Desenvolvimento
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- IFC** - Corporação Financeira Internacional
- IFET** - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFES - Instituto Federal de Ensino Superior
INED - Instituto Nacional Francês para Estudos Demográficos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MIGA - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
ONG - Organização Não Governamental
PCE/CREDOC - Programa de Crédito Educativo/Crédito Educativo
PIB - Produto Interno Bruto
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PRODEM - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SELIC - Sistema Especial de Liquidação e Custódia
SESU - Secretaria de Educação Superior
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SM - Salário Mínimo
TCU - Tribunal de Contas da União
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira demonstra que, por muito tempo, cursar o Ensino Superior era privilégio dos integrantes das elites sociais e econômicas, sendo dificultado e inviabilizado o acesso de jovens de baixo poder aquisitivo, o que revela a existência de um quadro de elitização nesse nível de ensino no país.

No período estabelecido entre o século XVI ao início do século XIX, a seleção para o acesso ao Ensino Superior ficava restrita a um pequeno grupo de estudantes que cursava os colégios brasileiros, ou seja, havia uma triagem instituída e restrita a um grupo de jovens que já eram selecionados. Entre o início do século XIX até meados do século XX, é possível observar um pequeno aumento no número de jovens que ingressavam no Ensino Superior, ocorrendo a entrada de estudantes oriundos das camadas da população que possuíam médio poder aquisitivo. Porém, o perfil do aluno que frequentava o Ensino Superior continuava elitizado, ou seja, a maioria dos alunos pertencia às camadas da população com alto poder aquisitivo. A partir do ano de 1950, é possível observar um expressivo aumento na demanda pelo acesso ao Ensino Superior, em decorrência de medidas de incentivo à escolarização primária e secundária, instituída para que o país pudesse atender ao crescimento de sua população no período pós-guerra, bem como ao crescimento da indústria e da urbanização.

Ao se considerar, nesse período, o total de jovens que concluíam o segundo grau (e não o total de jovens oriundos de famílias de baixa renda), é possível verificar que a instituição de Ensino Superior acolhia um número significativo de jovens de baixo poder aquisitivo. No entanto, o ingresso desses jovens ocorria em cursos noturnos de ciências humanas, para que pudessem conciliar os seus estudos com o emprego. Já os jovens oriundos das famílias da elite econômica ingressavam em carreiras que apresentavam um maior número de candidatos por vaga (SANTOS, 1998.).

Apesar de uma pequena parte dos jovens que não integrava a elite econômica e social do país começar a frequentar o Ensino Superior, esse acesso ocorreu em cursos que apresentavam um menor número de candidatos por vaga, sendo instituída, dessa forma, uma seletividade no interior da universidade, ou seja, quando as camadas de menor poder aquisitivo conseguiram o acesso ao Ensino Superior, ele se deu através dos cursos de menor prestígio, que levavam a menor remuneração e baixo reconhecimento social.

Almeida (2006a) reconhece que, a partir de determinado período histórico, não é somente a elite econômica que passa a ter acesso ao Ensino Superior, e enfatiza que a universidade não está disponível às camadas excluídas, havendo limites na democratização do acesso ao Ensino Superior, sendo perceptível a existência de novos processos de diferenciação, que produziram novas desigualdades educacionais, as quais passam a ocorrer, a partir desse momento, no interior das próprias instituições.

Na expansão ocorrida no Ensino Superior a partir dos anos de 1990, houve uma forte contribuição das instituições privadas para o atendimento do novo público que passa a frequentar o Ensino Superior – os jovens oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, cujo acesso sempre foi dificultado. Nesse período, início do governo Collor, a doutrina neoliberal passou a direcionar a política do Brasil, sendo acentuada no governo FHC através de uma série de reformas, que teve como um de seus eixos centrais a privatização (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

O Banco Mundial assumiu um dos principais papéis no processo de reformas ocorridas para a inserção do país na lógica neoliberal, contribuindo para a adoção de medidas que buscaram organizar a economia e a sociedade em um Estado Mínimo (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1999). Com a finalidade de garantir a estabilidade econômica nos países em desenvolvimento, e declarando que o seu principal objetivo era o ataque à pobreza (ALTMANN, 2002), através de seus documentos, o Banco difundiu “(...) uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 239). Dourado, ao analisar as orientações gerais do Banco Mundial, conclui que a instituição, ao prescrever as políticas educacionais, induz “(...) as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir de programas de ajuste estrutural” (2002, p. 239-240), se constituindo em um interlocutor, de importância relevante, da política macroeconômica, atuando em sintonia com o FMI - Fundo Monetário Internacional. Dessa

forma, observa-se que a expansão ocorrida no Ensino Superior, via instituições privadas, foi se configurando de acordo com as propostas do Banco Mundial.

Britto (2008), ao vincular o crescimento do número de instituições e de estudantes do Ensino Superior com a demanda do setor produtivo, identifica a existência de uma subdivisão na Educação Superior, onde se tem, de um lado, as instituições públicas, responsáveis pela produção e circulação do conhecimento acadêmico e intelectual, e, de outro lado, as instituições privadas, que passam a atender um ‘novo aluno’, advindo de uma camada social sem acesso ao Ensino Superior. Para o autor, esse novo aluno “(...) normalmente, dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica” (BRITTO, 2008, p. 778). Para o autor, o Ensino Superior assume uma nova função a partir do ingresso desse novo público, estando plenamente articulada com as demandas do mercado de trabalho, “(...) englobando tanto a oferta de emprego/trabalho, como a organização mesma do sistema produtivo” (p. 780)

Dias Sobrinho (2010) também analisa o crescimento ocorrido nas últimas décadas no Ensino Superior, fazendo referência à existência de instituições diferenciadas. Para o autor, as instituições referência em ensino e pesquisa, de forma geral, atendem os jovens provenientes de famílias com maior renda financeira, enquanto as instituições escassas em atividades de pesquisa, e que priorizam o preparo para o mercado de trabalho, atendem a nova população do ensino superior, constituída pelos jovens provenientes de famílias de baixa renda, que cursaram a educação básica em instituições públicas que oferecem precário itinerário escolar.

Dessa forma, a significativa expansão ocorrida nos últimos anos possibilitou que pessoas com médio e baixo poder aquisitivo tivessem acesso ao Ensino Superior, o que não significa a existência de oportunidades a todos os interessados nesse nível de ensino, e muito menos que as diferentes camadas da população frequentem as mesmas instituições de ensino e os mesmos cursos, e que desfrutem das mesmas condições para o estudo.

O acesso desse novo público ao Ensino Superior, que ocorreu principalmente em instituições de ensino privadas, e que foi alavancado por programas instituídos pelo poder público, tais como o ProUni e o Fies, atende às novas demandas de formação dos trabalhadores, requeridas pelo processo capitalista de produção.

Ao se considerar a existência de alunos que ingressaram no Ensino Superior, através de programas que suprimam a carência de recursos financeiros de determinada camada da população,

pode-se facilmente concluir que se tem, hoje, um aluno com um perfil diverso daquele que sempre frequentou esse nível de ensino. Esse novo aluno, que até recentemente não tinha acesso ao Ensino Superior, pertence a um segmento social que historicamente foi também excluído da convivência com a produção científica, tecnológica e cultural/artística de nossa sociedade, o que contribui, significativamente, para que tenha condições de estudo diferentes daquelas que são vividas pelos alunos que integram as elites econômica e social do país.

Essas características que integram o perfil desse aluno, é interesse deste trabalho, que tem como tema “O novo aluno do Ensino Superior em um contexto neoliberal”, conhecer esse estudante para comprovação de sua origem social e conhecimento de sua condição financeira, de suas expectativas, de seu projeto para o futuro, das dificuldades que encontra para cursar o Ensino Superior e de suas realizações, após o acesso ao local que sempre foi negado a ele.

Para conhecimento do novo aluno do Ensino Superior, foram escolhidas 03 (três) unidades educacionais de uma das maiores mantenedoras de Instituições de Ensino Superior do país, que atende, em sua maioria, alunos de baixa renda, integrando, de acordo com essa característica, esse novo público que chegou ao Ensino Superior através de Financiamento Estudantil (Fies) – e/ou do Programa Universidade para Todos (Prouni).

As unidades educacionais escolhidas, situadas em uma região do Estado de São Paulo, foram selecionadas pelo fato de ofertarem o curso de Tecnólogo em Recursos Humanos, e por estarem localizadas em municípios que possuem um mercado de trabalho que valoriza e requer, em maior número, profissionais qualificados. A escolha do curso de Recursos Humanos se deu pelo fato de representar um dos cursos mais procurados nos processos seletivos da instituição, e por integrar a categoria do curso de Tecnólogos, que obteve o maior índice de crescimento dos últimos anos, contribuindo efetivamente para a expansão do Ensino Superior. Outro critério para a escolha das IESs foi o fato de integrarem o grupo de unidades orgânicas da mantenedora. A mantenedora divide as suas unidades em dois grupos: unidades orgânicas e unidades adquiridas. São consideradas unidades orgânicas as que foram criadas pela própria organização, e unidades adquiridas as que foram integradas em pleno funcionamento, a partir da aquisição dessas instituições de outra mantenedora.

O conhecimento do novo aluno do Ensino Superior, objeto desta pesquisa, ocorreu a partir dos seguintes questionamentos:

- Quais as características do atual aluno do Ensino Superior privado (origem social, condições financeiras, etc.)?
- Qual a importância do Ensino Superior a esse novo aluno, e que fatores o motiva a procurar um curso de graduação?
- O que significa ao aluno e aos seus familiares o acesso ao Ensino Superior?
- Quais critérios são utilizados pelos alunos para a escolha da instituição onde cursarão o Ensino Superior? A instituição privada foi a sua primeira opção para o ingresso no Ensino Superior? As expectativas dos alunos com a instituição estão sendo atendidas?
- Quais critérios foram utilizados pelos alunos para a escolha do curso em que estão matriculados? Estão satisfeitos com o curso escolhido?
- Quais as principais dificuldades encontradas pelo novo aluno do Ensino Superior para se manter e concluir o curso de graduação?
- Qual a avaliação do aluno sobre os programas (ProUni e Fies) que possibilitaram o seu ingresso no Ensino Superior? O que significa a esse aluno estudar com bolsa do ProUni ou com o Financiamento Estudantil? Esse estudante já sofreu alguma discriminação na faculdade (amigos ou instituição) por ser bolsista ProUni ou por ter aderido ao Fies?
- Quais os sonhos desse novo público, ou seja, qual o projeto dos novos alunos após a conclusão da faculdade?
- Quais são as expectativas desses alunos em relação à instituição em que estão matriculados, e quais as suas principais realizações após o ingresso no Ensino Superior?

Como Objetivo Geral do trabalho, ficou estabelecida a intenção de se identificar o perfil do novo aluno do Ensino Superior diante de um contexto neoliberal, bem como indicar as instituições e os cursos que frequenta.

Quanto aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Contextualizar a Educação Superior no Brasil, bem como a elitização/exclusão do acesso a esse nível de ensino.
- Avaliar as políticas públicas de ampliação do acesso ao Ensino Superior, em um contexto capitalista/neoliberal.

- Analisar o processo de inclusão/exclusão do acesso de estudantes do país ao Ensino Superior.

- Descrever o perfil do novo aluno do Ensino Superior, a partir de suas características, expectativas, projetos, dificuldades encontradas, realizações e possível ascensão social.

Para o alcance dos objetivos propostos, foi adotado o método dialético pelo fato de possibilitar ao pesquisador a apreensão das dimensões política, filosófica e material/concreta que envolvem o seu objeto de estudo, e por levá-lo a considerar, na pesquisa, a contradição e o conflito, o movimento histórico, o devir, a totalidade e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários (LIMA; MIOTO, 2007). Dessa forma, para a utilização deste método foi requerida uma ampla abordagem histórica, que resultasse em uma contextualização da temática discutida, possibilitando, juntamente com os dados coletados no campo empírico da pesquisa, uma análise que considerasse os fatores que contribuíram com a construção da realidade atual do objeto estudado.

A escolha da abordagem qualitativa-quantitativa se deu pelo fato de possibilitar a utilização de instrumentos das duas concepções. Santos Filho (2000) considera que a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa não são incompatíveis entre si, podendo ser utilizadas pelos pesquisadores, sem que se caia na contradição epistemológica. Para o autor, é possível se defender que no atual “estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, e de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano” (p. 54). Há uma clara distinção entre os enfoques qualitativo e quantitativo, no entanto, não seria correto dizer que eles guardam uma relação de oposição (NEVES, 1996, p. 2). Ao se adotar uma abordagem qualitativa, não se deve “(...) menosprezar a importância dos bancos de dados, do corpo de informações objetivas, das estatísticas, dos estudos quantitativos” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 67). Neves (1996, p. 2) considera que combinar “(...) técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva (...)” de procedimentos de uma abordagem metodológica.

Assim, a adoção dessa abordagem – ao possibilitar uma análise dos dados obtidos através de informações objetivas (banco de dados/estatísticas e questionário) e de informações

qualitativas (resultado da análise documental e entrevista) – permitiu uma complementação das informações, para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Em relação ao banco de dados/estatísticas, foram utilizadas as informações relativas ao Ensino Superior, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Também foi utilizado o banco de dados disponibilizado pela mantenedora das 03 instituições adotadas como campo de pesquisa, relativo às informações de suas unidades e de seus alunos, gentilmente disponibilizado pela Diretoria de Avaliação Institucional da mantenedora da instituição.

Em relação ao questionário, foi elaborado e aplicado com o objetivo de se obter mais informações sobre as características dos alunos do Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos das três IESs pesquisadas. A aplicação do questionário ocorreu na própria sala de aula de cada uma das instituições, após uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e esclarecimentos sobre o teor de cada uma das questões. Os questionários foram respondidos por 44 alunos da instituição “L” (23 alunos que declararam possuir o Fies e 21 alunos que declararam possuir bolsa de estudos do Prouni), 32 alunos da instituição “P” (26 alunos que declararam possuir o Fies e 6 alunos que declararam possuir bolsa de estudos do Prouni) e 12 alunos da instituição “I” (4 alunos que declararam possuir o Fies e 8 alunos que declararam possuir bolsa de estudos do Prouni).

Quanto à análise documental, foram objetos de estudos o Regimento e o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos das unidades envolvidas.

No que se refere à entrevista¹, é considerada por Minayo (2009, p. 65) como a estratégia mais utilizada no trabalho de campo. Para citar a utilização da entrevista em algumas modalidades de pesquisa, a autora afirma que “é por meio de entrevistas que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’, ‘histórias biográficas’, ‘etnografias’ ou ‘etno-histórias’”. Heloani e Capitão (2007, p. 29-30) consideram que a história de vida constitui-se em uma estratégia com eficácia para se estudar a “(...) identidade individual de uma pessoa em sua totalidade concreta, em suas múltiplas determinações, considerando-se suas relações sociais, seu processo de desenvolvimento, atrelado às condições históricas e em que vive, seus grupos de pertencimento”.

¹ Para Heloani e Capitão (2007, p. 27), “(...) a entrevista pode ser um instrumento extremamente útil, seja na forma livre, semi-estruturada, ou mesmo dirigida”.

A entrevista também é utilizada em Estudo de Caso², referido por Heloani e Capitão (2007, p. 33) como “(...) uma experiência singular, escrito por um pesquisador para registrar seu encontro com uma pessoa e demonstrar certos arranjos teóricos”. Os autores consideram que o Estudo de Caso “**pode ser o relato de uma única entrevista**, ou do desenvolvimento de todo um processo de acompanhamento longitudinal (...)” (HELOANI; CAPITÃO, 2007, p. 33, grifos nossos).

Além dessas modalidades, Minayo (2009) apresenta os grupos focais como uma modalidade de entrevista que ocorre em grupo, que possibilita o confronto das falas de uns com os outros. Dessa forma, “além da entrevista individual, uma técnica cada vez mais usada no trabalho de campo qualitativo é a dos grupos focais...” (MINAYO, 2009, p. 68), modalidade adotada nesta pesquisa.

A principal diferença entre uma entrevista individual e a entrevista obtida mediante o Grupo Focal é que a segunda tem como base a interação que ocorre entre as pessoas do grupo, para que se obtenham as informações requeridas pela pesquisa. Trad (2009), baseando-se em Morgan (1992), afirma que uma das vantagens do grupo é a menor possibilidade de que se forneçam respostas prontas pelos informantes, ao contrário do que ocorre com as entrevistas individuais. Em um grupo, “pode-se considerar que os participantes se sentem livres para revelar a natureza e as origens de suas opiniões sobre determinado assunto, permitindo que pesquisadores entendam as questões de forma mais ampla” (BARBOUR, 2009, KITZINGER, 1999 e TEMPLETON, 1994, *apud* TRAD, 2009, p. 790).

Caplan (1990) considera como grupos focais pequenos grupos de pessoas que são reunidos para avaliação de conceitos ou identificação de problemas. Kitzinger (2000), citado por Trad (2009), define grupo focal como uma modalidade de entrevistas com grupos de pessoas, que tem como base a comunicação e a interação, e, como objetivo principal, agrupar informações minuciosas sobre um tema específico a partir de um grupo de pessoas selecionadas. O pesquisador, moderador ou coordenador do grupo procura coletar as informações do tema sugerido, de forma que possa compreender as percepções, as atitudes e as crenças dos participantes, em relação ao que está sendo discutido.

² Heloani e Capitão consideram “(...) que toda história de vida pode ser identificada como uma categoria particular de estudo de caso; entretanto, nem todo o estudo de caso deve ser considerado uma história de vida” (2007, p. 30).

É também valorizado na utilização do grupo focal o seu formato flexível, o que possibilita a exploração de questões não previstas, o incentivo para que todos participem, o baixo custo e a rapidez com que os resultados são obtidos. No entanto, o trabalho com Grupos Focais também apresenta dificuldades, sendo destacadas as seguintes: complexidade para se garantir anonimato das discussões ocorridas; interferência do moderador, de forma que o seu juízo de valor tenha preponderância; desvio do tema que motiva as discussões; domínio das discussões por poucas pessoas, podendo interferir nos resultados; risco da imposição da opinião de uns, podendo influenciar a consciência e o comportamento de outros (TRAD, 2009).

Para a formação do grupo, o pesquisador deve estabelecer critérios consoantes aos objetivos da pesquisa, sendo também necessária a criação de um ambiente que seja favorável à discussão que pretende desenvolver, de forma que os integrantes do grupo possam manifestar os seus pontos de vistas e as suas percepções sobre o assunto discutido (MINAYO, 2000). Através dos Grupos Focais, torna-se possível a ocorrência de um debate franco e acessível sobre o tema que é de interesse dos participantes, fundamentado em uma discussão racional, onde as diferenças de posições entre pessoas são deixadas de lado (GASKELL, 2002, *apud* TRAD, 2009).

A utilização dessa técnica requer a adoção de alguns procedimentos, sendo os principais deles a escolha dos recursos necessários ao trabalho; a definição do número de pessoas que participarão da atividade; o perfil das pessoas que integrarão o grupo; a seleção dos elementos do grupo e, ainda, o tempo de duração dos trabalhos (TRAD, 2009).

Quanto aos recursos para o desenvolvimento dos trabalhos, é recomendado um local de fácil acesso aos participantes, que possibilite a acomodação confortável das pessoas e que esteja protegido de interrupções externas e de ruídos. É desejável que os participantes sejam distribuídos de forma circular, e que se tenha, para o desenvolvimento dos trabalhos, gravadores de boa qualidade, podendo, ainda, o pesquisador fazer uso de câmeras, microfones e notebooks (TRAD, 2009).

O número de participantes do grupo pode variar entre seis e quinze, sendo ideal a composição que permita a participação adequada dos integrantes ao tema discutido (TRAD, 2009).

Para a definição do perfil das pessoas que integrarão o grupo, é fundamental que tenham certas características comuns em relação ao tema objeto da pesquisa, sendo recomendado, ainda, conforme Barbour (2009) e Kitzinger (1999), citados por Trad (2009), que sejam selecionadas

peessoas que tenham convivência com o tema que será discutido, e que, ainda, conheçam os fatores que interferem nas informações consideradas mais pertinentes. O conhecimento comum do tema não significa que os integrantes do grupo devam se conhecer, sendo apenas necessário que tenham convivência com o tema de interesse do pesquisador.

Definido o perfil dos integrantes do grupo, é chegado o momento da seleção intencional dos participantes, que deverá estar consoante aos objetivos da pesquisa (PIZZOL, 2004).

Quanto ao tempo de duração dos trabalhos, é comum uma variação entre 90 a 110 minutos, sendo fator determinante ao tempo de duração o número de pessoas que participaram dos trabalhos (TRAD, 2009).

O papel do moderador em um grupo focal é de fundamental importância para o sucesso dos trabalhos, sendo requerido que ele tenha domínio do assunto que será discutido e que tenha habilidade para assegurar um clima agradável, favorável às trocas de impressões e experiências, muitas vezes pessoais, para que indesejadas discussões entre os integrantes do grupo não resultem em prejuízo aos trabalhos. É importante que o moderador, no exercício de um papel menos diretivo e mais voltado à discussão, conduza os trabalhos do grupo de forma que o foco sobre o interesse da pesquisa seja mantido e, ao mesmo tempo, não seja negado aos participantes que se expressem de forma espontânea (TRAD, 2009). Minayo (2000) enfatiza que o condutor das discussões deve ter o cuidado de não induzir o grupo ao seu ponto de vista. No início dos trabalhos, o moderador deverá esclarecer aos participantes as principais questões que nortearão as atividades, e especificar as regras básicas de funcionamento do grupo³, bem como o seu papel na condução dos trabalhos.

Scrimshaw e Hurtado (1987), referidos por Trad (2009), consideram que o moderador tem as seguintes atribuições: 1) introduzir a discussão de interesse, e mantê-la acesa; 2) deixar claro ao grupo a inexistência de respostas certas ou respostas erradas; 3) observar a participação dos integrantes do grupo, encorajando para que todos se manifestem; 4) identificar as ‘deixas’ que surgem da discussão; 5) obter um bom relacionamento com os participantes do grupo, de forma que possa aprofundar, de forma individual, o comentário que considera relevante para o trabalho;

³ Gondim (2002) apresenta as seguintes regras para o funcionamento adequado de um grupo focal: 1) somente uma pessoa deve falar de cada vez; 2) discussões paralelas devem ser evitadas, de forma que todos possam participar coletivamente; 3) as pessoas devem, livremente, dizer o que pensam sobre o assunto; 4) deve ser evitado o domínio da discussão por um dos integrantes do grupo; 5) deve ser mantido o discurso e a atenção sobre o assunto discutido.

6) ficar atento às comunicações não verbais e ao ritmo dos participantes, controlando o tempo previsto para os trabalhos.

A ordem das questões que serão apresentadas pelo moderador e o tempo dedicado a cada uma delas pode variar, sendo relevante nessa definição o ritmo de discussão do grupo e o número de pessoas que o compõe (TRAD, 2009).

Para o desenvolvimento do trabalho, é imprescindível que o pesquisador elabore um roteiro das questões de interesse da pesquisa, no entanto, é recomendado que esse tenha poucos itens, permitindo flexibilidade na condução dos trabalhos, e o registro de temas que, apesar de não previstos, sejam relevantes. Para que os integrantes do grupo sejam incentivados a participar de imediato, é recomendado que as questões consideradas mais gerais, mais fáceis de responder, sejam as primeiras e, de forma gradativa, sejam introduzidas as questões mais específicas e/ou mais polêmicas (TRAD, 2009).

Para a análise das respostas obtidas através dos grupos focais, é orientado que:

O processo [...] [deva] contemplar dois momentos complementares: análise específica de cada grupo e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Em síntese, o objetivo deste processo é identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo (MORGAN, 1997; WHO, 1992; GASKELL, 2002, *apud* TRAD, 2009, p. 789).

A organização dos três grupos desta pesquisa – um de cada instituição –, a condução dos trabalhos e a análise dos dados atendeu às recomendações dos autores, o que permitiu um resultado satisfatório da técnica utilizada.

O grupo 1, da instituição do município “L”, foi composto por 11 integrantes; o grupo 2, da IES “P”, por 8 integrantes e o grupo 3, da faculdade “I”, foi composto por 10 participantes, proporcionando as condições para que todos pudessem participar do trabalho. Para integrar os grupos, ficou estabelecido que o aluno estivesse matriculado no 2º ou 3º semestre do curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, e, ainda, fosse bolsista do Prouni ou contemplado com o Fies. Definidos os critérios, todos os alunos que atendiam ao perfil estabelecido foram convidados para participar da pesquisa, sendo escolhidos aqueles que, de forma espontânea, se prontificaram a colaborar com o trabalho. Caso houvesse um número maior de alunos interessados em participar do trabalho, seria formado mais de um grupo por instituição de ensino – no entanto, isso não ocorreu.

A entrevista coletiva foi realizada em uma sala privativa de cada uma das instituições, livre de ruídos excessivos e de interrupções externas, sendo as carteiras do local disponibilizadas em círculo. Para a gravação dos trabalhos, foi utilizado um gravador digital.

No início das atividades, foi realizada a apresentação da pesquisadora, momento em que houve a coleta de assinaturas do termo de concordância em participar da pesquisa e os esclarecimentos relativos aos objetivos da pesquisa e às regras para o funcionamento adequado do grupo. Após, foi solicitada a apresentação de cada um dos alunos, ocasião em que os estudantes falaram os seus nomes e o semestre do curso em que estavam matriculados.

Após essa etapa inicial dos trabalhos, foram apresentadas as questões que seriam discutidas pelos grupos, começando pelas questões mais gerais, sendo que, aos poucos, foram introduzidas as questões mais específicas, que provocavam uma maior interação entre os participantes. No decorrer dos trabalhos, buscou-se a interação dos membros do grupo, de forma que as informações fossem complementadas e direcionadas aos objetivos do trabalho. Os alunos demonstraram total liberdade para discutir sobre cada uma das questões, inclusive quando o assunto era relacionado ao curso e à instituição que frequentavam. Os trabalhos tiveram, em média, a duração de 100 minutos, sendo possível observar que os alunos se mantiveram motivados durante todo o tempo da entrevista, não demonstrando cansaço ao final das atividades.

Após a realização de todas as entrevistas coletivas, que ocorreu no período de setembro de 2012 ao mês de março de 2013, foi efetuada a transcrição do material coletado. Para a análise de todas as informações, houve a necessidade de se construir algumas categorias de análise, o que permitiu uma exploração aprofundada do material coletado, conforme postula Bardin (1979). Para o autor, a análise de conteúdo através do método qualitativo funciona através do desmembramento do texto em categorias, segundo reagrupamentos analíticos. “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 1979, p. 153).

Para a construção das categorias, foi fundamental retomar o objetivo geral da pesquisa: identificar o perfil do novo aluno do Ensino Superior, diante de um contexto neoliberal, bem como indicar as instituições e os cursos que frequenta. Ao ser considerado o objetivo geral da pesquisa, foram, então, construídas categorias que contribuíssem para a identificação do perfil do novo aluno do Ensino Superior, sendo realizadas inúmeras leituras de todo o material, que

permitiram a classificação dos dados coletados. Ludke e André (1986), ao tratarem da análise após a coleta de dados, ressaltam a necessidade de construção de categorias, recomendando leituras sucessivas do material, para que seja possível a sua divisão de acordo com os elementos que o compõem. Nessa etapa é importante que seja apreendido o conteúdo manifesto e o conteúdo latente. Argumentam as autoras quanto à necessidade de que a “(...) análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (p. 48).

Após essa etapa foram, então, estabelecidas as seguintes categorias:

1. Trajetória de vida, escolarização e trabalho;
2. Condições de vida;
3. Escolha do curso e da instituição: estratégia ou adaptação/pragmatismo;
4. Idealização/Projeto de Vida.

Essas categorias, que representam a classificação dos dados coletados (dados referentes ao novo aluno do Ensino Superior), possibilitaram a análise das informações dispostas no quadro seguinte:

Quadro 1 - Categorias de Análise

Categoria de Análise	Informação Coletada
Trajetória de vida, escolarização e trabalho.	- Trajetória de vida e trabalho. - Trajetória escolar. - Significado dos estudos.
Condições de vida.	- Características dos alunos (condição econômica, condição profissional, condição civil e familiar, condição e tempo de estudo, condição cultural). - Condições de vida do novo aluno do ensino superior e as suas implicações em seu desempenho acadêmico.
Escolha do curso e da instituição: estratégia ou adaptação/pragmatismo.	- Significado do ProUni e do Fies para o acesso ao Ensino Superior. - Justificativa utilizada para escolha do curso e da instituição. - A busca de outros cursos e/ou de outras instituições. - Nível de satisfação com o curso e com a instituição escolhida.
Idealização/Projeto de Vida.	- Significado do Ensino Superior para o aluno e sua família. - Expectativas após a conclusão da faculdade (objetivos, sonhos e projetos).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir das sugestões da Banca de Qualificação.

As informações coletadas através do questionário e da técnica de Grupos Focais foram divididas de acordo com cada uma das categorias elencadas, possibilitando uma análise minuciosa, que contribuiu com o conhecimento das características que integram o perfil do novo aluno do Ensino Superior, conforme já referido.

Esclarecida a metodologia da pesquisa, será apontado, de forma breve, o conteúdo de cada capítulo deste trabalho, e uma síntese dos resultados obtidos.

No capítulo I, “**Ensino Superior no Brasil – da Colônia à transição aos governos eleitos democraticamente**”, é apresentada uma revisão da literatura sobre o Ensino Superior, momento em que foi contextualizado o seu desenvolvimento no período histórico referido e o processo de elitização desse nível de ensino.

No período pré-colonial e colonial houve desinteresse de Portugal para o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. Após a Proclamação da República ocorreram tentativas de criação de universidades no Brasil, motivadas pelas condições criadas a partir da implantação de cursos de Ensino Superior em diversas instituições. No entanto, somente no ano de 1920 foi criada a primeira universidade brasileira: a Universidade do Rio de Janeiro. Sob o impacto do populismo, o Ensino Superior passou por um processo de expansão nas décadas de 1950 a 1960. Enquanto a taxa anual de crescimento do Ensino Superior, no período de 1932 a 1945, foi de 2,4%, no período de 1945 a 1964, essa taxa foi de 12,5%, sendo essa ampliação creditada à ascensão social das camadas médias da população, ao crescimento do Ensino Médio Público e ao “alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 50 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961” (MENDONÇA, 2000, p. 142).

No período da Ditadura Militar ocorreu a Reforma Universitária, desencadeada pelos seguintes fatores: a tomada de consciência, por parte de vários setores da sociedade, da precariedade em que se encontravam as universidades brasileiras; o ritmo acelerado do desenvolvimento do país, em decorrência da industrialização e do crescimento econômico, que demandavam um número crescente de mão de obra qualificada; as transformações, tanto no campo sociocultural quanto no campo econômico; a discussão ocorrida durante o processo de tramitação do Projeto de Lei da LDB, que envolvia calorosos debates sobre escola pública *versus*

escola privada; a instituição da Universidade de Brasília através da Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, considerada um divisor de águas na história das universidades, que se constituiu na primeira universidade que não foi criada mediante a aglutinação de outras faculdades que já existiam – a universidade possuía uma estrutura considerada flexível, moderna e integrada, onde os departamentos substituíram as tradicionais cátedras; a participação ativa do movimento estudantil, combatendo o caráter arcaico e elitista das universidades (OLIVEN, 2002; FÁVERO 2004; FÁVERO, 2006).

Com o esgotamento do regime militar, e das medidas pedagógico-administrativas que foram propostas pela Reforma de 1968, foi retomado o debate sobre os rumos da Universidade, sendo também recuperada a discussão sobre o papel da universidade brasileira, no contexto da democratização do país.

Após a revisão bibliográfica sobre o percurso histórico das instituições de Ensino Superior, é iniciada no mesmo capítulo uma discussão sobre o processo de elitização e exclusão no acesso ao ensino superior, com destaque para as dificuldades enfrentadas pelos jovens oriundos de famílias que possuíam um baixo poder aquisitivo.

No capítulo II, “**Ensino Superior no Brasil a partir dos anos 1990**”, há continuidade da revisão literária sobre o percurso do Ensino Superior, e analisado o papel assumido pelo Estado nesse processo.

A discussão sobre as reformas ocorridas no Ensino Superior a partir dos anos de 1990 comprovou que as políticas educacionais desse período estavam alinhadas à proposta neoliberal, tendo o Estado, na condição de Estado Mínimo, atuado de forma contida e pontual, com o objetivo de que a lógica do mercado fosse garantida. O conjunto de medidas, sobretudo normativas, adotadas pelos governos Collor, Sarney, FHC e Lula (principalmente os dois últimos governos) provocaram uma forte expansão do Ensino Superior, sob a lógica da diversificação e da privatização, conforme as orientações emanadas do Banco Mundial para a América Latina (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Das medidas elencadas, destacam-se, neste trabalho, o ProUni e o Fies, pela contribuição dada ao crescimento da educação superior no país, ou, no dizer de Leher (2010, p. 388-389), pelo processo de “(...) massificação da educação superior, e, por isso, legitimam o sucateamento planejado e sistemático da educação superior”.

Ainda no segundo capítulo, foi empreendida uma breve análise com foco para o público atendido pelas instituições nesse período histórico, ficando demonstrada a continuidade do

caráter elitista do Ensino Superior, e, depois de uma discussão sobre o crescimento do ensino superior nas últimas décadas, foram identificadas novas desigualdades educacionais entre os estudantes da elite econômica e social, e os estudantes de baixo poder aquisitivo.

No capítulo III, **“Ensino superior, novas desigualdades educacionais e o perfil de seu novo aluno”**, é observado que o quadro sócio/político/educacional descrito no capítulo II, situado no contexto de um Estado Mínimo que passa a ser efetivado no país a partir dos anos 90, ratifica uma educação minimalista para os trabalhadores, denominados de pobres ou excluídos, que são atendidos principalmente em instituições privadas, que se expandem de forma extraordinária, em relação ao crescimento ocorrido em instituições públicas. Nesse contexto neoliberal, buscou-se delinear o perfil desse novo aluno das instituições privadas, que apresenta características diversas daquelas observadas entre os alunos que historicamente frequentam o Ensino Superior. Nessa análise, foi fundamental a busca da concepção teórica do conceito de identidade, que possibilitou uma análise fundamentada de todo o trabalho de campo, que é apresentado no capítulo IV desta dissertação.

Nesse capítulo IV, após a caracterização das três instituições e de sua mantenedora, é apresentado o resultado da pesquisa de campo, a partir das informações que integraram as categorias estabelecidas. A pesquisa indicou que o acesso ao Ensino Superior representa, ao novo aluno, que possui renda familiar *per capita* de até dois (02) salários mínimos, um meio para que ele tenha uma melhor condição profissional. Ou seja, o novo aluno tem a expectativa de que o Ensino Superior possibilitará o exercício de uma atividade profissional que trará uma elevação ao seu salário, um maior reconhecimento social, e exigirá menor investimento de tempo e reduzido desgaste físico. A partir da mudança de sua condição profissional, ele mantém a esperança de conseguir uma melhoria em toda a sua condição de vida, bem como na de seus familiares.

Nas Considerações Finais, de forma resumida e comentada, retoma-se o cenário que dificultou o acesso dos jovens de baixo poder aquisitivo ao Ensino Superior, sendo esclarecido que o ingresso de uma determinada camada social provocou a ocorrência de novos mecanismos nas instituições sociais, de forma que as desigualdades entre as diferentes classes sociais fossem mantidas. No entanto, mesmo com as dificuldades enfrentadas para conciliar os seus estudos com as características que compõem o seu perfil, a esperança do jovem de baixo poder aquisitivo foi renovada com o seu ingresso no Ensino Superior.

CAPÍTULO I - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA À TRANSIÇÃO AOS GOVERNOS ELEITOS DEMOCRATICAMENTE

1.1 Início do Ensino Superior no Brasil

O período pré-colonial e colonial (1500-1815) do Brasil é marcado pelo desinteresse de Portugal no desenvolvimento do Ensino Superior no país, como reflexo de sua política de colonização, bem como do desinteresse dos próprios brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição com essa finalidade na colônia (OLIVEN, 2002; MOACYR, 1937; FÁVERO, 2006).

Durante o período colonial, os jesuítas, responsáveis pela educação no Brasil, dedicaram-se desde à cristianização dos índios até a formação do clero, além de promoverem a educação nos colégios reais. Os filhos da classe dominante recebiam uma educação que os preparavam para que frequentassem a Universidade de Coimbra, em Portugal, que tinha como uma de suas diversas missões a de unificação cultural do império Português (OLIVEN, 2002). Anísio Teixeira (*apud* OLIVEN, 2002, p. 24) considerou a Universidade de Coimbra como a primeira universidade dos brasileiros, sendo que, nessa instituição, nos três primeiros séculos se graduaram 2.500 jovens nascidos no Brasil, em diversos cursos: Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia (OLIVEN, 2002).

Fávero (2000), ao debater sobre o tema, afirma que “todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle, por parte da Metrópole, de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FAVERO, 2000, *apud* FAVERO, 2006, p. 18-19). Somente durante o período de 1808 a 1889 foram apresentados 24 projetos de universidades, conforme identificação de Anísio Teixeira, e não foram criadas novas faculdades em quase meio século de reinado do segundo imperador do Brasil (CUNHA, 1980; FÁVERO, 2006).

Na chegada da família real ao Brasil, D. João VI recebeu comerciantes da Bahia que solicitaram a criação de uma universidade no país, se comprometendo a colaborar financeiramente com esse projeto. Apesar da solicitação e da disponibilidade dos comerciantes em colaborar com o projeto, não foi instalada a universidade, no entanto, Salvador passou a ser a sede do curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, que entrou em funcionamento através de decreto datado de 18 de fevereiro de 1808.

Cunha (1980) afirma que a partir da chegada da família real ao Brasil, foram, principalmente, criados cursos e academias para a formação de profissionais para o Estado, bem como para a formação de especialistas em produção de bens simbólicos⁴. Após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, constata-se que foram criadas no local as Academias Militares em 1808 e 1810⁵, sendo instituída a Academia Real Militar, onde foi implantado o núcleo que deu início à Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No mesmo ano foi também constituída uma Escola de Cirurgia, com cursos de anatomia e cirurgia, que formava cirurgiões militares. Com a criação do Curso de Medicina em 1809, foi, então, instalada em 1813 a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.

Para suprir as lacunas do ensino ministrado nas aulas régias, foi também organizado curso avulso: no ano de 1809, em Pernambuco, curso de Matemática Superior; no ano de 1817, em Vila Rica, curso de Desenho e História; e em 1821 em Paracatu - Minas Gerais, curso de Retórica e Filosofia. Em 1816, foi estabelecida a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, funcionando como Academia das Artes apenas no ano de 1826 (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 2006; MENDONÇA, 2000).

Esses cursos, criados por D. João VI após a vinda da família real ao Brasil, deram origem às escolas e faculdades profissionalizantes, que, praticamente, constituíram o conjunto das instituições de Ensino Superior do Brasil até a República, sendo agregado a esse conjunto alguns cursos jurídicos no ano de 1827 – instalados em 1828 em São Paulo e em Olinda – e a implantação, no ano de 1875, da Escola de Minas Gerais, em Ouro Preto⁶ (MENDONÇA, 2000).

⁴ Para Bourdieu (BOURDIEU, 1974), um bem simbólico é configurado quando é atribuído um valor mercantil a um objeto cultural ou artístico, adquirindo, pelas leis de mercado, o status de mercadoria. É formado um grupo consumidor a esses objetos, assim como produtores de bens simbólicos.

⁵ A Academia da Marinha foi criada no Rio de Janeiro no ano de 1808, e a Academia Real Militar foi criada no ano de 1810 - ambas com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares (MENDONÇA, 2000).

⁶ A Escola de Minas Gerais, criada em 1832 e instalada em 1875, teve como origem o projeto elaborado pelo engenheiro francês Claude Henri Gorceix, a pedido do próprio Imperador D. Pedro II. Para Cunha, o imperador se

Em 1889, em sua última fala no trono, o Imperador propôs a criação de duas universidades (uma no Norte e outra no Sul do Brasil) com a intenção de que se constituíssem em centros da organização científica e literária, mas a proposta não chegou a ser colocada em prática.

No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que foram se estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade (OLIVEN, 2002, 25-26).

Observa-se que os governos imperiais se limitaram à manutenção e regulamentação das instituições já existentes, tendo ocorrido poucas iniciativas no que se refere ao Ensino Superior.

1.2 O Ensino Superior nas primeiras décadas da República

Após a Proclamação da República, ocorreram outras tentativas de criação de universidade no país, tendo o Ensino Superior passado por várias alterações em sua estrutura e funcionamento, conforme será visto na sequência. Para Cunha (1980, p. 132), o “(...) seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891”.

Com a implantação de cursos de Ensino Superior em diversas instituições, foram geradas condições para o surgimento de universidades, o que resultou na instalação de universidades como instituições livres, sendo uma delas criada em Manaus, em 1909 (Escola Universitária Livre de Manaus), outra em São Paulo, em 1911 (Universidade Popular), e uma universidade no Paraná (Universidade do Paraná), em 1912 (MICHELOTTO, 2006).

Foi possível a implantação dessas universidades quando Rivadávia da Cunha Correia assumiu o Ministério do Interior, Justiça e Instrução Pública, e garantiu, através de decreto, ampla liberdade para que os estados ou particulares criassem instituições de Ensino Superior, sem a fiscalização do governo federal (OLIVEIRA; VOGT; LEFER, 2012). Com essa liberdade, os

empenhou para a instalação da escola buscando acelerar o surto econômico que foi produzido pela Guerra do Paraguai (CUNHA, 1980; MENDONÇA, 2000; OLIVEN, 2002).

estados e particulares podiam organizar, com total autonomia, seus cursos, o currículo e o corpo docente da instituição (CUNHA, 1980).

Em 18 de março de 1915, através do Decreto nº. 11.530, foi retomado por Carlos Maximiliano, sucessor de Rivadávia Corrêa, o controle do ensino pelo governo federal, tendo as referidas instituições perdido o *status* de universidade, e os seus cursos passaram a ser ofertados em faculdades livres ou isoladas, sob o rígido controle do governo federal (CUNHA, 1980). Esse decreto, que promoveu a retomada do controle do Ensino Superior, em seu Art. 6º também estabeleceu que:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Após tantas tentativas para a criação de uma universidade brasileira⁷, e em cumprimento ao Art. 6º do Decreto nº. 1.530/1915, foi então instalada a Universidade do Rio de Janeiro⁸ no ano de 1920, na gestão do Presidente Epitácio Pessoa, através do Decreto nº. 14.343, de 7 de setembro de 1920. Para Mendonça, as universidades instituídas antes de 1920 “(...) tiveram uma vida efêmera e, de fato, a primeira instituição que assumiu, entre nós, de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920” (2000, p. 136).

A Universidade reunia as faculdades profissionais que já existiam, sendo voltada mais para o ensino do que para a pesquisa, era elitista, e mantinha a orientação profissional dos cursos que oferecia e a autonomia das faculdades que agrupava (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 2006). Para Fávero, a primeira universidade oficial brasileira foi constituída a partir da “(...) justaposição de três escolas tradicionais⁹ sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p. 21).

Oliven (2002) relata que havia um comentário, na época de instalação da Universidade do Rio de Janeiro, de que a sua instituição se deu no ensejo da comemoração do Centenário da Independência, ocasião em que havia um interesse político em se outorgar o título de Doutor

⁷ Luiz Antônio Cunha critica a ideia de alguns autores de que a universidade seria a forma ideal de organização do Ensino Superior, sendo essa uma carência que deveria ser superada (CUNHA, 1980).

⁸ Criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil em 05 de julho de 1937 e na Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir do ano de 1965.

⁹ A Universidade do Rio de Janeiro agregou a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito, resultante da junção de duas escolas livres constituídas anteriormente (MENDONÇA, 2000).

Honoris Causa ao Rei da Bélgica, que estaria em visita ao Brasil. Não havendo instituição apropriada para o evento, decidiu-se criar a universidade, que seria o palco para a outorga do grau ao referido rei.

Fávero afirma que outra crítica em relação à instalação da Universidade foi feita pelo educador José Augusto¹⁰, para quem o decreto que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro tratava a matéria de forma geral e vaga, não estabelecendo “(...) a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida (...)” pela universidade (FÁVERO, 2006, p. 22).

Mendonça (2000), ao analisar a junção das instituições que constituiu a Universidade do Rio de Janeiro, afirma que o funcionamento de cada uma delas continuou a ocorrer de forma isolada, não havendo qualquer articulação entre as faculdades, nem alteração de seus currículos ou das práticas desenvolvidas em seu interior. Para o autor, a partir da junção das instituições foi desencadeada uma disputa pelo poder entre as faculdades.

Apesar das críticas efetuadas, há de se reconhecer que a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição legalmente instalada pelo governo federal, com o mérito

(...) de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 22).

Após a criação dessa primeira universidade, foi fundada a Universidade de Minas Gerais no ano de 1927, por iniciativa do governo do Estado, que seguiu o mesmo modelo da universidade do Rio de Janeiro, ou seja, foi constituída a partir do agrupamento de instituições já existentes (MENDONÇA, 2000).

Oliven, ao analisar o atraso no estabelecimento de Universidades no Brasil, atribui como um de seus fatos a influência do ideário positivista presente no grupo de oficiais que promoveu a proclamação da República. Para o autor, os líderes políticos da Primeira República – 1889 a 1930 – consideravam a universidade uma instituição anacrônica e ultrapassada, o que não condizia

¹⁰ A crítica do educador José Augusto foi publicada no Jornal do Brasil, na edição de 24 de outubro de 1920, sob o título: ‘Regime Universitário III - o estado atual da questão no Brasil’ (FÁVERO, 2006).

com as necessidades do Novo Mundo, sendo “(...) francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante” (OLIVEN, 2002, p. 26).

Fávero, estendendo a sua análise até a década de 1960, considera ingênuo o pensamento de que apenas as instituições universitárias e o universo educacional enfrentaram crises e/ou impasses. O autor afirma que:

a crise da universidade pode ter relação íntima com o colapso de instituições existentes na sociedade brasileira, que não satisfazem ou não atendem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, ainda não tinham assumido um papel atento a responder às necessidades emergentes (FÁVERO, 2006, p. 19).

Para ilustrar a sua afirmação, o autor cita as funções assumidas pela universidade, que foi pensada para oferecer um bem cultural a uma minoria, não se constituindo como um espaço de investigação científica, e, conseqüentemente, de produção de conhecimento.

1.3 O Ensino Superior – de 1930 à transição aos governos eleitos democraticamente

Após a constituição do Ministério de Educação e Saúde em 14/11/1930, pelo então presidente Getúlio Vargas¹¹, que teve Francisco Campos como o seu primeiro Ministro, foram instituídas reformas no ensino, que ficaram marcadas pela centralização, que também estava presente nos mais diversos setores da sociedade.

As reformas instituídas buscavam adequar o ensino à modernização do país, priorizando a formação da elite e a capacitação para o trabalho. O projeto universitário elaborado pelo Governo Federal tinha como objetivo a articulação de medidas que abrangiam desde a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, objeto do Decreto-lei nº. 19.851, de 1931, até a organização da Universidade do Rio de Janeiro, através do Decreto-Lei nº. 19.852/31, e a criação do Conselho Nacional de Educação, objeto do Decreto-Lei nº 19.850, também do ano de 1931. O Ministro Francisco Campos considerava que a universidade não poderia ter a sua finalidade

¹¹ Getúlio Dorneles Vargas governou o Brasil no período de 1930 a 1945, marcando o final da Primeira República.

reduzida a uma função meramente didática, mas que deveria também se preocupar com a pura ciência e com a cultura desinteressada¹².

No que se refere à nova organização da Universidade do Rio de Janeiro, Fávero (2006) conclui que o Decreto 19.852/31 é minucioso sobre a instituição, no entanto, ele não chegou a ser colocado em prática imediatamente e não atribuiu à Universidade o caráter integrador das diferentes instituições de Ensino Superior que agrupava.

Ao analisar o Estatuto das Universidades Brasileiras, objeto do Decreto-lei nº. 19.851, de 1931, Fávero pondera que, pelo documento, as escolas e faculdades da nova estrutura universitária se apresentavam como verdadeiras ilhas, que dependiam da administração superior. Outro ponto discutido pelo autor, em relação ao documento, se refere à ideia de cátedra¹³ presente no documento – definida como uma unidade operativa de ensino e, também, de pesquisa docente que era entregue a determinado professor que ganhou força a partir das Constituições de 1934 e de 1946, permanecendo até o ano de 1968. Outro aspecto importante da Reforma Campos está relacionado à concessão da autonomia plena às universidades, ao se considerar que havia uma tendência de centralização da política adotada pelo Governo.

Oliven (2002), ao discutir sobre as políticas adotadas pelo Ministro Francisco Campos, afirma que algumas de suas ações, tais como a criação da Faculdade de Educação nas Universidades, respondiam muito mais aos planos do próprio Ministro do que às reivindicações dos educadores, que se preocupavam com a constituição de uma universidade voltada às pesquisas. O autor ainda afirma que os principais pontos de discórdia entre o projeto do Ministro Francisco Campos e os anseios dos educadores estavam ligados ao papel do governo federal, como normatizador do Ensino Superior, e à atuação da Igreja Católica, como instituição que formava o caráter humanista da elite do país.

Fávero (2006) aponta que a instituição da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, contrastam com a política autoritária do governo

¹² Gramsci escreve, do cárcere, uma carta para sua mulher Júlia, onde discute a noção de cultura desinteressada. Para o autor, “(...) ‘desinteressado’ se contrapõe a oportunista, imediatista, utilitarista; à profissionalização precoce, reducionista, minimalista; a politiquês, taticista e eleitoreiro, como tantos projetos educacionais que bem conhecemos: ‘Os cientistas, em sua atividade, são desinteressados’” (GRAMSCI, 1965, p. 598, *apud* NOSELLA, 2005, p. 232).

¹³ Fávero (2006, p. 24) afirma que, “no Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou alma *mater* das instituições de ensino superior”.

federal, ao se ponderar, por exemplo, que à USP é atribuída as seguintes finalidades (Art. 2º do Decreto nº. 6.283/34):

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou que sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (FÁVERO, 2006, p. 23-25).

Oliven (2002) avalia que o Estado de São Paulo implantou a sua Universidade no contexto de um projeto político, com um alto padrão acadêmico-científico, e livre do controle direto do governo federal¹⁴. Considera o autor que a USP representou um divisor na história do sistema de educação superior do Brasil, e o estado, para concretizar o seu plano político, agrupou as faculdades independentes e tradicionais, constituindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que tinha em seu quadro docente professores pesquisadores de outros países, principalmente da Europa. O autor avalia que o ideal dos fundadores da USP foi concretizado, tendo a Universidade se tornado o maior centro de pesquisa do país.

A Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, Diretor de Instrução do Distrito Federal no governo do Prefeito Pedro Ernesto, deu prioridade à renovação e à ampliação da cultura desinteressada e ao desenvolvimento de uma atividade científica livre, incentivando as atividades de pesquisa, contando com o apoio dos professores. No entanto, a Universidade, que não era simpática ao Ministério da Educação, foi extinta em 1939 por decreto presidencial, devido ao autoritarismo presente no Brasil¹⁵, ficando tipificada uma ingerência direta do governo federal nos assuntos do Distrito Federal (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 2006; ALMEIDA, 2006a).

¹⁴ Fernando Azevedo liderou um movimento para a criação da Universidade, sendo incentivado pelo jornal O Estado de São Paulo e apoiado pelo próprio governo estadual. A criação de uma universidade livre do controle direto do governo federal se constituía em uma tentativa para a reconquista da hegemonia política que o Estado gozara no período anterior à Revolução de 1930 (OLIVEN, 2002).

¹⁵ A partir da promulgação da segunda Constituição Republicana, o que ocorreu em 1934, e “(...) da eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país. Mas, logo a seguir, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperaram a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo.” (FÁVERO, 2006, p. 25).

Mendonça afirma que as universidades (Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal) tinham como competência promover o estudo científico dos grandes problemas da nação, buscando gerar um estado de ânimo em todo o país, que fosse capaz de dar força, coerência e eficácia às ações dos homens, independentemente das divergências e diversidades de vista que tivessem. Para o autor, nesse tipo de instituição:

(...) seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores – aí entendidos os professores para todos os graus de ensino. Em linhas gerais, essa foi a concepção que informou as duas experiências universitárias desenvolvidas ao longo desses anos por iniciativa de educadores vinculados ao grupo dos renovadores, a saber, a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pelo grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal O Estado de S. Paulo, entre os quais Fernando de Azevedo, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935, no bojo da reforma de ensino por ele empreendida, como secretário de Educação, no Rio de Janeiro. Para Cardoso (1982), a criação da USP teve como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez das armas, conforme as próprias palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da Comissão Organizadora da Universidade, não sendo, portanto, uma simples expressão do surto inspirador produzido pelo Manifesto de 32. Para a autora, mesmo que nesse projeto Azevedo estivesse com o grupo do Estado, mantinha uma relativa autonomia desse grupo, o que iria, inclusive, condicionar alguns conflitos de ordem interna. [...] Ambas as universidades possuem uma base comum, como expressões – mesmo que diferenciadas – do ideário do Movimento da Escola Nova, consubstanciado no Manifesto de 32 (MENDONÇA, 2000, p. 39).

Gustavo Capanema, ministro da Educação e da Saúde durante o período de 1937 a 1945, ao expor os motivos da extinção da Universidade, justifica que tal fato seria necessário para que fosse reestabelecida a disciplina e a ordem (FÁVERO, 2006). Após a extinção da Universidade, seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, instalada através da Lei nº. 452/37.

Oliven considera que Gustavo Capanema aproveitou-se do autoritarismo do Estado Novo para implantar o seu projeto universitário, que se constituía na criação de uma universidade que se tornaria em um modelo único de Ensino Superior para todo o território nacional. O autor considera que essa realização do ministro pode ser considerada no exemplo mais importante de centralização autoritária do Ensino Superior do Brasil (OLIVEN, 2002).

Fávero (2006) observa que não há referência sobre o princípio de autonomia na Lei que instituiu a Universidade do Brasil, estando previsto em seu Art. 27 que o reitor da Universidade seria escolhido pelo Presidente da República, ficando patente a centralização autoritária do governo, que também fica evidenciada quando a lei proíbe que docentes e discentes da

Universidade tenham qualquer atitude político-partidária ou que compareçam em atividades universitárias com uniformes ou emblemas de partidos políticos.

Em todo esse contexto político, onde se denotava uma expansão da rede de ensino de nível médio e uma maior participação da mulher no mercado de trabalho (mais especificamente no magistério), foram implantados, a partir da década de 1940, novos cursos de ensino superior em Faculdades de Filosofia (cursos de história, de matemática, de química e outros) que se disseminaram pelo Brasil. No entanto, devido à escassez de recursos humanos e materiais, essas instituições se limitaram às atividades de ensino, sem qualquer compromisso com a pesquisa (OLIVEN, 2002).

No final dos anos de 1940, após a deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, que ocorreu em 1945, é iniciado um movimento nas universidades com a intenção de que tivessem mais autonomia (FÁVERO, 2006). Analisando a complexidade da situação da época, Bittencourt (1946, p. 562) pondera que, “mesmo depois do Estado Novo, quando essa Universidade se torna autônoma por decreto, a situação não muda muito”.

Durante as décadas de 1950 e 1960, o Ensino Superior passou por um processo de expansão, principalmente quando esteve sob o impacto do populismo, conforme se pode observar quando se comparam os dados referentes ao ano de 1945 com as informações relativas a 1964. Em 1945, havia 05 universidades e 293 instituições isoladas no país, e, em 1964, esse número passou para 37 universidades e 564 instituições isoladas. Ao se analisar esse período, observa-se que, enquanto o número de universidades multiplicou-se por sete, o número de instituições isoladas não chegou nem a dobrar. Esse crescimento também é observado quando se constata que, entre 1932 e 1945, a taxa média anual de crescimento foi de 2,4%, enquanto que no período de 1945 a 1964 essa taxa foi de 12,5% (CUNHA, 1983; MENDONÇA; 2000).

A expansão do Ensino Superior nesse período se deve, principalmente, ao aumento da demanda decorrente da ascensão social das camadas médias, da ampliação do Ensino Médio público e do “alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 50 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961” (MENDONÇA, 2000, p. 142).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou no Congresso Nacional por um período de 14 anos, sendo promulgada apenas em 1961, reforçou o modelo das instituições de Ensino Superior vigente no país, mantendo a cátedra vitalícia, que era criticada

por muitas instituições e educadores da época. A LDB também deixou ilesas as faculdades isoladas e o modelo de universidade adotado, composto pelo agrupamento das escolas profissionais; manteve com prioridade o ensino, não focalizando o desenvolvimento da pesquisa; e fortaleceu a centralização do sistema de educação superior, na medida em que concedeu autoridade para que o Conselho Federal de Educação autorizasse e fiscalizasse os novos cursos de graduação e, ainda, deliberasse sobre o currículo mínimo dos cursos desse nível de ensino. Como fato novo, a lei assegurou que os estudantes fossem representados nos colegiados; no entanto, não estabeleceu qual seria essa proporção de representatividade, o que gerou muitas críticas da categoria (OLIVEN, 2002).

É importante ressaltar que, no contexto dessa centralização, foram criados os Centros Populares de Cultura, que envolviam professores e alunos universitários nas Campanhas de Alfabetização de Adultos, se contrapondo ao projeto elitista que foi herdado do passado. Buscava-se um novo ensino superior, que fosse mais democrático e mais nacional (OLIVEN, 2002), se diferenciando do que estava constituído no país.

Mendonça, ao analisar o contexto descrito, entende que o aumento da demanda do Ensino Superior ocorrido nas décadas de 1950 e 1960 “(...) estaria na origem do problema dos excedentes, posteriormente invocado como móvel imediato da Reforma Universitária de 1968”, que será discutido na sequência. Outro fator que viria a ser posto em questão, e que para Mendonça também alimentou o debate sobre a Reforma Universitária, foi o paradigma que norteava o Ensino Superior, “(...) sob o influxo do desenvolvimentismo que viria a alimentar as propostas de modernização desse nível de ensino, visando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país” (MENDONÇA, 2000, p. 142).

1.3.1 A reforma universitária ocorrida no período da Ditadura Militar, e a transição aos governos eleitos democraticamente

Fávero e Oliven, ao discutirem sobre o contexto em que ocorreu a Reforma Universitária, apresentam como desencadeantes desse processo os seguintes fatores: a tomada de consciência, por parte de vários setores da sociedade, da precariedade em que se encontravam as universidades brasileiras; o ritmo acelerado do desenvolvimento do país, em decorrência da industrialização e

do crescimento econômico, que demandavam um número crescente de mão de obra qualificada; as transformações, tanto no campo sociocultural quanto no campo econômico; a discussão ocorrida durante o processo de tramitação do Projeto de Lei da LDB, que envolvia calorosos debates sobre escola pública *versus* escola privada; a instituição da Universidade de Brasília através da Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, considerada um divisor de águas na história das universidades, que se constituiu na primeira universidade que não foi criada mediante a aglutinação de outras faculdades que já existiam – a universidade possuía uma estrutura considerada flexível, moderna e integrada, onde os departamentos substituíram as tradicionais cátedras; a participação ativa do movimento estudantil, combatendo o caráter arcaico e elitista das universidades (OLIVEN, 2002; FÁVERO 2004; FÁVERO, 2006).

Observa-se que, a partir do golpe de 1964, ocasião em que os militares tomaram o poder, ocorreram ingerências diretas do governo federal nas universidades, sendo afastado um grande número de docentes. Na Universidade de Brasília, onde foi focada essa ação, ocorreu invasão de seu *campus* no ano de 1965, sendo o seu projeto original totalmente descaracterizado após a intervenção governamental, constituindo-se o que se denominou de “Assessorias” nas Instituições de Ensino Superior Federal, para que fossem coibidas atividades consideradas subversivas (OLIVEN 2002; MENDONÇA, 2000).

A atitude adotada teve como objetivo inicial conter o debate que ocorria nos últimos anos nas instituições, no entanto, constatava-se que o governo não tinha mais possibilidade de segurar o processo de transformação da universidade, uma vez que sofria pressão da classe média para ampliar o número de vagas no Ensino Superior, que atendia a toda a demanda, e mediante a necessidade requerida pelo projeto de modernização econômica que se queria implementar no Brasil.

Tais fatores levaram o governo militar a se empenhar na reorganização do Ensino Superior, tendo, já no ano de 1966, buscado a reestruturação das Universidades Federais através da edição de dois Decretos-leis, a partir de estudos realizados pelo Conselho Federal de Educação, motivado por requerimento do Ministro Raymundo Moniz Aragão (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2004; FÁVERO, 2006).

Com pequenas modificações, os estudos do Conselho Federal de Educação foram transformados no Decreto-lei nº. 53/66, que foi posteriormente alterado, novamente com a participação do Conselho Federal, através do Decreto-lei nº 252/67.

No final do ano de 1967, pressionado e preocupado com o que chamava de subversão estudantil, o governo federal criou uma Comissão especial através do Decreto nº. 62.024/67, que, sob a presidência do General Meira Mattos, tinha como finalidade emitir pareceres conclusivos sobre as reivindicações, as teses e as sugestões relacionadas às atividades dos estudantes; planejar e propor medidas com possibilidades de uma melhor aplicação das diretrizes do governo no setor estudantil; e, ainda, supervisionar e coordenar a execução das referidas diretrizes (FÁVERO, 2006).

A citada comissão elaborou um relatório final de seu trabalho, propondo que fosse fortalecido o princípio da autoridade e da disciplina nas instituições do Ensino Superior, que ocorresse a implantação de um vestibular unificado, que houvesse uma ampliação do número de vagas ofertadas no Ensino Superior e que, também, fossem criados cursos de curta duração, com ênfase em aspectos técnicos e administrativos.

Fávero (2006) considera que, com a proposta de fortalecimento do princípio da autoridade nas instituições de Ensino Superior, a Comissão pretendia instaurar intimidação e repressão nas instituições universitárias, e que a proposta fosse plenamente adotada com a edição do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, e, também, com o Decreto-lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969. Os referidos instrumentos definiram as infrações disciplinares praticadas por alunos, professores, funcionários e/ou empregados de instituições públicas ou privadas, bem como estabeleciam a punição a ser adotada no caso de se descumprir as normativas presentes nos documentos.

Em 1968, a mobilização dos estudantes – que organizaram intensos debates e promoveram manifestações nas ruas do país, exigindo que o governo buscasse soluções para os problemas educacionais –, e no contexto da crise institucional ocasionada pela implantação do AI-5, foi provocada a criação de um Grupo de Trabalho, através do Decreto nº. 62.937, de 02 de julho de 1968, que teve como objetivo promover estudos que resultassem na adoção de medidas que solucionassem a crise vivida pela universidade.

Em seu diagnóstico sobre a situação da universidade brasileira, o Grupo de Trabalho reconheceu que a organização da universidade, através do agrupamento de faculdades tradicionais, se revelou inadequada para o atendimento das necessidades do processo de desenvolvimento por que passava o país, e que a expansão das instituições de ensino superior ocorreu com a manutenção da mesma estrutura que entravava o processo de desenvolvimento e a

inovação, não estando em condições de promover a investigação científica e tecnológica. O relatório do grupo também enfatizou que as universidades mantinham a rigidez de seus quadros e das formas acadêmicas tradicionais, não tendo flexibilidade para oferecer “(...) produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado” (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968, *apud* FÁVERO, 2006).

Aprovado de forma rápida e transformado em instrumento legal, o relatório do Grupo de Trabalho embasou a elaboração da Lei nº. 5.540/68¹⁶, que definiu a organização do Ensino Superior com base em sua tríplice função – ensino, pesquisa e extensão –, indissociáveis entre si, o que levou as universidades a iniciarem um processo de consolidação.

Mendonça (2000) considera que a implantação definitiva de cursos de pós-graduação nas universidades foi o principal fator que provocou uma mudança efetiva na universidade, tendo garantido o desenvolvimento da pesquisa e a melhoria da qualificação dos professores universitários. Oliven (2002) avalia que o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a instituição de tempo integral e dedicação exclusiva dos docentes – o que valorizou a produção científica e a sua titulação – provocou a profissionalização dos professores. Esses fatores criaram as condições necessárias para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no Brasil, tendo o alcance das medidas ultrapassado os limites do sistema público, e chegado às instituições privadas, que, dependendo dos subsídios do governo federal, se adaptaram a algumas das orientações.

No que se refere à autonomia universitária, objeto de reivindicação de diversos setores sociais, ela acabou não sendo concretizada, até porque o contexto vivido pelo Brasil era o de um regime autoritário, que centralizava os recursos materiais e financeiros, atrelando o funcionamento da universidade às políticas adotadas pelo governo.

No que diz respeito à ampliação das vagas em instituições públicas do Ensino Superior, todas as medidas adotadas não foram suficientes para o atendimento da demanda, tendo o governo federal passado a estimular o crescimento de vagas nas instituições privadas de Ensino

¹⁶ O marco que deu início à quantidade considerável de legislação que provocou a reestruturação das Universidades Brasileiras foi, sem dúvida, a edição dos Decretos-leis nº. 53/66 e 252/67; no entanto, somente a partir dos resultados do Grupo de Trabalho instituído através do Decreto nº. 62.937, de 02 de julho de 1968, e do desdobramento das ações iniciadas em 1966, e de outros atos editados após esse período, é que se pode falar na existência de uma legislação básica de uma Reforma Universitária. (MENDONÇA, 2000).

Superior. Com esse estímulo, que contava com a concordância do Conselho Federal de Educação, houve um crescimento considerável das instituições de ensino superior mantidas pela iniciativa privada. Apenas no período de 1968 a 1974, as matrículas nas instituições da iniciativa privada passaram de 120,2 mil para 504,6 mil, enquanto que esse número nas universidades públicas passou de 158,1 mil para apenas 292,6 mil. Mendonça (2000) considera que a partir da situação descrita foi constituído:

(...) um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido. De fato, introduziu-se uma diferenciação interna no sistema de ensino superior que não atendeu a uma diversificação de objetivos, constituindo-se as instituições isoladas, com frequência, em um mero arremedo das instituições universitárias. A meu ver, a situação atual dessas instituições que se transformaram em grande número em universidades reforça esse ponto de vista. Essa diferenciação interna do sistema, nos últimos anos, acentuou-se, tanto do lado das instituições públicas, com o crescimento de faculdades e universidades estaduais e mesmo municipais, quanto do lado das instituições privadas, com a transformação de um grande número de escolas isoladas em universidades e o surgimento das universidades comunitárias ou confessionais que buscam se distinguir das instituições orientadas por critérios predominantemente lucrativos, reivindicando por essa mesma razão o direito ao financiamento público. (p. 149).

Com o esgotamento do regime militar, e das medidas pedagógico-administrativas que foram propostas pela Reforma de 1968, foi retomado, pelos próprios docentes universitários, através de suas entidades representativas¹⁷, o debate sobre os rumos da universidade, sendo também recuperada a discussão sobre o papel da universidade brasileira, no contexto da democratização do país, onde foram adotadas algumas medidas pelo governo federal na direção do que se requeria, embora tais medidas não surtiram efeitos práticos (MENDONÇA, 2000).

Em 1985, já no governo do Presidente José Sarney, que teve como Ministro da Educação Marco Maciel, foi instituída a Comissão Nacional para reformulação do Ensino Superior, composta por 24 membros, que produziu um relatório com medidas que não chegaram a ser colocadas em prática.

¹⁷ As Associações de Docentes Universitários (ADS) se multiplicaram durante a década de 1980, se articulando em uma Associação Nacional (ANDES), que posteriormente recebeu a denominação de Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (MENDONÇA, 2000).

Em 1986, o Ministro Marco Maciel criou um Grupo Executivo que tinha como objetivo a reforma do Ensino Superior (GERES), sendo composto por cinco membros, que elaborou um anteprojeto de lei de reforma do Ensino Superior, voltado para as Instituições de Ensino Superior da Rede Federal de Ensino. O anteprojeto de lei elaborado pelo grupo tinha como principais pontos a extinção da dualidade de estruturação das universidades federais, através da incorporação das fundações e das autarquias em um único ente jurídico; a racionalização do controle do governo sobre as universidades, possibilitando a participação acadêmica, sem que as instituições tivessem prejuízo em sua autonomia; a valorização dos níveis mais elevados da carreira dos professores, ficando restrito o acesso de níveis inferiores a cargos de direção; e a inclusão de docentes e de estudantes no processo de elaboração das listas tríplexes (não mais sêxtuplas) para os cargos de direção.

O texto encaminhado aos professores foi duramente criticado pelo segmento em função do receio que tinham de que o governo pudesse se desobrigar com o suprimento de recursos para o pagamento de pessoal, uma vez que, à época, os reitores se dedicavam à busca de créditos adicionais para cobrir as despesas da instituição e defendiam que suas reivindicações fossem unificadas junto ao MEC, se recusando a negociar com cada universidade. Diante das críticas recebidas, o anteprojeto foi retirado do Congresso pelo governo, uma vez que o Congresso Nacional estava em pleno período constituinte (CUNHA, 1997).

Após esse histórico que envolve o Ensino Superior e que teve como foco o percurso das instituições de ensino do período colonial ao final do regime militar, será visto, em relação ao mesmo período de análise, de que forma esse nível de ensino foi sendo elitizado e qual o perfil dos alunos que tiveram acesso a ele.

1.4 A elitização e o perfil dos alunos do Ensino Superior: da Colônia à transição aos governos eleitos democraticamente

Conforme visto, durante o período colonial somente cursavam a educação superior os alunos oriundos da elite, restando a pouquíssimos jovens que pertenciam a outras origens sociais

cursar os seminários teológicos¹⁸. De modo geral, a escolha dos alunos que cursavam Teologia se dava dentre aqueles jovens que estavam inseridos em famílias de alto poder aquisitivo. De acordo com Romanelli (1993), a princípio os padres ministravam a educação elementar aos brancos e aos índios (exceto para as mulheres), a educação média aos homens que pertenciam à classe dominante, sendo que parte deles continuava nos colégios se preparando “(...) para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.” (ROMANELLI, 1993, p. 5). Nesse mesmo período, os jovens universitários de famílias com maior poder aquisitivo, que tinham interesse por vaga em universidades europeias (principalmente na Universidade de Coimbra), estudavam, no Brasil, em colégios pré-universitários. Dessa forma, percebe-se que “o perfil destes alunos, aqueles que poderiam obter uma vaga nas universidades europeias, já era bem definido e elitizado.” (SANTOS, 1998, p. 239).

Outra característica da população que tinham acesso ao Ensino Superior no período colonial, além da social, também estava relacionada à questão étnica.

O acesso a cursos superiores durante o período foi marcadamente social e étnico. Os ingressantes nestes cursos eram, via de regra, brancos oriundos das elites socioeconômicas da Colônia. A presença de pardos era pequena em proporção à de brancos, e os negros não tinham qualquer possibilidade de acesso. [...] O acesso à escola era determinado pela origem socioeconômica dos indivíduos, que viviam em um contexto caracterizado pela desigualdade (SANTOS, 1998, p. 239).

Analisando a situação descrita, Luckesi (1991, p. 106) afirma que “a transmissão de conhecimento se encarregava de garantir e reproduzir este quadro, trazendo apenas aos filhos dos senhores de engenho os conhecimentos necessários à formação dos quadros dirigentes”. Para o autor, no contexto do período colonial, a própria cultura clássica que era transmitida pelos jesuítas, juntamente com a posse de bens, já era sinal de *status*. Dessa forma, o acesso ao ensino superior se constituía em mais um luxo destinado à aristocracia do período.

No período imperial, o acesso à educação superior ocorria de duas formas: 1) através do ensino secundário regular, oferecido pelo Colégio Pedro II, e por alguns liceus e escolas particulares existentes nas províncias e 2) através de exames e cursos preparatórios, que não exigiam pré-requisitos acadêmicos de seus candidatos. Com as duas opções, a maioria dos

¹⁸ Os Seminários Teológicos se constituíam no que de mais próximo havia de ensino superior no Brasil-Colônia.

interessados optava pela segunda alternativa, ficando desobrigada de cursar regularmente as escolas secundárias. Assim, para ter acesso garantido à educação superior, bastava ao interessado comprovar ter a idade mínima necessária para os estudos nesse nível de educação e ser aprovado nos exames (CUNHA, 2000; SANTOS, 1998). Ao analisar o perfil dos alunos no período imperial, Santos conclui que os alunos dos cursos superiores “(...) eram na sua imensa maioria homens, brancos, jovens, oriundos dos setores que dominavam a vida socioeconômica do país; a exemplo do ocorrido no período colonial, havia uma discriminação social e étnica quanto ao acesso ao Ensino Superior” (SANTOS, 1998, p. 241).

Observa-se que no período imperial havia um perfil definido de alunos que cursavam “um tipo” de instituição de ensino superior. Dessa forma, eram incluídos os jovens que integravam a elite socioeconômica do país, sendo excluídos os demais jovens que não se enquadravam nas características social e étnica referidas, ou seja, não havia outras instituições de ensino superior para o atendimento dos jovens de médio e baixo poder aquisitivo.

Apesar de ser identificado que no ano de 1819 o rei concedeu 12 bolsas para estudantes pobres que ingressaram no curso de Medicina do Hospital de Misericórdia (curso instalado no ano de 1813), “(...) tal medida, favorável ao acesso de jovens sem recursos financeiros à faculdade, consistia, porém, em uma ‘honrosa’ exceção” (SANTOS, 1998, p. 240). Concluindo a sua análise sobre o período, o autor ainda afirma que:

O que se viu em termos de ensino superior nos últimos anos do Império foi o acesso de alguns elementos das camadas médias às faculdades, principalmente às de Direito. Contudo, a formação de nível superior destes ‘estranhos à elite’ não alterou o perfil predominante dos ‘universitários’ brasileiros da época nem tampouco implicou ameaças ao domínio da elite. Os recém-saídos das faculdades, não oriundos da elite, eram normalmente por ela absorvidos e controlados. (SANTOS, 1998, p. 243).

Para Costa, “exemplo do processo de cooptação dos indivíduos mais talentosos, pertencentes à pequena burguesia e às classes populares, é a ascensão do bacharel. Ligado às elites por laços de família, amizade ou clientela tornou-se frequentemente porta-voz dos grupos dominantes” (COSTA, 1977, p. 13).

Após a Proclamação da República, ocorreu a promulgação da Constituição em 1891, provocando conflitos das correntes liberais, monarquistas ressentidos e positivistas. A transição da Monarquia para a República provocou alterações políticas que refletiram na questão que envolvia

o acesso à educação, havendo um aumento na procura por educação secundária e superior. Enquanto os latifundiários lutavam para que os seus filhos se tornassem bacharéis ou doutores, para que tivessem um bom desempenho nas funções políticas, aumentassem o prestígio familiar e se preparassem para atenuar prováveis situações de destituição econômica e social, os colonos estrangeiros e os trabalhadores urbanos buscavam o ensino para que os seus filhos tivessem maiores chances para o alcance de condições de vida melhores (CUNHA, 2000).

O Colégio D. Pedro II, que durante o Império era a principal porta de entrada dos alunos para as faculdades, teve a sua denominação alterada para Ginásio Nacional, que passou a submeter os seus alunos ao Exame de Madureza¹⁹ ao final do curso. Se aprovados no exame, os alunos poderiam ingressar em qualquer instituição de Ensino Superior do país.

Em 1911, o ministro do interior do governo do Marechal Hermes da Fonseca, Rivadávia da Cunha Correia, redigiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental que tirou o privilégio das escolas secundárias criadas pelo governo federal (inclusive do Colégio Pedro II), no que se refere à garantia de acesso de seus alunos ao Ensino Superior (CUNHA 2000), e criou os exames de admissão, compostos por prova escrita e oral, “(...) e pelos quais os estabelecimentos de ensino superior estatais passariam a cobrar taxas” (SANTOS, 1998, p. 243).

A instituição dos exames de admissão, ao reduzir o número de novos alunos pela metade – em decorrência de reprovação dos candidatos – mostrou os problemas da situação anterior, no entanto, ocorreu a identificação de muitas faculdades (principalmente as particulares) que facilitavam os exames, por receio de redução no seu número de alunos (CUNHA, 1980).

A Universidade Popular, criada em São Paulo no ano de 1911²⁰, possibilitava que os candidatos aprovados em, pelos menos, metade das disciplinas de determinado curso, se matriculassem como alunos ouvintes, com o compromisso de participarem dos exames de admissão antes de se formarem. Dessa forma, os candidatos não aprovados nos exames de admissão também poderiam ingressar no Ensino Superior, tendo a oportunidade de participar de outro exame quando já estivessem matriculados. Nessa mesma época, o governo federal e o governo estadual paulista subvencionavam o estudo gratuito de candidatos que se submetiam aos

¹⁹ O Decreto n°. 981, de 8 de novembro de 1890, ao aprovar o “Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal”, instituiu o exame de madureza, conforme disposto em seu Art. 33, alínea c: “Art. 33. Os exames serão: (...) c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar si o alumno tem a cultura intellectual necessaria” (BRASIL, 1890).

²⁰ A Universidade Popular foi uma das universidades denominadas de ‘instituições livres’, conforme item 1.2 do capítulo I deste trabalho.

exames de admissão e tinham um bom aproveitamento acadêmico durante todo o curso. Santos (1998) considera que, mesmo com essa possibilidade de subvenção, “(...) o ensino superior continuava sendo praticamente exclusivo dos jovens oriundos das classes dominantes” (p. 244).

Para o autor:

Era a tônica da seleção e do próprio ensino superior a possibilidade de acesso e permanência daqueles que tivessem os pré-requisitos acadêmicos necessários ao curso, o que era ainda privilégio dos setores sociais que dominavam a vida acadêmica do país. Era necessário que o exame fosse capaz de selecionar os jovens dotados de formação prévia, que assegurasse um aprendizado satisfatório, aprendizado este voltado aos interesses dos grupos dominantes. Esperava-se que tais transformações mantivessem o *status quo* da classe dominante e dos setores médios que emergiam com as novas condições políticas e sociais da vida republicana (SANTOS, 1998, p. 244).

Ghiraldelli, ao analisar o período, afirma que a elite do país, além de enviar os seus filhos aos colégios particulares, utilizam-se do Estado para a criação de uma rede pública de ensino visando ao seu atendimento. Para o autor, o interesse dessas elites fazia com que “(...) todas as reformas da legislação do ensino providas do Governo Federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior” (GHIRALDELLI, 1991, p. 27).

No ano de 1915, o Decreto nº. 11.530 manteve as restrições feitas em 1911 ao Colégio Pedro II e demais escolas secundárias, estabelecendo a necessidade de que fosse apresentado, pelos candidatos ao Ensino Superior, o certificado de conclusão do ensino secundário e preservou os exames de admissão, alterando a sua denominação para Exames Vestibulares, que mantinham estrutura idêntica a dos exames de admissão – provas escrita e oral (CUNHA, 2000; SANTOS, 1998).

Na década de 1920, foi iniciada uma reforma que visava propiciar ao Estado melhores e maiores instrumentos de controle do ensino, havendo, na ocasião, um aperfeiçoamento dos exames vestibulares, que garantia vaga a todos os alunos aprovados. Com a reforma, as instituições de ensino superior ficaram obrigadas a definir o número de vagas que ofereceriam em cada ano, dando início ao caráter classificatório dos exames vestibulares. De acordo com essa nova forma, as vagas disponíveis passaram a ser preenchidas de acordo com o desempenho de cada candidato no exame. Preenchidas as vagas, os demais candidatos classificados ficavam impedidos de se matricularem no Ensino Superior, e, caso houvesse interesse por uma nova vaga, deveriam se submeter a um novo processo no período subsequente. Para Cunha (2000, p. 161), “o

objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas”.

Um aspecto considerado importante na reforma ocorrida na década de 1920 (Reforma Rocha Vaz) foi a possibilidade de que alguns alunos cursassem o Ensino Superior sem ônus. Ficou estabelecido que cada instituição teria cinco alunos estudando gratuitamente em cada série, sendo que um deles seria selecionado pela nota obtida no vestibular, um seria indicado pelo governo e os outros três alunos restantes seriam indicados pelo próprio corpo docente da instituição (SANTOS, 1998).

Em 1931, já na Era Vargas, foi instituída nova política educacional no Ensino Superior através do Decreto 19.851, que ficou conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras. O Estatuto manteve o vestibular como mecanismo de seleção dos candidatos ao Ensino Superior, passou a exigir que o candidato apresentasse, além do certificado de conclusão do ensino secundário, um atestado de idoneidade moral, e estabeleceu cobrança de taxas para os cursos que eram oferecidos pelas instituições de ensino superior, inclusive das instituições públicas. Santos (1998, p. 245) considera que “o acúmulo de taxas representava um grande empecilho ao estudo de jovens com menor poder aquisitivo”. O autor, baseando-se em Cunha (1980), afirma ainda que:

Em 1931, um curso na Universidade do Rio de Janeiro custava em média 800 mil-réis por ano, pagos em taxas referentes a matrículas, exames e certificados. A necessidade do pagamento de taxas já era, por si só, um forte elemento de seleção, uma vez que somente os candidatos oriundos das classes com maior poderio econômico teriam condições de arcar com os custos de um curso superior (SANTOS, 1998, p. 245).

No ano de 1937, o governo Vargas, para sufocar os movimentos estudantis que lutavam pela gratuidade do Ensino Superior público, passou a oferecer 21 bolsas de estudos para alunos carentes e uma ajuda de custo no valor de 300 mil réis por mês²¹, exigindo como contrapartida que os bolsistas obtivessem aprovação em todas as disciplinas e que não se envolvessem com pessoas ou com atividades inconvenientes. Ainda no Governo Vargas, em 1943, foram extintos os cursos pré-universitários e criados os cursos colegiais clássico e científico, que enfatizavam o preparo dos estudantes para o ensino superior (SANTOS, 1998). Para Fernandes:

²¹ Quantia que era superior ao salário médio de um trabalhador de indústrias daquela época (SANTOS, 1998).

(...) a partir da década de 30, a urbanização acelerada e a industrialização intensificaram a desagregação do antigo regime e de sua manifestação mais inflexível, a polarização do ensino superior nas elites das classes dominantes. Os primeiros estudos, feitos por Rafael de Paula Souza e por Samuel H. Lowrie em São Paulo, por exemplo, sugerem uma gradual tendência ao dismantelamento dessa polarização. Os setores migrantes da população, principalmente os de origem estrangeira, graças à ascensão socioeconômica, passavam a absorver algumas oportunidades educacionais ao nível do ensino superior e, aos poucos, incluíram tais oportunidades educacionais em suas relações competitivas normais com as 'classes altas tradicionais'. (FERNANDES, 1975, p.130-132).

Com o crescimento demográfico decorrente do final da Segunda Guerra Mundial, houve uma pressão para a expansão do ensino nas décadas seguintes, resultando na eliminação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, das restrições impostas pelas medidas adotadas pelo governo Vargas, que destinava às camadas populares o ensino técnico-profissional (que não dava acesso ao Ensino Superior), e às elites o ensino secundário clássico e científico, que, conforme já afirmado, enfatizavam o preparo dos estudantes à educação superior. No entanto, apesar da nova medida equiparar os cursos técnico-profissional e secundário clássico e científico, no que se refere ao acesso ao Ensino Superior, na prática "(...) os cursos profissionais não forneciam aos seus alunos as mesmas condições de obtenção de sucesso nos exames vestibulares ou no decorrer do curso superior" (SANTOS, 1998, p. 247). Ao analisar as alterações ocorridas nesse período, Cunha afirma que o currículo das escolas que ofereciam o ensino secundário clássico ou o ensino secundário científico era "(...) voltado para a continuação dos estudos; as chances eram ainda menores quando o curso comercial era feito no período noturno, de duração mais curta, pouco exigente com estudantes menos predispostos às práticas acadêmicas" (CUNHA, 1983, p. 83).

Estabelecendo uma comparação entre os períodos da Era Vargas, Santos (1998) afirma que a discriminação mais evidente até o primeiro período ocorria no ensino secundário e, no período populista, no momento do exame vestibular.

Diante do histórico levantado, observa-se que ao longo desse período da história educacional brasileira o acesso ao Ensino Superior ficou reservado à camada da população que possuía renda suficiente para custear um curso desse nível de ensino, com exceção do pequeno número de alunos bolsistas, o que resultava em uma composição de alunos com maior poder aquisitivo. Apesar da Constituição Federal de 1946 e do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1961 apontarem para a gratuidade do Ensino Superior público, as taxas instituídas anteriormente foram mantidas em seu valor original; no entanto, em decorrência da inflação monetária, foram corroídas com o passar dos anos (SANTOS, 1998)

Devido ao crescimento da demanda por vagas no Ensino Superior e a pouca oferta dessas, no início da década de 1960, os exames vestibulares eram utilizados como instrumento de descarte de candidatos. Com isso, houve elevação do grau de dificuldade das provas, o que provocou o surgimento de cursos pré-vestibulares, que visavam suprir as lacunas que o ensino do curso colegial deixava no aprendizado dos alunos. Quando cursavam os últimos anos do colegial, os alunos se dedicavam às matérias específicas dos cursos que pretendiam cursar no ensino superior, em detrimento das demais disciplinas. A situação era diferente nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que proliferavam nas décadas de 1960 e 1970, voltadas para a formação de professores, que buscavam atender a demanda ocasionada pela expansão da escolarização primária e média. Nessas faculdades, o grau de exigência era menor, propiciando o acesso de alunos de baixo poder aquisitivo, que não tiveram a oportunidade de frequentar escolas que os preparassem adequadamente para o ingresso em outras instituições (SANTOS, 1998).

A questão dos excedentes, no decorrer da década de 1960, provocou muitos debates e muitas polêmicas, ao se considerar a existência de muitos candidatos aprovados no vestibular que não conseguiam efetivar a sua matrícula pela falta de vagas. Buscando minimizar esse grave problema, que levava muitos estudantes a exigir na justiça o seu direito de cursar o ensino superior, foi estabelecido através do Decreto 68.803 de 1971 que o vestibular passaria a ser classificatório, sendo apenas aproveitados os candidatos até o limite das vagas estabelecido no edital, o que eliminava a figura do candidato excedente (SANTOS, 1998).

Somente a partir da segunda metade da década de 1970 é possível identificar uma expansão mais significativa das camadas médias no Ensino Superior. Cunha (2000, p. 192) avalia que a expansão ocorrida “(...) implicou a mudança da composição social tanto do alunado quanto do professorado. Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes, aumentou o número dos muitos jovens”. Ao analisar a expansão ocorrida no período, Cardoso e Sampaio (1994, p. 31), citados por Almeida (2006), afirmam que:

A ampliação das camadas médias urbanas, resultado dos processos de industrialização e urbanização, concorreu para alterar esse quadro, impulsionando, inclusive, a transformação da própria universidade. O fenômeno não é específico do Brasil. Ele se verifica, quase simultaneamente, em todos os países que passaram por um rápido processo de terceirização e urbanização e que tiveram ampliados os setores médios da sociedade. Se, antes, a universidade destinava-se, com quase exclusividade, aos jovens das camadas mais altas, depois dessas transformações e também nelas interferindo, um contingente cada vez maior de estudantes chegou ao ensino superior.

No entanto, as camadas de baixo poder aquisitivo continuavam praticamente excluídas do acesso ao Ensino Superior, sendo raros aqueles que cursavam esse nível de ensino (ALMEIDA, 2006).

No calor dos debates e estudos ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 sobre o acesso ao Ensino Superior, foi nomeada, no ano de 1988, uma Comissão pelo Ministério da Educação, que tinha como objetivo apresentar propostas de reformulações. Em seu relatório, ao tratar da questão do acesso, foi enfatizado pela Comissão o caráter seletivo do sistema educacional, que era caracterizado por um processo de afunilamento que filtrava os alunos, desde o Ensino Fundamental até o exame vestibular. Em sua análise, a Comissão apontou a existência de uma seleção de alunos já nos anos iniciais do processo de escolarização, momento em que muitas crianças e adolescentes das camadas populares abandonavam os estudos. O relatório ainda evidenciou que, no momento da transição entre o Segundo Grau (atual Ensino Médio) e o Ensino Superior, havia uma clara distinção entre os jovens de maior poder aquisitivo e os jovens pertencentes a famílias de baixa renda²². Nesse momento, as vagas para as Universidades Públicas ficavam com os alunos que estudaram em caros colégios particulares, e as vagas dos cursos pagos, do Ensino Superior privado, com os jovens oriundos das famílias de baixa renda, que cursaram o Segundo Grau nas escolas públicas.

Para a Comissão, as vagas ofertadas nas instituições de ensino superior públicas atendiam, de forma prioritária, os candidatos provenientes das famílias que tinham um maior poder aquisitivo, uma vez que eram disponibilizadas nos cursos diurnos, que exigiam a dedicação dos alunos em tempo integral, o que, conseqüentemente, inviabilizava o estudo dos alunos que trabalhavam durante o dia. Com esse diagnóstico, a Comissão elaborou proposta de adequação

²² Para Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2009), conforme será discutido no item 3.1, em uma sociedade de classes as distâncias culturais e escolares que separam os diferentes grupos sociais se mantêm e se reconstituem incessantemente.

das universidades públicas, sugerindo a criação de novos cursos e o oferecimento de novos horários para o seu funcionamento, para o atendimento da ‘nova demanda’ (SANTOS, 1998, p. 249). Para a Comissão,

A oferta de vagas nas instituições públicas deve ser expandida na medida das possibilidades e nas áreas de maior demanda; e os cursos noturnos devem ser introduzidos onde couber, para atender estudantes que têm que trabalhar durante o dia, mas cuidando para que se preservem padrões de qualidade e competência (BRASIL, 1985, p. 18).

Outra proposta da Comissão foi a de se realizar a seleção dos candidatos ao ensino superior através de uma avaliação que seria parcelada ao longo de todo o Segundo Grau, em substituição ao exame vestibular, o que foi severamente criticada por alguns educadores.

Observa-se, conforme discutido neste capítulo I, que o acesso ao Ensino Superior foi privilégio da elite social/econômica do país, desde o seu período colonial até as primeiras décadas da República, e que, apesar da mudança de regime político e de forma de governo, uma parcela da população foi excluída do acesso às universidades em funcionamento no Brasil.

Essa discussão possibilita compreender que a atual configuração desse nível de ensino, conforme será visto nos capítulos posteriores do trabalho, é decorrente do processo de elitização que foi se configurando a partir do período colonial, sendo, em cada período histórico, mantidas, ou até mesmo ampliadas, as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira.

Na sequência, será analisado o percurso do Ensino Superior a partir do primeiro governo eleito democraticamente na República, e discutida a concepção de Estado presente no capitalismo neoliberal, que norteou o caminho percorrido pelo Ensino Superior a partir dos anos 90. Nesse debate, torna-se importante acompanhar as mudanças ocorridas no processo produtivo a partir do taylorismo.

CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990

2.1 Estado Neoliberal e o Ensino Superior a partir dos anos 1990

O contexto do final do século XIX e início do século XX, marcado pela velocidade e novo ritmo de produção das fábricas, exigia novas formas de gestão do trabalho, de forma que novos instrumentos fossem introduzidos. Ao observar o ambiente nas fábricas, Frederick Taylor identificou que a produção poderia ser aumentada pelo ‘gerente científico’, na medida em que identificasse a melhor maneira para que o máximo em eficiência fosse atingido. Era a descoberta de que o conhecimento poderia ser aplicado ao trabalho. Para Taylor (1985, p. 29):

O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado [...] Igualmente, máxima prosperidade para o empregado significa, além de salários mais altos do que os recebidos habitualmente pelos obreiros de sua classe, este fato de maior importância ainda, que é o aproveitamento dos homens de modo mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível, esses gêneros de trabalho (*apud* HELOANI, 2010, p. 25).

Em um contexto marcado por greves e reivindicações dos trabalhadores, resultando em conflitos entre sindicatos e patrões, o capital não se interessava em um modo de produção baseado no trabalhador especializado, o que era favorável aos princípios de Taylor, que, ao propor a organização científica do trabalho, enfraquecia a influência dos trabalhadores de ofício. No entanto, a padronização das tarefas, com a introdução dos cronometristas, desagradava os trabalhadores de ofício, que sentiam a perda da autonomia e da criatividade no desempenho de suas funções.

Decompondo o trabalho em atividades individuais e separando a inspeção da produção, Taylor determina que cada trabalhador faça apenas uma tarefa, constantemente, instituindo a utilização intensiva de mão-de-obra não

especializada, num processo em que sua totalidade é fortemente especializada. Henry Ford, com a linha de montagem, dará continuidade e aperfeiçoará, no limite, esse modo de produzir [...]. Dessa forma, o operário vê seu conhecimento ser cientificamente difundido no conjunto da empresa, que o expropria dele para supostamente beneficiar ambas as partes: trabalho e capital (HELOANI, 2010, p. 32).

A apropriação do saber do trabalhador pela produção leva Taylor a construir, de forma implícita, a sua visão de que o operário é egoísta, é indolente e que atua apenas em seu benefício. Ao entender o trabalhador como um elemento passivo, Taylor considerava que cabia a ele submeter-se ao sistema. Para o taylorismo, o sistema planejado cientificamente “(...) é que vai permitir a ‘modelização da individualidade’ do operário, adaptando-a para a assimilação das vantagens de cooperação recíproca entre trabalhador e administração” (HELOANI, 2010, p. 32).

A cooperação entre trabalhador e administração aumentaria o grau de eficiência do processo produtivo, permitindo maiores lucros ao capital, maiores salários aos trabalhadores e, conseqüentemente, um maior consumo e mercado. Um sistema eficiente de produção, que eliminasse a ‘cera’ ou a indolência no trabalho, permitiria o oferecimento de um produto barato e de boa qualidade, propiciando, para Taylor, uma prosperidade geral. Em sua proposta, estabelece ainda mecanismos de poder que, ao valorizar o individualismo, aprimora os mecanismos de controle sobre o exercício das aptidões dos trabalhadores e evita a formação de grupos. (HELOANI, 2010).

Heloani considera enorme a abrangência de Taylor em variados setores da vida moderna. Segundo o autor:

Tudo o que esteja ligado à maximização de recursos no tempo tem a marca inconfundível da otimização de tempos e recursos, característica da administração taylorista, sejam entregas pelos correios, robôs em linha de montagem informatizada, alimentação do tipo fast-food, como a do MacDonald’s, hospitais, o lazer previamente planejado e sistematizado (excursões), currículos de escolas e, entre inúmeras outras áreas, cursinhos pré-vestibulares, em que segmentos informativos ministrados por professores ‘superespecializados’ justapõem-se, pressupondo-se o ‘superaproveitamento do tempo em ritmo de trabalho ‘superintensivo’ e oferecendo como recompensa a ‘prosperidade’ proporcionada pela entrada nas melhores faculdades (HELOANI, 2010, p. 40)

De forma paralela à consolidação do taylorismo²³, Henry Ford apresenta, também no início do século XX, uma forma de organização do trabalho que, ao provocar o aumento da produtividade, baixava o custo do produto. A utilização da linha de montagem proposta por Ford disciplinava e estabelecia um padrão de conduta aos trabalhadores, que tinha como resultado um aumento expressivo da produção. Decorridos cinco anos de “(...) funcionamento da linha de produção [...], a produção passou de 17.771 veículos para 202.667. Pouco mais de uma década após, atingia a cifra de 1,8 milhões de carros” (HELOANI, 2010, p. 54).

Para o alcance desse resultado, Ford elaborou alguns princípios que nortearam a então nova organização do trabalho. A teoria da eficiência do fordismo tinha como primeiro princípio a intensificação, que consistia na redução do tempo de produção, através de uma rápida utilização dos componentes e matérias primas, bem como de uma colocação acelerada da mercadoria no mercado. O segundo princípio da teoria é referente à produtividade, e objetivava a otimização da capacidade produtiva de cada componente da fábrica. Com esse princípio, buscava-se, prioritariamente, o aumento do ritmo do trabalho do capital vivo, tendo um papel fundamental nesse sistema a especialização do processo de trabalho e a linha de montagem. O último princípio do fordismo é denominado de economicismo, e buscava a redução do volume da matéria em curso, de forma que uma parte do produto fosse ofertada e vendida antes que as matérias-primas e salários fossem pagos. Assim, constata-se que “(...) não há nenhuma fórmula mágica no modelo fordista de produção. O ‘milagre’ consiste em receber o valor do produto antes do vencimento do prazo de pagamento da matéria-prima adquirida, assim como de salários” (HELOANI, 2010, p. 55).

O projeto fordista de linha de montagem tem como uma parte essencial a esteira, que, ao automatizar o sistema de produção por meio do parcelamento de tarefas e por meio dos sistemas rolantes do abastecimento das peças, procura tornar o capital mais independente em relação ao operário. Com a utilização da esteira, é criada uma estrutura de trabalho denominado ‘morto’, ou seja, um trabalho automatizado que distribui peças e permite “(...) ao trabalhador ficar em seu posto, fazendo um único movimento o tempo todo. Segundo Ford, o deslocamento do operário de

²³ No Taylorismo, conforme visto, a totalidade do processo produtivo era especializada, no entanto, a mão de obra do trabalhador não poderia ser considerada dessa forma, uma vez que cada um deles desempenhava apenas uma tarefa.

um lado para o outro não é uma atividade remunerada produtiva; o trabalho é que deve vir ao trabalhador” (HELOANI, 2010, p. 57).

Contemporâneo de Ford, Fayol preocupava-se com o estabelecimento do que considerava como princípios de uma boa administração²⁴. O fayolismo admitia que uma “(...) boa administração é sinônimo de previsão ou planejamento, organização, mando, coordenação e fiscalização” (HELOANI, 2010, p. 61). Alguns princípios do fordismo são aprofundados por Fayol, através da introdução da unidade de comando, transpondo os princípios da hierarquia militar para o campo da administração.

A utilização das novas formas de gestão do trabalho, com as contribuições de Taylor, Ford e Fayol, e a consequente intensificação do uso da tecnologia, provocou uma superprodução das empresas que atuavam, cada vez mais, com um número reduzido de funcionários, provocando desemprego e concentração de renda. Heloani (2010) aponta que o *crash* da Bolsa de 1929 foi o elemento que faltava para o desencadeamento de uma crise estrutural no capitalismo. “Quando a bolha do sistema financeiro (que era muito interligada) estourou, percebeu-se que não havia uma massa de compradores capaz de consumir o que as empresas produziam. A ‘mania especulativa’, como se dizia à época, acabou e houve uma quebra generalizada” (p. 67).

Para a superação da crise instituída no capitalismo, foi utilizada a capacidade de manobra do Estado, sendo buscada a manutenção do emprego através da criação de uma demanda de produtos. Nos Estados Unidos, a política do *New Deal*²⁵, que tinha como objetivo demonstrar que a queda da demanda da economia poderia ser compensada com despesas públicas (despesas sociais), irrigou a economia e permitiu que os níveis de demanda do mercado fossem recuperados. Heloani (2010) considera que o aumento das despesas sociais por parte do Estado transcende, nos Estados Unidos, o período de combate à crise de 1929, e indica que a política adotada se converteu em um projeto de regulação da economia. Assim, tem-se o Estado do Bem-Estar Social como complemento do fordismo, “(...) uma vez que ambos se propunham a manter o

²⁴ Fayol estabelece 14 princípios, sintetizando o que denominava por ‘a arte de administrar’. Os princípios estabelecidos por Fayol são os seguintes: Divisão do Trabalho; Autoridade e responsabilidade; Disciplina; Unidade de comando; Unidade de direção; Subordinação do interesse particular ao interesse geral; Remuneração do pessoal; Centralização; Hierarquia; Ordem; Equidade; Estabilidade do pessoal; Iniciativa; União do pessoal (FAYOL, 1994, *apud*, HELOANI, 2010).

²⁵ “O *New Deal* consiste na política do presidente americano Franklin Delano Roosevelt que, juntamente com as ideias de John Maynard Keynes, indica a conveniência de uma mais efetiva participação estatal numa economia até então ‘auto regulada’ (HELOANI, 2013, p. 67).

crescimento do consumo, isto é, a expansão da demanda agregada, ajustando-a à absorção da produção em massa” (p. 67).

Nesse novo contexto, o fordismo propõe que o aumento da produtividade fosse repassado ao salário do trabalhador. “O trabalhador sabe que, aumentando sua produtividade, aumenta seu salário e, como consequência, seu poder aquisitivo, o que ocasiona a elevação de seu consumo: em termos do sistema capitalista, dá-se a expansão dos investimentos” (HELOANI, 2010, p. 67).

A generalização do consumo de massa incitada pelo modelo fordista resulta em uma equação onde a reprodução da força de trabalho é transformada em parte constituinte da reprodução do capital, obtendo-se como resultado a ampliação do consumo de forma generalizada, o que abre outras possibilidades para o empregado, no que se refere ao acúmulo de capital.

Em relação ao papel do Estado do Bem-Estar Social nesse cenário, caberia a ele “(...) a complementação do modelo fordista, com a garantia de assistência médica e educação básica, melhorias urbanas, seguro-desemprego, entre outros benefícios, todos fatores imprescindíveis para assegurar a continuidade do poder de consumo pelo trabalhador” (HELOANI, 2010).

Ao final da Segunda Guerra Mundial, e com a hegemonia dos Estados Unidos na economia, o projeto fordista de repasse do aumento da produtividade da empresa ao salário do funcionário foi consolidado em praticamente todos os ramos da economia, chegando ao seu ápice no período que vai da metade da década de 1950 ao final da década de 1960.

Chegando ao seu limite, no que se refere ao aumento da produtividade através das inovações tecnológicas, o fordismo começa a enfraquecer, sendo necessária a adoção de um ritmo de trabalho mais intenso por parte dos operários.

Nesse contexto, o número de postos de trabalho cresceu, em decorrência do incremento do parcelamento das tarefas. Maior tempo de transporte foi demandado, tanto dos fornecedores quanto da própria linha, exigindo aumento na intensificação do trabalho. Foram então desenvolvidas ‘técnicas de caminho crítico’ para contornar os estrangulamentos na linha de produção que, na prática, se mostrava ineficiente (HELOANI, 2010, p. 80-81).

Outro fator que contribuiu para o enfraquecimento do fordismo foi a concorrência internacional, enfraquecendo a hegemonia dos Estados Unidos, que, no período posterior ao pós-guerra, abastecia o mercado mundial. Após a sua reconstrução, a Europa volta a ser competitiva,

possuindo uma estrutura industrial que permitia concorrer com os Estados Unidos, dividindo o abastecimento do mercado. Com a competitividade, e com o aumento da carga tributária – consequência do aumento das despesas militares no exterior, os empresários começam a repensar a viabilidade de se repassar ganhos da produtividade aos salários dos trabalhadores, conforme a lógica do fordismo (HELOANI, 2010).

Com a queda da taxa de lucro, consequência, em parte, de acordos entre capital e trabalho após a Segunda Guerra Mundial, e com o crescimento dos movimentos sociais, a produtividade do capital e o processo de autonomização do capital financeiro, em relação ao produtivo, foram diminuídos. Com isso, “a erosão da estabilidade do fordismo foi também – mas não só [...] a expressão de uma ‘crise estrutural do capital’ com uma considerável perda de eficácia do modelo” (HELOANI, 2010, p. 81).

Além de todos os fatores mencionados, há também o enfraquecimento de um dos pilares da equação fordista: o Estado de Bem-Estar Social. Segundo Heloani, boa parte dos recursos que eram direcionados pelos Estados Unidos para a manutenção do *Welfare State* passou a ser aplicada na Guerra do Vietnã, bem como a ser direcionada para o papel da política global do país. “Assim, um dos pilares da equação fordista – o Estado-Providência – se vê enfraquecido, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, gerando os primeiros sinais de que a base socioeconômica que propiciou o nascimento do fordismo estava abalada” (HELOANI, 2010, p. 82).

Com o declínio da produtividade da economia em alguns setores, o crescimento do déficit comercial americano, o aumento da competitividade internacional, em função da reestruturação de alguns países europeus e do Japão após a Segunda Guerra Mundial, começa a ocorrer uma desaceleração da economia dos Estados Unidos, incomodando o capital, que reage através de pressão sobre o nível de emprego e de salários. “Tal situação justificaria o projeto de uma nova racionalização da produção, no nosso entender uma ‘retaylorização’, com aumento do ritmo de trabalho e disciplina, redução de custos e salários e incorporação de novas tecnologias, que não rompem com a lógica taylorista (HELOANI, 2010, p. 82).

Com o agravamento da crise fordista na década de 1970, há uma reação do capital sobre o trabalho, pressionando para a redução do salário dos trabalhadores. Tendo como justificativa o combate à inflação, mas como real objetivo reagir à mobilização sindical e à fuga do trabalho, o governo Nixon, em um contexto inflacionário acarretado pela Guerra do Vietnã, reduz os aumentos salariais anuais para 5,5%. Essa medida provoca a queda do poder aquisitivo da

população para -5,7% entre os anos de 1972 e 1973 e -5,2% entre os anos de 1973 e 1974. Em outros países, ocorrem lutas sociais prolongadas decorrentes da adoção, em grande escala, de tecnologias que intensificam o trabalho. As empresas americanas e europeias, em reação à taxação das importações, intensificam a produtividade com a intenção de manter preços competitivos, sendo, principalmente na Europa, multiplicadas fusões e consórcios, o que provoca acirramento na concorrência internacional e interrompe o processo de equilíbrio da balança comercial do governo americano. Assim, “o processo de valorização do capital começa a ser interrompido, levando ao esgotamento do projeto fordista a partir da Segunda Guerra Mundial” (HELOANI, 2010, p. 93).

Neste cenário de crise após a Segunda Guerra, e em contra-ataque ao Estado do Bem-Estar Social, desenvolve-se o Neoliberalismo²⁶, sendo ideias recorrentes de seu contexto: “(...) a estabilidade monetária (com a contenção de gastos com obras sociais), reformas fiscais (redução de impostos sobre os rendimentos mais elevados) e um Estado forte em sua capacidade de sanear as finanças e intimidar os sindicatos” (HELOANI, 2010, p. 100). A concepção neoliberalista entende que o próprio Estado, ao produzir um setor público ineficiente, e ainda marcado pelo privilégio, é o responsável pela crise ocorrida nos países capitalistas, diferente do setor privado, que desenvolve as suas atividades com eficiência e com qualidade (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008)²⁷.

Heloani (2010) considera que essa crise é condutora da ruptura na apropriação de frações da mais-valia, uma vez que, com a desindexação dos salários decorrente da política de Nixon, começa a ocorrer greve dos trabalhadores em função da disciplina do espaço produtivo, que foi organizado de forma a ampliar a extração da mais-valia. Em função desse contexto, o governo Nixon adota uma política mais dura ainda no que refere à redução dos salários dos trabalhadores, na tentativa de controlar o *deficit* comercial americano.

²⁶ Segundo Azevedo (2001, p. 9), “as raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, na medida em que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política”.

²⁷ Para Heloani (2010, p. 175), “o neoliberalismo [...] tenta apresentar-se como projeto técnico, apolítico, quando, em verdade, é eminentemente político em suas ações e objetivos. O Estado mínimo é simplesmente um *Estado enxuto* que reduz sua intervenção. O que o grande capital verdadeiramente deseja é a canalização dos esforços estatais para a realização de seus próprios objetivos”.

Com a crise do petróleo, ocorrida em 1973, Japão e Europa sofrem também *deficit* comercial, provocando recessão entre os anos de 1974 e 1975, em um ambiente de redução do consumo, desemprego e raros aumentos salariais.

Para superar a crise, o Japão busca novas técnicas industriais, que “(...) carregam em seu bojo políticas de gestão da força de trabalho cujo objetivo é ‘desenhar’ um trabalhador capaz de operar com tecnologias e processos mais flexíveis, em alguns pontos antitéticos ao fordismo ”. (HELOANI, 2010, p. 116)²⁸.

O *Just in time*, o *Kanban* e os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) constituem-se nas principais modalidades de ‘políticas de gestão e organização do trabalho’ do modelo japonês de produção, também chamado de *ohnumo* ou *toyotismo*. O sistema *Just in time*, que significa ‘justo a tempo’, ‘no momento certo’ ou ‘a tempo’, consiste na produção do que o mercado demandar, ou seja, no momento e quantidade solicitada pelo mercado. O *Kanban*, que significa ‘cartão’ no idioma japonês, refere-se a um sistema de informação e de controle, por meio de cartões, sobre o andamento da produção na fábrica. Quanto aos Círculos de Controle de Qualidade (CQC), constituem-se em um grupo reduzido de pessoas (podem ser da mesma área de trabalho, desde que de nível hierárquico semelhante, ou de áreas diferentes, desde que sejam de níveis hierárquicos também diferentes) que, de forma voluntária, se reúnem regularmente para a identificação, seleção, análise e recomendação de possíveis soluções para problemas de produção e de qualidade (HELOANI, 2010).

Taiichi Ohno (que deu origem ao *ohnumo*) desenvolveu as primeiras experiências sobre o novo sistema de produção na indústria japonesa de carros Toyota (origem do *toyotismo*). Conforme Heloani (2010):

Nessa inovadora forma de produção, no lugar de gigantescas organizações verticalizadas, que produzem desde a matéria-prima até seu produtos finais,

²⁸ Para o autor, pode-se dizer que uma acumulação é flexível quanto se torna possível mudar o produto para o atendimento das demandas do mercado, sem, no entanto, alterar de forma significativa os equipamentos. Heloani (2010), ao afirmar que essas mudanças somente foram possíveis em decorrência da ‘microeletrônica conectada às máquinas’, enfatiza que “tais alterações afetaram o mercado de trabalho, que passou a adotar a flexibilização da produção e novos padrões de busca da produtividade, ocasionando assim sua reestruturação” (p. 117). Para os Neoliberais, a flexibilidade, é a palavra-chave para o ataque ao desemprego, colocando o trabalhador, no dizer de Heloani (2010), como um ‘sobrevivente’. Para não ser soterrado pelo desemprego, o trabalhador deve “... adaptar-se a subempregos, ocupações temporárias em que é coagido a desistir de direitos trabalhistas conquistados há décadas, como o pagamento de horas-extras e férias remuneradas. Um sobrevivente que, além de sua precária situação, deve estar sempre empenhado em treinamentos e atualizações para requalificar-se (ou perde o subemprego que precariamente o sustenta) (HELOANI, 2010, p. 117).

ocorre a descentralização do processo produtivo. Uma enorme rede constituída por pequenas empresas responsabiliza-se pelo fornecimento de peças e outros elementos para serem utilizados por núcleos centrais que dispõem da visão do conjunto e que geralmente possuem tecnologia avançada e grande poder de barganha com seus fornecedores (p. 119).

O sucesso do toyotismo, que teve a pretensão de inovar em comparação com o taylorismo/fordismo²⁹, é relacionado ao fato de adotar uma base de tecnologia combinada com a organização do trabalho em equipe, à produção de forma integrada (havendo interesses comuns entre as montadoras e os fornecedores de componentes e peças) e ao aprendizado. No dizer de Heloani (2010), “trata-se aqui do aprendizado obtido pela generalização das experiências acumuladas na produção (saber tácito), pela rotação de postos, pelo alargamento das tarefas, pela constituição de equipes semi-autônomas, pela redução de níveis hierárquicos” (p. 120). Enfim, o autor considera que o modelo de produção japonês, o toyotismo, é adequado ao estágio atual de desenvolvimento do capitalismo, que foi se configurando a partir da crise instituída no decorrer da década de 1970. No decorrer da referida década, o *Welfare State* começa a ser questionado, e passa-se a exigir:

(...) o fim do Estado-Providência, a fim de que as empresas pudessem dispor de mais recursos para investir em novos produtos mais adequados à internacionalização da economia. O capital abre uma ofensiva proposital contra as atribuições do Estado, passando a considerá-lo, sob o prisma do monetarismo, o ‘Estado-inoperante-custoso’. Sugere a redução dos impostos para diminuir a presença estatal, que passa a ser vista como causadora da inflação (HELOANI, 2010, p. 95).

No cenário de um discurso de defesa da necessidade de uma ampla reforma do Estado, “os governos de Ronald Reagan, nos EUA (1980); Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979); Yasuhiro Nakasone, no Japão (1982); e Helmut Kohl, na Alemanha (1982)” (HELOANI, 2010, p. 99) passam a defender um Estado Mínimo, entendido como aquele que vai atuar de forma contida e pontual, com o objetivo de que a lógica do mercado fosse garantida.

Com a vitória dos referidos governos, são elaboradas, no Consenso de Washington, políticas gerais que viabilizariam o programa de estabilização e reformas estruturais, com a

²⁹ Para Heloani (2010, p. 125-126), “(...) o modelo japonês pós-fordista, o toyotismo, o ohnismo e até certo ponto o volvismo, não nos permite falar em uma completa ruptura com os princípios do taylorismo-fordismo-fayolismo. A hierarquia, a fiscalização e o controle do trabalho tão caros a esses sistemas estão se travestindo, adornando-se de uma nova roupagem, mais adequada aos tempos do ‘politicamente correto’”.

sanção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo que a última instituição se propõe a emprestar recursos financeiros a países que passam por dificuldades, com o compromisso da adoção de políticas econômicas rígidas, e o Banco Mundial passa a financiar, em países que estavam em desenvolvimento, projetos sociais de infraestrutura. Heloani, ao analisar esse período, afirma que:

o discurso da ampla reforma do Estado surge como um dos fundamentos das políticas públicas na década de 1980. Nas organizações privadas e públicas, termos como empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, downsizing, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos e gozam de inaudito concurso da mídia e de alguns intelectuais orgânicos, gerando ‘novas teorias’ sobre o ‘fim da História’, a ‘obsolescência’ dos clássicos e a ‘total inutilidade’ de todo pensamento crítico. Dessa forma, a priori, o pensamento crítico é tido como não instrumental, não diretamente aplicável ao ‘mundo prático’ (HELOANI, 2010, p. 100 – 101).

Com esse entendimento, o neoliberalismo repele, de imediato, qualquer regulação política do mercado, seja através do Estado ou através de outras instituições, e propõe o que denomina de despolitização, de forma radical, das relações sociais. Para Heloani, o que se tem, naquele contexto, é um “(...) neoliberalismo convertido em concepção ideal do pensamento antidemocrático contemporâneo, que serve aos interesses do capital” (2010, p. 101).

O processo de privatização empreendido pelo Estado é consolidado na década de 1980, ocasião em que são articulados, pelo empresariado, três pontos de ataque em sua política econômica, sendo um deles a produção globalizada, o segundo, uma atuação diminuta do Estado-Providência e o terceiro ponto, a desindexação dos salários³⁰.

Nesse contexto do neoliberalismo – caracterizado pela mobilidade do capital, que, aliada à flexibilidade tecnológica e social, possibilita a mercantilização de praticamente tudo – ocorre o deslocamento dos investimentos do setor de produção para o setor dos serviços, o que impulsiona a terceirização e gera, nos países de capitalismo central, uma maior desigualdade na distribuição de renda (HELOANI, 2010).

Dourado (2002) afirma que as alterações ocorridas no período implicam, até mesmo, novos horizontes geopolíticos do mundo, onde o neoliberalismo é defendido como a única

³⁰ “Eliminar reajustes relacionados à variação do valor de determinados elementos, como preço, produção, produtividade, especialmente eliminar a correção automática de preços e salários” (HOUAISS).

possibilidade de sobrevivência, mesmo que se incorra em um custo social elevado³¹. Para o autor, “(...) o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública” (p. 136).

Chaves, Lima e Medeiros, ao discutirem sobre a reforma do Estado e as políticas de ajuste estrutural, afirmam que, para os que defendem o neoliberalismo, é necessário que o Estado, responsável pela crise econômica em função de sua ineficiência e dos privilégios que concede, libere os serviços sociais para exploração do mercado, que regerá as conquistas sociais, tais como o direito à saúde, o direito à educação e aos transportes públicos, de acordo com as suas leis (2008, p. 332).

Na América Latina, as políticas adotadas para o ajuste estrutural foram centradas “(...) na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 333).

Argumenta-se que para a solução da crise vivenciada pelo Estado seria necessário promover uma redução do *deficit*, ocasionado pelo excessivo gasto público com políticas sociais e com pessoal, utilizando-se da privatização para reduzir a presença do Estado nas áreas produtiva e social (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 333).

No Brasil, as mudanças adotadas para a inserção do país na lógica neoliberal foram apresentadas como indicadoras de modernização. Nessa circunstância, a perspectiva neoliberal é “(...) ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (DOURADO, 2002, p. 238). Antunes afirma que:

As transformações sociais, engendradas pela revolução técnico-científica, pelo neoliberalismo e pela banalização do Estado-Nação, resultam em alterações substantivas nos processos de (des)sociabilidade capitalista, conforme convergência utilitarista aos interesses do mercado, por meio do alargamento e da naturalização dos processos de exclusão social, balizados por aspectos nefastos

³¹ Fernando Henrique Cardoso, presidente da República no período de 1995 a 2002, afirmou em obra publicada no ano de 1998, que “vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão ao mesmo tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo” (CARDOSO, 1998, p. 15).

como ‘um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada’ (2001, p. 13).

A esses processos foi dada uma ênfase ideológica, atribuindo ao advento tecnológico o desencadeamento da situação descrita, e não caracterizando essa como resultante das opções políticas e econômicas oriundas de um mercado que racionaliza e modela as formas de organização social (MENDONÇA, 2000).

No campo da Educação, as experiências reformistas são concebidas, especialmente, em países desenvolvidos de diferentes regiões do mundo, “(...) e então exportadas pelos meios de difusão e de circulação internacional do conhecimento, em particular pelas organizações intergovernamentais de cooperação técnica e de assistência financeira” (SANDER, 2005, p. 78). O autor considera que o fato descrito pode ser entendido como um instrumento que possibilita o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, mas também pode ser entendido como um instrumento de intervenção nos processos de decisão política, que seria interno, podendo comprometer os interesses da nação e, ainda, minar a riqueza das culturas locais.

O Banco Mundial³² assume um dos principais papéis nesse processo de reformas, contribuindo para a adoção de medidas que buscam organizar a economia e a sociedade em um Estado Mínimo (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1999). Com a finalidade de garantir a estabilidade econômica nos países em desenvolvimento e declarando que o seu principal objetivo é o ataque à pobreza³³ (ALTMANN, 2002), através de seus documentos, o Banco difunde “(...) uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 239).

Dourado, ao analisar as orientações gerais do Banco Mundial, conclui que a instituição, ao prescrever as políticas educacionais, induz “(...) as reformas concernentes ao ideário

³² É importante ressaltar que o Banco Mundial iniciou a cooperação técnica-financeira com o setor social brasileiro já na primeira metade da década de 1970. No setor educacional, o Banco co-financiou cinco projetos, que foram desenvolvidos no período de 1970 a 1990, dando sequência “... a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos que se iniciou na primeira metade...” do século XX (FONSECA, 2007, p. 229). O Banco Mundial é, atualmente, composto por um grupo de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - Bird, e abrange outras quatro agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento -IDA, a Corporação Financeira Internacional -IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos - ICSID e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais - MIGA. (SOARES, 2007).

³³ Para o ataque à pobreza, o Banco recomenda “... promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres - o trabalho - (...) e fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária”. Nesta visão, o Banco Mundial considera “o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos do pobre” (CORAGGIO, 2007, p. 85-86).

neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir de programas de ajuste estrutural” (2002, p. 239-240), se constituindo em um interlocutor, de importância relevante, da política macroeconômica, atuando em sintonia com o FMI.

Ao entender a educação como uma medida compensatória para a proteção dos pobres e para aliviar possíveis tensões existentes no setor social (FONSECA, 1998), e, ao também entendê-la enquanto mecanismo de contenção demográfica e de ampliação da “(...) produtividade das populações mais carentes” (ALTMANN, 2002, p. 79), o Banco Mundial enfatiza em suas propostas a educação primária, que pode preparar a população (principalmente a feminina) para a vida produtiva e o planejamento familiar (ALTMANN, 2002).

Altmann (2002), ao analisar as contribuições de Torres (1996), afirma que o pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Mundial, através do relatório *Prioridades e Estratégias para Educação*, possui os seguintes elementos:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica;
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial);
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização;
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar;
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
- f) Impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos;
- h) Um enfoque setorial;
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Jon Lauglo (1997), ex-consultor do Banco Mundial, ao se debruçar sobre as propostas da instituição, afirma que o Bird propõe que a organização do setor educacional ocorra a partir da elaboração do planejamento de um currículo que especifique, em termos observáveis, os objetivos da aprendizagem. Para Altmann (2002), o relatório do Banco enfatiza a necessidade de se estabelecer padrões de rendimento, recomenda que se deva ficar atento aos resultados da educação e que é necessária mais privatização na área, o aprofundamento do gerenciamento por objetivos, a utilização de indicadores de desempenho e mais controle da área pelos seus usuários.

No caso específico das políticas educacionais voltadas ao Ensino Superior, é possível observar que esse nível de ensino foi se configurando de acordo com as propostas do Bird, e que a doutrina neoliberal passou a direcionar a política do Brasil a partir do governo Collor, sendo acentuadas no governo FHC através de uma série de reformas, que teve como um de seus eixos centrais a privatização (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Em relação ao governo Lula, denota-se que as políticas adotadas também possuem elementos de continuidade do que ocorreu no governo de FHC, no entanto, também é detectável algumas mudanças no que se refere “(...) à ‘modernização conservadora’ (racionalidade administrativa e eficácia quantitativa), implementada no governo FHC” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Antes de se iniciar a discussão a respeito das políticas educacionais do Ensino Superior adotadas a partir dos anos de 1990, é importante apontar que o processo de reformas empreendido não pode ser pensado como um fato ocorrido em um único país, no caso, o Brasil. A reforma constituiu-se em um movimento mundial, “(...) com as especificidades históricas de cada um, que mantém traços de identidades em todos eles segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 71).

2.1.1 Ensino Superior nos governos Collor e Itamar Franco

Logo no início do governo Fernando Collor de Mello, em março do ano de 1990, foram adotadas medidas de redução do aparelho do Estado (Estado Mínimo), tendo o governo extinguido algumas autarquias, fundações e empresas públicas. Com a proposta de extinção da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) houve uma forte reação do meio acadêmico, o que impediu a concretização do ato³⁴.

Após, foi elaborado o Plano Setorial de Educação, para o período de 1991 a 1995, que em sua introdução afirmava que a legitimação da autonomia universitária estaria atrelada ao desempenho das instituições, levando a reações contrárias à avaliação institucional que já ocorria em algumas universidades públicas. O referido plano também apontava para a desregulamentação do funcionamento das Universidades Federais, o que possibilitaria que as universidades, de forma autônoma, pudessem realizar concursos próprios para admissão e promoção de seus servidores, bem como fixar o salário de seus docentes (CUNHA, 1997).

Nesse contexto político-social do país, o Banco Mundial apresenta o relatório intitulado *Higher Education Reform in Brasil* ao governo brasileiro, indicando, em suma, que as Instituições de Ensino Superior tivessem maior autonomia para o gerenciamento de seus orçamentos e de seu pessoal (contratação e demissão de seu pessoal); que o Conselho Federal de Educação se constituísse em um órgão com competência para o controle do crescimento do Ensino Superior no país, podendo, inclusive, atuar na alocação de recursos para as IESs da Rede Federal, e na elaboração de normas para o aumento do custo-efetividade e de responsabilidade das instituições; que, ainda, o Conselho Federal de Educação atuasse para a simplificação e transparência de sua supervisão junto às IESs da rede privada de ensino; que os recursos transferidos para as IES fossem alocados em decorrência do custo unitário das atividades desenvolvidas; e, ainda, que as instituições da Rede Federal de Ensino cobrassem taxas para o aumento de sua eficiência e de sua equidade (CUNHA, 1997).

Em concordância com o relatório do Banco Mundial, o Ministro da Educação Carlos Chiarelli defendia a redução do custo unitário do estudante, tendo proposto às universidades que escolhessem entre reduzir $\frac{1}{3}$ das despesas que tinham com pessoal ou ampliar em 30% o número de vagas oferecidas nos vestibulares, “(...) destinando-as, principalmente, aos cursos noturnos e aos que fossem abertos em cidades do interior” (CUNHA, 1997, p. 28).

Em agosto do ano de 1991, o Ministro Chiarelli foi substituído pelo Ministro José Goldenberg, que elaborou projeto de emenda constitucional regulamentando o dispositivo que

³⁴ A Capes foi extinta através da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional, e sua recriação ocorreu com a Lei nº. 8.028, de 12 de abril de 1990. Fonte: Capes, 2012.

tratava da autonomia universitária. O projeto, com os adendos recebidos, definia as universidades públicas como uma categoria de entidade específica, de forma que os seus servidores deixassem de ter o *status* de funcionário público, passando a não ter mais o benefício da estabilidade; estabelecia que o governo destinasse um percentual fixo dos recursos resultantes de impostos às universidades públicas, para que pudessem prover o pagamento das despesas com o seu pessoal – ativo, inativo e pensionista³⁵; e estabelecia que a autonomia da universidade também poderia abranger outras instituições de ensino e de pesquisa (CUNHA, 1997).

A proposta recebeu severas críticas dos reitores, docentes e funcionários técnico-administrativos das instituições. Esses atores alertaram que, embora a proposta fosse implantada nas universidades paulistas³⁶, não lograriam êxito nas instituições federais, devido às peculiaridades da rede. Cunha, ao analisar o contexto da época, afirma que:

A ‘dotação global’ também suscitou fortes reações, logo interpretada pelos dirigentes do MEC como sendo produto do ‘medo da autonomia’. Numa economia inflacionária, como a brasileira, do período, a dotação global era vista como levando as universidades públicas a funcionarem em situação de penúria de recursos ainda maior do que a existente até então, quando pelo menos a folha de pagamento era coberto pelos governos federal e estaduais. Não era difícil prever que a contrapartida da autonomia financeira que se pretendia outorgar às universidades era, na realidade, uma política de desobrigação do governo para com a manutenção das universidades federais, por mais que a retórica do plano falasse da necessidade de ampliar a oferta do setor público no ensino superior e na produção de ciência e tecnologia para a ‘conquista da modernidade’ (CUNHA, 1997, p. 29).

Com o afastamento de Fernando Collor da Presidência da República, assumiu o governo o vice-presidente Itamar Franco, que nomeou para o Ministério da Educação Murilo Hingel, professor de uma universidade federal. Durante o governo de Itamar Franco, destaca-se na área da educação a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, que promoveu intensos debates com entidades, e a adoção das seguintes medidas: a extinção do Conselho Federal de Educação e a instituição, através de medida provisória, do Conselho Nacional de Educação³⁷,

³⁵ O projeto restringia os gastos a 80% do total do orçamento da instituição, estabelecendo que, para o custeio do restante, deveriam ser buscadas fontes alternativas de financiamento junto à sua comunidade (CUNHA, 1997).

³⁶ Goldenberg, enquanto Secretário de Educação do Estado de São Paulo, teve proposta de autonomia financeira das universidades do estado aprovadas na Assembleia Legislativa e implantada em sua gestão.

³⁷ O Presidente da República extinguiu o Conselho Federal de Educação através de medida provisória datada de outubro de 1994, após denúncias comprovadas de que membros do Conselho Federal de Educação estariam

bem como a criação de uma universidade brasileira (a primeira) que não tinha como critério ser uma universidade de campo (CUNHA, 1997).

Especificamente em relação ao Ensino Superior, o ministro Murilo Hingel iniciou experiências de avaliações periódicas no ensino de Segundo Grau (atual Ensino Médio) para substituição dos exames vestibulares, tentou modificar o processo que distribuía os recursos para instituições federais de ensino superior³⁸, que não chegou a ser colocada em prática, e incentivou a instituição da Avaliação Institucional que, depois de muitas críticas, foi transformada em uma autoavaliação (CUNHA, 1997).

Com amplo apoio popular decorrente da estabilização financeira alcançada, o então Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, venceu as eleições e atuou para que houvesse significativas mudanças no Ensino Superior, conforme será visto na sequência.

2.1.2 Ensino Superior no governo Fernando Henrique Cardoso

Eleito Presidente da República, e tendo iniciado o seu primeiro mandato no ano de 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) colocou em prática uma política que, ajustada ao capital financeiro internacional, preocupava-se apenas de forma superficial com o fortalecimento do capital industrial produtivo do Brasil. Com a desmobilização da sociedade civil, apoiou-se nas organizações não governamentais, tornando-as interlocutoras principais do governo, o que fortaleceu o Poder Executivo, em detrimento dos demais poderes, tornou frágil o capital nacional e transferiu “(...) os deveres do Estado e os direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém sob o controle centralizado do Poder Executivo Federal” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 29).

envolvidos em esquemas de corrupção em benefício a instituições privadas de ensino. As instituições beneficiadas buscavam adquirir o *status* de universidade e pretendiam o recredenciamento (CUNHA, 1997).

³⁸ Na época, os recursos eram distribuídos de acordo com os gastos efetuados nos anos anteriores, sofrendo alterações somente após negociações com intensa pressão política. “O que se pretendia, então, instituir, era que cerca de 90% do orçamento de cada universidade fosse calculado segundo a série histórica; 9% com base em suas necessidades comprovadas (...) e 1% na produtividade” (CUNHA, 1997, p. 31).

Com essas ações, foram inauguradas as políticas públicas de oferta executadas na sociedade civil, em geral pelas ONGs, que, somadas às reformas institucionais, redesenharam no país a sociabilidade e promoveram as condições para a criação de um novo paradigma político que se orientava pela instrumentalização, pela adaptação e pela busca de consenso. Para Silva Junior e Sguissardi:

Tal quadro se completa com a submissão consentida da ação governamental às agências multilaterais, ilustrada pelas altíssimas taxas de juros básicos (Sistema Especial de Liquidação e Custódia - SELIC) e de superávit primário (4,25% do Produto Interno Bruto - PIB); pelos R\$150 bilhões pagos de juros da dívida externa em 2003, ao preço da estagnação do PIB nacional; pela continuidade da concentração de renda; pela retração de quase todos os setores das políticas sociais: saúde, educação, reforma agrária, previdência etc. O aumento do PIB em 2004 (5,2%, em torno da média mundial), para o que contribuíram especialmente o agronegócio e o setor industrial, na esteira das exportações facilitadas por uma conjuntura de trocas internacionais extremamente favorável e com produtos de baixa agregação de valor, não garante por si só nem a melhor distribuição de renda, nem a recuperação do atraso verificado nas políticas públicas nos últimos anos (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 29).

Os autores concluem a análise do período FHC afirmando que os dados apresentados mostram o que denominam de “hipertrofia da dimensão estatal mercantil”, resultante das “(...) novas políticas que se constituem no cerne da atual racionalidade histórica do capitalismo brasileiro (...)”, acentuando “(...) a mercantilização da democracia liberal” no Brasil, “(...) o que nega os pilares centrais da ideologia liberal clássica³⁹” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9).

Paulo Renato Souza, Ministro da Educação no governo FHC, teve como primeira ação de sua pasta apoiar o projeto de LDB proposto por Darcy Ribeiro⁴⁰ que, além de conter menos minúcias, o seu autor demonstrava ser mais receptivo para modificação de sua versão original, se adequando às políticas do novo governo.

No mês de dezembro do ano de 1995, foi aprovada a Lei nº. 9.192, alterando a forma de escolha de dirigentes das universidades federais, prevendo as seguintes modificações: a participação mínima dos docentes nos órgãos colegiados passa a ser de, no mínimo, 70%; o peso

³⁹ O liberalismo apresentava “(...) como pilares da nova sociedade em construção, os princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia” (JACOMELI; XAVIER, 2003, p. 196).

⁴⁰ Estava em tramitação dois projetos de LDB, sendo um deles proposto pelo Senador Darcy Ribeiro e o outro, elaborado com a sociedade civil organizada, que teve como seu relator Jorge Hage.

dos votos dos professores, sobre candidatos a reitor e vice-reitor, passa a ser de 70%; os nomes dos três candidatos mais votados serão encaminhados à Presidência da República, que indicará o reitor; o diretor de cada unidade da universidade passa a seguir o mesmo procedimento, cabendo ao reitor a indicação do dirigente; o candidato a reitor e diretor de unidade educacional deve ser docente titular ou adjunto, ou portador de título de doutor (CUNHA, 1997).

Em 24 de novembro de 1995, é aprovada a Lei nº. 9.131/95, que tratou da criação, agora por Lei, do Conselho Nacional da Educação, concedendo ao colegiado funções homologatórias quanto às políticas gerais do MEC, e, ainda, poder de decisão no que se refere à criação e ao credenciamento de Instituições de Ensino Superior e reconhecimento de seus cursos. A mesma Lei, o que é considerado esdrúxulo por Cunha (1997), também tratou das avaliações periódicas das instituições de ensino superior e de seus cursos, o que, posteriormente, foi regulamentado pelo Decreto nº. 2.026/1996, que tratou dos procedimentos para o mencionado processo de avaliação.

Aprovada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, foi considerada minimalista, não contendo todas as diretrizes e bases da educação, possibilitando inúmeras regulamentações que posteriormente trataram das questões específicas da área (CUNHA, 1997).

No que se refere ao Ensino Superior, destaca-se que a Lei, em suma, garante ao Estado o poder de autorizar, credenciar, reconhecer e avaliar cursos e instituições; faculta a existência de universidades com especialização por campo de saber; permite que a autonomia universitária seja também estendida a outras instituições, desde que comprove alta qualificação para o ensino e/ou a pesquisa; introduz cursos sequenciais na instituição, por campos de saber, além dos cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão (CUNHA, 1997; CUNHA, 2003).

Quanto à autonomia universitária, a Lei nº. 9.394/96 reassegura às instituições universitárias poder para criar e extinguir cursos, bem como para estabelecer o número de vagas de cada um deles; possibilita às universidades públicas flexibilidade para utilização de seus recursos financeiros e organização de seu quadro de pessoal (administrativo e docente), podendo instituir plano de carreira diferenciado e admitir e demitir o seu pessoal técnico-administrativo e docente; e estabelece a democracia como princípio de gestão, instituindo órgãos colegiados deliberativos, com a participação da comunidade da instituição, devendo os docentes ocupar 70% de seus lugares (CUNHA, 1997).

Ao não se pronunciar sobre os exames vestibulares, que ocorriam desde o ano de 1911, a LDB possibilitou que o MEC tratasse da matéria através de outro instrumento legal. Com a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, o MEC instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tendo o órgão a expectativa de estabelecer um padrão de qualidade para o Ensino Médio, influenciando a qualidade da demanda do acesso ao Ensino Superior, e esperando que as Instituições de Ensino Superior aproveitassem o exame para a seleção de seus candidatos. Tal fato foi concretizado por muitas instituições, no entanto, muitas delas também não o utilizaram, mantendo o vestibular como único mecanismo para a seleção dos candidatos (CUNHA, 2003).

O Decreto nº. 2.306/97⁴¹, ao regulamentar a LDB, determinou que as instituições privadas de Ensino Superior publicassem os seus demonstrativos financeiros, comprovando o emprego de, no mínimo, 60% da receita oriunda das mensalidades escolares no pagamento de seus professores e funcionários; se submetessem à auditoria realizada pelo Poder Público; e publicassem suas demonstrações financeiras com a certificação de auditores independentes. O mesmo decreto ainda possibilitou que as IESs adotassem um dos formatos descritos na sequência: Universidade, Centro Universitário, Faculdade Integrada, Faculdade, Instituto ou Escola Superior.

Cunha considera que, dos tipos de instituições elencados, merece destaque o Centro Universitário, entendido enquanto uma ‘Universidade de Ensino’ desobrigada de atender ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que recebeu o privilégio de autonomia para a criação, organização e extinção de cursos e programas de Educação Superior, além de outras atribuições que seriam definidas pelo Conselho Nacional de Educação no ato de seu credenciamento (CUNHA, 2003).

Mendonça, ao analisar as medidas adotadas na área da educação pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, afirma que a reforma empreendida pelo governo para o Ensino Superior é contraditória, e combina com:

uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público, com efeitos [...] preocupantes, especialmente para as universidades públicas. Essas medidas tiveram um efeito fortemente desmobilizador sobre o movimento docente universitário. [...] Por

⁴¹ O Decreto nº. 2.306/97 foi posteriormente revogado pelo Decreto nº. 3.860/ 1991, que também foi revogado pelo Decreto nº. 5.773/2006.

um lado, há uma série de propostas orientadas para a flexibilização do sistema, como a possibilidade de diversificação dos tipos de instituições, dos cursos e currículos, das formas de ingresso no ensino superior – com a eliminação da obrigatoriedade do exame vestibular –, que poderiam levar a uma maior autonomia didático-pedagógica das universidades. Essas propostas, entretanto, são, em grande parte, neutralizadas por um controle centralizado que se exerce através de uma série de estratégias, como o Exame Nacional de Cursos, o recredenciamento periódico das instituições, medidas estas que são justificadas em função da melhoria qualitativa do ensino. Há, por outro lado, uma compreensão parcial do que seja a autonomia universitária, particularmente no que se refere às universidades federais, excessivamente centrada na dimensão econômica, coerente com a ideia de Estado mínimo que vem sendo a base das políticas governamentais, de uma forma geral, e que se acompanha de um certo descompromisso com relação ao destino das universidades públicas. Contraditoriamente, algumas situações vividas recentemente retratam uma intervenção direta do governo federal nos processos de indicação de dirigentes para essas instituições. Mais uma vez se pretende uma mudança de cima para baixo, sem o indispensável envolvimento dos verdadeiros atores, alunos e professores universitários (MENDONÇA, 2000, p. 148-149).

É importante destacar, nesse período do governo Fernando Henrique Cardoso, o crescimento que foi alcançado pelas Instituições do Ensino Superior, especialmente pelas IESs da rede privada de ensino. Esse crescimento ocorreu, principalmente, no número de universidades, que passou de 63 para 85, e no número de centros universitários, que passou de 0 para 64 (CUNHA, 2003).

Em 1999, através da Medida Provisória nº. 1.827, de 27 de maio, é instituído o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), com a finalidade de financiar a Educação Superior a estudantes matriculados em instituições da rede privada, substituindo o programa anterior (Programa de Crédito Educativo⁴²), que entrou em vigência na década de 1970 e foi suspenso em função da grande inadimplência do programa⁴³. O Programa de Crédito Educativo (Creduc) anterior, que contava com o financiamento de várias fontes (entre elas do próprio MEC, do Banco do Brasil, da Caixa Econômica Federal e de Bancos Privados), por volta de 1983 estava praticamente falido, devido à inadimplência relacionada à quitação dos empréstimos pelos estudantes (APRILE; BARONE, 2009).

⁴² O Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC) foi criado em 1970 e institucionalizado em 1992 através da Lei nº. 8.436, e tinha por objetivos, dentre outros, a busca da igualdade de oportunidades na educação, a diminuição do número de alunos evadidos do ensino superior e a possibilidade de que as camadas populares frequentassem o ensino superior através do financiamento de seus estudos (APRILE, BARONE, 2009).

⁴³ Em torno de 1 milhão de estudantes eram beneficiados pelo Programa de Crédito Educativo e, desses, ainda se tinha, no ano de 2004, cerca de 160 mil estudantes inadimplentes (PINTO, 2002).

Em 2001, a Medida Provisória que criou o Fies foi convertida em Lei (Lei nº. 10.260, de 12 de junho). O Fies, que previa o financiamento de até 70% do valor dos encargos educacionais cobrados dos estudantes, também estabelecia que o estudante efetuasse o pagamento de até R\$ 50,00 (cinquenta reais) a cada três meses, o que seria abatido da taxa de juros do empréstimo, e que seis meses após o término do curso iniciasse o pagamento do financiamento. Nos doze meses iniciais, a prestação deveria corresponder à última mensalidade, e o saldo devedor seria dividido em prestações iguais pelo prazo de uma vez e meia em relação ao período em que o estudante utilizou o financiamento (Lei nº. 10.260/2001). Posteriormente, o programa foi alterado pela Lei nº. 11.552/2007 e, em 14 de janeiro de 2010, a Lei 12.202 revogou e substituiu a norma anterior (APRILE, BARONE, 2009; COSTA, 2010). No item que abordará as ações do governo Luís Inácio Lula da Silva serão discutidas as mudanças advindas das alterações promovidas no programa, sendo, então, aprofundada a discussão sobre o Fies e sua importância para o crescimento das matrículas nas IESs privadas.

Ainda no ano de 2001, no governo do então presidente FHC, foi sancionada a lei que estabeleceu o Plano Nacional da Educação (Lei nº. 10.172/2001) que, para o Ensino Superior, apresentou diversas metas, dentre as quais se destacam, neste trabalho, as seguintes:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. [...]
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país.
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.
5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.
6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. [...]
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral. [...]
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino. [...]

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. [...]
19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Observa-se que as metas estabelecidas para a Educação Superior estão consoantes às três ideias-chave do plano (educação como direito de todos; educação como desenvolvimento social e econômico do país e educação como instrumento de inclusão social e de combate à pobreza), estando alinhadas às propostas de educação sugeridas pelo Banco Mundial, conforme já foi apontado.

Em síntese, as ações desenvolvidas na área da educação pelo governo FHC buscou adequá-la ao novo padrão de acumulação, no contexto do estado neoliberal, oriundo “(...) da crise da dívida de 1982 e do ajuste provocado pela renegociação da dívida nos anos 1990, processo que engendrou mudanças importantes na economia (...)” (LEHER, 2010, p. 369). Leher considera que as mudanças adotadas pelo governo FHC foram provocadas a partir da perspectiva dos setores dominantes, que exigiam a configuração de um novo *ethos* educativo.

Na sequência, serão discutidas as propostas do governo Luiz Inácio Lula da Silva para o Ensino Superior, que aprofundou diversas ações iniciadas na era Fernando Henrique Cardoso.

2.1.3 Ensino Superior no governo Luiz Inácio Lula da Silva

Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil no período de 2003 a 2010, assume o governo com o acordo de continuar com os mesmos padrões político-administrativos do governo FHC, em relação ao capital financeiro internacional, assumindo o compromisso de respeitar os contratos e as obrigações assumidas pelo país, através do controle do endividamento público, da

busca do equilíbrio fiscal e do aumento do superávit⁴⁴ primário (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005).

O compromisso assumido por Lula através de um pacto social que tinha por base a submissão da economia brasileira ao capital financeiro nacional e internacional, apresentou “(...) sérias consequências para a política de ciência, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional, especialmente para a educação superior” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9).

Observa-se que as propostas do governo Lula para a Educação Superior, com pequenas mudanças em razão dos novos tempos, promovem uma continuidade das ações implementadas pelo governo FHC, “(...) no mesmo diapasão das teses defendidas pelos governos financeiros multilaterais” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9), adotando-se um discurso de que se buscava a justiça social, no entanto, o que se viu foi a contraposição entre o bem público e o bem privado/mercantil,

impondo-se, portando, a necessidade de diluição das fronteiras público/privado; de que o retorno individual e social dos gastos públicos com educação superior seria muito menor do que o dos gastos com a educação básica; de que a educação superior seria antes um bem privado e que os gastos públicos na educação superior beneficiariam fundamentalmente as elites, não se prestando à melhor distribuição de renda, à equidade e à justiça social; de que haveria maior eficiência gerencial dos recursos públicos se entregues ao gerenciamento de empresas privadas; de que o ensino superior deveria ser, cada dia mais, um espaço da iniciativa privada, e não do Estado, devendo este preocupar-se com a criação e manutenção das instituições de ensino superior do que com a regulação, controle e prestação de contas das instituições de ensino superior públicas e privadas, com e sem fins lucrativos; de que, em lugar do paradigma científico-acadêmico clássico, da associação ensino e pesquisa ou da prioridade da ciência básica *versus* ciência aplicada, deve hoje prevalecer a ciência dirigida pela economia, além da neoprofissionalização do sistema com base no imediatismo pragmático e eficientista (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 9-10),

Após esse panorama inicial, que possibilitará um direcionamento do olhar sobre as ações desenvolvidas no período de 2003 a 2010, inicia-se a análise do período com a primeira ação

⁴⁴ “O superávit primário se refere às contas do governo. Toda vez que ele acontece significa que a arrecadação do governo foi superior a seus gastos. Mas há um detalhe: no cálculo não são levados em consideração os juros e a correção monetária da dívida pública, deixados de lado porque não fazem parte da natureza operacional do governo - são consequências financeiras de ações anteriores. O resultado primário, seja ele superávit ou déficit, é um indicador de como o governo está administrando suas contas” (WOLFFENBUTTEL, 2012, p. 1).

adotada pelo governo para a Educação Superior. O presidente Lula iniciou a reforma da Educação Superior instituindo o Grupo de Trabalho Interministerial através de Decreto de 20 de outubro de 2003 (BRASIL, Decreto [s/nº], 2003), que teve como atribuição apresentar um plano com a finalidade de reestruturar, desenvolver e buscar a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior, sendo que o relatório final do grupo foi divulgado no mês de dezembro do mesmo ano, apontando, em suma, a necessidade de se instituir um programa de emergência em apoio ao Ensino Superior (em especial às Universidades Federais) e a necessidade de se promover uma reforma universitária de cunho mais profundo (OTRANTO, 2012). A reforma defendida pelo Grupo tratava do que se denominou de reposição do quadro docente, da ampliação de vagas no Ensino Superior para os estudantes, da Educação a Distância e da autonomia financeira e do financiamento.

A defesa de ampliação do quadro docente estava atrelada à ampliação de vagas para estudantes no Ensino Superior, uma vez que se previa que até o ano de 2007 seria necessário oferecer 4,4 milhões de vagas no Sistema Federal. Assim, propôs-se o preenchimento das vagas através de concursos e, ainda, o aproveitamento de aposentados e recém-doutores, através de bolsas oferecidas pela Capes; a ampliação da carga horária dos docentes em sala de aula; a ampliação do número de alunos e a utilização da Educação a Distância para a finalidade pretendida (OTRANTO, 2012).

O relatório do grupo apontava que, mesmo com a ampliação dos recursos destinados à Educação Superior, não haveria condições de se ampliar, a curto e médio prazos, o número de vagas pretendidas através da educação presencial, indicando que o caminho viável para essa necessidade seria a Educação a Distância (OTRANTO, 2012).

No que se refere à autonomia universitária, o documento defendeu – para o enfrentamento do que denominou ‘amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento’ – uma garantia de autonomia às instituições, propondo, no entanto, foco na autonomia financeira, entendida como liberação da universidade para captação de recursos no mercado, o que aliviaria financeiramente o Estado, que atuaria na complementação dos recursos. Segundo o relatório, o MEC asseguraria um fluxo regular adicional de recursos para as instituições que aderissem ao Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo, contemplando instituições federais, estaduais e municipais, e, ainda,

instituições privadas no caso do setor público não ser capaz de atender toda a demanda (OTRANTO, 2012).

Dentre as medidas instituídas pelo governo Lula, destacam-se nesta análise o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Inovação Tecnológica, a regulamentação das parcerias público-privadas, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni), a normatização da Educação a Distância, a alteração das regras do Fies e a expansão da Rede Federal de Ensino.

2.1.3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em 14 de abril de 2004 através da Lei n. 10.861, com a intenção de conduzir todo o processo de avaliação da educação superior, foi implementado para promover a avaliação das instituições de Ensino Superior de todos os cursos de graduação e, ainda, promover a avaliação do desempenho de seus alunos (OTRANTO, 2012).

A nova avaliação, que substituiu o Exame Nacional de Cursos (Provão), instituiu um sistema mais complexo de ações, com uma avaliação do aluno na entrada do curso e outra avaliação em sua saída. É reconhecido que a avaliação trouxe avanços em relação ao sistema anterior, no entanto, questiona-se o novo sistema pelo seu desrespeito para com a autonomia das universidades e pela centralização instituída, no que se refere à constituição da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes) (SGUISSARDI, 2006).

A Portaria MEC nº 2.051, datada de 09 de julho de 2004, promoveu a regulamentação dos procedimentos de avaliação, definindo que as Instituições de Ensino Superior seriam autorizadas e reconhecidas para o oferecimento de seus cursos, bem como teriam a renovação para o oferecimento de seus cursos através do Sinaes. Para Otranto (2012), a instituição do Sinaes sinaliza que o Estado brasileiro reforça o seu papel de avaliador e regulador das ações ocorridas na sociedade, atendendo às exigências de avaliação previstas nos documentos oriundos de organismos internacionais.

2.1.3.2 A Lei de Inovação Tecnológica

Em 02 de dezembro de 2004 entrou em vigência a Lei nº. 10.973, vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”. A lei, dentre outras normatizações, facilita a transferência de tecnologia das universidades para as empresas e, da mesma forma, a utilização dos recursos físicos, humanos e materiais das instituições universitárias pelo setor empresarial; torna viável que recursos públicos sejam alocados para empresas que apresentem projetos de inovação; e possibilita uma gratificação aos pesquisadores das universidades que utilizam os seus conhecimentos nos projetos desenvolvidos pelas empresas (SGUISSARDI, 2006).

Sguissardi (2006, p. 1043), ao analisar as alterações instituídas pela legislação, afirma que a norma é criticada principalmente pelo fato de, ao aproximar universidade-empresa da forma prevista, poderá distorcer a verdadeira função pública que as instituições universitárias possuem no campo científico e no campo da inovação. Diz o autor ainda que, ao se considerar a dificuldade financeira por que passam as universidades públicas e os seus docentes/pesquisadores, a lei também “(...) criaria facilidades para a subordinação da agenda universitária ao campo empresarial, limitando a liberdade acadêmica e aprofundando o fenômeno da heteronomia universitária (...)”, que se constitui em um dos traços da atual universidade em muitos países.

2.1.3.3 A regulamentação das parcerias público-privadas

Ao instituir as “(...) normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”, a Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, prevê a existência de parcerias em diferentes setores produtivos, “(...) comércio de bens e serviços de natureza pública e coletiva, isto é, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, patrimônio histórico e cultural, e *serviços de educação e ensino*” (SGUISSARDI, 2006, p. 1043. Itálico no original).

O § 2º do Art. 2º da Lei, ao definir que “Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens”, permite, em tese e a princípio,

(...) conceder/delegar ao setor privado a produção e o fornecimento de bens e serviços públicos de uso gratuito, o que significa uma área de abrangência bastante ampla: manutenção do patrimônio histórico e cultural, *serviços de educação* e de saúde em estabelecimentos públicos, preservação do meio ambiente, saneamento básico, funções de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico em laboratórios públicos, por exemplo, entre outras atividades. Serviços dos quais o Estado é o usuário direto, como os serviços de informática, também poderão ser objeto de concessão administrativa sempre que abrangerem mais do que o simples fornecimento de mão-de-obra, tiverem valor superior a R\$ 20 milhões e o prazo contratual superior a cinco anos (exigências gerais de todo projeto de concessão em parceria” (JURUÁ, 2005).

A lei, que permite a concessão de recursos públicos a entes privados, e prevê como contrapartida 30% do valor do empreendimento, é justificada pela “(...) baixa capacidade de investimento estatal e a suposta superioridade gerencial privada” (SGUISSARDI, 2006, p. 1043).

Festejada pela imprensa pelo fato de desqualificar a função e o funcionalismo público, recebeu críticas de diversos autores, sendo as parcerias consideradas por Lopreato (2005) como um mecanismo para realizar os investimentos que não foram feitos pelo setor público, que atuou para gerar o superávit primário requerido pelo mercado, e por Juruá (2005), que denominou a Lei de Regimento Interno de Colonização, como um leilão do Brasil, segundo o qual o governo é entendido como um corretor que não tem direito às comissões de corretagem, e os seus compradores possuem os seus direitos assegurados, com a garantia de lucro, não importando o desperdício assumido.

No que se refere à educação, a crítica principal é a de que, além de fortalecer o polo privado do Estado, a lei amplia a possibilidade de utilização de recursos públicos por entidades privadas, com ou sem finalidades lucrativas (SGUISSARDI, 2006).

2.1.3.4 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

Em 2007, através do Decreto n.º 6.096, de 24 de Abril, o governo Lula instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o

objetivo de criar as condições para ampliação de acesso e de permanência dos alunos no Ensino Superior, aproveitando da melhor forma os recursos físicos e humanos já existentes nas universidades federais (ILIBRANTE, 2008).

O programa estabelece, além de outras, diretrizes que indicam a necessidade de redução nas taxas de evasão das universidades federais; a ampliação de vagas no período noturno e, ainda, a necessidade de reorganizar os cursos de graduação, devendo as universidades buscar, constantemente, a melhoria progressiva da qualidade do ensino oferecido. Em contrapartida à adesão ao Programa, a universidade teria um acréscimo financeiro de 20% para as despesas de custeio e de pessoal da universidade, desde que tivesse o seu plano de reestruturação aprovado pelo MEC (ILIBRANTE, 2008).

De acordo com relatório elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (GREGÓRIO, 2011), no ano de 2006, eram ofertadas 122.003 vagas em cursos de graduação presencial nas universidades federais, e, em 2010, esse número passou para 199.282, correspondendo a um aumento de 63% na oferta das vagas, sendo visível um maior crescimento nas universidades que aderiram ao Reuni.

Criticada pelo fato de retirar os professores das atividades de pesquisa para que ficassem mais tempo em aula, e com mais alunos, a proposta, segundo Otranto (2006), pode comprometer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e ainda, a qualidade do ensino oferecido, ao se considerar que, em seu teor, ela enfatizava a quantidade.

Além do comprometimento da qualidade do ensino oferecido, o Reuni acirrou a competição entre as instituições, ao se verificar que o Decreto de sua instituição determinou que, no caso de alguma universidade não aderir ao Reuni no ano de 2008, os recursos que estavam previstos a ela seriam transferidos a outras instituições, a título de antecipação orçamentária, sem prejuízo de ingressar posteriormente no projeto, o que pressionou as instituições a aderirem ao Programa. (GREGÓRIO, 2011).

Otranto afirma que o REUNI atende às orientações constantes nos documentos do Banco Mundial, que incentiva a “(...) diversificação da educação superior, amparada na crítica ao modelo do ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres” (OTRANTO, 2006, p. 19).

Ferreira e Oliveira consideram que o governo Lula, ao propor que as universidades federais cumpram metas de desempenho para que recebam, em contrapartida, acréscimo de recursos em seus orçamentos, reduzam a evasão e elevem as taxas de conclusão dos cursos; ampliem a proporção do número de aluno por professor; diminuam as vagas ociosas; criem novas vagas; ampliem a mobilidade dos estudantes através do aproveitamento de créditos; e, ainda, ao propor que revisem a estrutura acadêmica e diversifiquem as modalidades de graduação, está colocando em prática, através do Reuni, parte das sugestões do Banco Mundial (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; GREGÓRIO, 2011).

Leher (2010), ao avaliar o crescimento do número de *campi* das universidades federais, afirma que ele foi significativo, no entanto, a grande maioria dos novos *campi* estaria funcionando de forma precária, em prédios emprestados e com poucos professores efetivos.

2.1.3.5 O Programa Universidade para Todos - ProUni

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pelo governo federal através da Medida Provisória n.º 213/2004, sendo institucionalizado através da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O ProUni, somado à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), à criação da Universidade Aberta do Brasil e à expansão das universidades federais, foi instituído para contribuir com o alcance de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que estabelecia que o Ensino Superior fosse ofertado para, ao menos, 30% dos jovens que estivessem na faixa etária de 18 a 24 anos. Alardeado enquanto um programa de promoção da democratização do ensino superior, a bolsa é destinada a estudantes que apresentam as seguintes condições:

- I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
- III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (Art. 2º da Lei n.º 11.096/2005)

A bolsa concedida aos estudantes pode ser integral – para brasileiros não portadores de diploma de curso superior, e com renda familiar mensal per capita não excedente ao valor de até um salário mínimo e meio – ou parcial – para brasileiros não portadores de diploma de curso superior, e com renda familiar mensal per capita não excedente ao valor de até três salários mínimos (§ 1º e 2º do Art. 1º da Lei n.º 11.096/2005).

O Programa ganha importância enquanto política pública direcionada ao Ensino Superior pelo fato do Brasil ostentar uma das mais baixas taxas de acesso a esse nível de ensino entre os países emergentes, uma vez que a educação superior no Brasil sempre esteve voltada aos filhos das elites sociais e econômicas (TRINDADE, 1998). Levando em consideração a taxa de acesso na América Latina, é possível constatar que:

(...) apenas 9% dos jovens da faixa etária dos 18 aos 24 anos de idade estão na faculdade, ao passo que 27% desses jovens a frequentam, no Chile, e 39% o fazem na Argentina, isso sem mencionar, aqui, os elevados percentuais da América como um todo, que chegam a 62% no Canadá e a 80% nos EUA. (FRANKENGERG; CORTÊS, 2006, p. 8.43).

A opção por ampliar o acesso ao Ensino Superior através do ProUni, e não através do aumento das vagas em universidades públicas, leva em consideração o maior custo para adoção dessa última política pública, o que prejudicaria a lógica da política fiscal do governo federal, que é baseada na fixação de um valor de superávit primário (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). Para Carvalho, pensando na lógica da sustentabilidade da dívida do país, o objetivo de se assegurar elevado superávit primário “(...) requer a redução de gastos correntes e de investimento, o que é contraditório com o aumento da oferta pela via pública, pois isto exigiria o crescimento da capacidade instalada – novos prédios e estabelecimentos – e/ou a contratação de professores e funcionários técnico-administrativos” (CARVALHO, 2005, p. 16).

O ProUni vem, então, ao encontro dessa política econômica do governo federal, promovendo o acesso ao Ensino Superior com baixo custo, sendo essa “(...) uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (...)”. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 127). Dessa forma, o Programa desobriga o Estado quanto ao “(...) financiamento das universidades públicas (...)” e cria “(...) mecanismos que permitam a

transferência de recursos públicos direta ou indiretamente para as instituições de ensino superior privadas” (ALMEIDA, 2006a, p. 5).

Em referência à transferência de recursos públicos do ProUni para instituições de ensino superior privadas, é oportuno lembrar que as IESs que aderem ao Programa recebem isenção de alguns tributos para a reserva de vagas aos estudantes de baixa renda: imposto de renda de pessoas jurídicas, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para financiamento da seguridade social, contribuição para o programa de integração social (Art. 8º. da Lei Federal no. 11.096/2005), e, ainda, “(...) parcelamento de antigas dívidas (...)” (FELDMAN, 2010, p. 2).

Ao avaliar o Programa, Catani, Hey e Gilioli afirmam que “o Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização” (2006, p. 126). Catani e Gilioli (2005, p. 65) afirmam que o ProUni mostra fraquezas, mesmo como uma política meramente assistencialista, porque “(...) espera que as IES privadas “cuidem” da permanência do estudante.

Em análise a um relatório de Auditoria Operacional sobre o ProUni, realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) no período de 4 de junho a 7 de novembro 2008, Feldman constata que o “(...) o relatório do TCU aponta que 56% dos alunos têm dificuldades em se manter no programa, mesmo usufruindo da bolsa” (2010, p. 6). Para o autor, “a condição socioeconômica de grande parte dos jovens brasileiros em idade de cursar o ensino superior não permite que arquem com os custos de um curso superior privado e aí se explica a quantidade de vagas ociosas no ensino privado” (2010, p. 6).

Na mesma linha de pensamento, e colocando em dúvida a efetividade do caráter social do programa, Carvalho afirma que:

(...) a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros (CARVALHO, 2005, p. 15).

Nesse entendimento, é fundamental não apenas a gratuidade do curso, mas também prover os bolsistas de condições para frequentar uma instituição de ensino superior.

Outro elemento que contribui para a evasão dos alunos é o procedimento adotado para que os estudantes escolham o curso. O Art. 3º. da Lei Federal no. 11.096/2005 estabelece que:

Art. 3 ° O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Assim, a escolha do curso depende do resultado que o estudante obteve no Enem e de sua condição socioeconômica. Dessa forma, é possível verificar que cursos mais concorridos inviabilizam aos estudantes o acesso ao Ensino Superior, o que leva muitos deles a adotar critérios que exclui a possibilidade de escolher o curso pretendido, conforme demonstra pesquisa realizada por Feldman:

As escolhas feitas pelos alunos envolvem sempre decisões de ordem prática e possível. Até o momento da pesquisa as declarações de 100% dos entrevistados deixam claro que os cursos escolhidos foram os possíveis, considerando sempre a nota obtida pelo ENEM (...). Observa-se até o momento que nenhum dos entrevistados está em cursos que pensaram e planejaram realizar. (FELDMAN, 2010, p. 7).

Observa-se, conforme relato do autor, que a totalidade dos entrevistados (100%) não estava matriculada em cursos que pensou e planejou realizar, escolhendo aqueles considerados ‘possíveis’ na ocasião em que ingressou no Ensino Superior.

2.1.3.6 A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil

A Educação a Distância, ao ser regulamentada no ano de 2005, através do Decreto n.º 5.622, passou a contribuir de forma significativa para a expansão do Ensino Superior. Através do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, foi instituída a Universidade Aberta do Brasil (UAB), “(...) com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, conforme preceitua o seu Art. 1º.

Para o MEC, a UAB deveria priorizar a formação de professores para a Educação Básica, sendo que, para atingir o seu objetivo, começa a se articular com instituições públicas de ensino superior de diversos estados e municípios, possibilitando que camadas da população excluídas do acesso ao Ensino Superior presencial pudessem ser atendidas através da Educação a Distância

(GREGÓRIO, 2011). Fernando Haddad, ao discursar sobre o Programa UAB, afirma que o projeto, que foi construído pelo governo com a participação das instituições de educação superior e da sociedade civil seria “(...) um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade” (HADDAD, 2006, p. 8). Leher e Barreto, ao buscarem uma definição para a Universidade Aberta do Brasil, afirmam que:

A rigor, trata-se de uma fundação de direito privado que, por meio de consórcios, organiza cursos à distância, em especial para formar (e, principalmente, certificar) centenas de milhares de profissionais engajados na ‘sociedade’ do ‘conhecimento’. Essa universidade está consignada na forma de um consórcio entre estatais, prefeituras, universidades públicas e privadas, sob a coordenação de um conselho gestor constituído, entre outras entidades, pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). A presença empresarial é concebida como crucial para que a educação terciária⁴⁵ seja considerada pertinente (ao mercado). Por sua vez, a presença da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode contribuir para que essa educação modificada circule no mercado com um selo de qualidade (LEHER; BARRETO, 2008, p. 433).

Leher e Barreto (2008) questionam a qualidade do ensino promovido pela UAB, afirmando que os seus alunos não têm a possibilidade de entrar em contato com o ambiente universitário, com a pesquisa e com a extensão, o que é importante para uma formação “(...) humana crítica dotada de instrumentos capazes de fazer com que os alunos tenham uma visão de mundo libertária (...)”. (p. 43).

Com ou sem qualidade, a verdade é que no ano de 2009 a Universidade Aberta do Brasil já contava com 88 instituições, e, nesse mesmo ano, já havia no país 720 polos de apoio presencial de EaD, com a quantia de 187.154 vagas na modalidade (COSTA, BARBOSA, GOTO, 2011).

Especificamente em relação ao crescimento da Educação Superior no Brasil, o resumo técnico publicado pelo Inep, que apresenta resultados do Censo da Educação Superior de 2010, aponta que no ano de 2005 havia 114.642 alunos matriculados na modalidade EaD, saltando para 930.179 alunos matriculados no ano de 2010. Os dados mostram ainda que, entre o ano de 2005

⁴⁵ Para o Banco Mundial, na década de 90, qualquer curso ‘pós-médio’, seja ele público ou privado, [...] era considerado de nível ‘terciário’ (...)” (LIMA, 2011, p. 89).

ao ano de 2010, ocorreu um crescimento de 711,37% na modalidade EaD, enquanto que na Educação Presencial o crescimento foi de apenas 22,36%. Leher (2010) afirma que o governo Lula tinha como ideia justamente expandir as vagas do Ensino Superior (especialmente as vagas de instituições públicas) através da Educação a Distância, o que acabou ocorrendo.

Ao se comparar o crescimento da modalidade EaD nas instituições públicas e nas instituições privadas, observar-se-á que a EaD cresceu 233,12 % nas primeiras e 1.144,99% nas instituições privadas. Denota-se, ainda, que dos 930.179 alunos matriculados em EaD, 748.577 estavam matriculados em instituições da iniciativa privada e 181.602 em instituições públicas, ou seja, no ano de 2010, 80,17% dos alunos de Educação a Distância estavam matriculados em instituições da iniciativa privada (BRASIL, 2012a).

Esses dados confirmam a importância da EaD – com a contribuição das instituições da iniciativa privada e da Universidade Aberta do Brasil – para o crescimento do número de vagas na Educação Superior durante o governo Lula.

2.1.3.7 O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies

Conforme visto, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) foi criado no ano de 1999 através da Medida Provisória n.º 1.827, sendo posteriormente convertida em lei (Lei n.º 10.260, de 12 de junho de 2001).

Em 19 de novembro do ano de 2007, a Lei n.º 11.552 introduziu alterações na Lei n.º 10.260/260, buscando ampliar o número de alunos atendidos pelo programa, ocorrendo ainda, posteriormente, outras alterações através das Leis n.º 11.552/2007, 12.202/2010 e 12.513/2011.

Além de outras, as alterações promovidas no programa através das referidas leis, bem como através de outros atos normativos, promoveram as seguintes mudanças no Fies: possibilidade para que os estudantes pudessem financiar até 100% de seus estudos (redação dada pela Lei n.º 12.202/2010); criação do Fies Solidário (redação dada pela Lei n.º 11.552/2007), prevendo a formação de grupos de até 05 (cinco) estudantes da própria instituição, o que facilitou o empréstimo, uma vez que a exigência de fiador era um dos entraves do programa (COSTA, 2010), além da permissão para que a instituição fosse a própria fiadora dos estudantes (redação dada pela Lei n.º 11.552/2007); ampliação da carência dada para início do pagamento do

empréstimo, de 06 (seis) para 18 (dezoito) meses (redação dada pela Lei n.º 11.941/2009); permissão para que estudantes com bolsas parciais do ProUni também pudessem financiar o restante das mensalidades a pagar (Portaria Normativa n.º 03, de 13 de fevereiro de 2009); alongamento do prazo de pagamento do financiamento para até 3 (três) vezes em relação ao prazo em que o financiamento foi utilizado, com o acréscimo de mais 12 (doze) meses (Resolução FNDE n.º 03, de 20/10/2010); e possibilidade de profissionais do magistério público e médicos que atuam em programas de saúde da família abatam, mensalmente, 1% do saldo devedor do Fies a cada mês trabalhado (redação dada pela Lei n.º 12.202/2010).

A partir das alterações promovidas no programa, foi também permitido que instituições de ensino utilizassem o débito com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) como crédito do Fies (Redação dada pela Lei n.º 12.202/2010), e ocorreu uma significativa queda nos juros do financiamento, que passou a ser de 0,27901% ao mês, o que corresponde a 3,4% no ano (Resolução do Banco Central do Brasil n.º 3.842, de 10 de março de 2010).

Costa, Barbosa e Goto (2011), ao analisarem o impacto do Fies na iniciativa privada, constataram que até o ano de 2011 o Fies havia contemplado uma quantidade superior a 560 mil estudantes e aplicado o valor aproximado de R\$ 6 bilhões de reais, e que o governo já tinha como previsão orçamentária mais de R\$ 4,5 milhões para aplicar no programa.

Segundo o relatório do Tribunal de Contas da União, somente no ano de 2007 ocorreu a aderência de 1.497 Instituições de Ensino Superior ao programa, sendo que, ao final do mesmo ano, era contabilizado 467,6 mil contratos de financiamentos ativos do Fies, estando previsto que o projeto alcançaria, ao final de 2011, 700 mil contratos (COSTA, 2010). Durante o ano de 2011 foram elaborados mais 143 mil contratos do Fies, no entanto, somente durante os meses de janeiro a abril de 2012 mais de 140 mil estudantes contrataram o Fies, conforme discurso da própria presidenta Dilma⁴⁶ (PAIM, 2012).

Duarte (2004, p. 6), ao entender que o Fies possui uma finalidade claramente social, afirma que a lei que institui o programa apresenta duas finalidades:

⁴⁶ Apesar de se estar analisando o período do governo Lula (2003-2010), considerou-se importante para a análise relatar o crescimento do Fies no início do Governo Dilma, pela ocorrência de algumas mudanças no programa no final do governo Lula.

- a) mitigar a dificuldade da população universitária carente, fornecendo a possibilidade de se concluir o curso de graduação; e
- b) definir uma parceria com as IES privadas, ajudando a atingir ambos objetivos das instituições e do governo. O governo aumentando o número de estudantes frequentes e concluintes do ensino superior e as instituições de ensino diminuindo a evasão e aumentando seu número de alunos. Além disso, as IES participantes são reembolsadas dos cursos com títulos (Certificados Financeiros do Tesouro - CFT) que podem ser utilizados para liquidação de encargos vinculados a Previdência Social (COSTA, 2010, p. 68).

Mediante os números apresentados fica evidenciado que o Programa de Financiamento Estudantil, ao adquirir um novo formato no governo Luís Inácio Lula da Silva, passou a ter uma contribuição muito mais significativa para a expansão da Educação Superior via instituições privadas, tendo os seus efeitos alcançados no início do governo Dilma.

2.1.3.8 A Expansão da Rede Federal de Ensino

Outra ação significativa desenvolvida no governo Lula para a expansão da Educação Superior foi o estabelecimento de diretrizes, através do Decreto n.º 6.095/2007, para a integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica, com o objetivo de se constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) (posteriormente chamados de IFES) na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Com o interesse de várias instituições federais de se tornarem uma IFES, foi, então, promulgada a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (COSTA, 2010). Essa lei de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passaram a atuar com cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, desenvolvimento de pesquisas e Cursos de Licenciatura, Bacharelado e de Pós-Graduação, conforme é observado em seu Art. 7º:

Art. 7º: Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI- ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

A reordenação promovida pela referida legislação promoveu a maior expansão na história da rede federal de ensino, sendo possível observar que, desde o surgimento das primeiras escolas federais, no ano de 1909, até o ano de 2002 foram criadas 140 instituições educacionais no país, enquanto que no ano de 2010 o número já era de 354 (BRASIL, 2012a).

Mesmo com o crescimento já obtido através das ações desenvolvidas, o Ministério da Educação ainda prevê a entrega de 208 novas universidades até o final do ano de 2014, o que elevará o número de instituições para 562, e a oferta de vagas para 600 mil (BRASIL, 2012a).

Observa-se que o conjunto das medidas colocadas em prática no governo Lula, sobretudo as normativas, mantém, fortalece e dá continuidade à expansão do Ensino Superior ocorrida no governo FHC, sob a lógica da diversificação e da privatização, conforme as orientações emanadas do Banco Mundial para a América Latina (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008).

Das medidas elencadas, destacam-se, neste trabalho, o ProUni e o Fies, pela contribuição dada ao crescimento da educação superior no país, ou, no dizer de Leher (2010, p. 388-389), para

a “(...) massificação da educação superior, e, por isso, legitimam o sucateamento planejado e sistemático da educação superior”.

O Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2010 (BRASIL, 2012a) demonstra que em uma década (2001 a 2010) o total de matrículas na graduação passou de 3.036.113 para 6.379.299, correspondendo a 110% de crescimento. Se o crescimento ocorrido via instituições públicas for comparado com o crescimento através de instituições privadas, verificar-se-á que a ampliação através de instituições públicas foi de 73,97% e o crescimento via instituições privadas foi de 126,43%.

É certo que as medidas adotadas a partir dos anos de 1990, e que foram discutidas no decorrer deste capítulo, proporcionaram o crescimento do Ensino Superior no país. Consta-se que no ano de 1991 havia, no Brasil, 893 Instituições de Ensino Superior, sendo 222 públicas e 671 privadas, que atendiam 1.565.056 alunos. Dez anos após já se tinha 1.391 Instituições de Ensino Superior, que absorviam 3.030.754 alunos (BRASIL, 2003). No ano de 2010, de acordo com o último Resumo Técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observa-se a existência de 2.378 Instituições de Ensino Superior para o atendimento de 6.379.299 alunos, sendo 2.100 instituições privadas e apenas 278 da rede pública. Desses alunos, 1.643.299 estavam matriculados em instituições públicas de ensino e 4.736.001 estavam em instituições privadas (BRASIL, 2012).

Se for considerado o número de instituições que havia no ano de 1991 (893 instituições) com o número de instituições existentes no ano de 2010 (2.378 instituições), percebe-se que em duas décadas houve um crescimento de mais de 166%. Em relação ao número de alunos matriculados, o crescimento é ainda mais assombroso: em 1991, o número de alunos, que era de 1.565.056, saltou, no ano de 2010, para 6.379.299 estudantes, o que representa um crescimento de 308%. Se for comparado o crescimento ocorrido nas instituições públicas e privadas nesse mesmo período, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 1 - Crescimento ocorrido em instituições de Ensino Superior públicas e privadas, no período de 1991 a 2010.

Ano	Pública		Privada		Total Geral	
	Total IES	Total Alunos	Total IES	Total Alunos	IES	Alunos
1991	222	605.736	671	959.320	893	1.565.056
2010	278	1.643.298	2.100	4.736.001	2.378	6.379.299
Crescimento	25%	171%	213%	394%	166%	308%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (BRASIL, 2012; BRASIL, 2003).

Enquanto, no período de 1991 a 2010, o crescimento de instituições no sistema público de ensino foi de 25%, o salto no sistema privado foi de 213%; em relação ao crescimento do número de alunos, no sistema público de ensino o crescimento foi de 171%, enquanto que no sistema privado foi de 394%.

Esses resultados, analisados no contexto de todas as reformas ocorridas nos dois governos, comprova a lógica que moveu as políticas educacionais dos governos FHC e Lula, que assumiram o papel de um Estado Mínimo, tendo atuado de forma contida e pontual, com o objetivo de que a lógica do mercado fosse garantida, conforme abordado ao longo deste capítulo.

No próximo item, será possível verificar que todo o quadro sócio-político-educacional descrito, situado no contexto de um Estado Mínimo que passa a ser efetivado no país a partir dos anos 90, ratifica uma educação minimalista para os trabalhadores, que agora são denominados de pobres ou excluídos (LEHER, 2010), e mantém uma educação diferenciada aos integrantes da classe dominante.

2.2 Elitização do Ensino Superior a partir dos anos 1990

A partir dos anos 90, após a quase universalização do ensino fundamental e da ampliação do ensino médio, a classe média baixa e de baixa renda reivindica de forma mais enfática o acesso ao Ensino Superior. Moehlecke (2004), citado por Almeida (2006), considera que foi justamente a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio que provocou a nova demanda por vagas, por parte de um novo público, que cursou, de forma majoritária, a

escola pública, e que não dispunha das mesmas condições da classe média para o financiamento de seus estudos no Ensino Superior. O autor considera que:

É sintomático desse novo perfil de estudantes os tipos de movimentos sociais que surgiram reivindicando melhorias no acesso ao ensino superior, como o fenômeno dos cursos pré-vestibulares alternativos, de baixo custo e voltados para alunos carentes e/ou negros; as ações pela gratuidade nas taxas de inscrição dos vestibulares; o movimento dos Sem-Universidade; o retorno da discussão sobre a universidade popular; as propostas pelo fim do vestibular; e as políticas de ação afirmativa através de cotas sociais e raciais. Numa conjuntura de expansão, muitas dessas medidas alcançaram legitimidade política e ganharam força no debate sobre democratização do final dos anos 90 (MOEHLECKE, 2004, p.42).

Em 1996, ao estabelecer em seu Art. 44 que os cursos de graduação seriam “(...) abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9.394/96, permitiu que fossem adotados “(...) outros mecanismos e critérios de seleção diferenciados do concurso vestibular convencional, como no caso do sistema de avaliação ao longo do 2.º grau” (SANTOS, 1998, p. 250). A mesma lei, em consonância com a proposta da Comissão, também estabeleceu em seu Art. 47 que “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária” (§ 4º).

Conforme visto, no governo FHC (1995-2002) foi incentivada a privatização do ensino superior, que provocou um aumento considerável de instituições privadas, o que também resultou na ampliação do alunado desse setor.

O governo Lula (2003-2010), conforme também já discutido, atuou de forma a acomodar a situação dos anos anteriores, no entanto, ampliou o número de universidades federais, freando os ataques às universidades públicas, promoveu a contratação de um número significativo de docentes e ampliou a liberação de recursos financeiros para os pesquisadores, através das agências de fomento.

Entretanto, tais ações não significam a alteração da configuração estratificada que o sistema de educação superior assumiu nos últimos 20 anos e o fortalecimento da hegemonia do mercado privado no setor. As tendências das

políticas públicas de ampliação do acesso, tais como as ligadas às ações afirmativas, à criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e ao incremento do crédito educativo, indicam que a configuração do sistema de educação superior no país – marcada pela hegemonia do setor privado na oferta de vagas – tende a se consolidar com tais políticas, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de oferta de vagas nesse setor (CATANI; HEY, 2007, p. 424).

No governo Lula (2003 a 2010), a reformulação da educação superior também promoveu benefícios aos estudantes que vieram de escolas públicas e aos negros, índios e estudantes de camadas sociais com menor poder aquisitivo. “Iniciativas como o PROUNI, a maior oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do ensino médio público, em potência, favoreceriam atores sociais coletivos que tradicionalmente estão distanciados da universidade pública” (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Assim, após a adoção das medidas relativas ao Ensino Superior a partir dos anos 1990, chama atenção a chegada de uma nova população a esse nível de ensino, que procura pelos cursos de menor duração, que são os cursos de Educação Profissional Tecnológica, sendo essa a modalidade escolhida para o trabalho de campo desta pesquisa. Devido à importância dessa modalidade de curso de graduação para o crescimento que se observou, será visto, a partir de uma breve contextualização histórica, o que motivou essa procura e o seu significado para o mercado de trabalho no contexto de nossa sociedade a partir dos anos 1990.

2.3 A contribuição dos cursos de Educação Profissional Tecnológica para o crescimento do acesso ao Ensino Superior e para o mercado de trabalho

No calor do debate da Educação Superior, na primeira metade da década de 1960, é iniciada uma discussão sobre propostas governamentais com o objetivo de se implantar cursos superiores com características diferentes dos cursos tradicionais, baseados em uma duração mais curta. Com base no Art. 104 da Lei n.º 4.024/61, que possibilitava a abertura de cursos ou de escolas experimentais, e no Parecer CFE n.º 280/62, que fixava os currículos mínimos dos cursos de engenharia plena, a Diretoria de Assuntos Universitários do MEC elaborou proposta de cursos de Engenharia de Produção de curta duração. Tais cursos tinham como objetivo:

(...) atender demandas da indústria, em especial da automobilística que, em função do crescente desenvolvimento tecnológico, passou a exigir um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades, capaz de encaminhar soluções para os problemas práticos do dia a dia da produção, assumindo cargos de chefia e orientando na manutenção e na superintendência de operações (BRASIL, 2002, p. 7).

Através do Parecer CFE n.º 60/63, a proposta foi aprovada pelo hoje extinto Conselho Federal de Educação, sendo criado o então novo modelo do curso de Engenharia, que poderia ser ministrado em 03 (três) anos, ao invés dos 05 (cinco) anos dos outros cursos similares. Brandão (2006), ao analisar a política de Educação Superior posta em prática naquela oportunidade, considera que o seu objetivo era formar profissionais sem a capacidade de pensar de forma crítica e científica, devendo apenas atuar para a reprodução, operação e manutenção da tecnologia e dos processos industriais importados pelo país, principalmente dos Estados Unidos.

Esses cursos de Engenharia de Operação, que se caracterizavam muito mais como cursos técnicos de nível superior oferecendo uma habilitação profissional que ficava entre o técnico de nível médio e o Ensino Superior, duraram pouco mais de dez anos, sendo apontadas como causas de seu insucesso as seguintes: o fato do currículo mínimo, definido pelo Parecer CFE n.º 25/65, ser estabelecido para o atendimento de todas as áreas⁴⁷, e o corporativismo dos engenheiros, que reagia “(...) à denominação de engenheiro de operação para esses novos profissionais, alegando que a denominação geraria confusões e propiciaria abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados” (BRASIL, 2002, p. 8).

Em 1968, conforme já discutido, quando ocorriam calorosos debates sobre a reforma universitária e reivindicações estudantis em decorrência do distanciamento entre a realidade brasileira e a universidade, o governo estadual criou um Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar a possibilidade de que fossem ofertados cursos de tecnologia no Estado de São Paulo⁴⁸, sendo concluído pelo Grupo que as faculdades de tecnologia, instituídas com programas de acadêmicos de alto padrão, poderiam “(...) oferecer a mais ampla variedade de cursos, atendendo ao mesmo tempo às necessidades do mercado de trabalho e às diferentes aptidões e tendências

⁴⁷ “Embora contemplasse componentes curriculares voltados para a elétrica eletrônica, apresentava o perfil profissional de uma habilitação voltada principalmente para engenharia mecânica” (BRASIL, 2002, p.8).

⁴⁸ “A possibilidade de implantação de faculdades e de cursos de tecnologia estava implicitamente prevista nos Artigos 18 e 23 da Lei Federal n.º 5.540/68, ao permitirem a criação de cursos profissionais com curta duração e modalidades diferentes, para atender a realidades diversas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2002, p.8).

dos estudantes, sem se circunscrever aos clássicos e reduzidos campos profissionais que ainda caracterizam a escola superior brasileira” (BRASIL, 2002, p. 8).

Com o parecer do Grupo, o governo estadual de São Paulo criou, através do Decreto de 06/10/1969, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que hoje, denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, se constituiu no mais importante polo de formação de tecnólogos no Estado de São Paulo. Nesse mesmo ano, através do Decreto-Lei Federal n.º 547/69, foi autorizado o funcionamento de cursos superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais, sendo implantados “(...) cursos de engenharia de operação, nos termos do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração (PRODEM), no âmbito do acordo MEC/BIRD (...)” (BRASIL, 2002, p. 9).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ao autorizar a instalação e o funcionamento dos primeiros cursos do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, evidencia o que se esperava do profissional tecnólogo:

O tecnólogo virá preencher a lacuna geralmente existente entre o engenheiro e a mão de obra especializada [...], deverá saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial [...] e que ‘vem a ser uma espécie de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado [...] e está muito mais interessado na aplicação prática da teoria e princípios, do que no desenvolvimento dos mesmos (...)’ (BRASIL, 2002, p. 9).

Brandão (2006, p. 6) afirma que poucas instituições mantiveram “(...) cursos superiores com curta duração ao longo da década de 1990, isto é, antes da reforma educacional por que vem passando o Brasil a partir de 1996”, sendo o Centro Paula Souza uma delas.

A partir da segunda metade da década de 1990, o sistema educacional do país começa a ser reformulado, e o nível tecnológico, inserido na modalidade educação profissional através do Decreto Federal n.º 2.208/97, passa a corresponder ao nível superior da educação escolar. Naquela ocasião ocorreram intensas polêmicas sobre o significado do Curso de Tecnologia ser um ‘Curso Superior’, sendo necessário que o Conselho Nacional de Educação, em abril de 2001, se manifestasse sobre o tema, concluindo o colegiado que o referido curso estaria inserido na graduação, e, dessa forma, daria acesso a qualquer curso de pós-graduação. Brandão relata que:

No mesmo parecer, o Conselho de Educação, estabelece as cargas horárias mínimas para as diferentes áreas – de 1600 a 2400 horas, dependendo da área.

Em 2002, um novo parecer, discute as ‘diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível tecnológico’, sendo seguido de uma resolução (ambos, instrumentos do CNE) que então ‘institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia’, mantendo aquela carga horária mínima. É, portanto, a partir do Decreto 2208/97 que podemos observar claramente a reiteração de um ‘sistema de educação profissional’ paralelo ao ‘sistema de educação escolar’; porém, desta vez parece que se consolida a expansão dos limites desta estrutura dual, em termos de níveis, até o superior – são estes os Cursos Superiores de Tecnologia do Brasil de hoje. Cursos que, durante quase duas décadas, haviam ficado no esquecimento (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Brandão (2006, p. 13) considera que, com a chegada das classes populares nos níveis mais elevados da educação, foi oferecido a esse novo público um “(...) ‘tipo especial’ de educação, ‘não tão longa, nem tão densa’ quanto aquela, a graduação, a que almejavam – são os Cursos Superiores de Tecnologia (...)”.

Dessa forma, enquanto alguns privilegiados possuíam uma sólida formação, “(...) a grande maioria (dos que conseguem ir além do Ensino Médio), uma formação de nível superior específica, pontual, voltada estreitamente ao mercado de trabalho” (BRANDÃO, 2006, p. 26). Apesar de a autora criticar essa dualidade histórica da educação brasileira, pondera que “(...) não se pretende deixar de lado o fato de que maior acesso à educação é importante para as classes trabalhadoras; no entanto, é relevante chamar atenção para qual educação é esta e como atende, distintamente, aos interesses dos trabalhadores e aos interesses da economia capitalista” (2006 p. 26).

Verifica-se, conforme tabela inserida na sequência que, enquanto no período de 2001 a 2010 o crescimento nos cursos de Bacharelado foi de 108% e nos cursos de Licenciatura foi de 109%, o crescimento ocorrido nos cursos de Tecnologia foi de 1020%.

Tabela 2 - Número de matrículas, por grau acadêmico, modalidade de ensino e categoria administrativa – 2001-2010.

Grau Acadêmico	Instituições Públicas			Instituições Privadas			Total Geral		
	2001	2010	% Crescimento	2001	2010	% Crescimento	2001	2010	% Crescimento
Bacharelado	489.486	949.925	94%	1.547.238	3.276.792	112%	2.036.724	4.226.717	108%
Licenciatura	295.939	561.721	90%	352.727	793.268	125%	648.666	1.354.989	109%
Tecnológico	25.871	115.723	347%	43.926	665.886	1416%	69.797	781.609	1020%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (BRASIL, 2012).

Constata-se, também, quando se compara as matrículas das Instituições Públicas com as matrículas das Instituições Privadas, que, enquanto o crescimento dos cursos de Tecnologia, no período de 2001 a 2010, foi de 347% nas primeiras, chegou a 1.416% nas últimas. Essas informações demonstram claramente que a predominância do crescimento dos cursos de Tecnologia ocorreu nas instituições privadas.

No período de 2001 a 2010, é possível verificar também que houve um crescimento de matrículas no Ensino Superior de 274% no período noturno e de 183% no diurno.

Tabela 3 - Número de matrículas – ingressos por processo seletivo – por período e por categoria administrativa – 2001-2010.

Período	Instituições Públicas			Instituições Privadas			Total Geral		
	2001	2010	% Crescimento	2001	2010	% Crescimento	2001	2010	% Crescimento
Noturno	211.088	318.655	51%	650.688	2.902.41	346%	861.776	3.220.896	274%
Diurno	394.648	906.457	130%	308.632	1.085.183	252%	703.280	1.991.640	183%
Total Geral	605.736	1.225.112	102%	959.320	3.987.424	316%	1.565.056	5.212.536	233%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012).

No entanto, enquanto nas instituições privadas ocorreu um maior crescimento no período noturno (346%), nas instituições públicas o maior percentual de crescimento ocorreu no período diurno (130%). Ao se comparar o crescimento de matrículas, especificamente no período noturno entre as instituições públicas e as instituições privadas, observa-se que ele foi mais intenso nessas últimas, que apresentou uma ampliação de 346%, enquanto que nas instituições públicas o número de matrículas para o período noturno foi ampliado em apenas 51%.

Após essa abordagem relativa à Educação Profissional Tecnológica, que possui, conforme visto, um público específico, sendo uma alternativa aos jovens pobres que buscam uma ascensão social, será discutida a forma pela qual ocorreu a suposta inclusão desse novo aluno no ensino superior – em que cursos e instituições, analisando o perfil do novo estudante universitário e, com base em determinada perspectiva teórica, serão apresentados os fatores que influenciam as suas “escolhas”. Não se pode negar que ocorreu uma ampliação do acesso ao Ensino Superior, entretanto, foram mantidas as desigualdades entre os jovens oriundos das elites econômicas do país e os jovens de baixo poder aquisitivo.

CAPÍTULO III – ENSINO SUPERIOR, NOVAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O PERFIL DE SEU NOVO ALUNO

3.1 Ampliação do acesso ao Ensino Superior e as novas desigualdades educacionais: um balanço crítico do período histórico

Em um breve balanço sobre o período analisado, o contexto socioeducacional brasileiro revela a existência de um quadro de elitização do Ensino Superior, sendo dificultado e inviabilizado, ao longo dos anos, o acesso dos jovens oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo.

Ao abordar a questão da elitização do Ensino Superior no Brasil, Santos (1998) conclui que, do século XVI ao início do século XIX, ocorreu inicialmente uma ‘seleção entre muitos poucos’, ao se considerar que a seleção para o acesso ao Ensino Superior ficava restrita a um pequeno grupo de estudantes que cursavam os colégios brasileiros. Ou seja, denota-se a existência de uma seleção, inserida em um grupo de jovens que já eram selecionados.

No segundo momento, que durou do início do século XIX até meados do século XX, ocorreu, segundo o mesmo autor, uma ‘seleção entre poucos’, sendo notado um pequeno aumento no acesso através da entrada no Ensino Superior de estudantes oriundos das camadas médias da população. No entanto, “o perfil do aluno do ensino superior brasileiro continuou [...] elitizado, uma vez que a grande maioria ainda pertencia aos estratos superiores da sociedade” (SANTOS, 1998, p. 251).

O terceiro momento, denominado de ‘seleção entre muitos’, ocorre a partir da década de 1950, marcado pelo expressivo aumento da demanda pelo acesso ao Ensino Superior, em decorrência das medidas de incentivo à escolarização primária e secundária, que busca atender à “intensificação da indústria, da urbanização e do crescimento populacional do pós-guerra” (SANTOS, 1998, p. 251). Nesse período, ao se adotar como referencial o total de jovens que

concluía o Segundo Grau (e não o total de jovens de baixa renda), percebe-se que a universidade pública acolhia um número significativo de candidatos oriundos da população com baixo poder aquisitivo. No entanto, esses jovens, que normalmente estudaram em colégios públicos, ingressavam em cursos noturnos de ciências humanas, para conciliar as atividades acadêmicas com o seu emprego. Quanto aos jovens pertencentes à ‘elite’ econômica, esses ingressavam nas carreiras que apresentavam um maior número de candidatos por vaga. Para o autor, esse acesso limitado evidencia o baixo grau de fluidez vertical da população mais pobre para uma camada social financeiramente superior, “(...) principalmente em se tratando da ascensão de elementos de estratos inferiores por meio da educação” (SANTOS, 1998, p. 252).

O forte processo de estratificação social ocorrido desde o período colonial privilegiou um pequeno grupo, o qual tinha acesso a todas as benesses e favores, inclusive o controle do acesso à educação de nível superior. Tal segmento da sociedade era composto principalmente pelos filhos dos grandes latifundiários, os quais dominavam a vida política e econômica do Brasil, desde o início da colonização. Podemos afirmar que ao longo da história do Brasil a educação superior foi privilégio das elites. Por elite entende-se, em um primeiro momento, a aristocracia agrária que comandou a economia do país por décadas. Tal elite, contudo, foi se compondo ao curso dos anos por grupos não ligados diretamente ao setor agrário-exportador, mas também ocupantes do topo da pirâmide social (mineradores, grandes comerciantes, membros da burocracia estatal, burguesia industrial). (...) Nota-se, ao longo da história do Brasil, que os grupos dirigentes da vida política, econômica e social permaneceram com um perfil muito semelhante. Tais grupos, as elites, se valeram de todos os meios para se manterem ‘elite’, entre eles a educação. Os mecanismos de acesso ao ensino superior foram controlados e dirigidos visando facilitar o ingresso de jovens dos estratos superiores da sociedade, o que significa dificultar o ingresso daqueles oriundos dos estratos inferiores (SANTOS, 1998, p. 252-253).

Para Frigotto (1984), os processos de seletividade social se tornam, ao longo de sua história, cada vez mais tecnicamente apurados e dissimulados, se revestindo de uma pretensa meritocracia.

Ao se analisar a diferença proporcional entre o número de jovens brasileiros de baixa renda com idade para cursar o Ensino Superior, e o número desses mesmos jovens matriculados no Ensino Superior, fica evidenciada a ocorrência de uma forte elitização, conforme se observa na tabela seguinte:

Tabela 4 - Percentual de Pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Superior de Graduação – 1997-2011.

Universo	Ano		
	1997	2004	2011
Brasil	7.1	12.1	17.6
Norte	3.6	6.3	11.9
Nordeste	3.4	6.4	11.9
Sudeste	9.3	15.4	20.1
Sul	9.1	17.3	22.1
Centro-Oeste	7.3	14.0	23.9
Renda Domiciliar Per Capita			
20% de menor renda	0.5	0.6	4.2
20% de maior renda	22.9	41.6	47.1

Fonte: PNAD/IBGE
 Notas: Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP 1997.

Tabela adaptada pelo autor⁴⁹.

Observa-se que, em relação aos dados de 2011, enquanto apenas 4,2% da população que possui menor renda (20% mais pobres) concluíram o Ensino Superior, 47,1% da população de maior renda (20% mais ricos) eram graduados.

No entanto, se for considerada toda a história educacional brasileira, será identificado um vagaroso, no entanto, contínuo processo de ampliação do acesso ao Ensino Superior. Se, no ano de 2011, apenas 4,2% da população de menor poder aquisitivo concluíram o Ensino Superior, no ano de 1997 o percentual era de apenas 0,5. Para Santos (1998), conforme visto, passou-se de uma seleção entre muitos poucos para uma seleção entre poucos, e de uma seleção entre poucos para uma seleção entre muitos.

A crescente participação de alunos de baixa renda, sobretudo nas faculdades particulares, revela uma tendência deselitizante que só se efetivará com a contenção e supressão da evasão ocorrida ao longo do 1º e 2º graus, propiciando a chegada de um maior contingente popular às portas do 3º grau. Com esta alteração no ensino de 1º e 2º graus se dará o momento da ‘seleção entre todos’

⁴⁹ COSTA, Luiz Cláudio. O Plano Nacional de Educação e a Expansão do Ensino Superior. INEP: Brasília, 2012. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12082%26Itemid%3D&ei=mj8jUrfnEbTNsATGsIHIaw&usq=AFQjCNGuW988N0AhjFeJRZPJZyUeaf0Wsg&sig2=SyERelsgv8pMHMj0630xIQ&bvm=bv.51495398,d.cWc>. Acesso: 17 set. 2013.

e, com o necessário e esperado aumento na oferta de vagas nas instituições de ensino superior e um aperfeiçoamento nos métodos e técnicas dos concursos vestibulares, esta tendência deselitizante se firmará e se tornará patente com o acesso de um significativo número de jovens das camadas populares às instituições, inclusive públicas, de ensino superior (SANTOS, 1998, p. 254).

Almeida (2006), ao buscar uma síntese do histórico de acesso ao Ensino Superior no Brasil, considera a ocorrência de quatro períodos, com características específicas, sendo eles os seguintes:

1. Até o ano de 1930: acesso ao Ensino Superior exclusivo da elite;
2. De 1930 a 1970: havia um predomínio dos estratos superiores das classes médias no ensino superior;
3. De 1970 a 1995: período marcado pelo acesso das classes médias típicas;
4. A partir de 1995: setores das classes média baixa e de baixa renda lutam por acesso.

Ao considerar que não há mais respaldo para a visão de que somente a elite econômica possui acesso ao Ensino Superior, o autor enfatiza que não se pode afirmar que a universidade está totalmente disponível às camadas excluídas. “Ou seja, houve limites no processo de democratização da educação superior no Brasil, onde novos processos de diferenciação acabaram produzindo novas desigualdades educacionais no interior do sistema de ensino” (ALMEIDA, 2006, p. 6). Ou seja, quando as camadas de menor poder aquisitivo conseguiram o acesso ao Ensino Superior, ele se deu através dos cursos de menor prestígio, que levam a uma menor remuneração e baixo reconhecimento social⁵⁰. Almeida (2006, p. 6), em observação a esse fato, diz tratar-se “(...) da ilusão republicana do valor igualitário inerente à educação. A realidade é que, assim como outras esferas, a educação liga-se fortemente à sociedade desigual da qual faz parte, embora guarde certa autonomia”.

Em análise às características de uma sociedade desigual, onde as distâncias entre os grupos sociais são cultivados, Bourdieu observa que o aumento das taxas de escolarização [como

⁵⁰ Antônio Carlos Ronca, em debate organizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP, afirma que ‘os estratos médios e médios inferiores da população’ estavam ingressando no ensino superior, no entanto, os cursos de maior procura, como medicina, continuavam a ser frequentados pelos ricos. Aos pobres, restavam os cursos de licenciatura. Para o debatedor, é infundada a afirmação de que universidades públicas estudam os ricos, e nas universidades privadas, os pobres. “Na PUC-SP, há uma distribuição muito semelhante à da USP: no curso de Medicina encontram-se os estratos privilegiados da sociedade, enquanto nos cursos de geografia ou história estão os estratos desprivilegiados. (apud Almeida et al., 1996, p. 151)

a ocorrida no Brasil], bem como a sua extensão a novas pessoas, provoca um acirramento entre os grupos sociais no que se refere à posse do capital cultural e escolar.

A principal consequência disso, no plano das desigualdades, reside no fato de que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, etc.), seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilíngues, estudos no exterior, por exemplo), dos quais procuram deter a exclusividade. Trata-se de um processo denominado por Bourdieu de ‘translação global das distâncias’ (cf., por exemplo, BOURDIEU, 1998c; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), por meio do qual as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituir-se-iam incessantemente, embora em patamares variados (NOGUEIRA; NOGUERIA, 2009, p. 56-57).

Essa análise de Bourdieu possibilita compreender, de forma mais crítica, o fenômeno da expansão do acesso ao Ensino Superior no Brasil nos últimos anos, bem como as consequências decorrentes desse crescimento. Conforme visto, o acesso ao Ensino Superior, nos últimos anos, foi ampliado de forma significativa, possibilitando o ingresso de uma parcela da população (antes excluída) que sempre esteve alijada de seu direito à educação. No entanto, a educação oferecida a esse novo público é diferente da educação de uma parcela da população (os incluídos) que sempre foi privilegiada, pelas razões explicitadas no decorrer deste item.

Mas, em que se diferenciam o estudante de baixo poder aquisitivo do estudante da elite econômica brasileira? Quem é esse novo aluno do Ensino Superior? Quais são as suas principais características? Através de quais instituições ocorreu o seu acesso? Quais as características dos cursos que frequenta? São essas as questões que se pretende discutir na sequência deste trabalho, e que balizarão a análise das informações coletadas no trabalho de campo desta pesquisa.

3.2 O perfil do novo aluno do Ensino Superior: ‘suas’ instituições e ‘seus’ cursos

Conforme visto, todo o crescimento ocorrido no Ensino Superior, a partir das últimas décadas, possibilitou que camadas sociais que antes eram excluídas desse nível de ensino começassem a chegar às universidades.

A partir da década de 1990, como discutido no Capítulo II, ocorreu uma grande expansão quantitativa de instituições e de estudantes matriculados no Ensino Superior, “(...) em função da intensificação das demandas de formação do trabalhador e das novas conformações capitalistas (...)” (BRITTO, 2008, p. 777). Heloani e Piolli (2004-2005), ao discutirem sobre a falácia da qualificação do trabalhador, afirmam que os empresários pós-fordistas possuem um discurso onde evidenciam que a força de trabalho deve ser qualificada, para que se torne “(...) apta a atuar na base técnica da reestruturação produtiva” (p. 207). Baseando-se em Segnini (2000), os autores afirmam ainda que “(...) em um mundo globalizado e internacionalizado, o conhecimento é reconhecido como fator imprescindível para a ascensão social, o que dá à formação do trabalhador um sentido político prático” (HELOANI, PIOLLI, 2004-2005, p. 207). Mediante essa realidade,

(...) educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. (SEGNINI, 2000, p. 73).

Em um panorama caracterizado pela internacionalização da economia, onde se tem uma redução da oferta dos empregos formais nas indústrias, e uma ampliação do setor de serviços e o crescimento e diversificação das atividades urbanas, tornou-se comum “(...) sustentar que a capacitação necessária para as novas condições de trabalho se obtém, principalmente, por meio da maior escolaridade e de maior alfabetismo, o que, por sua vez, tem se refletido no atendimento em todos os níveis da Educação Escolar” (BRITTO, 2008, p. 178).

Britto, ao discutir o crescimento do Ensino Superior a partir da demanda do setor produtivo, aponta a existência de uma subdivisão no campo desse nível de ensino, identificando, de um lado, as instituições que seriam as responsáveis pela produção e circulação do conhecimento acadêmico e intelectual, e de outro lado as instituições que passam a atender um ‘novo aluno’, “(...) oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à Educação Superior e que, normalmente, dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica” (BRITTO, 2008, p.

778)⁵¹. Nesse entendimento do autor, a produção do conhecimento estaria restrita aos centros de pesquisas e às universidades de ponta, e a formação e qualificação de mão de obra como finalidade das demais Instituições de Ensino Superior, que passaram a atender o novo público.

Citando Mancebo (2004) e Haddad (2004), Britto (2008, p. 780) considera que essa massificação do acesso ao Ensino Superior está relacionada com o surgimento de uma nova função da Educação Superior, que passa a produzir a formação institucional e a formação regular “(...) dos quadros médios de trabalhadores modernos urbanos, tanto para a indústria como para o setor de serviço (mas, ressalve-se: também o setor secundário, capitalizado e industrializado, está envolvido neste processo, ainda que de forma menos intensa)”. Para o autor, a nova função do Ensino Superior está plenamente articulada com as demandas do mercado de trabalho, “(...) englobando tanto a oferta de emprego/trabalho, como a organização mesma do sistema produtivo”. Dessa forma:

(...) segue mantida a polarização entre instituições de referência, públicas ou privadas, e as de menor prestígio acadêmico. Essas diferenciações qualitativas produzem os prestígios hierarquizados dos diplomas e isso tem impactos importantes na competição pelos melhores postos no mercado de trabalho e na sociedade em geral (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1242).

Para Dias Sobrinho (2010), as instituições de referência em ensino e pesquisa [sejam elas públicas ou privadas], que são academicamente prestigiadas, de forma geral atendem aos jovens provenientes de famílias com maior renda financeira, ou seja, a tradicional elite do país que desde o início de nossa história obteve privilégios. As instituições que são escassas em atividades de pesquisa, que priorizam o preparo para o mercado de trabalho, atendem a nova população do Ensino Superior, que são os jovens provenientes de famílias de baixa renda, que cursaram a educação básica em instituições públicas que oferecem precário itinerário escolar, e que sempre

⁵¹ Bourdieu (2007) analisa as condições de existência das classes dominantes e das classes populares, afirmando que, enquanto essas últimas são estrangidas pela escassez de recursos, pela dificuldade de se planejarem e se prepararem para o futuro e pela necessidade de priorizar a sobrevivência, as primeiras, pelo fato de possuírem facilidades e abundância, possuem maior controle sobre o futuro. Para Bourdieu, as diferenças nas condições de existência entre as referidas classes são refletidas em seus valores, na linguagem e nos gostos e práticas culturais. Enquanto os integrantes das classes dominantes valorizam os bens que não possuem utilizada prática (bens supérfluos, estéticos, que se distanciam do mundo concreto e das necessidades materiais), os membros das classes populares valorizam os bens considerados úteis, funcionais e práticos, rejeitando o que parece supérfluo, abstrato ou teórico. Para o autor, a apropriação dos bens de luxo promove a distinção entre as demais classes, além de gerar e tornar legítima a dominação frente às frações das classes populares. Segundo Bourdieu (2007, p. 261), “a conjugação da apropriação material e simbólica confere à posse dos bens de luxo, além de legitimidade, uma raridade de segunda ordem que os transforma no símbolo, por excelência, da excelência”.

foram excluídos do acesso ao Ensino Superior. No entanto, é importante ressaltar que uma mesma instituição pode atender jovens de origens sociais diferentes, que se agrupam em cursos distintos⁵².

Nessa análise, é importante a discussão proposta por Britto, para quem, o novo aluno universitário é diferente do aluno ‘clássico’, que possui disponibilidade de tempo para os estudos, está na idade adequada, possui capital cultural e boa formação escolar e intelectual e é financiado pela sua família. A formação intelectual do estudante clássico vai além dos conteúdos escolares, em razão das oportunidades que teve ao longo de sua vida, tendo disposição para atividades sociais e culturais diversificadas. “Enfim, pertence a um segmento privilegiado da sociedade e trabalha para a manutenção ou melhoria de sua condição social. São características que coadunam com as exigências acadêmicas” (BRITTO, 2008, p. 778). Moraes (2011, p. 207), citando o trabalho de Grignon e Cruel (1999), afirma a existência de uma relação entre a origem social dos alunos e o acesso às carreiras prestigiosas. Para o autor, “(...) quanto maiores os recursos dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração”⁵³.

Quanto ao aluno do Ensino Superior proveniente de famílias de baixa renda, que conseguem escapar (mesmo que parcialmente) dos constrangimentos mais difíceis de sua origem social e econômica, ainda precisam empreender um esforço muito maior em relação aos estudantes que vieram de famílias com um poder aquisitivo mais elevado, para a aquisição de conhecimentos e de técnicas que se constituam em condição básica “(...) para a disputa por empregos compatíveis com seus estudos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1240)⁵⁴. O autor pondera que “as lacunas de formação cultural e os constrangimentos econômicos constituem pesadas desvantagens nas disputas por melhores lugares nos cursos de maior apreço econômico-social e, de um modo geral, nas formações sociais”.

⁵² Ver Nota de Rodapé 48.

⁵³ Para Bourdieu, a mobilidade social está ligada a quatro tipos principais de capital: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Dessa forma, o acesso de um indivíduo às posições sociais dominantes não depende apenas de um conhecimento técnico específico, ou, até mesmo, apenas de capital econômico. É necessário, portanto, que o indivíduo disponha dos demais tipos de capitais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

⁵⁴ A partir do final dos anos de 1950, foi divulgada uma série de pesquisas, com o patrocínio dos governos americano (relatório Coleman), inglês (Aritmética Política) e francês (estudos do INED), que mostraram, de forma inequívoca, o peso da origem social sobre os destinos escolares. A partir dos resultados das pesquisas, “(...) tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia e etc)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 13).

Para Brito (2008), o ‘novo’ aluno do Ensino Superior busca um curso que possa lhe propiciar uma qualificação para o mercado de trabalho, e possui características completamente diferentes. Ao analisar a expansão ocorrida no Ensino Superior nos últimos anos, e o perfil desses novos estudantes, Almeida (2012) constata que os novos alunos utilizam parte de seu tempo para o seu sustento e/ou de sua família, enfrentando dificuldades para conciliar os seus estudos, especialmente quando se tratam de atividades extraclases, com as atividades laborais; não dispõem de tempo, condições e espaços adequados para os estudos; são distantes dos artefatos artísticos e culturais da cultura hegemônica; e procuram por cursos noturnos que tenham uma curta duração, e que estejam situados em IESs privadas, que não possuem grande concorrência.

A afirmação do autor, no que se refere à modalidade do curso e tipo de instituição, encontra ressonância quando se analisa o crescimento do número de matrículas nos cursos tecnológicos, no período de 2001 a 2010, conforme visto no capítulo anterior.

Esse ‘novo’ aluno do ensino superior, que buscou frequentar, em sua maioria, os cursos de Tecnologia em Instituições Privadas, para que obtivesse uma qualificação para o mercado de trabalho de forma mais rápida⁵⁵, frequenta, principalmente, os cursos noturnos, conforme já abordado.

Ao analisar algumas informações do Censo 2010, o próprio Ministério da Educação conclui que “como efeito da significativa expansão das matrículas presenciais noturnas [...], o “típico” aluno da educação superior é [...] vinculado a uma instituição privada e, quando matriculado em um curso presencial, é atendido no período noturno” (BRASIL, 2012). Britto considera que, além das características referidas,

(...) o aluno universitário “novo”, em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula, raramente participando de atividades de extensão cultural, atividades de pesquisa, encontros científicos, etc (2008, p. 788).

⁵⁵ Conforme visto no item 2.3, os cursos de tecnologia possuem uma menor duração, em relação aos demais cursos de graduação.

Esses estudantes, não dispendo de uma boa formação básica e nem das condições necessárias para os atuais estudos, estabelecem uma relação com estudar e com formar-se atrelada à qualificação para o mercado de trabalho e baseada em concepções aligeiradas de conhecimento (BRITTO, 2008).

Para Bourdieu, em uma sociedade marcada pela desigualdade, as posições de maior prestígio e mais elevadas no interior do sistema de ensino (posições definidas em termos de estabelecimentos, ramos de ensino, cursos e disciplinas) geralmente são ocupadas pelos indivíduos que integram os grupos socialmente dominantes.

Para o sociólogo francês, essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 79).

Ou seja, mesmo com o acesso de parte da população que possui baixo poder aquisitivo ao Ensino Superior, a elitização e a exclusão continuam prevalecendo em uma sociedade capitalista como a brasileira, que é marcadamente desigual.

3.3 Elitização e exclusão no Ensino Superior

Apesar do crescimento de matrículas ocorrido no Ensino Superior, mesmo nos dias atuais continua reduzida a quantidade de pessoas, integrantes da classe que possui baixo poder aquisitivo, que percorrem uma longa e boa trajetória educacional. O conhecimento, considerado por Dias Sobrinho (2010) como um elemento indispensável para a realização pessoal do indivíduo, para o seu exercício profissional e, também, para o fortalecimento da economia da nação e de seu desenvolvimento, poderia contribuir para a equidade⁵⁶ no país, que, ao ser conquistada, pode colaborar com a minimização das desigualdades sociais. O autor considera que:

⁵⁶ Para o autor, “equidade é um valor cuja aplicação tende a diminuir as desigualdades sociais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Todo Estado democrático haveria de promover esforços, juntamente com a sociedade, para interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa. No horizonte ético da equidade estão a ampla e qualificada escolarização geral e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, uma sociedade que construiu profundas assimetrias durante séculos não consegue realizar, em plenitude e em pouco tempo, esses propósitos. Mas é preciso começar priorizando algum foco que traga resultados mais rápidos. Por equidade, faz sentido empreender ações específicas em prol do atendimento das camadas mais pobres, sem postergar as ações mais amplas e radicais de caráter sustentável e estrutural (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229-1230).

Para Dias Sobrinho (2010), a exclusão⁵⁷ educacional apresenta uma série de problemas, passando, dentre outros, pelo analfabetismo, pela repetência e evasão, pela falta de vagas, pelas carências culturais e econômicas das famílias, pelos preconceitos, pela formação escassa de alguns professores, pelas condições de escolarização precárias de muitos estudantes e pela falta de perspectivas de bons empregos. Nesse entendimento, considera que para a democratização do Ensino Superior não se pode limitar à ampliação do acesso, mas deve também ocorrer a inclusão de jovens que tradicionalmente são desassistidos em função de suas condições (sejam em razão de preconceitos, de fatores econômicos ou outros motivos) e ser proporcionados meios que possibilitem a permanência desses estudantes na instituição, e que tenham as condições adequadas para um estudo de boa qualidade.

Em uma sociedade capitalista, constituída por camadas sociais antagônicas, há uma escolha de interesses e de valores que são daqueles que possuem maior poder aquisitivo, que se tornam parâmetro central para todos os seus integrantes. Nessa sociedade, as desigualdades se tornam naturais e os espaços de cada um são ‘naturalmente’ estabelecidos. Em consequência à exclusão produzida por essa sociedade desigual e pelo próprio Estado, ocorre a autoexclusão, onde os jovens excluídos dos bens comuns, dentre eles a educação, internalizam a ideologia de que é natural a sua exclusão, e de que sejam incluídos entre aqueles que são socialmente excluídos. Esses jovens, ideologicamente convencidos,

interiorizam que, na melhor das hipóteses, teriam capacidades intelectuais e econômicas e, eventualmente, algum direito de frequentarem tão somente os

⁵⁷ Ribeiro (2006, p. 159) afirma que: “se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social”.

cursos mais acessíveis, menos seletivos e de baixo prestígio, aqueles que lhes abririam mais possibilidades de aprovação, embora sem nenhuma garantia de que venham a alcançar os empregos mais valorizados. Não é só o fato de levarem desvantagens em suas formações anteriores, aí incluídas as debilidades de ensino-aprendizagem e as precárias informações a respeito do que seria uma vida universitária rica e potencialmente importante para os seus futuros de cidadãos e profissionais. É toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são ‘naturais’, da mesma forma que as desigualdades formam parte ‘naturalmente’ da sociedade. É importante assumir esse tipo de exclusão que não se mostra nas estatísticas mais simples: a exclusão por dentro do sistema, cujas faces são a oferta de ensino de baixa qualidade e a autoexclusão (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230).

Bourdieu tem a convicção de que os sujeitos agem como membros de uma classe social⁵⁸ mesmo quando não possuem consciência clara disso. As marcas da posição social do indivíduo, os símbolos que situam e distinguem uma determinada posição na hierarquia social, as estratégias de ação e de reprodução típicas a ela, os gostos, as crenças, “(...) as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelo sujeito tornando-se parte de sua natureza” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 26). Para o autor, os indivíduos agem de acordo com o que foi aprendido por eles no processo de sua socialização, que ocorreu no interior de uma determinada posição social. Assim, os sujeitos conferem um sentido objetivo às suas ações “(...) que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 27).

Almeida, baseando-se em trabalho de Zago (2006), cita a existência de pesquisas que demonstram que “(...) a escolha pelo curso, carreira ou profissão não é prerrogativa do estudante, sendo-lhe antes ‘circunstancializada’ pelo seu perfil” (ALMEIDA, 2012, p. 907). “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 9).

Bourdieu explica que os indivíduos aprendem, em sua própria prática, que determinados objetivos ou estratégias são inalcançáveis a alguém com determinada posição social, enquanto que outros podem se tornar possíveis. Esse conhecimento prático, denominado pelo autor de

⁵⁸ Bourdieu define classe social “... pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 101).

‘habitus’⁵⁹, se incorpora aos indivíduos e é transformado em disposições para ação. Dessa forma, os indivíduos que possuem um grande volume de capitais tendem a sustentar um patamar de aspiração social elevado, possuindo objetivos mais ambiciosos e, conseqüentemente, arriscados. Por outro lado, os indivíduos que possuem um menor volume de capital tendem a sustentar um nível baixo de aspiração social, possuindo objetivos que sejam compatíveis com as suas limitações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Segundo o próprio Bourdieu, “(...) as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus* (...) (BOURDIEU, 1983, p. 60-61). Para o autor, cada sujeito, de acordo com a sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria experiências e características que estruturariam o interior de sua subjetividade, “constituindo uma espécie de ‘matriz de percepções e apreciações’ que orientaria, estruturaria suas ações em todas as situações subseqüentes”. Essa matriz, que ele denomina como ‘habitus’, “(...) não corresponderia, no entanto, enfatiza o autor, a um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas pelo sujeito, mas diferentemente disso, constituiria um ‘princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25)⁶⁰.

Sawaia (2009) traz uma contribuição fundamental para o debate, apresentando uma discussão sobre o tema exclusão/inclusão baseada em uma análise psicológica do tema. A autora entende que todos os integrantes da sociedade estão, de alguma forma (nem sempre decente e digna), inseridos no circuito reprodutivo das atividades econômicas, no entanto, a maioria das pessoas está inserida através das privações e da insuficiência, que são desdobradas para fora do setor econômico. Dessa forma, a autora considera que, no lugar da exclusão, se tem a dialética

⁵⁹ Bourdieu “... pretende se distanciar do subjetivismo e do objetivismo por meio de uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*. Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seriam seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 29). Para Bourdieu (1974, p. XLII), o *habitus* é entendido enquanto “(...) um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e conseqüentemente reposta e reatualizada ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites às consciências, possível de ser mobilizado pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força”. Na obra de Bourdieu, o conceito de *habitus* desempenha o papel de articulador (elo articulador) entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as posições concretas de ação.

⁶⁰ Ao fazer referência às críticas formuladas por Lahire e Charlot em relação à obra de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2009, p. 95) afirmam que “(...) a perspectiva de Bourdieu foi constituída tendo como foco a escala macro e que, portanto, se mostra insuficiente como referencial de análise do plano individual ou subjetivo”.

exclusão/inclusão, sendo introduzida “(...) a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade”. Para a autora:

Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro. Na análise psicológica, essa lógica dialética inverte a ideia de inclusão social, desatrelando-a da noção de adaptação e normatização, bem como da culpabilização individual, para ligá-la aos mecanismos psicológicos de coação. A lógica dialética explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social e revela as filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social, como por exemplo, o papel central que a ideia de nós desempenha no mecanismo psicológico principal da coação social nas sociedades onde prevalece o fantasma do uno e da desigualdade, que é o de culpabilização individual. O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão. A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2009, p. 9).

Os números que demonstram a exclusão educacional no Brasil, especialmente do ensino superior e que enfaticamente foram apresentados neste trabalho, permitem confirmar a afirmação da autora de que esse processo de excluir uma parte da população desse nível de ensino é produto do funcionamento de nosso sistema capitalista.

Considerando que uma sociedade democrática tem como princípio de sua fundação a equidade, ela deveria assegurar a todos os seus integrantes uma educação de qualidade. Dias Sobrinho (2010) considera que, do ponto de vista do princípio de equidade e do princípio de bem público, não pode ser de qualidade um sistema educacional que reforça os preconceitos e que amplia a marginalização social, tal como ocorre no Brasil. Torna-se uma sociedade democraticamente pouco desenvolvida e injusta aquela que nega uma educação de qualidade a todos os seus integrantes. Até pode ser de interesse do mercado uma educação de qualidade para

uma pequena elite, que atuará com tecnologia de ponta em áreas que requerem conhecimentos mais aprofundados, no entanto, essa prática não auxilia na promoção da justiça social. Por princípio de justiça social e até por estratégia para o desenvolvimento da nação de forma sustentável, o Estado, com a participação da sociedade, tem o dever de propiciar a todos os seus integrantes uma educação de qualidade.

Dias Sobrinho (2010) considera que a expansão das matrículas no Ensino Superior pode apresentar um valor significativo aos jovens das classes pobres e situadas abaixo da linha da pobreza, que chegam a instituições de Ensino Superior com níveis educacionais e culturais considerados baixos. Para essa população, cada ano de estudo pode representar ganhos salariais, aumento da autoestima e de suas possibilidades para o alcance de posições sociais mais elevadas. No entanto, o autor considera que as políticas públicas que focam na expansão das matrículas e na inclusão não rompem com a atual estrutura da sociedade, que é verticalizada e desigual. Para o autor, no entanto, não há como negar que essas políticas são positivas, pelo fato de propiciarem melhorias nas condições de vida de milhares de jovens que historicamente são marginalizados socialmente, e por elevarem a autoestima de cada um deles.

É inegável a existência de lacunas de formação e de restrições econômicas em jovens provenientes de uma classe social situada na linha da pobreza, que chegam ao Ensino Superior através de programas de inclusão social. No Brasil, os programas de inclusão social e ações afirmativas atendem uma parte da população universitária (em 2010, em torno de 400 mil jovens – 10% da população universitária – eram atendidos), no entanto poucos deles frequentam instituições com sólida ambientação acadêmica, ou seja, poucos desses jovens “(...) têm uma formação em pesquisa e em ensino em áreas de alta competitividade, grande prestígio social objetivamente calibrado com as rápidas e profundas evoluções na economia, na sociedade, nos conhecimentos e técnicas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1240-1241). O autor considera que a expansão das matrículas ocorrida nos últimos anos, em decorrência de programas especiais⁶¹ e ações afirmativas⁶², teve os seus limites estabelecidos nas universidades públicas “(...) principalmente porque as estruturas de pesquisa são muito caras e os orçamentos públicos, bastante restritos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1242).

⁶¹ Como programas especiais, destacam-se o ProUni, o Fies e o Reuni, conforme visto no Capítulo II.

⁶² O governo Lula atuou na “(...) implantação de políticas afirmativas, com a reserva de cotas para estudantes negros e um sistema especial de reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas” (NEVES; RAIZER; FACHINETO, 2007, p. 152).

Paula (2006) considera que, no caso da Educação Superior, seria mais correto destinar mais recursos para instituições públicas, de forma que elas pudessem melhorar a infraestrutura existente, tais como as bibliotecas, os laboratórios e as salas de aula e contratar um número maior de professores em tempo integral, de forma que ofertassem mais vagas para o atendimento da população excluída, o que poderia dispensar a existência de programas especiais com essa finalidade.

No entanto, tais programas oportunizam que milhares de jovens de baixa renda cursem o Ensino Superior e tenham um pouco amenizadas as suas adversidades educacionais, sendo muito valorizados por aqueles que teriam muita dificuldade em cursar o Ensino Superior sem a oportunidade oferecida. Porém, Dias Sobrinho (2010) reforça que a existência desses programas não elimina o que denomina por ‘vício fundamental da hierarquização social’ (p. 1239).

A implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não extingue o caráter desigual da sociedade classista. As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formandos em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formandos em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular. Esse processo de seleção social reforçado na e pela educação superior encontra correspondência no aprofundamento de diferenciações e hierarquizações institucionais, isto é, nas oposições entre instituições de elite, que ocupam o centro do sistema, e as instituições periféricas, geralmente dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

Em uma análise superficial, pode-se considerar que a ampliação do número de matrículas no Ensino Superior propiciou maior igualdade social, e que os novos alunos das instituições que ofertam esse nível de ensino optaram por um curso que possibilitasse uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, obtendo, para o alcance de seu objetivo, um ‘auxílio’ do Estado. Entretanto, foi possível observar que a sociedade encontrou formas de seleção e de diferenciação entre e no interior das próprias instituições de ensino.

Além do mais, o ‘querer’ estudar para adquirir, de forma rápida, uma qualificação para o mercado de trabalho, não é fruto apenas da própria vontade do aluno, de seu desejo de ‘melhorar de vida’. Outros fatores influenciam essa vontade desse novo aluno, ou seja, a vontade ‘própria’ do aluno foi se constituindo ao longo de sua formação como ser humano, no contexto de uma

sociedade que exclui parte de seus integrantes. Assim, para que se conheça um pouco mais o novo aluno do Ensino Superior, é necessária a análise de algumas referências teóricas sobre o conceito de Identidade, objeto de discussão do próximo item.

3.4 A construção permanente da Identidade

Quando, no cotidiano, a pessoa fala de si, se descreve ou até mesmo questiona ‘Quem sou eu?’, está falando de sua identidade, sendo remetida a um cenário, a personagens que assume, a pessoas com quem convive, ou seja, a uma história. No entanto, a resposta ao questionamento ‘quem sou eu?’ capta apenas a noção de identidade enquanto produto, “(...) deixando de lado seus aspectos constitutivo, de produção, de tal forma que a identidade passe a ser entendida como o próprio processo de identificação” (CIAMPA, 1989, p. 65).

Antes de nascer, o homem já é previamente representado como filho de alguém (exemplo de Identidade Pressuposta). Baseando em Ciampa (1987), Heloani e Capitão (2007, p. 55) apontam que “(...) o indivíduo, antes mesmo de nascer tem que corresponder a priori às expectativas de um grupo social e/ou familiar [...] a identidade pressuposta é aquela que é de fato esperada antes do nascimento do indivíduo para que ele a cumpra posteriormente”. Afirmam ainda os autores que:

Frequentemente os pais têm expectativas e outorgam atribuições sociais para que o filho, que está vindo ao mundo, as realize. Quanto ao meio social, valores morais, regras, etc., já estão prontos esperando apenas que esse novo indivíduo venha fazer parte do grupo que as criou e que ao mesmo tempo foi criado com bases nessas mesmas regras e valores (HELOANI; CAPITÃO, 2007, p. 55).

Essa representação, que o torna de forma efetiva como filho de alguém, é assimilada futuramente pelo indivíduo de maneira “(...) que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social como filho daquela família” (CIAMPA, 1989, p. 65). Ou seja, não é suficiente a representação prévia para tornar o indivíduo como filho daquela família, ele vai se tornando filho conforme as relações em que esteja envolvido, de forma concreta, confirma essa representação, por meio de comportamentos que reforçam a sua conduta, seja

como filho ou através de outros papéis que assume posteriormente, tais como o de ser um aluno do Ensino Superior.

Em um primeiro momento, o nome dado a uma criança pela família é a identidade deste indivíduo⁶³, é como ele se representa. De acordo com Ciampa (1989), o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte é a família, onde o nome dado a ele é o que o diferencia dos demais membros, enquanto o último – sobrenome – o iguala. Nesse sentido, o autor destaca que “diferença e igualdade – é uma primeira noção de identidade” (CIAMPA, 1989, p. 63).

Para Berger e Luckmann (2003), a primeira socialização que a criança experimenta na infância, que ocorre através de sua família, e através da qual se torna membro da sociedade, é denominada de ‘socialização primária’. Nessa etapa, a criança, de acordo com a estrutura social em que está inserida, absorverá os papéis que lhe são atribuídos, e, como consequência, assumirá esse mundo como dela. Pode-se dizer que na socialização primária é construído o primeiro mundo da criança, os primeiros significados. Berger e Luckmann (2003, p. 177) afirmam que “(...) todas as identificações realizam-se em horizonte que implicam um mundo social específico. A criança aprende que é aquilo que é chamada. Todo nome implica uma nomenclatura, que por sua vez implica uma localização social determinada”.

A partir do primeiro contato/relação social da criança com a família, essa relação vai se ampliando de acordo com o seu crescimento: são ampliados os grupos com que o indivíduo possui contatos, tais como os amigos do bairro, a escola, o acesso a determinados bens sociais e culturais, a profissionalização, a entrada no mercado de trabalho e outros (CIAMPA, 1989). Berger e Luckmann (2003) denominam de ‘socialização secundária’ todo o processo posterior à ‘socialização primária’, ou seja, o indivíduo já socializado assumirá novos papéis, irá adquirir novos conhecimentos, se socializará com outros grupos de acordo com contexto histórico em que está inserido.

⁶³ Para Ciampa (1989, p. 131-132), “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem... Está claro que o nome não é a identidade; é uma representação dela. Posso representá-la de outras formas, além de usar nomes próprios: este recém-nascido, o filho de Fulano, etc.”. Conforme discutido no item 3.3, em uma sociedade capitalista como a brasileira, marcada pela desigualdade social e a consequente exclusão, os jovens de menor poder aquisitivo interiorizam que sua capacidade intelectual e econômica baliza as suas escolhas. Os depoimentos coletados na pesquisa de campo deste trabalho, e que serão reproduzidos no próximo capítulo, demonstram que os jovens das instituições pesquisadas procuraram os cursos que julgaram mais adequados à realidade que viviam, excluindo aqueles que possuíam uma maior concorrência no ingresso e/ou que exigiam maior dedicação e investimento financeiro para a sua inclusão.

Nesse entendimento, o indivíduo é autor e personagem de sua história, num sentido coletivo, onde um influencia/constitui a identidade do outro, em um processo constante de modificações. Pode-se dizer que a identidade não é algo estático, ela se modifica e as pessoas assumem papéis. Para Ciampa (1989, p. 66),

(...) a identidade do filho, se de um lado, é consequência das relações que se dão, de outro – com anterioridade – é uma condição dessas relações. Ou seja, é pressuposta uma identidade que é re-posta a cada momento, sob pena de esses objetos sociais ‘filho’, ‘pais’, ‘família’, etc... deixarem de existir objetivamente (ainda que possam sobreviver seus organismos físicos, meros suportes que encarnam a objetividade do social). Isto introduz uma complexidade que deve ser considerada aqui. Uma vez que a identidade pressuposta é reposta, ela é vista como *dada* - e não como *se dando* num contínuo processo de identificação. É como se uma vez identificada a pessoa, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto.

Com isso, há uma expectativa de que a pessoa deve agir e deve ser tratada de acordo com o que ela é. É como se a identidade tivesse um caráter temporal, ficasse restrita a um momento original. Tornei-me um filho, por exemplo, e assumi essa posição (Identidade de Posição). É como se a posição de mim (o eu ser-posto), que me identifica, “(...) discriminando-me como dotado de certos atributos que me dão uma identidade considerada *formalmente* identidade atemporal” (CIAMPA, 1989, p. 66). Nesse sentido, a reposição da identidade (Identidade de Reposição) deixaria de ser considerada “(...) como uma sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de um ser idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade” (CIAMPA, 1989, p. 66-67).

A criança cresce, o estudante se torna um profissional, o filho se transforma em pai. Ora assume determinado papel, ora outro, dado a um contexto social e a determinadas condições de classe social e valores. O indivíduo, de acordo com os grupos sociais com que convive, vai se igualando e ao mesmo tempo se diferenciando dos outros, conforme os seus interesses, suas tradições e cultura, ou seja, a identidade do indivíduo vai se constituindo/transformando de acordo com as relações estabelecidas.

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai; com meu pai, como filho; e assim por diante. Contudo, meu filho não me vê apenas como pai, nem meu pai apenas me vê como filho; nem eu

compareço apenas como portador de um único papel, mas sim como o representante de mim, com todas minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto. Dessa forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas (CIAMPA, 1989, p. 67).

Ciampa considera que identidade é metamorfose. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1989, p.74).

Através de um contexto histórico e das relações sociais que se estabelecem, o homem enquanto ser social e histórico vai se constituindo, modificando e transformando a sua identidade. O meio social e o contexto histórico se tornam indissociáveis na construção da identidade de um indivíduo e de suas possibilidades de acesso a determinados meios.

Para Ciampa (1989), não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do estudo da sociedade. As determinações do homem são decorrentes do contexto histórico e social em que vive, sendo que desse contexto também emergem as possibilidades ou as impossibilidades, as formas e as alternativas de identidade. Viver sob o capitalismo e sob a sociedade complexa moderna impede o indivíduo de ser de forma verdadeira um sujeito.

A tendência geral do capitalismo é construir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado (torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas) [...] o homem deixa de ser verbo para ser substantivo. Esta constatação deve ser entendida como indicação de fato que resulta historicamente ligado a um determinado modo de produção e não como algo inerente à ‘natureza’ humana. Genericamente falando, a questão da identidade se coloca de maneira diferente em diferentes sociedades (pré-capitalista, capitalista, pós-capitalistas, etc); há especificidades inclusive dentro de um mesmo modo de produção, ligadas à ordem simbólica de cada sociedade; há, quase sempre, a sobrevivência de formas arcaicas de identidades, etc., etc. (CIAMPA, 1989, p. 72).

Nesse entendimento, a relação do homem com a sociedade, em um determinado contexto histórico, entendida como indissociável na construção de sua identidade, é o que determinaria as suas possibilidades e impossibilidades. As posições sociais que o sujeito poderia ocupar e as relações que ele poderia ou não manter dependerá de sua identidade. Nessa análise, é importante considerar que em uma sociedade capitalista, independente de sua posição social, todos são

explorados e violentados, todos veem as suas possibilidades de concretização da humanidade barradas (CIAMPA, 1987). No entanto, não há como negar que uns são mais explorados que outros, e que outros são menos violentados que uns, conforme demonstrado até o momento⁶⁴.

Berger e Luckmann (2003, p. 228) consideram que a estrutura social determina os processos sociais que estão “(...) implicados na formação e conservação da identidade (...)”. Afirmam ainda que, inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Essas histórias, porém, são feitas por homens com identidades específicas. Para os autores, o processo de socialização não se restringe à função de reprodução social, através da identificação imposta pela sociedade. Esse processo possibilita uma transformação, uma inovação na estrutura social.

Ciampa (1987) considera que o ser humano é personagem de uma história que ele mesmo cria, ou seja, o indivíduo é, ao mesmo tempo, autor e personagem. O ser humano não absorve, de forma passiva, o mundo social, mas se apropria do mundo de forma ativa, ou seja, ele é o próprio autor de sua história. Para o autor,

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Uma vida-que-nem-sempre é vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 1987, p. 127).

Com esse entendimento, denota-se que a identidade diz respeito a todos, sendo considerada pelo autor como uma questão vital, em todos os seus sentidos, e é diretamente influenciada pelo contexto histórico/político/social, conforme será mais bem discutido na sequência, com base nos estudos de Claude Dubar (2005).

⁶⁴ A análise empreendida até o momento deixa evidente que houve privilégio por parte de um segmento da sociedade brasileira (a elite econômica e social), no que se refere ao acesso ao Ensino Superior. A outra parcela da população (de baixo poder aquisitivo) sempre enfrentou barreiras para cursar esse nível de ensino. Quando o acesso foi possibilitado para uma parcela dessa população, ele ocorreu em instituições e cursos com características diferentes daqueles frequentados pela elite.

3.4.1 Identidade e processo de socialização

Dubar (2005) considera que a identidade se constitui no resultado de um processo de socialização, dependente da trajetória individual do ser humano e das relações sociais que ele vivencia. Para o autor, há uma identidade para si (processo biográfico) e uma identidade para o outro (processo relacional). A identidade para si é constituída pelos ‘atos de pertencimento’, ou seja, refere-se ao que eu quero ser, enquanto que a identidade para o outro é constituída a partir dos ‘atos de atribuição’, ou seja, do que sou e do que eu quero mostrar para outro.

Quando o sujeito é identificado pelo outro, há um confronto com a identidade que ele tem de si. Ao ser identificado, ele poderá concordar com a forma como o outro o identificou, mantendo uma continuidade nas articulações dos sistemas que estejam em ação, ou poderá recusar a identificação atribuída pelo outro, ocorrendo um desacordo entre as identificações (identidade de si x identidade para o outro). Quando isso ocorre, é iniciado um processo de aproximação para a diminuição ou eliminação do desacordo que foi gerado pelos processos não coincidentes entre as identidades. Dubar afirma que “cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (2005, p. 137). Baseando-se em Habermas (1981, tomo II, p. 115), Dubar relata que:

Não há correspondência necessária entre ‘a identidade predicativa de si’, que exprime a identidade singular de uma pessoa determinada, com sua história de vida individual, e as identidades ‘atribuídas pelo outro’, quer se trate de identidades numéricas que definem oficialmente alguém como ser único (estado civil, códigos de identificação, números de ordem...), quer se trate de identidades genéricas que permitem aos outros classificar alguém como membro de um grupo, de uma categoria, de uma classe. E, no entanto, a identidade predicativa de si reivindicada por um indivíduo é a ‘condição para que essa pessoa possa ser identificada genérica e numericamente pelos outros’ (2005, p.137-138).

O autor reconhece a existência de dois processos identitários heterogêneos que se articulam. No primeiro processo, a identidade para o outro, ou seja, os atos de atribuição dizem respeito às atribuições da identidade realizada pelos agentes e pelas instituições que interagem de forma direta com o indivíduo. Essas atribuições somente podem ser analisadas no interior dos sistemas que estejam em ação “(...) nos quais o indivíduo está implicado, e resulta de ‘relações

de força' entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas” (DUBAR, 2005, p. 139).

A formalização dessas categorias, referidas por Dubar, é um elemento essencial do processo de atribuição. Ao ser concluído esse processo, ele se impõe coletivamente aos atores implicados, pelo menos de forma temporária. Para Goffman (1963, p. 57, *apud* DUBAR, 2005, p. 139), esse processo, que leva a uma forma de rotulagem variável, é denominado de “(...) identidades sociais virtuais dos indivíduos assim definidos”. A ‘identidade social virtual’ é definida pelo autor como aquilo que a sociedade impõe que o indivíduo deveria ser, tais como normas, padrões, regras, até mesmo como forma de rotulagem.

Para Goffman (1975), a sociedade produz meios para identificar e categorizar as pessoas baseadas em atributos considerados normais ou naturais. É o que ele denomina de identidade virtual. Funciona como uma espécie de formalização legítima que se impõe por um determinado tempo a uma coletividade e aos atores implicados. Tal processo leva a uma forma de rotulagem e facilita a categorização desses atores em determinados ambientes. Nesse caso, ocorre uma atribuição da identidade pelas instituições ou pelos demais agentes que estão em interação com os indivíduos. Podemos resumir isso a um conjunto de atributos que se espera que o indivíduo tenha (PIOLLI; HELOANI, 2013, p. 5).

O segundo processo, que diz respeito à interiorização ativa, ao ato de incorporação da identidade pelos próprios sujeitos, somente pode ser analisado “(...) no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’ que nada mais são que ‘a história que eles contam sobre o que são’ (LAING, p. 114) e que Goffman denomina de identidades sociais ‘reais’” (DUBAR, 2005, p. 139). Goffman (1988) considera que a ‘identidade social real’ é o que o indivíduo realmente é, o que na realidade prova ser para os grupos em que está inserido⁶⁵.

Piolli e Heloani (2013, p. 4), citando Goffman, afirmam que o processo de incorporação da identidade pelo indivíduo ocorre de forma ativa. E essa incorporação somente pode ser analisada “(...) no interior das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem identidades para si, ou seja, uma identidade real que nada mais é do que a biografia contada pelo próprio

⁶⁵ Sobre as identidades sociais ‘virtual’ e ‘real’, Goffman (1988) ressalta que pode haver uma discrepância entre as duas, criando desta forma o que denomina de ‘estigma’. Para o autor, o indivíduo, por possuir atributos distintos daqueles impostos pela identidade social virtual, está sujeito a uma reclassificação, mesmo inicialmente situado em uma categoria socialmente prevista. “Quando conhecida ou manifesta, essa discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo” (GOFFMANN, 1988, p. 28).

indivíduo. Ou seja, é o que o indivíduo prova ser na relação com o grupo”. Para Dubar, as identidades sociais reais

(...) também utilizam categorias que devem, antes de mais nada, ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual ele define sua identidade-para-si. Esse grupo de referência pode ser diferente do grupo ao qual ele pertence ‘objetivamente’ para outrem (...). No entanto, ele é o único que importa ‘subjetivamente’ para o indivíduo. Sem essa legitimidade ‘subjetiva’, não é possível falar de identidade-para-si (DUBAR, 2005, p. 139).

Observa-se que os dois processos referidos (atos de atribuição x atos de interiorização ativa) podem não ser coincidentes, conforme já afirmado anteriormente. Quando há um desacordo entre os atos de atribuição (identidade do outro), ou seja, entre a identidade social ‘virtual’ atribuída a um sujeito, com a identidade social ‘real’ (identidade de si), ocorrem estratégias identitárias com o objetivo de se reduzir a distância existente entre as duas identidades. Essas estratégias poderão assumir duas formas. Uma das formas é a que Dubar denomina como ‘transação objetiva’, onde transações externas entre o sujeito e outros significativos ocorrem para que a identidade de si e a identidade para o outro sejam acomodadas. Na outra forma, denominada de ‘transação subjetiva’, ocorrem transações internas ao indivíduo, decorrentes da “(...) necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si” (DUBAR, 2005, p. 140). O autor considera a transação subjetiva como um mecanismo central do processo de socialização, que é entendido como ‘produtor das identidades sociais’, e a articulação entre as duas transações (objetiva e subjetiva) como a chave do processo que leva à construção das identidades sociais. Nesse entendimento, a transação subjetiva é dependente das relações do sujeito com o outro, que são constitutivas da transação objetiva.

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos (DUBAR, 2005, p. 140).

Dessa forma, as identidades são construídas no processo de articulação que ocorre “(...) entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as ‘trajetórias vividas’, no interior

das quais se forjam as identidades 'reais' às quais os indivíduos aderem" (DUBAR, 2005, p. 140-141).

Mesmo reconhecendo que a identidade para si (processo biográfico) e a identidade para o outro (processo relacional), que contribuem para a produção das identidades, são processos heterogêneos, Dubar (2005), baseado em Berger e Luckmann (1996), alerta que os referidos processos também utilizam um mecanismo comum, que denomina de 'recursos a esquemas de tipificação'. Esses recursos implicam "(...) na existência de tipos identitários, ou seja, 'de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias'" (ERIKSON, p. 53, *apud* DUBAR, 2005, p. 143).

Essas categorias particulares que servem para identificar os outros e para se auto-identificar são variáveis tanto de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas em que se desenrolam as trajetórias. (DUBAR, 2005, p. 143-144).

Apesar da tipificação, o autor afirma que não se deve renunciar a uma noção de identidade social, considerando que a tipificação não possui uma atuação de forma mecânica ou fixa, ao influenciar o processo de construção da identidade. A sua influência é decorrente de um processo de negociação, que ocorre a todo o momento.

Os indivíduos devem reconstruir as identidades sociais reais a partir das identidades sociais que herdaram da geração anterior, a partir das identidades virtuais que adquiriram durante o processo de socialização inicial primária, tais como as escolares, e, ainda, a partir das identidades possíveis, tais como as profissionais, que ocorrem no processo de socialização secundária.

Os processos reais de identificação dos indivíduos devem também e, principalmente, ser apreendidos após a ocorrência das identificações 'reais' dos indivíduos, entre si e para si próprios. "É na maneira como eles utilizam, pervertem, aceitem ou recusam as categorias oficiais que devem ser lidos os processos de identificação futura que implicam rearranjos permanentes tanto das áreas quanto das categorias identitárias" (DUBAR, 2005, p. 145-146).

Dubar ressalta que as identidades sociais não devem ser reduzidas a *status* de emprego e a níveis de formação, uma vez que, antes mesmo do indivíduo se identificar pessoalmente a um grupo social, ou a um determinado tipo de formação, ele herda de seus pais ou daqueles que o educaram, uma identidade social, uma identidade étnica e, ainda, uma identidade de classe social.

Dessa forma, o aluno que ingressa no Ensino Superior já traz consigo todo um referencial herdado de seus familiares, ou seja, ele já traz consigo as influências do meio em que está inserido.

Conforme discutido, para o autor a identidade social é o resultado da articulação entre a identidade do outro (processo relacional) e a identidade de si (processo biográfico). Entende Dubar que o processo biográfico se constitui como uma construção no tempo, pelo sujeito, de identidades sociais e profissionais que ocorrem a partir das categorias que são oferecidas pelas instituições sucessivas – a família, a escola, o mercado de trabalho, a empresa e outras. Já o processo relacional, diz respeito “(...) ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2005, p. 156, *itálico no original*).

A articulação entre o processo relacional (identidade do outro) e o processo biográfico (identidade de si) “(...) representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras em sua trajetória biográfica e em seu desenvolvimento espacial” (DUBAR, 2005, p. 16). As formas sociais que decorrem dessa articulação são responsáveis pela constituição, ao mesmo tempo, das posições sociais (alto e baixo, no e fora do emprego) e a temporalidade resultante das trajetórias sociais (estabilidade/mobilidade e continuidade/ruptura). Em suma, Dubar entende que:

A identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do *status sociaux* (2005, p. 156).

Dentre as diversas dimensões da identidade dos indivíduos, a identidade profissional adquiriu, para Dubar, uma importância particular. O emprego, por se tornar um bem raro, condiciona a construção das identidades sociais; o trabalho, pelo fato de passar por mudanças

impressionantes⁶⁶, “(...) obriga a transformações identitárias delicadas;” a formação, “(...) por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego [...] intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar” (2005, p. XXVI).

Enfim, Dubar entende que a identidade de uma pessoa se constitui no que ela tem de mais valioso, ressaltando que “(...) a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida” (2005, p. XXV). Para a construção de sua identidade, o indivíduo depende tanto de suas orientações e auto definições, quanto dos juízos dos outros, ou seja: não se constrói a identidade sozinho, ela é o resultado de socializações sucessivas. Em suma, a identidade “(...) nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Denota-se, após esta breve análise sobre a permanente construção da identidade pelo ser humano, ocasião em que foi ressaltada a importância do contexto histórico/político/social nesse processo, que o novo aluno do Ensino Superior traz consigo toda a influência de seu contexto que, interiorizada de forma ativa, o leva a ser de uma ou de outra forma.

A escolha da instituição pelo novo aluno do Ensino Superior, do curso que frequenta, suas atitudes, seus valores, suas expectativas e seus projetos estão fortemente marcado/influenciados pela sua trajetória individual e pelas relações sociais que vivenciou. Para Piolli e Heloani (2013, p. 4), “o indivíduo se apropria subjetivamente de um mundo social, ao mesmo tempo em que aprende a desempenhar papéis de maneira pessoal. Isso ocorre porque reconstrói os papéis assumidos a partir de valores obtidos na sua trajetória pessoal”. Conforme ensinou Ciampa (1987), ele é personagem de uma história que ele mesmo criou, não absorvendo, de forma passiva, o mundo social. Ele se apropriou ativamente do mundo, sendo o próprio autor de sua história.

⁶⁶ Baseando-se em Habermas (1989), Heloani e Piolli (2004-2005) afirmam que é no próprio trabalho e no relato de sua carreira que os sujeitos “(...) constroem sua identidade, ou seja, sua expectativa de auto-realização, a vida que gostariam de ter, o que são e, ao mesmo tempo o que gostariam de ser”. No entanto, a atual configuração do capitalismo dificulta que o indivíduo se projete no mundo a partir do trabalho, em decorrência “(...) do desemprego estrutural, dos empregos precários e dos arranjos pessoais tidos como permanentemente provisórios” (p. 202).

Esse novo aluno, historicamente alijado do acesso ao Ensino Superior, será mais bem conhecido na sequência deste trabalho, ocasião em que serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada.

Será possível conhecer, a partir de sua ‘trajetória de vida, escolarização e trabalho’, as suas atuais condições econômica, profissional, civil, familiar, de tempo e cultural, que interferiram na escolha da instituição e do curso que frequentam, e que fundamentam os seus sonhos e projetos a partir da conclusão do Ensino Superior.

CAPÍTULO IV – O PERFIL DO NOVO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR, A PARTIR DA ANÁLISE DE TRÊS IESs PRIVADAS SITUADAS NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Esta pesquisa, que teve como foco discutir as características que compõem o perfil do novo aluno do Ensino Superior diante de um contexto neoliberal, apresentou nos primeiros capítulos um pano de fundo com o histórico do Ensino Superior no Brasil, dando destaque à expansão que ocorreu nesse nível de ensino a partir dos anos de 1990.

Conforme discutido, o neoliberalismo surge em um contexto de crise após a Segunda Guerra Mundial, e, em contra-ataque ao Estado do Bem-Estar Social, defende a estabilidade monetária, reformas fiscais e um Estado com força para o saneamento das finanças e intimidação dos sindicatos, que atuavam de forma contrária aos interesses do capital (HELOANI, 2010).

Para a superação da crise, o mercado de trabalho, que intensificava a utilização da tecnologia no processo produtivo, passa a adotar a flexibilização da produção, afetando diretamente o trabalhador, que, para não ficar desempregado, submete-se a ocupações temporárias e subempregos e é incentivado a se requalificar constantemente, devendo se empenhar em treinamentos e atualizações (HELOANI, 2010). Heloani e Piolli (2004-2005), ao discutirem sobre a qualificação do trabalhador em um contexto neoliberal, afirmam que os empresários pós-fordistas possuem um discurso de que a força de trabalho deve ser qualificada, de forma que se torne preparada para atuar na base técnica da reestruturação produtiva.

Com a adoção das políticas neoliberais, foi visto que as desigualdades sociais são ampliadas, sendo efetivadas medidas para a redução da presença do Estado nas áreas produtiva e social, conforme os interesses do capital. No processo de reformas que buscaram reorganizar a economia e a sociedade, um dos principais papéis foi assumido pelo Banco Mundial, que difunde uma nova orientação para articular educação e produção do conhecimento, que deveria ocorrer através da privatização e da mercantilização da educação (DOURADO, 2002).

A influência da orientação do Banco Mundial é notada, além de outras, nas políticas educacionais relacionadas ao Ensino Superior no Brasil, sendo promovidas reformas, a partir do

governo Collor, que tiveram como eixo central a privatização (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Nesse período, em decorrência da quase universalização do Ensino Fundamental e da significativa ampliação do Ensino Médio, a classe média e de baixa renda, que cursou a educação básica em escola pública, luta pelo acesso ao Ensino Superior (ALMEIDA, 2006), demandando a abertura de novas vagas nesse nível de ensino.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as medidas instituídas, conforme visto no Capítulo II, provocaram um aumento considerável no número de instituições privadas, resultando na ampliação do número de alunos atendidos no Ensino Superior. Em relação ao governo Lula (2003-2010), apesar do aumento do número de universidades federais, da contratação de um número significativo de docentes e da ampliação dos recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisas, não se observa uma alteração na configuração da Educação Superior, decorrente das políticas adotadas nas últimas décadas. Para Catani e Hey, as ações adotadas no governo Lula:

(...) não significam a alteração da configuração estratificada que o sistema de educação superior assumiu nos últimos 20 anos e o fortalecimento da hegemonia do mercado privado no setor. As tendências das políticas públicas de ampliação do acesso, tais como as ligadas às ações afirmativas, à criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e ao incremento do crédito educativo, indicam que a configuração do sistema de educação superior no país – marcada pela hegemonia do setor privado na oferta de vagas – tende a se consolidar com tais políticas, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de oferta de vagas nesse setor (CATANI; HEY, 2007, p. 424).

Apesar das medidas adotadas a partir dos anos de 1990, que contribuíram para o ingresso de integrantes das classes excluídas no Ensino Superior, não se pode afirmar que ocorreu uma democratização da educação nesse nível de ensino no Brasil, uma vez que houve limites nesse processo, sendo criadas novas desigualdades no interior do sistema de ensino. Ou seja, a Educação Superior, que foi privilégio de uma parcela da população desde o período colonial, conforme visto no Capítulo I, passou a atender integrantes de uma classe social que sempre foi excluída de seu acesso. No entanto, quando a camada de menor poder aquisitivo conseguiu o acesso, ele ocorreu através de cursos de menor prestígio, que levam a baixo reconhecimento social e a menor remuneração (ALMEIDA, 2006). Assim, a educação oferecida ao novo público

do Ensino Superior foi constituída de forma diferente da educação oferecida a uma parcela da população que sempre foi privilegiada, conforme discutido no capítulo III.

Nessa análise, foi importante a contribuição deixada por Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009), que, ao analisar as características de uma sociedade desigual como a capitalista, onde as distâncias entre os diferentes grupos sociais são cultivadas, identifica que a extensão das taxas de escolarização de novas pessoas provoca um acirramento entre os grupos sociais quanto à posse do capital cultural e escolar. Para o autor, a principal consequência dessa disputa está no fato de que os antigos detentores desses capitais deslocam as suas estratégias escolares, buscando níveis cada vez mais altos do sistema escolar e estabelecimentos e ramos de ensino mais seletivos ou mais raros.

Assim, enquanto o novo público do Ensino Superior (que dispõe de condições de estudos limitadas e pouca convivência com objetos artísticos e culturais da cultura hegemônica) é atendido por instituições e cursos que têm por finalidade a formação e a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, os estudantes da tradicional elite (que estão na idade apropriada, são financiados pelos seus familiares e possuem disponibilidade de tempo para os estudos, capital cultural e boa formação intelectual e escolar) são atendidos por instituições e cursos responsáveis pela circulação do conhecimento acadêmico e intelectual (BRITO, 2008).

Dessa forma, verifica-se que em uma sociedade capitalista como a brasileira, apesar do acesso de parte da população de baixo poder aquisitivo ao Ensino Superior, continuam prevalecendo a elitização e a exclusão.

Para Dias Sobrinho (2010), em uma sociedade constituída por camadas sociais antagônicas, há uma escolha de interesse e de valores que são os daqueles que possuem maior poder aquisitivo, e que se tornam parâmetro para todos os seus integrantes. Nessa sociedade, os espaços de cada um são estabelecidos de forma ‘natural’, e, como consequência da exclusão promovida, ocorre a autoexclusão, processo pelo qual os jovens excluídos dos bens comuns, inclusive da própria educação, internalizam a ideologia de que tanto a sua exclusão quanto a sua inclusão entre os demais jovens que também foram excluídos são processos naturais. Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) é convicto de que os sujeitos, mesmo sem consciência clara disso, agem como membros de uma classe social. Para o autor, as marcas da posição social do indivíduo, os símbolos que distinguem e situam uma determinada posição na hierarquia social,

as estratégias de ação e de reprodução, os gostos, as crenças e as preferências que caracterizam uma posição social são incorporados e se tornam parte dos sujeitos.

Porém, é necessário ressaltar, de acordo com o disposto no Capítulo III, que essa incorporação não ocorre de forma passiva. Piolli e Heloani (2013, p. 4) consideram que “o indivíduo se apropria subjetivamente de um mundo social, ao mesmo tempo em que aprende a desempenhar papéis de maneira pessoal. Isso ocorre porque o sujeito reconstrói os papéis assumidos a partir de valores obtidos na sua trajetória pessoal”. Conforme discutido, ele é personagem de uma história que ele mesmo criou, não absorvendo, de forma passiva, o mundo social. Ele se apropriou ativamente do mundo, sendo o próprio autor de sua história (CIAMPA, 1997). Ciampa (1997) considera que as determinações do homem são decorrentes do contexto histórico e social em que está situado, sendo que desse mesmo contexto também surgem as possibilidades ou as impossibilidades, as formas e as alternativas de identidade.

Para Dubar (2005), a identidade humana é construída na infância e reconstruída no decorrer de toda a sua vida. E para a construção de sua identidade, o indivíduo depende tanto de suas orientações e autodefinições, quanto dos juízos dos outros, ou seja, ele não constrói a sua identidade sozinho, ela é o resultado de socializações sucessivas.

Assim, com base nas fundamentações apresentadas, é possível considerar que o aluno, ao ingressar no Ensino Superior, traz consigo a influência do contexto histórico/político/social em que está inserido, que, interiorizado de forma ativa, o leva a ser de uma ou de outra forma. A escolha da instituição pelo novo aluno do Ensino superior, do curso que frequenta, suas atitudes, seus valores, suas expectativas e seus projetos estão fortemente marcados/influenciados pela sua trajetória individual, pela sua posição social e pelas relações que vivenciou.

Com base na fundamentação teórica e contextualização histórica disponibilizadas nos Capítulos I a III desta dissertação, e brevemente retomadas neste momento, esta quarta parte do trabalho apresentará o resultado da pesquisa desenvolvida nas três instituições de Ensino Superior privadas, identificando e discutindo sobre quem são os alunos inseridos em um curso de graduação tecnológica (Curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos), através de programas governamentais (Fies e ProUni). Para isso, inicialmente será apresentado um breve histórico da mantenedora das instituições, bem como das três IESs, nominadas como “L”, “P” e “I”. Na sequência do Capítulo, será apresentado o resultado da pesquisa de campo, que foi analisado a partir das categorias: 1. Trajetória de vida, escolarização e trabalho; 2. Condições de

vida; 3. Escolha do curso e da instituição: estratégia ou adaptação/pragmatismo; e 4. Idealização/projeto de vida. Essas categorias representam a classificação das informações coletadas do banco de dados da mantenedora, dos documentos obtidos, dos questionários e das entrevistas⁶⁷.

4.1 Histórico e caracterização da mantenedora, das IESs pesquisadas, e do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos

4.1.1 Caracterização da mantenedora

O grupo/instituição, onde foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa, nasceu no ano de 1994 no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 250 alunos. Até o ano de 2003, contava com unidades situadas em seis municípios do interior do Estado de São Paulo, e aproximadamente 8.800 alunos. No ano de 2007, o grupo organizou-se como uma companhia de capital aberto⁶⁸, cujo capital social passou a ser formado por ações livremente negociadas na Bolsa de Valores (DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, 2012).

Ao longo de sua trajetória, até o ano de 2008, o grupo passou por quatro grandes fases, sendo a primeira delas a expansão de seus cursos superiores e de sua estrutura física, ocorrida até o ano de 1998; a segunda fase, de qualificação e otimização de seus currículos e projetos pedagógicos, realizada até o ano de 2003; a terceira fase, que proporcionou a reorganização estrutural, administrativa e financeira do grupo; e a quarta fase, considerada como a mais importante, que foi a abertura de seu capital na Bolsa de Valores de São Paulo, ocorrida no ano de 2007. Até o ano de 2008, o grupo já contava com aproximadamente 15.000 alunos, 6.000

⁶⁷ Para melhor conhecimento das categorias utilizadas, e da metodologia da pesquisa, consultar a Introdução do trabalho.

⁶⁸ Para SANDRONI (1999, p. 79), Capital Aberto é uma “característica do tipo de sociedade anônima em que o capital, representado pelas ações, é dividido entre muitos e indeterminados acionistas. Além disso, essas ações podem ser negociadas nas Bolsas de Valores”. A Bolsa de Valores de São Paulo apresenta as seguintes vantagens para que uma empresa se torne de Capital Aberto: acesso a recursos para financiar projetos de investimento; possibilidade de transformar parte das ações em dinheiro, negociando na Bolsa; realizar aquisições pagas com suas ações, sem precisar descapitalizar a empresa; maior projeção e reconhecimento, uma vez que passa a ter maior visibilidade, sendo constantemente mencionada na mídia e acompanhada pela comunidade financeira. Maiores informações sobre uma empresa de capital aberto em:

<http://www.bmfbovespa.com.br/empresas/pages/empresas_abertura_capital-vantagens.asp>. Acesso: 01 set. 2013.

professores e 4.000 funcionários técnico-administrativos (DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, 2012).

Entre os anos de 2009 a 2012, o grupo continuou com sua expansão, por meio de aquisições, tais como algumas faculdades adquiridas na região sul, no centro-oeste e no sudeste do país, além da aquisição de uma rede de ensino com foco na EaD. Até o de 2012, o grupo contava com aproximadamente 429 mil alunos, 71 câmpus localizados nos estados de Goiás, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Mato Grosso e o Distrito Federal, e aproximadamente 500 polos espalhados por todo o território nacional (MANTENEDORA, 2013).

4.1.2 Caracterização do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos

O curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos das unidades vinculadas à mantenedora possui carga horária total de 1720 horas, divididas em quatro semestres letivos. O curso é organizado da seguinte forma: aulas teóricas, autoestudo, atividades práticas supervisionadas, projeto multidisciplinar de aprendizagem e atividades complementares. (INSTITUIÇÃO L, P e I, 2012). Para essa organização, de acordo com os documentos institucionais são considerados os seguintes fundamentos:

- Aulas teóricas: são as aulas ocorridas em sala, nas quais são desenvolvidos os temas previstos e definidos em cada um dos Planos de Ensino das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso;
- Autoestudo: 20% da carga horária total do curso é oferecido através de disciplinas ministradas a distância, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. No Ambiente Virtual, organizado a partir do conteúdo que compõe os Planos de Ensino das disciplinas, são utilizados professores, tutores e ferramentas tecnológicas que proporcionam a integração entre os educandos e os educadores;
- Atividades Práticas Supervisionadas – ATPS, que são organizadas por disciplina, na forma de resolução de um desafio/problema da área de formação proporcionada pelo curso. As orientações para essas atividades ocorrem em horário posterior às aulas teóricas, e em diversos ambientes da instituição, tais como: sala de aula, biblioteca, laboratórios e outros;

- Atividades Complementares: possui como objetivo ampliar a formação e a vivência acadêmica dos discentes, através de atividades extraclasse, tais como: participação em eventos acadêmicos, científicos e culturais, feiras, cursos extras, visitas técnicas em empresas e outros.
- Projeto Multidisciplinar de Autoaprendizagem: constitui-se em uma atividade prática/acadêmica que engloba os conteúdos e os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas de cada semestre, sob a orientação e avaliação docente (INSTITUIÇÃO L, P, I, 2012).

Além da carga horária total do curso, cada IES oferece aos alunos ingressantes uma atividade extra, através do Programa de Nivelamento. A instituição apresenta como objetivo desse programa, de acordo com os documentos analisados, minimizar as dificuldades apresentadas pelos discentes no que se refere, principalmente, a conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. As aulas são ofertadas através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, e disponibilizadas aos alunos nas duas primeiras semanas de seu ingresso no curso (INSTITUIÇÃO L, P, I, 2012).

A gestão dos cursos de cada uma das unidades vinculadas à mantenedora está organizada da seguinte forma: um diretor local, um coordenador para cada um dos cursos e o colegiado de cada curso, composto pelos seguintes membros: coordenador do curso, corpo docente e um representante discente (INSTITUIÇÃO L, P, I, 2012).

O ingresso dos alunos no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos ocorre através de processo seletivo, publicado em edital, organizado da seguinte forma: concurso principal; processo seletivo continuado, que é agendado periodicamente; análise do histórico do ensino médio; ou através do aproveitamento das notas obtidas no Enem. Ao concluir o curso, o aluno recebe o título de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (INSTITUIÇÃO L, P, I, 2012).

Dentre as áreas de atuação desse profissional, destacam-se as seguintes: departamento pessoal, treinamento e desenvolvimento, administração de remuneração e recrutamento e seleção. (MANTENEDORA, 2013).

4.1.3 Caracterização da IES L e de seu curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos

A IES “L” está localizada no interior do estado de São Paulo, e foi credenciada no ano de 2006 através de Portaria MEC publicada no Diário Oficial da União. No ano de 2008, a IES passou por uma alteração de sua denominação, aprovada através de Portaria expedida pela Secretaria de Educação Superior do MEC (Sesu) e publicada no Diário Oficial da União (INSTITUIÇÃO L, 2012). A faculdade iniciou as suas atividades com onze cursos presenciais, sendo ofertados, atualmente, catorze cursos superiores na modalidade presencial, período noturno, distribuídos em nove cursos de bacharelado, dois cursos de licenciatura e três cursos de tecnologia, sendo eles os seguintes:

- Bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Enfermagem, Fisioterapia, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica;
- Licenciatura: Letras (Português/Inglês) e Pedagogia;
- Tecnólogos: Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Logística e Tecnologia em Marketing.

Na modalidade EAD, a unidade ofertava três cursos, sendo um curso de bacharelado (Serviço Social), um curso de licenciatura (Pedagogia) e um curso de tecnologia (Tecnologia em Logística). A instituição também atuava na pós-graduação *lato sensu*, e em cursos de extensão de curta duração, na modalidade presencial (INSTITUIÇÃO L, 2012).

O curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos foi autorizado a funcionar no ano de 2006, através de Portaria MEC publicada no Diário Oficial da União do mesmo ano. O seu reconhecimento ocorreu no ano de 2008, através de Portaria MEC/SETEC, publicada no DOU em 2008.

De acordo com a tabela seguinte, até o ano de 2012 a IES L tinha 2.426 alunos matriculados. Desse total, 308 alunos estavam matriculados nos três cursos de Tecnologia ofertados. E desses alunos, 151 estavam matriculados no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

Tabela 5 - Número de alunos matriculados na IES L, no ano de 2012 (alunos ingressantes e veteranos)

Total geral de alunos da unidade	Total geral de alunos dos cursos de Tecnologia	Total de alunos do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
2.426	308	151
100%	12,69%	6,22%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados obtidos através do Sistema Acadêmico da mantenedora.

De acordo com os números apresentados na tabela, é importante destacar que, quando se fala do número total de alunos matriculados nos três cursos de Tecnologia, ou somente no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, esses cursos possuem duração de 2 anos. Dessa forma, esses números refletem os alunos ingressantes no ano de 2011 e 2012. Já o número apresentado na primeira coluna, representa o total de alunos de todos os cursos, neles computados os cursos de bacharelado (4 ou 5 anos), ou seja, alunos ingressantes nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, e os cursos de Licenciatura (3 anos e meio), ou seja, alunos ingressantes nos anos de 2009/2, 2010, 2011 e 2012. Diante deste cenário, deve-se levar em consideração que o percentual de alunos nos cursos de tecnologia é relevante para a instituição.

4.1.4 Caracterização da IES “P” e de seu curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos

A IES “P” também fica localizada no interior do Estado de São Paulo, sendo credenciada no ano de 2007 através da Portaria MEC publicada no Diário Oficial da União. A instituição iniciou as suas atividades oferecendo treze cursos presenciais. Atualmente continua ofertando treze cursos superiores, na modalidade presencial, sendo dez cursos de bacharelado, um curso de licenciatura e dois cursos de tecnologia, conforme especificado na sequência:

- Bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Enfermagem, Fisioterapia, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica;
- Licenciatura: Pedagogia;

- Tecnólogos: Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Tecnologia em Logística. (INSTITUIÇÃO P, 2012).

Na modalidade EAD, a unidade ofertava três cursos, sendo eles os seguintes: um curso de bacharelado (Administração), um curso de licenciatura (Pedagogia) e um curso de tecnologia (Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos). Além desses, no ano de 2012 ofertava alguns cursos de Pós-Graduação lato sensu e Cursos de Extensão de curta duração, na modalidade presencial.

O curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos teve o seu funcionamento autorizado no ano de 2009, através de Portaria MEC/SETEC publicada no Diário Oficial da União no mesmo ano. O curso ainda aguarda a publicação da Portaria de Reconhecimento MEC/SETEC, encontrando-se, atualmente, no status ‘em análise’.

De acordo com a tabela seguinte, até o ano de 2012 a IES P contava com 4.349 alunos matriculados. Deste total, 463 alunos estavam matriculados nos dois cursos de tecnologia ofertados, e, desses alunos, 254 estavam matriculados no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

Tabela 6 - Número de alunos matriculados na IES P, no ano de 2012 (alunos ingressantes e veteranos)

Total geral de alunos da unidade	Total geral de alunos dos cursos de Tecnologia	Total de alunos do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
4.349	463	254
100%	10,65%	5,84%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados obtidos pelo Sistema Acadêmico da Mantenedora.

De acordo com os números apresentados na tabela 6, é importante destacar que, quando se fala do número total de alunos matriculados nos três cursos de Tecnologia, ou somente no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, esses cursos possuem a duração de 2 anos. Dessa forma, esses números refletem os alunos ingressantes nos anos de 2011 e 2012. Já o número apresentado na primeira coluna representa o total de alunos de todos os cursos, neles computados os cursos de bacharelado (4 ou 5 anos), ou seja, alunos ingressantes nos anos de

2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, e os cursos de Licenciatura (3 anos e meio), ou seja, alunos ingressantes nos anos de 2009/2, 2010, 2011 e 2012. Diante deste cenário, deve-se levar em consideração que o percentual de alunos nos cursos de tecnologia é de grande significado para a instituição.

4.1.5 Caracterização da IES “I” e de seu curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos

A IES “I” está localizada no interior do Estado de São Paulo, e foi credenciada no ano de 2006 através da Portaria MEC publicada no Diário Oficial da União.

Desde o seu início, a IES I oferta 7 cursos presenciais instalados no período noturno, sendo distribuídos em 5 cursos de bacharelado e 2 cursos de tecnologia, conforme detalhado na sequência:

- Bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Enfermagem e Fisioterapia;
- Tecnólogos: Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Tecnologia em Logística. (INSTITUIÇÃO I, 2012).

Na modalidade EAD, a unidade ofertava em 2012 dez cursos, sendo: quatro cursos de bacharelado, dois cursos de licenciatura e quatro cursos de tecnologia. Além desses cursos de graduação, ofertava cursos de Pós-Graduação lato sensu, e Cursos de Extensão de curta duração, na modalidade presencial. (INSTITUIÇÃO I, 2012).

O funcionamento do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos foi autorizado no ano de 2006, através de Portaria MEC/SETEC, publicada no Diário Oficial da União. O seu reconhecimento se deu no ano de 2012, através de Portaria MEC/SETEC, publicada no DOU no mesmo ano.

De acordo com a tabela 4, até o ano de 2012 a IES I contava com 1.654 alunos matriculados. Desse total, 371 alunos estavam matriculados nos três cursos de Tecnologia ofertados, estando 167 deles matriculados no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

Tabela 7 - Número de alunos matriculados na IES I, no ano de 2012 (alunos ingressantes e veteranos)

Total geral de alunos da unidade	Total geral de alunos dos cursos de Tecnologia	Total de alunos do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
1.654	371	167
100%	22,43%	10,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados obtidos através do Sistema Acadêmico da mantenedora.

De acordo com os números apresentados na tabela, é importante destacar que, quando se apresenta o número total de alunos matriculados nos três cursos de Tecnologia, ou somente no curso de Tecnologia em Recursos Humanos, esses cursos possuem duração de 2 anos. Dessa forma, esses números refletem apenas os alunos ingressantes nos anos de 2011 e 2012. Já o número apresentado na primeira coluna, representa o total de alunos de todos os cursos, neles computados os cursos de bacharelado (4 ou 5 anos), ou seja, alunos ingressantes nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Diante desse cenário, deve-se levar em consideração que o percentual de alunos nos cursos de tecnologia é de grande relevância para a instituição I.

4.2 O perfil do novo aluno do Ensino Superior, a partir da análise das três IESs pesquisadas

Para conhecer o perfil do novo aluno do Ensino Superior diante de um contexto neoliberal, e indicar as instituições e os cursos que frequenta, conforme objetivo desta pesquisa, serão apresentados, a partir deste item, os resultados obtidos com a realização da técnica de Grupo Focal e com a aplicação do questionário. A discussão dos resultados se deu a partir das categorias estabelecidas, que estão disponíveis na Introdução deste trabalho e no início do presente capítulo, e possibilitou responder aos questionamentos que deram origem à pesquisa desenvolvida.

4.2.1 Trajetória de vida, escolarização e trabalho

Os alunos das instituições pesquisadas chegaram ao Ensino Superior algum tempo após a conclusão da Educação Básica, e depois de muito sacrifício pessoal e de suas famílias, sendo que muitos deles somente conseguiram o acesso à graduação quando já estavam em plena vida produtiva e com as suas próprias famílias já constituídas⁶⁹.

As informações coletadas demonstram que entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso do estudante na faculdade decorreu um longo período de tempo, chegando alguns alunos a interromper os seus estudos por mais de 20 anos. Dos alunos que possuíam Fies e/ou bolsa do ProUni, nenhum deles concluiu o Ensino Médio no ano anterior ao seu ingresso na faculdade, ou seja, todos os alunos participantes da pesquisa apresentaram defasagem idade/série. Enquanto 39,77% dos alunos ingressaram na Educação Superior no período de 2 a 5 anos após a conclusão do Ensino Médio, 36,36% reiniciaram os seus estudos no período de 6 a 10 anos. Quanto aos demais estudantes, o que corresponde a 23,87%, tiveram os seus estudos interrompidos por mais de 10 anos.

Esse longo período que o aluno ficou sem acesso à educação formal refletiu em seu desempenho acadêmico, uma vez que os conteúdos trabalhados na faculdade requerem que o estudante domine o conteúdo escolar da educação básica, esquecido, em parte, durante o período que levou para ingressar no Ensino Superior.

Outra dificuldade que eu encontrei foi o tempo que fiquei sem estudar. Terminei o ensino médio com 17 anos e fui entrar na faculdade somente com 23 anos. Então esse tempo que eu fiquei fora da escola, quando eu voltei foi difícil para acompanhar. Uma adaptação terrível (Vanda, I).

As dificuldades enfrentadas pelos alunos tornam-se ainda mais explícitas quando se conhece que 11,36% deles interromperam os seus estudos durante o trajeto percorrido na

⁶⁹ Dos alunos participantes da pesquisa, com Fies e/ou com bolsa do ProUni, 67,82% eram solteiros, 24,15% casados, 0,94% viúvos, 4,26% divorciados/separados e os demais ou indicaram outro estado civil, sem especificar, ou não responderam a questão.

Educação Básica, e que 15,91% foram reprovados no percurso entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A reprovação desses discentes e/ou a interrupção dos estudos antes da conclusão da Educação Básica pode(m) estar relacionada(s) à idade com que os novos alunos do Ensino Superior começaram a trabalhar. Antes da idade de conclusão do Ensino Fundamental, ou seja, em idade igual ou inferior a 14 anos, ocorreu o ingresso de 21,59% deles no mercado do trabalho. Quando esses alunos estavam com 17 anos, ou seja, na idade apropriada para a conclusão do Ensino Médio, já havia a entrada de 71,59% deles no mundo produtivo. Os demais discentes (27,27%) ingressaram no mercado de trabalho com 18 anos ou mais e apenas 1,14% declararam, no momento em que os dados desta pesquisa foram coletados, nunca terem trabalhado.

Quanto à categoria administrativa da escola em que o Ensino Médio foi concluído, os dados comprovaram que 94,32 % dos alunos são oriundos de escolas públicas e apenas 4,55% de escolas privadas⁷⁰.

Acredito que, aqui, se não são todos, mas a grande maioria veio de escola pública. E agora estamos estudando em faculdade privada. Trabalhamos o dia todo para pagar a faculdade, não somos filhos de papai, não ganhamos bem (Silvia, L).

A vida produtiva dos familiares dos novos alunos do Ensino Superior e a ocupação que os próprios estudantes desempenhavam (muitos ainda desempenham) antes do ingresso na faculdade são indicativos de uma vida de muito trabalho e de restrição social, em decorrência da remuneração obtida, assim, cursar o Ensino Superior não se constituía na prioridade de suas vidas, conforme pode ser observado nos depoimentos transcritos na sequência:

Por mais que eu parei há muito tempo de estudar, comecei a trabalhar, [...] tive filhos e a faculdade sempre foi ficando em segundo lugar. Eu não sou casada. Sou pai e mãe das minhas filhas, cuido delas sozinha. Minha filha mais velha tem catorze anos e a mais nova tem oito anos (Telma, L).

Faz muito tempo que parei de estudar e eu sempre desejei entrar numa faculdade, mas na época era muito difícil. Eu tinha filhos pequenos e não tinha condições de pagar uma faculdade (Rosa, L).

⁷⁰ Os demais alunos não responderam a questão.

Eu não iria fazer faculdade este ano, eu havia acabado de terminar o ensino médio e eu queria descansar um ano. E neste período eu acabei perdendo o meu emprego (Thalita, L).

Eu sempre tive vontade de fazer faculdade, mas eu não tinha condições e logo em seguida eu me casei. Fiquei um bom tempo sem estudar (Carmem, L).

Eu completei meu ensino médio em 2006 e direto eu prestei o Enem (...). Só que eu não cheguei a me inscrever no ProUni, porque eu achava assim: Psicologia deve ser uma nota muito alta. Aí eu acabei desistindo sabe, prestei três vezes, e cheguei a pensar não vou fazer esse negócio de ProUni, porque eu acho que não vou conseguir passar, porque a nota que eu tirava no Enem era muito baixa. E aí passou 2006, 2007 e 2008, fiquei três anos prestando, até que eu desisti. Falei: não vou prestar. E quando foi o ano passado, eu falei: eu tenho condição, uma pessoa tem que buscar conhecimento. Eu ficava nove horas numa empresa e eu pensei: para mim não dá mais, eu quero fazer um curso superior, porque as portas estão se fechando. E foi aí que eu resolvi tentar novamente o Enem, e pensei assim: desta vez eu vou conseguir (Geise, L).

E só não fiz faculdade antes por falta de oportunidade, para quem é trabalhador é mais difícil (Carmem, L).

Tenho 33 anos, moro com o meu esposo e tenho um filho. Antes eu não tinha uma visão de faculdade, queria só trabalhar e ganhar o meu dinheiro e comprar as coisas. E hoje eu vejo que faz muito falta eu não ter estudado lá atrás. Minha família é de São Paulo, e eu moro em 'I' com o meu marido e meu filho. Meu esposo trabalha até às 23 horas (Julia, P).

Tenho 24 anos e moro com os meus pais e dois irmãos. Ingressei na faculdade somente agora, pois não tinha condições de pagar uma faculdade (Lara, I).

Pelos depoimentos, fica evidenciado que os alunos não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio, concretizando esse sonho somente após uma melhoria, mesmo que mínima, de sua condição financeira. Em muitos casos, essa condição também demonstra ser a responsável pelo encurtamento da trajetória escolar dos integrantes da família dos estudantes das instituições pesquisadas, ao se considerar que a maioria dos pais dos alunos participantes do Fies e/ou com bolsa ProUni possuía apenas o Ensino Fundamental incompleto, conforme se observa na tabela seguinte:

Tabela 8 – Escolaridade dos pais dos alunos com Fies e/ou com bolsa do ProUni.

Escolaridade dos pais dos alunos, com Fies e/ou ProUni, em porcentagem	
Escolaridade	%
Analfabeto	3,41%
Ensino Fundamental Incompleto	41,48%
Ensino Fundamental Completo	7,95%
Ensino Médio Incompleto	5,11%
Ensino Médio Completo	27,27%
Ensino Técnico	0,57%
Ensino Superior Incompleto	1,70%
Ensino Superior Completo	3,41%
Pós-Graduação	1,14%
Não Respondeu	7,95%
TOTAL	100,00%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados coletados através do questionário.

As informações demonstram que 41,48% dos pais dos alunos participantes da pesquisa possuíam o Ensino Fundamental incompleto na ocasião da coleta dos dados, enquanto que apenas 3,41% dos pais dos alunos possuíam Ensino Superior completo e 1,14%, a Pós-graduação. Quanto ao Ensino Fundamental completo, foi cursado por 7,95% e, em relação ao Ensino Médio, foi concluído por 27,27%. Se forem agrupados os 03 (três) primeiros itens da tabela, é possível perceber que 52,84% dos pais dos alunos possuíam apenas até o Ensino Fundamental completo.

O novo aluno do Ensino Superior, oriundo de uma família de baixo poder aquisitivo e de baixo nível de escolarização, foi um dos primeiros (se não o único) membros da linhagem a romper com um ciclo de exclusão do acesso ao Ensino Superior⁷¹. Para o retorno à educação formal, esse apoio familiar, seja apenas de pais e irmãos, ou até mesmo de cônjuge e filhos, tornou-se fundamental nesse momento:

⁷¹ Conforme discutido no Capítulo III do trabalho, apesar do ingresso de integrantes da classe social de baixo poder aquisitivo no ensino superior, não se pode afirmar que a universidade está totalmente disponível às camadas excluídas. De acordo com Almeida (2006, p. 6), “(...) houve limites no processo de democratização da educação superior no Brasil, onde novos processos de diferenciação acabaram produzindo novas desigualdades educacionais no interior do sistema de ensino” (ALMEIDA, 2006, p. 6). Assim, quando as camadas de menor poder aquisitivo conseguiram o acesso ao ensino superior, ele ocorreu através dos cursos de menor prestígio, que levam a uma menor remuneração e baixo reconhecimento social.

Meu pai me incentivou muito quando eu tomei a decisão que iria fazer a faculdade. Na minha família inteira [...] eu sou uma das poucas que deram a cara à tapa e enfrentou trabalhar e estudar. Devo ter em média 20 primos, e se tiver 3 ou 4 que fizeram faculdade é muito (Karen, I).

Minha mãe é analfabeta. Esse ano que ela entrou em uma escola para aprender a ler, ela tem 65 anos. Somos quatro irmãos e somente eu faço faculdade (Selma, I).

Minha família é muito grande, tios, primos, e até o momento só eu e a minha irmã conseguimos entrar na faculdade. É o que a minha mãe fala, é um orgulho pelo menos duas pessoas da família ter conseguido entrar na faculdade. Dos meus primos, nenhum fez faculdade. Para mim é muito bom poder estudar, logo me formar, ter novas oportunidades. Quero dar um estudo melhor para meu filho, poder pagar uma escola e cursos e dar tudo o que eu não tive oportunidade de ter (Joice, P).

Você sem um ensino superior é aquela coisa: você trabalha em comércio, supermercado, produção, não tem dia, horário, não tem vida, não tem tempo para a sua família e amigos. Meus pais não tem estudo. Minha mãe fez até a 4ª série, meu pai terminou apenas a segunda série. Eu comecei a trabalhar muito nova. Faz dez anos que eu trabalho, sempre trabalhei em supermercado. Não tinha Natal, Ano Novo... Nunca eu podia passar os finais de semana com a minha família. Então meu pai sempre falava: ‘vai estudar, você tem que fazer uma faculdade, você tem que arrumar um emprego melhor, você vai ficar a vida inteira assim? Trabalhando muito, ganhando pouco e longe da sua família?’ (Karen, I).

Hoje eu me casei, tenho meu filho, e eu vejo como é difícil estudar. Meu pai é técnico em Química, sempre atuou na área, mas só com 50 anos que foi fazer a faculdade em Química. E ele sempre me falou: volte a estudar, eu fico com o seu filho. Não vai fazer igual eu fiz: deixar para estudar muito tarde, você também já perdeu muito tempo (Daiane, I).

Meu marido me incentivou muito e disse: é o que você quer? Então volte, vá estudar, nunca é tarde! Antigamente você não via pessoas de baixa renda fazendo uma faculdade. Eram somente pessoas que tinham dinheiro, porque passavam em uma faculdade pública, ou que os pais tinham dinheiro para pagar uma faculdade privada. E os filhos podiam somente estudar, sem precisar trabalhar (Silmara, I).

Meus dois irmãos não fazem faculdade. Agora, porque eu estou estudando, um deles começou a falar que está pensando fazer uma faculdade, mas ele gosta de Engenharia. Falo que ele vai ter que estudar muito, porque ele também não tem dinheiro para pagar este curso, e ele terá que tirar uma nota muito boa no Enem para conseguir uma bolsa do ProUni. O outro nem quer saber de estudar. Ele trabalha com Logística, e aqui tem o curso de Logística que é de dois anos, mas ele fala que não quer (Lara, I).

Minha mãe está muito feliz por eu ter entrado na faculdade e também por eu não precisar pagar. Para minha irmã de 10 anos eu sou um exemplo, ela fala para

mim: 'Tata, quando eu crescer eu quero ser igual a você, também vou fazer faculdade' (Thacia, P).

Sinto que para os meus irmãos mais novos, acabo sendo um exemplo para eles. Eles vivem me perguntando se é gostoso fazer faculdade e que eles também querem fazer (Renato, P).

Tenho 38 anos. No meu caso eu fui a primeira pessoa da minha casa a fazer uma faculdade. Nossa, a família inteira ficou contente. Meus pais tiveram que sempre trabalhar e não tiveram a oportunidade de estudar. Minha mãe é analfabeta. Esse ano que ela entrou em uma escola para aprender a ler, ela tem 65 anos. Somos quatro irmãos, somente eu faço faculdade (...). Já chorei muito aqui hoje (risos de todos). Mas para mim você não sabe como é importante estar aqui hoje. Minha mãe, só agora com 65 anos pode estudar, aprender a ler e a escrever. Meu pai chora em saber que a sua filha está estudando, uma coisa que ele nunca teve a oportunidade de fazer. Lógico que todo mundo quer melhorar, ter um salário melhor, ter uma condição melhor de vida, casar, ter uma casa, dar o de melhor para o seu filho, mas para isso é preciso estudar. cursar, ter uma faculdade abre portas para muitas coisas (Selma, I).

Os depoimentos demonstram a importância do apoio que os discentes tiveram de seus familiares, no período que antecedeu o ingresso na faculdade, para que prosseguissem com os estudos. Os familiares dos estudantes demonstraram orgulho pelo fato de algum membro da família ingressar no Ensino Superior.

A partir das informações coletadas junto aos alunos participantes da pesquisa, no que se refere à trajetória anterior ao ingresso nas instituições pesquisadas, foi possível observar que o novo aluno do Ensino Superior é oriundo de uma família que possui um baixo nível de escolaridade, percorreu a sua trajetória escolar em instituições de ensino públicas e somente ingressou na faculdade decorridos alguns anos após a conclusão do Ensino Médio. Esse aluno, que em alguns casos ficou reprovado em algumas séries da Educação Básica e/ou teve que interromper os seus estudos antes de concluir esse mesmo nível de ensino, iniciou a vida produtiva antes de concluir o Ensino Médio, e foi postergando a continuidade de seus estudos em razão das dificuldades financeiras vivenciadas por ele e por seus familiares. Dessa forma, esse estudante, conforme afirmado por Dias Sobrinho (2010), é proveniente de famílias de baixa renda e conseguiu, mesmo que parcialmente, escapar dos constrangimentos mais difíceis de sua origem econômica/social.

4.2.2 Condição de vida do novo aluno do Ensino Superior

A condição de vida do novo aluno do Ensino Superior, que inclui as suas condições econômica, profissional, civil, de estudos e cultural, interfere em seu desempenho acadêmico, conforme será visto na sequência deste item. A realidade desses estudantes leva muitos deles a almejar apenas a conclusão do curso, para a obtenção de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Esses discentes, que conseguiram o acesso a um nível de ensino que sempre foi negado aos cidadãos que não integram a elite social e econômica do país, conforme discutido nos Capítulos I a III deste trabalho, demonstram consciência de que a condição vivida por eles não permitiria um desempenho superior ao que estão conseguindo.

4.2.2.1 Condição econômica

Os estudantes das instituições pesquisadas, que ingressaram com Fies e/ou bolsas do ProUni, contam com rendimento familiar per capita que não ultrapassa dois salários mínimos, conforme pode ser observado por meio dos dados coletados através da pesquisa de campo:

Tabela 9 - Renda familiar per capita dos alunos com Fies e/ou com Bolsa ProUni

Renda familiar per capita dos alunos com Fies e/ou com ProUni	
Valor	Percentual de alunos na faixa salarial
até 2 salários mínimos	85,23%
de 2 a 4 salários mínimos	13,64%
de 4 a 6 salários mínimos	1,14%
de 7 a 9 salários mínimos	0,00%
10 ou mais salários mínimos	0,00%
TOTAL	100,00%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados coletados através do questionário.

Verifica-se que a renda familiar per capita de 85,23 % dos alunos, ou seja, a renda de sua grande maioria é de até dois salários mínimos, enquanto que a renda de 13,64% vai de dois a quatro salários e a renda de apenas 1,14% dos alunos está na faixa de quatro a seis salários mínimos. Denota-se que nenhum dos alunos participantes da pesquisa possuía, na ocasião em que responderam o questionário, uma renda familiar per capita acima de seis salários.

É importante também mencionar que a renda salarial de 31,82% desses alunos é a principal da casa, e que somente 11,67 % dos estudantes não auxiliam em alguma despesa. Dos estudantes pesquisados, 33,33% auxiliam na alimentação, 21,67% no pagamento de água, energia elétrica e IPTU, e o restante no pagamento do aluguel, de internet e dos estudos pessoais ou de seus filhos⁷². A condição financeira desses alunos retrata as dificuldades para o custeio de um curso de Ensino Superior, que não se restringe apenas ao pagamento de mensalidades.

Quando eu comecei a trabalhar eu não ganhava muito bem, sou eu que pago todas as minhas despesas e não tinha condições de pagar a faculdade. Moro com os meus pais, mas não tenho ajuda financeira (Márcia, L).

Sou filho único e moro com os meus pais, e eles não possuem condições financeiras para ajudar pagar a faculdade. [...]. Fiquei desempregado de outubro do ano passado até fevereiro deste ano (Marcelo, L).

Eu não tinha condições de pagar uma faculdade sozinha e eu não vou ficar exigindo da minha família porque eu não gosto. Prefiro conseguir as coisas que eu quero por mim mesma, eu pagar minha faculdade. Eu não posso depender dos outros (Gisele, L).

Meus pais não possuem condições [financeiras] de me ajudar (...) (Tânia, L).

Meu sonho era fazer uma faculdade [...]. Eu não teria condições de pagar uma faculdade, transporte, alimentação, xerox e outras coisas. (Ângela, P).

A gente acaba gastando mais dinheiro com outras coisas, não fica só na mensalidade, tem a van, xerox, livros, cantina. Eu venho direto do serviço para a faculdade e tenho que comer (Regina, P).

Muitos vêm para a faculdade sem tomar banho e jantar. Agora, se você for até as faculdades do governo, que deveria ser um direito de todos, você vai encontrar nos estacionamentos um monte de carros importados. Isso é uma desigualdade muito grande, e não adianta a gente brigar, porque isso não vai mudar nunca. E isso sim é um problema (Sílvia, L).

Conforme depoimentos, esses estudantes, que não arcam com as despesas totais de seus estudos, uma vez que obtiveram financiamento através do Fies e/ou possuem bolsa do ProUni, relatam a falta de condições financeiras para o pagamento de mensalidade, a impossibilidade do auxílio de seus familiares e as dificuldades que encontram para o custeio das outras despesas decorrentes do ingresso no Ensino Superior, tais como transporte, material escolar e lanche, uma vez que muitos deles vêm direto do trabalho para a faculdade.

⁷² Na ocasião da coleta dos dados, 5% dos estudantes declararam estar desempregados, o que impossibilitava o auxílio nas despesas de suas casas.

4.2.2.2 Condição profissional

De acordo com o resultado de parte da pesquisa apresentado no item 4.2.1, o novo aluno do Ensino Superior foi inserido no mercado de trabalho ainda muito jovem (muitos deles começaram a trabalhar antes de concluírem o Ensino Fundamental, ou seja, antes de completarem 14 anos de idade), e apenas 1,14% deles cursavam o Ensino Superior sem nunca terem trabalhado. A maioria desses alunos atuava, profissionalmente, na área administrativa (36,36%), seguida pelos alunos que trabalham no comércio (14,77%) e na produção (14,77%), conforme demonstrado na tabela seguinte:

Tabela 10 - Atuação profissional dos alunos

Atuação profissional dos alunos participantes do Fies e/ou com bolsa ProUni, em porcentagem	
Área administrativa (analista, auxiliar, assistente, operador de caixa e recepcionista)	36,36%
Comércio (vendedor e balconista)	14,77%
Produção (auxiliar de produção e de expedição)	14,77%
Área do curso (auxiliar, analista, assistente ou estagiário de RH ou DP)	11,36%
Área de prestação de serviços (agente comunitário, auxiliar técnico, instrutor, arrecadador e autônomo)	10,23%
Desempregado	6,82%
Função de gerência	4,55%
Nunca Trabalhou	1,14%
TOTAL	100,00%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados coletados através do questionário

Especificamente na área do curso, atuavam apenas 11,36% dos alunos, sendo que, no momento da coleta dos dados, 10,23% atuavam na área de serviços e 6,82% encontravam-se desempregados. Desempenhavam a função de gerência, ocupando uma posição de maior reconhecimento social que a de seus colegas, apenas 4,55% dos discentes. Conforme relato dos próprios alunos, as funções desempenhadas ocorriam em áreas e/ou funções que nem sempre exigem uma formação profissional específica:

Tenho 21 anos, sou da Bahia e estou morando em 'P' há 3 (três) anos. Moro com o meu irmão e minha cunhada. Trabalho na linha de produção de uma metalúrgica aqui de 'P' (Luiza, P).

Atualmente eu trabalho na rede Pão de Açúcar, mas não na área de Recursos Humanos (Joice, P).

Trabalho como vendedora no comércio, moro com a minha mãe e tenho 22 anos (Regina, P).

Trabalho como secretária em um escritório, tenho 23 anos, moro com os meus pais (Leandra, P).

Tenho 19 anos, moro com os meus pais e dois irmãos mais novos. Trabalho no comércio de segunda a sábado e estudo à noite (Renato, P).

Faz dez anos que eu trabalho, sempre trabalhei em supermercado (Karen, I).

No momento eu não trabalho na área, trabalho como auxiliar de viagem no ônibus urbano de 'L' (Rosa, L).

No momento eu ainda estou desempregado, estou tentando abrir um negócio próprio, eu faço e vendo doces (...). Todos os alunos sabem, eu vendo trufas, bolos trufados, todos os meus amigos de sala são meus clientes. Essa é uma forma de eu conseguir uma renda para eu pagar a faculdade, mas, emprego fixo não, eu ainda não estou trabalhando (Flávio, L).

Esses estudantes, independentemente da função desempenhada, cumpriam uma carga horária de trabalho de até 12 horas diárias, o que provocava, segundo os próprios discentes, um desgaste físico excessivo:

Eu ficava 9 horas numa empresa e eu pensei: para mim não dá mais, eu quero fazer um curso superior, porque as portas estão se fechando. E foi aí que eu resolvi tentar novamente o Enem, e pensei assim: desta vez eu vou conseguir (Geise, L).

Eu também trabalho, levanto às 6h da manhã, chego do trabalho às 18h. (Carmen, L).

Eu sou de outra cidade. Eu tenho que sair de 'C' às 18h00 da noite para chegar no horário para a faculdade. Chego em casa de volta à meia noite. Eu trabalho o dia todo. Chego em casa às 17h45, e todos os dias eu tenho que escolher: ou eu como ou eu tomo banho, é bem assim. Eu sempre escolho. Hoje eu tomo banho e não como, amanhã eu como e não tomo banho. [...] Você tem a obrigação de falar, você tem a obrigação de pesquisar, você tem a obrigação de adquirir o conhecimento (Thalita, L).

Minha principal dificuldade é a cansaça. Eu acordo 4h30 da manhã, entro às 6 horas e fico até as 18 horas da noite. Eu faço uma baldeação. Eu não como, eu não janto porque não dá tempo. Eu me troco no serviço. Vou de ônibus até minha casa. O ônibus é da empresa e me deixa na porta de casa, e já pego a van, é assim, [de] baldeação [que] venho para a faculdade. A [minha amiga] sabe porque está na van junto comigo. É uma loucura. Aí eu peço: pelo amor de Deus, vocês me esperam. Se esse meu ônibus atrasar, vocês ficam me esperando na frente de casa. É a cansaça minha principal dificuldade. (Telma, L).

Eu também trabalho, levanto às 6h da manhã, chego do trabalho às 18h. Às vezes não dá tempo de eu tomar banho para vir para a faculdade. Chego de volta em casa às 23h30 (Carmen, L).

Uma das minhas dificuldades é com [...] a minha correria do dia-a-dia, a cansaça. Quando chego em casa, eu nem olho para o sofá, pois se eu sentar eu não consigo vir para a aula (Márcia, L).

Apesar de ter ficado desempregada em 2012, eu sou casada, tenho filhos, e já era difícil conciliar com os estudos. Mas também estou preocupada, tenho medo de não dar conta. Conforme eu falei, já iniciei uma faculdade há um bom tempo atrás e precisei parar. Não dei conta de pagar, de trabalhar e estudar. Fiquei doente e precisei parar, hoje eu tenho medo de precisar parar novamente (Silmara, I).

Assim, se a condição econômica do novo aluno do Ensino Superior já se constitui em um elemento que não propicia uma qualidade de vida adequada, se torna muito mais desafiador quando se agrega a essa realidade o desgaste físico provocado pela natureza das funções desempenhadas e a carga horária excessiva do labor, a ponto de levar o discente a ficar doente e a interromper os seus estudos, conforme relatado.

4.2.2.3 Condição civil e familiar

O estado civil e o fato de possuir filhos são outras características marcantes do novo aluno do Ensino Superior, que já ingressou na faculdade com experiência profissional, conforme visto, e na idade adulta, uma vez que as informações coletadas demonstram que 23,17% dos alunos ingressaram na faculdade aos 19 anos (nenhum aluno ingressou antes dessa idade), 30,49% na faixa etária de 21 a 25 anos, 23,17% entre 26 a 30 anos de idade, 21,95% na faixa etária de 31 a 40 anos e 1,22% acima dos 40 anos de idade. Assim, comprova-se que 46,34% dos estudantes ingressaram no ensino superior com mais de 25 anos de idade.

Muitos desses estudantes constituíram as suas próprias famílias antes de ingressar na faculdade, conforme se observa no percentual de alunos (31,24%) que declarou não se enquadrar na condição de solteiro⁷³. Os relatos dos alunos, transcritos na sequência, demonstram que os seus familiares também se sacrificavam para que concluíssem os seus estudos.

Eu estudo para as provas e faço os meus trabalhos de madrugada. Trabalho durante o dia todo, tenho meu filho pequeno e também sou casada (Joice, P).

⁷³ De acordo com o resultado da pesquisa, 67,82% dos alunos eram solteiros, 24,15% casados, 0,94% viúvos, 2,83% divorciados, 1,43% separados, 1,89% declararam possuir outro estado civil e 0,94% não se manifestaram.

Hoje eu levanto bem cedo, levo minha filha para a escola e vou trabalhar. Na hora no almoço, busco minha filha na escola, levo para casa dos meus pais e em seguida já volto para o trabalho (Daiane, I).

Às vezes sinto falta de ficar com a minha família, com a minha mãe, comer a comida dela. Meu pai eu quase nem vejo mais (Márcia, L).

Os integrantes do núcleo familiar, ao se depararem com o cotidiano do novo aluno do Ensino Superior, não mediram esforços para contribuir com o alcance de seu objetivo, auxiliando-o em algumas atividades de sua rotina, tais como no cuidado com os seus filhos, e suportando a sua ausência em finais de semana e no período noturno. Os próprios filhos desses alunos são sacrificados, ao terem o contato com os seus pais reduzido, em função da rotina estabelecida para que o sonho de concluir um Ensino Superior possa ser realizado.

4.2.2.4 Condição e tempo de Estudo

Excluído o período em que o aluno fica na faculdade, 15,91% dos estudantes das instituições pesquisadas declararam que não dedicavam nenhum outro tempo para os estudos, ou seja, somente tinham contato com os conteúdos escolares nos dias em que estavam na faculdade.

Os demais alunos, apesar da rotina desfavorável, encontraram algum tempo para os seus estudos, mesmo que esse tempo fosse de apenas 30 a 60 minutos semanais, conforme declaração de 29,55% dos estudantes:

Tabela 11 - Tempo semanal dedicado aos estudos

Tempo semanal dedicado aos estudos, em porcentagem, excluído o tempo que o aluno estava na faculdade	
Nenhum tempo	15,91%
30 a 60 minutos semanais	29,55%
2 horas semanais	25,00%
3 a 4 horas semanais	14,77%
5 horas semanais	10,23%
7 horas semanais	3,41%
14 horas semanais	1,14%
TOTAL	100,00%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados coletados através do questionário.

Observa-se que o tempo é tão escasso, numa rotina que exige conciliar trabalho, estudos e dedicação à família, que apenas 1,14% dos alunos conseguiram reservar catorze horas semanais

para os seus estudos. Quanto aos demais estudantes, 3,41% reservavam sete horas semanais para os estudos, 10,23 %, cinco horas semanais, 14,77%, de três a quatro horas e 25%, duas horas semanais. Em uma síntese dos 3 (três) primeiros itens da tabela, é possível verificar que 70,46% dos alunos conseguiram dedicar, no máximo, até duas horas/semanais aos estudos, o que equivale a pouco mais de dezessete minutos diários. A busca desse tempo diário e/ou semanal para os seus estudos levou muitos estudantes a acordar de madrugada, sacrificando o repouso necessário para a recuperação de sua condição física:

Bem, eu chego cansado do serviço, estudo à noite e [quando] chego em casa eu ainda tenho que ir para o computador assistir as aulas virtuais. Sei que não temos aulas alguns dias da semana, e aproveito para fazer os trabalhos que o professor passa, e também as ATPS (Atividades Práticas Supervisionadas) (Marcelo, L).

Eu trabalho de segunda a sexta e estudo à noite. Eu consigo chegar da faculdade e ligar o computador para fazer as atividades que precisam ser realizadas. Então eu adotei uma forma de estudar que para mim deu certo. Eu chego da faculdade, tomo meu banho e vou dormir. Eu não ligo o computador. Porém, no outro dia eu acordo duas horas mais cedo, às 4 horas da manhã (três vezes por semana) para fazer as atividades necessárias. Pois de manhã eu estou mais ligada e muito mais animada. Pois quando chego do serviço estou estressada, cansada e sem cabeça para fazer as coisas. Por isso adotei essa forma de estudar. Para mim funciona (Sílvia, L).

Eu estudo para as provas e faço os meus trabalhos de madrugada. Muitas vezes chego em casa depois da faculdade e estou com muito sono, e tenho que ficar acordada até tarde para conseguir fazer os trabalhos e entregar no prazo. Muito conteúdo que é passado, sinto que acabo perdendo, pois não me dedico o suficiente. Dou o melhor de mim, mas não consigo fazer tudo (Joice, P).

Não tenho muito tempo disponível para estudar. Às vezes saio mais cedo da aula para estudar para a prova de outra disciplina ou para fazer um trabalho (...) (Leandra, P).

Em seu cotidiano, 67,05% dos alunos declararam estudar em suas próprias casas, 21,59% no trabalho, 2,27% na faculdade e os demais não responderam ao questionamento. Quando estudam em casa, o que ocorre com a maioria dos estudantes, não há um local próprio para dedicação aos estudos, conforme pode ser verificado na tabela seguinte:

Tabela 12 - Local utilizado pelos alunos para os estudos⁷⁴

Local utilizado em sua residência para os estudos, em porcentagem	
Quarto	52,54%
Não especificou	35,59%
Sala	6,78%
Cozinha	3,39%
Escritório	1,69%
TOTAL	100,00%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados coletados através do questionário.

Na ausência de um local adequado, uma vez que apenas 1,69% dos estudantes declararam a existência de um local específico (escritório) na residência, 52,54% dos alunos estudavam no próprio quarto, 6,78%, na sala e 1,69%, na cozinha⁷⁵.

Dessa forma, quando o novo aluno do Ensino Superior encontrou algum tempo para se dedicar aos estudos, apesar do cansaço físico decorrente de sua longa jornada de trabalho e da impossibilidade de se concentrar na própria faculdade, teve que se acomodar em algum local de sua residência, não destinado ao estudo, para os afazeres acadêmicos.

4.2.2.5 Condição cultural

O acesso a bens culturais é uma tarefa praticamente impossível para quem tem uma rotina durante a qual precisa conciliar dificuldade financeira, jornada de trabalho excessiva, cansaço físico, ausência de condições de estudos, tempo insuficiente para os estudos e para a convivência com a família. A grande maioria dos alunos declarou que não frequenta teatro, museus e/ou locais onde ocorre exposição de obras de artes. Quanto ao cinema, que apresenta preço mais acessível e conteúdo cultural mais diverso, é frequentado por 73,86% dos estudantes.

⁷⁴ Almeida (2012) atribui importância a um local adequado para os estudos, conforme pode ser visto no item 3.2 deste trabalho.

⁷⁵ 35,59% dos alunos que declararam estudar em sua residência não especificaram o local utilizado para os estudos.

Tabela 13- Atividades culturais frequentadas pelos alunos

Tipo de Atividade/Indicação de Frequência	Sim	Não
Peças de Teatro	29,55%	70,45%
Museus e/ou exposição de obras de artes	14,77%	85,23%
Cinema	73,86%	26,14%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados coletados através do questionário.

Dentre os alunos que frequentavam o teatro, o que corresponde a 29,55% de sua totalidade, 61,54% declararam ter comparecido no espaço de uma a duas vezes ao ano e 38,46% de três a quatro vezes. Quanto ao museu e/ou outros locais onde ocorre exposição de obras de arte, a frequência dos alunos que declararam comparecer também é baixa: 69,23% frequentavam esses locais de uma a duas vezes ao ano e 30,77% de três a quatro vezes anuais. Observa-se, dessa forma, que dos poucos alunos que frequentavam teatro, museu ou outro local onde ocorre exposição de obras de arte, nenhum deles declarou ter uma frequência maior que quatro vezes ao ano.

Dessa forma, o novo aluno do Ensino Superior, ao não frequentar rotineiramente as atividades culturais disponíveis em nossa sociedade, em razão de sua condição financeira e/ou da indisponibilidade de tempo, fica em desigualdade de condições em relação ao aluno clássico, conforme preceitua Brito (2008), que possui o capital cultural necessário às exigências acadêmicas.

4.2.2.6 As condições de vida do novo aluno do Ensino Superior e as suas implicações em seu desempenho acadêmico

O novo aluno do Ensino Superior, conforme visto, não possui uma condição de vida que favoreça um bom desempenho acadêmico, que poderia, caso ocorresse, contribuir com uma disputa mais igualitária pelas melhores vagas disponíveis no mercado de trabalho.

O primeiro obstáculo a um bom desempenho acadêmico, conforme relatado, é a sua própria condição econômica, que se difere da realidade do aluno clássico, que possui o apoio financeiro de seus familiares. Além de não receber esse apoio, o novo aluno possui uma renda familiar per capita abaixo de dois salários mínimos e precisa auxiliar nas despesas de sua residência; isso quando não é o responsável pela maior parte dos gastos da família. A

consequência dessa condição econômica desfavorável é a falta de recursos para a aquisição de material escolar, imprescindível para uma aprendizagem efetiva, e até de alimentação, uma vez que muitos deles vão direto do trabalho para a faculdade.

Outro obstáculo é a condição profissional desses estudantes. Alguns alunos, de acordo com os depoimentos transcritos, relatam a dificuldade de conciliação da carga horária de trabalho com os estudos e, ainda, demonstram que o cansaço físico impede que tenham um melhor desempenho acadêmico.

Minha maior dificuldade é com a falta de tempo para estudar. Trabalho no comércio de segunda a sábado e estudo à noite. Só tenho o domingo para fazer as minhas coisas, e você acaba tendo que escolher o que ler, qual trabalho fazer e qual disciplina estudar. Nunca consigo fazer todas as atividades, trabalhos, ATPS e estudar para as provas. Alguma coisa sempre fica sem fazer (Renato, P).

Acredito, sim, que a maior dificuldade de todo mundo é trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Pois você tem pouco tempo para estudar e fazer os trabalhos (Silmara, I).

Você tem que prestar muita atenção e exige muita concentração. [...] E eu acho que essa é a realidade de todo mundo que está aqui. Todos trabalham muito, estudam à noite, não possuem tempo para estudar. O cansaço fala mais alto (Telma, L).

Meu caso não é diferente dos demais. Eu moro em A. N., também trabalho o dia todo e faço a faculdade à noite. Se eu pensar bem, eu passo mais tempo dentro do ônibus do que aqui na faculdade. Saio daqui às 22h15 e chego em minha casa à meia noite. Na verdade, esse é o momento que eu aproveito para estudar (Geise, L).

Além dessas dificuldades que os meus colegas comentaram, para mim é complicado a questão do horário. É da minha casa para o trabalho, do trabalho para faculdade e da faculdade para minha casa. O horário é muito complicado. Às vezes eu tenho que faltar na faculdade e acabo perdendo conteúdo (Tânia, L).

A necessidade de se manter com os seus próprios recursos financeiros, que exige uma conciliação do tempo disponível para que dê conta das atividades laborais e dos estudos, leva o estudante a priorizar algumas atividades em sua rotina, o que, conseqüentemente, implica em uma dedicação apenas parcial às atividades acadêmicas, chegando o aluno a deixar de cumprir alguns compromissos assumidos com a instituição educacional, ficando, no entanto, com receio de não obter a nota necessária à sua aprovação.

Minhas dificuldades são parecidas com as dos meus amigos. Não tenho tempo para dedicar aos meus estudos, e muita coisa acaba passando despercebida.

Tenho medo de não conseguir nota nas disciplinas! Alguns trabalhos, às vezes eu não entrego (Luísa, P).

Tenho muito medo de ir mal nas provas e reprovar nas disciplinas, se isso ocorrer posso até perder a bolsa do ProUni, isso me preocupa muito (Regina, P).

Uma (...) dificuldade que eu tenho é a falta de tempo para me dedicar aos estudos. Nem falo tanto quanto ao estar aqui nas aulas, é mais quanto ao fazer os trabalhos, fazer as atividades virtuais e estudar para as provas. Acabo fazendo tudo correndo para conseguir entregar dentro do prazo. Algumas vezes eu entro atrasada na sala de aula porque estou no laboratório de informática terminando o trabalho que é para entregar naquele dia (Bruna, I).

Foram frequentes os casos de alunos que declararam a impossibilidade de se dedicar melhor aos estudos em decorrência da rotina que enfrentavam. Também se manifestaram sobre desistência dos estudos, em outras ocasiões, justamente por causa da ‘canseira’ física que sentiam, e alegaram falta de tempo e de disposição para estudar, além da dificuldade de concentração nas aulas, causadas pela rotina estafante.

Tenho 33 anos e tenho 2 filhos. Minha filha mais velha está com 15 anos. Não tive a oportunidade de estudar quando eu era mais nova – tive a minha filha muito cedo, [...] até comecei a fazer faculdade de Enfermagem. Fiz um ano, mas não consegui dar conta. Estudava no período da manhã, saía da faculdade às 13h. Às 15h eu tinha que estar no trabalho e saía do trabalho às 23 horas. Não conseguia estudar, fazer os trabalhos da faculdade, além de trabalhar aos finais de semana. Então acabei desistindo e fiquei todo esse tempo sem estudar. Eu não podia esperar mais – precisava estudar. Minha filha olha para mim e fala assim: nossa mãe, você tem 33 anos e está na faculdade agora? (risos) E eu falo: filha, o que mais você vai ver na faculdade são pessoas mais velhas, até mais do que eu, e que não tiveram a oportunidade de estudar na época certa. Na verdade, a 10, 15, 20 anos atrás as pessoas tinham que construir a vida financeira primeiro, para depois pensar em um estudo: ou ela trabalhava ou estudava, não dava para fazer as duas coisas ao mesmo tempo, pois o custo era bem alto. Então, você trabalhava, trabalhava e trabalhava, e tinha o sonho de estudar alguma coisa um dia. Hoje não, se você tem vontade de estudar, você tem essa oportunidade. São muitos programas que existem e você pode conciliar com o seu trabalho e sua vida financeira (Silmara, I).

Minha maior dificuldade é a falta de tempo para estudar. Passo em casa, tomo banho e já venho para faculdade. Venho comendo algo dentro da van. O fato de eu não estudar muito e não estudar em casa acaba prejudicando o meu aprendizado aqui na faculdade. Eu percebo que deixo de aprender muita coisa, porque não consigo me dedicar mais. Algumas semanas eu trabalho de segunda a segunda, fico no meu trabalho de segunda a sábado e aos domingos pego algumas festas de aniversário de criança para trabalhar como monitora (Ângela, P).

Eu chego do trabalho, e aí [eu tenho que decidir]: ou eu como alguma coisa, ou tomo banho e já saio correndo para vir para a faculdade. É muito cansativo! Eu chego à faculdade com sono, e muitas vezes não consigo prestar atenção nas aulas. Além disso tudo, tem os trabalhos que os professores passam para você fazer em casa. Hoje é uma vitória a pessoa que não precisa trabalhar e pode dedicar todo o seu tempo aos estudos (Vanda, I).

Minha principal dificuldade é com tudo o que eu tenho que abraçar ao mesmo tempo. [...] Saio correndo do trabalho às 18 horas, vou pra casa, tomo banho e já saio para a faculdade. Não moro aqui, sou de “I” [outro município]. Tenho que pegar estrada todos os dias. Quando eu chego na aula, muitas vezes não tenho nem vontade de entrar na sala de aula. Estou cansada, exausta, mas penso: estou aqui e tenho que entrar. Mas muitas vezes estou na sala somente de corpo presente. Aí, eu falo: que horas eu vou estudar, fazer os trabalhos, fazer as disciplinas EaD? Hoje essa é a minha principal dificuldade. Mais do que financeira, porque a financeira eu tenho o Fies (Daiane, I).

Os relatos sobre as atividades laborais desenvolvidas pelo aluno no decorrer de seu dia demonstram ser tão estafantes, que, ao chegar em sua casa, sente necessidade de se alimentar e de um banho para se recuperar minimamente de seu desgaste físico, no entanto, em função do tempo que dispõe, tem que optar entre uma ou outra necessidade. Ao chegar à faculdade, como está sem se alimentar e/ou cansado fisicamente, uma vez que não obteve o tempo necessário para recuperar a sua condição física, não consegue se concentrar em sala de aula, o que, conseqüentemente, o impede de assimilar adequadamente os conteúdos trabalhados pelos professores.

A condição civil e familiar dos estudantes se soma aos outros elementos que dificultam a obtenção de um melhor desempenho acadêmico. Os relatos indicam as dificuldades que os alunos encontram para conciliar os seus estudos com o trabalho e com a rotina vivenciada pela família da qual faz parte

Claro que vai de cada um querer, só que muita gente trabalha, também, de segunda a sábado. E aos domingos? O que você faz? Descansa, é claro! Você não vai assistir aula virtual e, principalmente, quem tem filhos, igual o caso da [minha amiga]. O que ela vai fazer? Vai ficar com as filhas dela, não é assim, as pessoas tem família. Minha principal dificuldade é a falta de tempo para estudar e de me concentrar. Trabalho de segunda a sábado (Thalita, L).

Em minha opinião, a principal dificuldade é a falta de tempo para estudar. Você tem que trabalhar, estudar, dar atenção para a família e também descansar para conseguir dar conta de tudo (Vanda, I).

Eu concordo com a [colega]! Apesar de ter ficado desempregada em 2012, eu sou casada, tenho filhos, e já era difícil conciliar com os estudos. [...] Também

estou preocupada, tenho medo de não dar conta. Casa, trabalho, filhos, marido e a faculdade. [...] A cobrança da família é muito grande! (Silmara, I).

Uma das minhas dificuldades para estudar é não ter com quem deixar o meu filho para eu conseguir vir para a faculdade. Meu marido trabalha à noite e eu estudo, não tenho parentes aqui. [...] E o fato de você ter que cuidar da casa, marido, filho, trabalhar fora e estudar, você acaba não se dedicando muito. Tem que fazer o básico para passar de semestre e ano (Julia, I).

Aos finais de semana eu não consigo estudar, tenho que dar atenção para minha família, e como durante a semana eu não tenho tempo, acordo de madrugada para estudar (Sílvia, L).

Às vezes eu trabalho aos sábados, e é muito corrido para trabalhar, estudar, cuidar da casa e da família (Carmen, L).

No que se refere à condição cultural dos alunos, a falta de recursos econômicos e a realidade em que estão inseridos são elementos que não favorecem a constituição do capital cultural compatível com as exigências acadêmicas. Conforme visto, dos poucos alunos que frequentaram os locais que são valorizados culturalmente, tais como teatro e museu, somente o fizeram de forma rara.

Assim, o novo aluno do Ensino Superior, apesar do acesso a esse nível de ensino, enfrenta diversos obstáculos que influenciam de forma negativa em seu desempenho acadêmico. Para o alcance de seus objetivos, o aluno tem que superar as condições econômica, profissional, civil e cultural desfavoráveis, além da ausência de tempo e de local adequados aos seus estudos. Com todos esses obstáculos, os alunos, conforme relatam, *fazem apenas o básico para 'passar de ano ou de semestre'*.

É oportuna, nessa ocasião, retomar a discussão empreendida por Britto (2008), que, ao analisar as características do novo aluno do Ensino Superior, afirma que esses estudantes, na medida em que não dispõem de uma boa formação básica e nem das condições necessárias para os estudos, estabelecem uma relação com estudar e com formar-se atrelada à qualificação para o mercado de trabalho e baseada em concepções aligeiradas de conhecimento.

Os resultados coletados confirmam as afirmações de Almeida (2012), segundo o qual os novos alunos do Ensino Superior utilizam parte de seu tempo para o seu próprio sustento e/ou para o sustento de sua família, enfrentando dificuldades para conciliar os seus estudos, especialmente quando se tratam de atividades extraclasse, com as atividades laborais; não dispõem de condições e espaços adequados para os estudos; e são distantes dos artefatos artísticos e culturais da cultura hegemônica, que é valorizada em um ambiente acadêmico.

Ao não possuir as condições necessárias para se dedicar aos estudos, de forma a adquirir uma formação profissional de melhor qualidade, não estará em condições de igualdade para competir, no mercado de trabalho, com o estudante ‘clássico’, que pertence a um segmento privilegiado da sociedade, e que possui disponibilidade de tempo para os estudos, está na idade adequada, possui capital cultural e boa formação escolar e intelectual, além de ser financiado pela sua família (BRITTO, 2008).

4.2.3 Escolha da instituição e do curso, sob a influência de programas governamentais: estratégia ou adaptação/pragmatismo

O estudante oriundo de uma classe social de baixo poder aquisitivo possui poucas expectativas de ingressar no Ensino Superior, seja através de instituição pública ou de instituição privada. Para cursar uma IES pública, em um primeiro momento terá que ser aprovado em um processo seletivo que, conforme será visto, exige pré-requisitos que ele não possui, uma vez que a sua condição financeira não oportunizou a obtenção desse preparo. Se aprovado nesse processo seletivo, dificilmente terá condições de arcar com as despesas de moradia ou de transporte intermunicipal, pelo fato de, em muitas ocasiões, residir em local distante da universidade, conforme relatado por um dos alunos participantes da pesquisa. Para cursar uma IES privada, mesmo que o desembolso com o transporte seja menor pelo fato da faculdade estar situada mais próxima de sua residência, terá que arcar com os custos de uma mensalidade incompatível com o seu orçamento financeiro.

Mediante a realidade descrita, a existência de programas direcionados a estudantes de baixo poder aquisitivo se constituem na oportunidade esperada para a realização do sonho do aluno que almeja cursar o Ensino Superior.

4.2.3.1 Significado do ProUni e do Fies para o acesso ao Ensino Superior

Quando os alunos das instituições pesquisadas se pronunciaram sobre o que significa ingressar no Ensino Superior através do ProUni, demonstraram satisfação pela existência do programa, sem o qual o seu sonho de cursar uma faculdade não seria realizado:

Quando você presta um vestibular público e não consegue passar e financeiramente você não tem condições de pagar uma faculdade, isso é muito frustrante. Muitas vezes me senti inferior, até mesmo excluída, deixada de lado, como se estudar fosse apenas para algumas pessoas. O ProUni me deu a oportunidade de concretizar esse sonho. Ainda estou trabalhando na produção de uma empresa, mas tenho certeza que conseguirei melhorar de cargo, trabalhar na área e ter uma renda melhor (Luisa, P).

O ProUni me deu a oportunidade de poder estudar. Se não fosse por ele eu não conseguiria fazer uma faculdade. Penso que hoje é a minha hora, e o programa me ajudou bastante. Muitas vezes, por alguma oportunidade de emprego, você precisa de uma faculdade naquele momento e você não pode pagar. O ProUni é uma das soluções. Além de ser uma oportunidade de crescer (Lara, I).

É você ter o sonho, e ver ele poder se tornar em realidade. Quem não quer estudar? Quem não quer um emprego melhor? Quem não quer melhorar de vida? Hoje, sem estudo você não é nada. O ProUni me deu essa oportunidade (Bruna, I).

Eu não teria condições de pagar uma faculdade, transporte, alimentação, xerox e outras coisas. Tenho muitos amigos na sala que pagam o valor integral e que gostariam de ter a bolsa do ProUni, acho que o governo deveria ofertar mais vagas (Ângela, P).

Só consigo ver pontos positivos no ProUni e uma grande oportunidade para que muitas pessoas possam estudar e se qualificar. É muito difícil você querer algo, e não poder e nem ter oportunidade (Leandra, P).

O ProUni é um benefício para nós. Meus pais ficaram muito felizes quando eu consegui a bolsa. Não vejo pontos negativos no ProUni, muito pelo contrário, hoje o governo não tem vaga suficiente nas faculdades públicas para todas as pessoas que querem estudar, e o ProUni é uma oportunidade para nós que não conseguimos entrar em uma pública (Isabela, P).

É possível observar que a aluna Isabela, ao elogiar a existência do programa, que a deixou feliz na ocasião em que conseguiu a bolsa de estudos, reconhece que o ProUni é uma oportunidade para as pessoas que ‘não conseguem’ ser aprovadas no processo seletivo de uma instituição de ensino pública. Mesmo no caso do financiamento estudantil, que exigirá o reembolso das mensalidades após a conclusão do curso, o novo aluno do Ensino Superior aprova a existência do programa:

Faz muito tempo que parei de estudar e eu sempre desejei entrar numa faculdade, mas na época era muito difícil. Eu tinha filhos pequenos e não tinha condições de pagar uma faculdade. [...] E aí minha nora me apresentou o Fies. Apresentando o Fies, eu vim até a faculdade e conversei com as meninas. Fiz a prova, inclusive até ficou de eu voltar e conversar com a assistente social, e por isso hoje eu estou aqui. Graças a Deus, foi mais uma oportunidade e uma porta que abriu na minha vida (Rosa, L).

Ingressei na faculdade através do Fies. Sou filho único e moro com os meus pais, e eles não possuem condições financeiras para ajudar pagar a faculdade. (...) Fiquei desempregado de outubro do ano passado até fevereiro deste ano, e por isto optei pelo Fies (Marcelo, L).

Eu fiz o Fies. Acho que é uma grande oportunidade, e acredito que essa foi a maneira que o governo encontrou para melhorar a educação do país. Se o governo que está lá em cima não ajudar as pessoas que querem estudar e ter uma educação, este país vai parar. [...] O governo disponibilizou o dinheiro, então eu não vou usar esse dinheiro apenas para financiar uma casa, um carro. Eu vou usar para financiar o meu estudo, melhorar a minha educação (...) (Telma, L).

O Fies possibilitou eu voltar a estudar. E eu insisto na falta de divulgação do programa. Tem tantas pessoas que querem estudar ou que param de estudar porque não possuem condições de pagar. Eu falo para todo mundo, vá atrás, você consegue. Porque você tirar todo mês do bolso R\$500,00 ou R\$600,00 pesa muito. E se você faz o Fies, você pode pagar o valor total do seu curso, três vezes o tempo dele. Tipo parcelas de R\$ 80,00 por mês que não vai pesar, que não vai fazer falta dentro de casa (Selma, I).

Foram raros os casos de alunos que se manifestaram sobre o pagamento de juros relativos ao financiamento, lembrando que já pagavam impostos que deveriam ser suficientes para o custeio de um Ensino Superior. Apesar da manifestação, o novo aluno do Ensino Superior, que ingressou na faculdade através do financiamento estudantil, avaliou que sem a existência do programa o seu acesso a um curso superior seria inviabilizado:

Acho que esses programas é papel do governo ofertar a faculdade para as pessoas. Eu tenho 19 anos, e tenho certeza que se eu for juntar o valor de impostos que eu já paguei até hoje, daria para eu ter feito no mínimo duas faculdades. E o Fies também não é de graça, depois que eu me formar tenho a faculdade inteira para pagar. [...]. O Fies me ajudou a ingressar na Faculdade, mas não é de graça, depois eu tenho que devolver este dinheiro. Eu acho que faculdade deveria ser igual ao Segundo Grau, para todos e gratuita. Algo essencial na vida das pessoas (Tânia, L).

Sou Fies e me orgulho em poder fazer parte da mesma turma de alunos que pagam mensalmente pelos boletos. Me sinto privilegiada em conquistar esse direito! Mesmo sabendo que o governo não dá nada de graça, algo em troca ele vai cobrar. Talvez ele tenha percebido que o país pode mais, tem mais a oferecer para os investidores externos, mostrando um número maior de pessoas qualificadas. O mercado pede isso. Sem conhecimento ficaremos para trás (Sílvia, L).

Mesmo sabendo que é um dinheiro que depois eu tenho que devolver, é o que eu já falei, o Fies possibilitou que eu voltasse estudar. E isso é muito importante para mim, acabo sendo um incentivo para a minha filha. Logo ela terminará o ensino médio e também fará faculdade. Incentivo muito minha filha a prestar

uma faculdade pública, a prestar o Enem. E sei que as oportunidades que eu terei daqui para frente serão frutos do que estou vivendo agora (Silmara, I).

De acordo com os depoimentos, para os alunos os programas foram fundamentais para que ingressassem no Ensino Superior. Com a expectativa de obter o preparo acadêmico necessário para o mercado de trabalho, os estudantes das instituições pesquisadas aprovaram a iniciativa do poder público, reconhecendo que sem a existência de programas como o ProUni e o Fies, o seu acesso ao Ensino Superior seria inviabilizado.

Conforme Oliveira, a existência de programas governamentais, tais como o ProUni e o Fies, em potência favorecem “(...) atores sociais coletivos que tradicionalmente estão distanciados da universidade pública” (2013, p. 6). Conforme discutido nesta dissertação, tais programas, ao alavancar o ingresso de um novo público no Ensino Superior, buscou atender as demandas de formação requerida do trabalhador que está situado em uma nova conformação capitalista (BRITTO, 2008).

4.2.3.2 Justificativa utilizada para escolha da instituição

Antes do novo aluno do Ensino Superior iniciar o seu curso em uma instituição privada de ensino através de programas governamentais, ocorreram tentativas de ingresso em instituições públicas. No entanto, as tentativas do aluno resultaram em frustração, pelo fato de não ser classificado no concorrido processo seletivo a que foi submetido. A falta de apoio de sua família, decorrente de uma condição econômica desfavorável, foi um dos elementos que justificaram a sua desclassificação:

Prestei faculdade pública para o curso de Psicologia na cidade de São Paulo, mas eu não passei e também eu não tinha o apoio dos meus pais (Isabela, P).

Eu tentei Fuvest, curso de Ciência da Computação, e também Unicamp para o curso de Gestão Ambiental. Não consegui passar em nenhum dos dois, lá é muito concorrido e difícil (Marcelo, L).

Tentei o curso de Letras na Universidade Federal de Sergipe, mas não consegui passar no vestibular (Regina, P).

Eu tentei Fisioterapia na Unesp e na USP, mas não consegui. Foi onde eu comecei a fazer Fisioterapia com o meu pai pagando, mas depois eu desisti do curso (Daiane, I).

Eu prestei Administração na Faculdade Estadual da Bahia, mas não consegui passar. Aqui em ‘P’ eu também tentei a Fatec para o curso de Gestão Empresarial, também não passei (Luísa, P).

Eu prestei Gestão Empresarial na Fatec, mas não passei (Ângela, P).

Eu já prestei Mackenzie, Unimep e USP, não consegui passar. Porque eu e a minha família não tivemos condições de pagar um cursinho para eu prestar um vestibular. Lá na USP os alunos são aqueles que os pais pagaram cursinho e escola para os seus filhos a vida inteira. E por isso conseguem passar, e eles estão lá na USP, na Unicamp e em outras faculdades públicas. [...]. Eu prestei vários vestibulares e se eu tivesse passado, com certeza eu não iria fazer, pois não teria condições de pagar ou de alugar algum lugar para eu morar. Não é só passar em um vestibular público. E eu acho que o governo precisa abrir os olhos, o país precisa de pessoas estudando (Telma, L).

Um dos alunos que se manifestaram não deixou de pontuar, conforme transcrito, que a sua condição financeira impossibilitou um melhor preparo para o vestibular, enfatizando que em instituições públicas de Ensino Superior estudam os alunos cujos pais possuem recursos financeiros para o pagamento de escolas privadas e cursinhos preparatórios. O aluno reconhece que, mesmo que fosse classificado no processo seletivo, estaria impossibilitado de cursar a instituição porque não teria condições de arcar com despesas de moradia, uma vez que a universidade estaria localizada em município distante ao que residia. O mesmo estudante reconhece que o governo do país em que está inserido ‘precisa abrir os olhos’, uma vez que ‘o país precisa de pessoas estudando’.

A manifestação desse representante discente está em consonância com Dias Sobrinho (2010), que reconhece a dependência do desenvolvimento e do fortalecimento de uma nação ao conhecimento, indicando que o Estado democrático, em conjunto com a sociedade, deve promover esforços no sentido de que a desigualdade socioeducativa seja superada, empreendendo “(...) ações específicas em prol do atendimento das camadas mais pobres, sem postergar as ações mais amplas e radicais de caráter sustentável e estrutural” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229-1230).

Outros alunos relataram que a instituição privada foi a sua primeira opção para o ingresso no Ensino Superior, no entanto, o motivo alegado não estava relacionado a uma escolha pessoal ou profissional, ou, até mesmo, a características da instituição. Os alunos escolheram uma instituição de ensino privada porque desacreditavam possuir o preparo necessário para aprovação no concorrido processo seletivo de uma instituição pública de ensino superior.

Quando eu era adolescente sempre quis fazer medicina, mas achava que não conseguiria passar no vestibular (Simone, I).

Eu nunca tentei, na verdade sempre achei que eu não conseguiria passar (risos de todos) (Beatriz, I).

Quando a aluna Beatriz se manifestou, a maioria dos alunos que participava do Grupo Focal balançou a cabeça concordando com a sua fala. A concordância dos alunos retrata a consciência de todos quanto à realidade em que estavam inseridos, marcada pela condição de vida desfavorável, que não permitiu uma formação compatível com a que se exige para o ingresso em uma instituição de ensino superior pública.

Conforme Dias Sobrinho (2010), em uma sociedade desigual, que produz a exclusão, ocorre a autoexclusão. Nesse processo, os jovens excluídos dos bens comuns internalizam, ideologicamente, que a sua exclusão é natural e buscam se incluir entre as pessoas que também são socialmente excluídas. Para o autor, não se tratam apenas de desvantagens desses jovens em formações anteriores. Trata-se de “(...) toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são ‘naturais’, da mesma forma que as desigualdades formam parte ‘naturalmente’ da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230).

O novo aluno do Ensino Superior, frustrado pela reprovação no processo seletivo, ou consciente de que não reunia os requisitos necessários para se classificar dentre os aprovados para o ingresso em uma instituição de Ensino Superior pública, procurou por uma instituição de Ensino Superior privada.

Os alunos participantes da pesquisa se manifestaram sobre os critérios utilizados para a escolha da instituição privada que possibilitaria a realização de seus sonhos, não deixando de mencionar que o preço da mensalidade e a distância da instituição pesaram no momento da decisão:

Escolhi a [instituição] porque eu acho que é uma faculdade bem conhecida, e a mensalidade não é tão cara. Como eu não sabia se realmente eu iria conseguir o ProUni e eu também tenho que pagar a van, pois venho de outra cidade, [a instituição] era o ideal para mim. (Ângela, P).

O valor da mensalidade do curso também pesou bastante na hora de eu escolher. Hoje você vai a qualquer faculdade [...] e os valores das mensalidades são altíssimos. Então, mesmo que você busque um financiamento, você pensa. Pois um dia você terá que pagar, na verdade não é uma bolsa, você tem a consciência

que mais cedo ou mais tarde, você terá que pagar. Por isso que o valor da mensalidade acaba sendo um dos principais motivos que te faz escolher uma faculdade ou outra (Silmara, I).

E como eu moro em ‘C’, a cidade de ‘L’ fica mais próxima para mim. A van seria bem mais em conta e em dois anos eu estarei formada (Thalita, L).

Escolhi a [instituição] porque eu moro em ‘A. N’, e fica mais próximo para mim (Geise, L).

Escolhi [...] a [instituição] por ser mais fácil o acesso (Isabela, P).

O fato da [instituição] ser próxima da minha casa já é muito bom. Você acaba economizando com transporte, chega mais cedo em casa. Eu cheguei ir às duas faculdades para saber sobre os cursos, e aqui me deram mais suporte (Selma, I).

Escolhi a [instituição] como primeira opção no ProUni, por ser mais próxima da minha casa (Tacia, P).

Os depoimentos transcritos deixam evidentes que a condição financeira do aluno balizou a sua escolha, tendo enfatizado que não podia arcar com despesas de transportes para um trajeto mais longo e/ou nem com mensalidades superiores à da instituição em que estava matriculado.

Outra justificativa apresentada para escolha da instituição, além do valor a ser pago mensalmente e a proximidade de sua residência, foi o apoio obtido para o financiamento estudantil. A estratégia adotada pela instituição agradou ao aluno que procurava alguma oportunidade para retomar os seus estudos na educação formal:

A [instituição] foi a única faculdade que abriu as portas para eu ingressar no ensino superior (Luísa, P).

Primeiramente eu optei em fazer a faculdade [nesta instituição] justamente pela facilidade do Fies. [...]. E o Fies foi a oportunidade de eu poder voltar a estudar [...]. E aí, chegando aqui, eu tive uma boa explicação sobre o que é o Fies pelo pessoal da Secretaria. (Sílvia, L).

O porquê da [instituição]? Todo esse processo de ingresso na faculdade, quando eu fiz a minha matrícula eu não tinha condição alguma de pagar a faculdade, posso dizer que fiz a minha matrícula pela fé. Vim, fiz a prova, ganhei um desconto, mas mesmo assim não dava para pagar, eu estava desempregado e eu solicitei o Fies. Esse foi o primeiro passo (Flávio, L).

E o que possibilitou que eu voltasse a estudar é o incentivo que a [instituição] me deu quanto ao financiamento dos meus estudos através do Fies (Julia, I).

Quando eu vim aqui para saber sobre o Fies, [constatei que] tem uma sala só de atendimento ao Fies. Esclareceram-me todas as dúvidas, e na outra eu não tive este suporte. Além do que aqui na [instituição] toda a parte burocrática de documentação do Fies é mais rápida. A faculdade corre atrás para você, eles te dão o caminho, e na outra você tem que fazer tudo sozinha. Nesta parte com o Fies eu achei que o suporte da faculdade é excelente e constante, eles nos incentivam muito (Selma, I).

Ao procurar uma instituição de Ensino Superior privada para os seus estudos, o aluno deparou-se com uma estrutura de atendimento e de informações que facilitou a obtenção do financiamento estudantil, sendo um incentivo adicional para a retomada de seus estudos.

O tamanho, o crescimento da instituição, a indicação de amigos e a exposição na mídia também foram mencionados por vários alunos enquanto elementos atrativos na ocasião em que tiveram que escolher onde cursar o Ensino Superior:

Eu morava em São Paulo, e lá existem diversas faculdades da [instituição]. E quando eu vim para 'P' e decidi fazer faculdade, logo eu pensei em procurar pela [instituição]. Penso que é uma faculdade que está crescendo muito e não tem como não ser boa (Joice, P).

No meu caso, a [instituição] me chamou atenção. Ela é muito grande, existe em diversas cidades, e em 'I' é bem falada. É muito anúncio, muita propaganda. Você anda no ônibus tem os cartazes, é falada na televisão e no rádio. E tenho uma amiga minha que se formou aqui e ela nunca falou mal da faculdade. Pelo contrário, está trabalhando na área e fala muito bem da faculdade. E acabei decidindo em fazer faculdade aqui na [instituição] (Karen, I).

E a minha proposta de vir para a [instituição] foi indicação. Esta faculdade está crescendo muito, e a minha família sempre me apoiou. (...) (Telma, L).

Escolhi a [instituição] porque conheço algumas pessoas que estudam aqui e falam bem da faculdade (Luísa, P).

Nos depoimentos transcritos, chama atenção a importância dada pelos alunos quanto ao tamanho e crescimento da instituição, bem como o valor atribuído à indicação de pessoas que integram o seu cotidiano e que, provavelmente, está imerso em sua mesma realidade. Ou seja, o aluno valorizou a indicação de amigos que, mesmo possuindo dificuldades similares às suas, superou obstáculos e realizou o sonho de cursar o Ensino Superior em uma instituição privada.

Alguns alunos também indicaram como motivo para a escolha da instituição o fato da faculdade oferecer o curso de seu interesse:

Escolhi a [Instituição] exatamente por ter o curso de Fisioterapia e coloquei Recursos Humanos como segunda opção (Joice, P).

Escolhi a [Instituição] por oferecer esses dois cursos, pelo valor da mensalidade e pelo acesso (Renato, P).

Escolhi a [Instituição] porque oferecia os dois cursos e a localização é mais fácil (Leandra, P).

No entanto, mesmo esses alunos que indicaram como motivo a existência do curso de interesse na faculdade, não deixou de mencionar o peso que teve em sua decisão o valor da mensalidade e a facilidade de acesso ao local onde cursaria o Ensino Superior.

Dessa forma, o que pesou mesmo para a maioria dos estudantes, conforme visto, foi a conciliação entre o preço da mensalidade e do transporte com a sua condição financeira. Assim, o novo aluno do Ensino Superior, que, inicialmente, não se sentiu em condições de cursar uma universidade pública, seja pela frustração de ser reprovado no processo seletivo ou por autoexclusão, estando ‘consciente’ de que não reunia os requisitos necessários para concorrer com candidatos que foram preparados durante anos para esse momento, foi em busca de uma instituição de Ensino Superior privada que se adequasse à realidade de um aluno integrante de família de baixa renda, e que cursou a educação básica em instituições públicas que oferecem precário itinerário escolar, conforme afirmado por Dias Sobrinho (2010).

4.2.3.3 Justificativa utilizada para escolha do curso

Um dos questionamentos feitos aos alunos participantes da pesquisa, para identificação da justificativa de sua escolha pelo curso de Tecnologia em Recursos Humanos, estava relacionado à opção feita pelo estudante no momento em que solicitou a bolsa de estudos através do ProUni.

A resposta obtida pelos alunos foi a de que 62,86% deles não indicaram o curso de Tecnologia em Recursos Humanos como a sua primeira opção para a bolsa de estudos, ou seja, tinham a intenção de ingressar no Ensino Superior através de outro curso, no entanto, somente conseguiram a bolsa de estudos no curso de tecnólogo:

Eu pensava em fazer Psicologia, só que daí eu prestei o Enem em 2006 e em mais dois anos seguidos, só que eu não cheguei a me inscrever no ProUni, porque eu achava assim: Psicologia deve ser uma nota muito alta. Aí eu acabei desistindo sabe, prestei três vezes, e cheguei a pensar não vou fazer esse negócio de ProUni, porque eu acho que não vou conseguir passar, porque a nota que eu tirava no Enem era muito baixa. (...) Comecei a pesquisar cursos próximos da área de Psicologia, e acabei escolhendo Recursos Humanos. Eu gosto de lidar com pessoas. No começo eu estava em dúvida entre Logística e Recursos Humanos, mas percebi que Logística não é uma área que eu gosto. E consegui 100% de bolsa ProUni no curso de Recursos Humanos na [instituição]. [...] Estou gostando do curso e da área de Recursos Humanos, não penso em parar

por aqui, penso em fazer uma Pós-Graduação aqui mesmo, sei que a faculdade oferece o curso de Psicologia Organizacional (Geise, L).

Minha primeira opção foi para o curso de Ciências Contábeis, mas acabei conseguindo a bolsa para o curso de Tecnologia em Recursos Humanos, minha segunda opção. Eu preferia o curso de Ciências Contábeis, mas não consegui a bolsa. Coloquei Recursos Humanos como segunda opção porque eu acho que é uma área que está crescendo muito (Tacia, P).

Na verdade, minha primeira opção foi Fisioterapia. A segunda opção foi Administração e a terceira opção Recursos Humanos. Acabei conseguindo a bolsa em Recursos Humanos (Isabela, P).

Meu real interesse era fazer Odontologia ou Fisioterapia, gosto da área da saúde. Odontologia acabei desistindo por ser um curso muito caro. Para o curso de Fisioterapia eu não consegui a bolsa e fui contemplada com o ProUni para o curso de Recursos Humanos. (Joice, P).

Eu tinha colocado como primeira opção o curso de Logística [...]. Acabei conseguindo a bolsa em Recursos Humanos [...]. Na época eu não queria fazer, mas como eu também gosto de lidar com pessoas e havia conseguido a bolsa do ProUni, acabei efetivando a minha matrícula. (Regina, P).

Minha primeira opção de curso foi Administração e a segunda opção Recursos Humanos, consegui a bolsa do ProUni em Recursos Humanos (Leandra, P).

Fiz a inscrição no ProUni e ganhei a bolsa de Direito e a bolsa de Recursos Humanos, e tive que optar por aquilo que era mais viável para mim. Ou seja, Direito são 5 anos, Recursos Humanos são 2 anos. O que eu gosto de fazer? Ah, Direito, mas Direito é lei, muita leitura, exige muito estudo, então vou escolher Recursos Humanos (Thalita, L).

Eu, na verdade, assim que acabei o Ensino Médio eu já queria fazer faculdade, só que eu resolvi fazer um Técnico em Nutrição, porque eu queria me formar em Nutrição. Mas não é uma coisa que é para mim, e resolvi tentar outro curso na faculdade. [...] Na verdade eu queria fazer Marketing ou Publicidade, mas eu consegui a bolsa em Recursos Humanos, e fui pesquisar um pouco sobre a área e eu gostei. Não sei se é isso que eu quero, sei que não vou parar por aqui, eu quero continuar tentando outras coisas (Gisele, L).

Observa-se que, novamente no momento de escolher o seu curso, o novo aluno de Ensino Superior demonstrou ter internalizado a ideologia de que a sua exclusão é natural, e buscou se incluir entre outros que também foram excluídos. De acordo com Dias Sobrinho (2010), esses jovens, que consideram natural a sua exclusão, são ideologicamente convencidos de que somente teriam capacidades intelectuais e econômicas de frequentarem cursos menos seletivos e mais acessíveis, ou seja, cursos com maiores possibilidades de aprovação, embora não tenham nenhuma garantia de que proporcionem empregos mais valorizados, conforme reconhece um dos alunos que se manifestaram sobre o assunto:

Conforme a [minha amiga] já falou, a opção pelo curso de Recursos Humanos é uma opção de curto prazo, porém já trabalhei 10 anos na área de administração como um todo e dava suporte ao RH da empresa. Então eu pude ter bastante contato com a área de Recursos Humanos. Aprendi bastante coisa e é uma área que eu me identifiquei. Mas eu acho que o curso de Administração abrange mais o todo e acaba tendo mais oportunidades de emprego do que a área de Recursos Humanos. Acabei não fazendo Administração por ser um curso de 4 anos e eu não sou tão nova (Silmará, I).

Quanto aos alunos participantes do Fies, demonstraram que a escolha pelo curso de Tecnologia em Recursos Humanos foi balizada pelo fato de ter um preço mais acessível, e, também, da mesma forma que os alunos com bolsa do ProUni, em decorrência do tempo de duração:

Pensei em fazer Administração, mas como são 4 anos, acabei optando por RH que são dois anos. Fiz o Fies (Selma, I).

Recursos Humanos não é o meu sonho. O curso que eu realmente gostaria de fazer é Administração, mas como eu quero trabalhar na área administrativa, e este curso é curto, apenas dois anos, eu acabei optando por RH (Bruna, I).

Eu sempre trabalhei com atividades administrativas, então eu sempre quis fazer administração. Mas como o curso de RH é de dois anos e a mensalidade é um pouco mais barata, acabei optando por RH, por ser uma das áreas da administração. E hoje na empresa que estou trabalhando, terei mais oportunidades com este curso do que algum outro de dois anos (Lara, I).

Diante da impossibilidade de ingressar no Ensino Superior através do curso favorito, alguns alunos buscaram um curso que tivesse proximidade ao de sua preferência, e que estivesse em consonância com as suas condições financeiras e de tempo. No entanto, o novo aluno do Ensino Superior manteve o sonho de algum dia ingressar no curso de sua preferência, seja na graduação ou na pós-graduação.

Eu queria fazer Administração, mas acabei optando por Recursos Humanos por ser apenas dois anos e por ser um curso mais barato. Depois que eu terminar a faculdade de Recursos Humanos eu faço uma Pós-graduação em Administração. (Renato, P).

Em relação ao curso de RH, eu escolhi primeiramente o que seria mais fácil para mim em primeira análise. Estou há 16 anos sem estudar, precisava procurar alguma coisa dentro da área administrativa. Aí, analisando com outros amigos que já fizeram Administração de Empresas, então eu comecei a perceber: Administração são 4 anos, depois eu ainda tenho que focar em uma outra área, e eu acho assim, que se estenderia demais, e acabei optando por Recursos

Humanos que são dois anos. (...) E Recursos Humanos está dentro da área de Administração. Em três anos eu posso terminar a minha faculdade de Recursos Humanos e fazer uma Pós-Graduação, um MBA (Sílvia, L).

Na verdade eu queria fazer Serviço Social, mas aqui na minha cidade não tem, só tem EaD (...), e eu não queria fazer EaD, pois existe um preconceito muito grande. E para eu sair da cidade para estudar, não teria condições; fica tudo mais caro. Então, minha segunda opção era Recursos Humanos. Lógico que com foco diferente, mas também é um curso que lida com pessoas – então resolvi fazer. É um curso de dois anos, passa rápido e depois que eu me formar vou decidir se me matriculo em curso de Serviço Social EaD. (...) Tenho Fies 100% (Karen, I).

Eu não queria fazer Recursos Humanos, mas como é um curso de dois anos acabei optando. Meu sonho sempre foi fazer Psicologia, mas como é um curso de 5 anos e muito caro, acabei escolhendo RH. Eu precisava de um curso superior logo, agora, concluir o mais rápido. O curso de RH, além de ser rápido também lida com pessoas e é mais barato. Depois que eu me formar faço uma Pós-Graduação em Psicologia Organizacional, mesmo tendo que pagar o Fies. Sei que com a faculdade terei novas oportunidades de trabalho (Beatriz, I).

Depois que eu me formar pretendo conseguir um emprego melhor, quitar o Fies, e depois voltar a fazer Fisioterapia. Esse é o curso que eu quero, e vou começar do zero. [...] Recursos Humanos foi a opção que eu encontrei para concluir uma faculdade mais rápido, e com isso pretendo conseguir um emprego melhor, e aí sim fazer Fisioterapia. Eu pagando (Daiane, I).

Apesar de RH não ser a minha paixão, daqui um ano eu terei um curso superior, e tenho certeza que as oportunidades serão maiores, mesmo que não sejam na área. [...]. Eu ainda preciso pegar o gosto por RH, talvez este ano eu consiga, pois agora estamos tendo disciplinas mais focadas. Na verdade Recursos Humanos não é o meu sonho [risos], acabei fazendo por fazer mesmo, porque eu preciso ter uma faculdade para conseguir um emprego e salário melhor. Acredito que depois que eu terminar RH, eu faça uma graduação em Logística, que é o que eu realmente gosto de fazer. Trabalhei muito tempo nesta área (Julia, I).

Meu sonho é fazer veterinária, mas como não tenho condições de pagar este curso e também eu teria que viajar todos os dias para outra cidade, acabei optando pelo curso de Recursos Humanos para melhorar de emprego, e futuramente poder fazer o curso que realmente eu quero (Márcia, L).

De acordo com os alunos, a opção por um curso mais rápido poderia auxiliá-los a superar as condições desfavoráveis em que se encontravam, possibilitando concretizar o sonho de ingressar no curso de sua preferência. Esses alunos acreditavam que a conclusão do curso em que estavam matriculados traria novas oportunidades de trabalho, e, conseqüentemente, uma condição financeira que possibilitasse ingressar em um curso que exigisse maiores investimento de tempo e de recursos financeiros.

Alguns alunos participantes da pesquisa justificaram a escolha pelo fato de gostarem do curso, de já trabalharem na área ou em decorrência da oportunidade de crescimento na empresa em que atuavam:

E o porquê eu escolhi Recursos Humanos? Pelo fato de eu amar trabalhar com pessoas, é o que eu mais valorizo (Flávio, L).

Escolhi o curso de Recursos Humanos porque eu gosto de lidar com pessoas, sempre gostei. Hoje eu ainda não trabalho na área, mas é o que eu mais quero (Carmen, L).

E como eu tinha feito o técnico em Administração e gosto da área de DP, resolvi tentar o ProUni e escolhi o curso de Recursos Humanos. (...) (Ângela, P).

Eu tinha só o Ensino Médio e trabalhava em supermercado, e assim que eu recebi uma proposta da empresa eu precisei fazer uma faculdade. Como eu precisei de imediato me matricular em curso superior, acabei escolhendo RH porque eu gosto de lidar com pessoas. Logo que eu recebi essa oportunidade de trabalho na área de RH, eu uni a minha vontade de estudar com a oportunidade que eu tive. [...] como diz o ditado “é o que tem pra hoje” (risos de todos) (Vanda, I).

Conforme relatado por uma das alunas, a sua própria condição profissional exigiu o seu ingresso no Ensino Superior. E no momento de sua escolha, pesou em sua decisão a conciliação entre a vontade que tinha de estudar, a oportunidade surgida, decorrente de sua profissão, e o fato de ‘gostar de lidar com pessoas’.

4.2.3.4 Nível de satisfação com a instituição e com o curso

Ao superar os obstáculos para o acesso ao Ensino Superior, os estudantes tiveram as esperanças e os sonhos de uma vida melhor renovados, diferentemente de muitos outros integrantes de sua família, que não contaram com a mesma ‘oportunidade’. Os alunos, sentindo-se integrantes de uma pequena parcela da sociedade cujo acesso ao Ensino Superior foi permitido, expressaram satisfação com o trabalho desenvolvido pela instituição em que estavam matriculados:

Acho uma faculdade bem conceituada e traz um diferencial no meu currículo quando vou concorrer a alguma vaga de emprego em relação às outras pessoas que estudam em outras faculdades da minha cidade (Ângela, P).

Quando eu me matriculei no curso, algumas pessoas me perguntaram. Nossa! Você vai estudar na [instituição]? E eu disse: sim, eu vou! O meu sonho é fazer uma faculdade. Estou gostando da faculdade e acredito que conseguirei atingir o meu objetivo, me formar e crescer profissionalmente (Luisa, P).

Eu iniciei a graduação o ano passado, e sinto que de um ano para o outro a faculdade melhorou bastante (...) (Beatriz, I).

Sim, está atendendo minhas expectativas. [...] Gosto bastante dos professores, e ainda espero trabalhar na área, meu sonho sempre foi fazer uma faculdade. (Rosa, L).

Na verdade, a faculdade sempre me ajudou. Já atrasei mensalidades, fizeram acordo comigo, até eu resolver fazer o Fies. Eu precisei da faculdade várias vezes para outras coisas, e sempre me ajudaram. Aqui não tem esse problema de professor faltar e as poucas vezes que teve, os professores trocaram o dia da aula na semana. Acho que somos, sim, respeitados nesse sentido (Vanda, I).

Conhecedor da realidade de escolas públicas de educação básica, onde a falta de professores é recorrente, seja em razão de afastamentos ou até mesmo pela inexistência desses profissionais em algumas disciplinas, o novo aluno do Ensino Superior sente-se prestigiado quando identifica que na instituição onde estuda não há o problema de ser dispensado por falta de professor, sentindo-se, dessa forma, respeitado. Da mesma forma como ocorre com a instituição, o aluno demonstra satisfação com o seu curso, ponderando que as suas expectativas estão sendo atendidas:

A Instituição está sim atendendo a minha expectativa. [...] As minhas expectativas com a faculdade de acordo com o curso que eu escolhi, estão sendo alcançadas [...] Está muito bom, o curso é muito bom (Telma, L).

Estou gostando do curso que escolhi. [...] Os professores são bons e se preocupam com os alunos, se estamos aprendendo. Acho isso muito legal (Renato, P).

Eu estou gostando do curso, acabei me identificando com o curso e não penso em parar (Bruna, I).

Sobre o curso, eu gosto da área administrativa, então não tenho o que falar (Selma, I).

Quanto aos professores, eles são uma graça. Fazem de tudo para que todos consigam aprender, não posso falar deles (Julia, I).

Apesar da satisfação demonstrada, alguns alunos não deixaram de mencionar que a duração de um curso de Tecnólogo impossibilita um aprofundamento do conteúdo trabalhado e

gera preconceito no mercado de trabalho, conforme pode ser observado nos depoimentos que representam a manifestação desses estudantes, e que são transcritos na sequência:

Agora sobre o curso que eu faço, acho que algumas coisas ficaram a desejar. Nosso curso é muito curto, são apenas dois anos. [...] Eu já trabalho na área, e vejo que muita coisa não será passada. Não vai dar tempo. [...] Muitos falam: você fez tecnólogo? Tecnólogo não é curso superior. Mas isso eu nem ligo, pois eu sei que é curso superior sim (Vanda, I).

A elaboração do curso, é curto, é pequeno. [...] E talvez [por esse motivo] não conseguiram elaborar de uma forma que aproximasse com a rotina de RH (Silmara, I).

Outros alunos, que também avaliaram positivamente a instituição e o curso, afirmaram de forma incisiva que a qualidade do ensino não depende apenas da instituição, mas também dos alunos, que devem estar interessados em aprender:

Dos professores não tenho o que falar. Sobre a questão de aprender, eu ainda acho que depende do aluno, é ele que tem que buscar e não a faculdade ficar correndo atrás dele. Ninguém vai fazer pela gente, o interesse é nosso. Eu vejo alguns alunos aqui na faculdade que não estão nem aí com nada. Ficam do lado de fora da sala, faltam muito. Acho que os pais devem pagar, porque não dão valor. E a gente que rala para pagar, damos mais valor (Karen, I).

Eu acho que o curso em si é muito bom. [...] A faculdade é uma unidade muito boa. Os professores são bons, na verdade temos professores excelentes. Porém, para você aprender depende de você (Silmara, I).

Mesmo havendo manifestações isoladas de alguns alunos, demonstrando insatisfação com a existência de atividades que devem ser desenvolvidas em plataforma virtual, com a ocorrência de filas para o atendimento na Secretaria da instituição e com o número de alunos em sala de aula, o novo aluno do Ensino Superior reconhece que as suas expectativas, em relação à instituição e ao curso, estão sendo atendidas.

Ao se analisar o conjunto das justificativas utilizadas pelo novo aluno para a escolha da instituição e do curso que possibilitou o seu ingresso no Ensino Superior através de programas governamentais, observa-se que a sua ação esteve diretamente relacionada à sua condição de integrante de uma classe social de baixo rendimento econômico.

A sua condição financeira não permitiu que obtivesse, dentre outros elementos, a aquisição de preparo para participar, com competitividade, de processos seletivos onde

concorriam candidatos integrantes da elite social e econômica do país. Com isso, ou o novo aluno do Ensino Superior ingressou em uma instituição e em um curso que possibilitaram a obtenção de uma bolsa de estudos, mesmo quem não tenha sido a sua primeira opção, ou em um curso de menor duração, cujos investimentos eram compatíveis com a sua renda econômica e, conseqüentemente, com o financiamento estudantil. Mesmo no caso do aluno que declarou ter feito a opção pelo curso em que estava matriculado, pode-se afirmar que a sua ação esteve relacionada à condição da classe social a que pertencia.

Conforme Bourdieu, mesmo que inconsciente, os sujeitos agem como membros de uma classe social. As marcas da posição social do indivíduo, os símbolos que situam e distinguem uma determinada posição na hierarquia social, as estratégias de ação e de reprodução típicas a ela, os gostos, as crenças, e as preferências que caracterizam uma determinada classe social são incorporadas pelos indivíduos, e se tornam parte de sua natureza (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 26). Conforme discutido no Capítulo III deste trabalho, o autor considera que a ação do indivíduo está relacionada ao que aprendeu no processo de sua socialização, que, por sua vez, ocorreu no interior de uma determinada posição social. Dessa forma, o sentido de suas ações “(...) ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado” (2009, p. 27).

Segundo afirmação de Bourdieu, “(...) as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus* (...)” (BOURDIEU, 1983, p. 60-61). Para o autor, cada sujeito, em consonância com a sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria experiências e características que estruturariam o interior de sua subjetividade, “constituindo uma espécie de ‘matriz de percepções e apreciações’ que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subsequentes”.

4.2.4 Idealização/Projeto de Vida

O ingresso de um integrante da classe social de baixo poder aquisitivo em uma instituição de Ensino Superior, por si só já representa a realização de um sonho, integrando um projeto de vida do estudante e de seus familiares. Esse sonho de ingressar em uma faculdade, conforme

afirmam os alunos e os demais membros de sua família, é idealizado como um meio para o alcance de uma condição financeira superior:

Quem não quer estudar? Quem não quer um emprego melhor? Quem não quer melhorar de vida? Hoje, sem estudo você não é nada (Bruna, I).

Quando eles [os pais] ficaram sabendo que eu iria voltar a estudar, eles ficaram muito felizes, porque eu tinha 3 opções na minha vida: ou eu comprava uma casa, ou comprava um carro ou iria fazer uma faculdade. Aí eu pedi a opinião do meu pai, ele falou: – Não, filha, vai fazer faculdade. Justamente porque a partir da faculdade eu vou conseguir as outras coisas. Senão eu vou ficar parada, estática no que eu estou fazendo no meu serviço, e eu não quero, eu quero crescer, e a faculdade com certeza é o primeiro ponto (Telma, L).

Hoje eu trabalho no comércio, mas tenho expectativa de conseguir um emprego melhor agora que estou matriculado na faculdade (Renato, P).

Ainda estou trabalhando na produção de uma empresa, mas tenho certeza que conseguirei melhorar de cargo, trabalhar na área e ter uma renda melhor (Luisa, P).

As meninas já falaram aqui, fazer uma faculdade hoje em dia é muito importante. Sem ela você não consegue um espaço no mercado de trabalho. Meus pais ficaram felizes quando eu disse que iria fazer faculdade, e todos os dias eles me falam: – Você vai conseguir, logo estará formada (Lara, I).

O desejo de melhoria na condição financeira justifica o sacrifício dos integrantes da classe social de baixo poder aquisitivo, quando decidem ingressar no Ensino Superior. Esse aluno almeja que o seu descendente não vivencie as mesmas condições de vida a que ele e os seus ascendentes foram submetidos.

Trabalhar, dar atenção para a família, estudar e fazer as atividades da faculdade em casa. É muito difícil fazer tudo ao mesmo tempo. Mas eu acho que isso é uma fase na vida de tudo mundo. Quem quer melhorar de vida e ter novas oportunidades tem que vencer essas dificuldades (Beatriz, I).

Acho que a oportunidade de um emprego melhor, dar uma condição melhor de vida para a sua família deva ser o sonho de todas nós. Além de você poder ver no rosto dos seus pais a felicidade em ver você estudar (Selma, I).

Pretendo melhorar de cargo ou de emprego. Quero conseguir um trabalho na área e investir em outros cursos. Como eu falei no início, vim da Bahia e moro com meu irmão e minha cunhada. Assim que eu terminar a faculdade e conseguir um emprego melhor, pretendo trazer minha mãe para morar comigo (Luisa, P).

Faz dez anos que eu trabalho, sempre trabalhei em supermercado. Não tinha Natal, Ano Novo... Nunca eu podia passar os finais de semana com a minha família. Então meu pai sempre falava: “vai estudar, você tem que fazer uma faculdade, você tem que arrumar um emprego melhor, você vai ficar a vida

inteira assim? Trabalhando muito, ganhando pouco e longe da sua família?” (Karen, I).

Hoje eu deixo o meu filho em casa para poder estudar. Tenho que trabalhar, é tudo mais difícil. Mas faço isso porque eu quero um emprego melhor, um salário melhor e poder dar uma condição de vida melhor para o meu filho. Para minha família, é um orgulho eu estar cursando uma faculdade (Julia, I).

Fazer uma faculdade hoje em dia é muito importante, principalmente para você conseguir um emprego e um salário melhor. Eu não podia esperar mais – precisava estudar. Sempre trabalhei na área administrativa e comecei a perceber que eu estava perdendo muitas oportunidades por não ter o ensino superior. [...] Estar aqui hoje é muito importante. Eu me sinto muito feliz. Na verdade faculdade é um sonho que todos queremos alcançar, traz uma satisfação pessoal, novas oportunidades de trabalho e salário, pois você quer ter e dar melhores condições de vida para sua família. Então hoje é o que eu falo para a minha filha, você tem que estudar, aproveitar essas oportunidades e conseguir melhorar sempre (Silmara, I).

Alguns alunos apontam que a realização do sonho de ingressar no Ensino Superior já trouxe a eles um maior reconhecimento social e melhoria em sua autoestima. Entretanto, enfatizam a importância do curso superior para uma melhoria em suas condições financeiras.

O meu sonho é concluir a faculdade, e vejo que as pessoas em meu trabalho já me olham [de forma] diferente (Lara, I).

Vou falar uma coisa aqui, e tenho certeza que todas vão concordar comigo. O simples fato de você fazer uma faculdade, você é vista com outros olhos. Isso é em qualquer lugar, até na sua família, amigos, trabalho, e para falar a verdade pra gente mesmo. Para mim é algo muito importante, eu mudei completamente a minha forma de pensar, eu me sinto outra pessoa, me sinto diferente. Uma realização pessoal, acho que será um sentimento de vitória, eu consegui. E mais o que a Selma falou agora, todo mundo quer melhorar, ter novas oportunidades. (Vanda, I).

Sinto-me mais valorizada, tanto em casa como no trabalho. A motivação maior foi ter percebido a exigência do mercado de trabalho; sem qualificação as oportunidades são menores. A conquista de um sonho antigo (Sílvia, L).

Eu também quero crescer dentro da minha empresa, ter um salário melhor. Quero mostrar também para as pessoas que eu conheço, que eu consegui fazer uma faculdade. Esse era o meu sonho. Algumas pessoas que eu conheço falam assim para mim: você estudando? Isso não dá certo, estudar é para quem é jovem. Mas eu sei que vai dar certo (Rosa, L).

Sonho em trabalhar numa montadora de veículos ou ser uma Consultora de Negócios, mas sempre lidando com o lado humano. Crescer e fazer a empresa crescer com meu trabalho e dedicação. Hoje, ter uma carteirinha de estudante já é um orgulho para mim, melhora a autoestima, a valorização pessoal e motiva para não parar por aqui. Quero fazer Pós aqui [na instituição] e estar preparada para as novas oportunidades. Quando eu estive aqui para fazer minha matrícula e

após a aprovação do Fies, percebi que minha história se dividia em duas partes: o antes e o depois da faculdade. Antes, era apenas um sonho e o depois, a conquista de ver este sonho realizado. Quando você busca o conhecimento, as pessoas te olham de uma maneira diferente, com mais respeito (Silvia, L).

Bem, eu nem preciso falar. Já chorei muito aqui hoje (risos de todos). Mas para mim você não sabe como é importante estar aqui hoje. Minha mãe, só agora com 65 anos conseguiu estudar, aprender a ler e escrever. Meu pai, chora em saber que a sua filha está estudando, uma coisa que ele nunca teve a oportunidade de fazer. Lógico que todo mundo quer melhorar, ter um salário melhor, ter uma condição melhor de vida, casar, ter uma casa, dar o de melhor para o seu filho, mas para isso é preciso estudar. Cursar, ter uma faculdade abre portas para muitas coisas. (Selma, I).

Penso que quem não tem um curso superior hoje em dia, não tem muito espaço. Você sem um ensino superior é aquela coisa: você trabalha em comércio, supermercado, produção, não tem dia, horário, não tem vida, não tem tempo para a sua família e amigos. Eu vejo assim: hoje nós estamos aqui fazendo uma faculdade, as oportunidades são outras, nem que seja um estágio. Sem contar com a qualidade de vida que será melhor, você vai fazer o que gosta, terá tempo para a sua família. Meus pais não tem estudo. Minha mãe fez até a 4 série, meu pai terminou apenas a segunda série. Para eles é um orgulho eu ter entrado em uma faculdade. Eu comecei a trabalhar muita nova. Faz dez anos que eu trabalho, sempre trabalhei em supermercado. Não tinha Natal, Ano Novo... Nunca eu podia passar os finais de semana com a minha família. Então meu pai sempre falava: “vai estudar, você tem que fazer uma faculdade, você tem que arrumar um emprego melhor, você vai ficar a vida inteira assim? Trabalhando muito, ganhando pouco e longe da sua família?” (Karen, I).

O depoimento da aluna Karen demonstra que o aluno almeja uma melhoria em sua condição financeira, a partir da conclusão do Ensino Superior. E a melhoria nas finanças desse estudante está relacionada a uma melhor condição de tempo e profissional, uma vez que poderá conseguir um emprego com uma carga horária menor e na área de sua preferência. E o desejo dessa melhoria se estende à sua condição familiar, tendo a estudante esperança de que, ao obter uma nova condição profissional, terá mais tempo para dedicar aos seus entes.

Enquanto alguns estudantes relatam a esperança de conquistar melhores condições de vida após a conclusão do Ensino Superior, há outros que relatam novas conquistas em suas vidas, creditando a elas o ingresso na faculdade:

Eu tenho vários objetivos. O primeiro é terminar a minha faculdade de RH, conseguir um emprego melhor e um salário melhor para poder pagar a faculdade que eu tenho vontade de fazer: veterinária. E eu tenho certeza que eu vou conseguir. Depois que eu entrei na faculdade eu já consegui um emprego um pouco melhor, um horário um pouco melhor (Márcia, L).

Eu trabalho no comércio, em uma loja não muito grande. E depois que eu comecei a fazer faculdade, quando a dona da loja precisa sair, ela deixa que eu cuide da loja. Já falou algumas vezes: – Agora você está estudando, então posso começar a passar outros serviços para você. Comecei a fazer alguns serviços financeiros. Acho isso muito legal (Regina, P).

Amanhã eu começo a trabalhar em uma empresa, na área de Recursos Humanos. Estou muito feliz, sinto que é uma recompensa pelo meu esforço e dedicação (Silmara, I).

(...) recebi uma nova proposta de emprego, e sei que é pelo fato de estar matriculada na faculdade. Então, eu reconheço que é através daqui que eu estou tendo novas oportunidades, já é 99% de chance que irei trabalhar em outra empresa (Julia, I).

Eu consegui um emprego na área de RH, e começo a trabalhar amanhã. Estou muito feliz, é como se fosse uma recompensa do meu esforço e determinação. Pelo fato de você estar fazendo faculdade, as pessoas te olham de outra forma, e as oportunidades são outras. Isso não tem como negar! Acho que fazer uma faculdade é tudo, até sua autoestima muda. É através dos estudos que você terá uma nova oportunidade de emprego, de salário, poder melhorar sua qualidade de vida (Selma, I).

Ao ingressar no Ensino Superior, e ter renovadas as esperanças de conquistar uma vida melhor, o estudante manifestou a intenção de prosseguir com os seus estudos após concluir o curso de graduação, enfatizando que não pretende se acomodar e que não vai poupar esforços para que os seus objetivos sejam alcançados.

Eu tenho um sonho de subir de cargo na minha empresa, já que estou há mais de 10 anos trabalhando lá. E estou fazendo faculdade para isso. Eu pretendo fazer Pós-Graduação aqui mesmo na [instituição], acho que será uma conquista diária. Demorei tanto para conseguir entrar numa faculdade e agora eu não quero parar. Vou alcançar os meus objetivos (Telma, L).

O que eu espero é poder ter um emprego melhor e eu acredito que a faculdade me dará isso. Eu quero conquistar o meu lugar no mercado de trabalho. Eu sei que será aos poucos e talvez eu não consiga logo de imediato, mas não quero parar por aqui, também quero fazer Pós-Graduação (Gisele, L).

Eu também pretendo fazer Pós-Graduação, não quero parar por aqui. Quero um emprego melhor, meu sonho é trabalhar numa multinacional. (Geise, L).

Assim que eu me formar eu quero fazer um intercâmbio. Quero ir para Austrália. E quando eu voltar pretendo fazer Pós-Graduação. Meu sonho é abrir uma empresa de consultoria (Flávio, L).

Não pretendo parar de estudar, quero fazer uma Pós-Graduação. Este ano eu ainda estou no primeiro ano da faculdade, mas a partir do próximo ano quero procurar novas oportunidades de trabalho, e acredito que cursando a faculdade será mais fácil (Ângela, P).

Pretendo estar em um emprego melhor, pagar a minha faculdade e fazer um curso de Pós-Graduação. Depois que eu terminar os meus estudos, faculdade e pós-graduação, quero comprar uma casa (Renato, P).

Eu resolvi fazer faculdade porque eu queria uma melhor colocação no mercado de trabalho. Você com o Ensino Médio, que tipo de trabalho que vai conseguir? No máximo trabalhar no comércio e outros serviços simples. Você começa fazer uma faculdade, sua cabeça já muda. Você começa a pensar de outra forma, ver coisas e pensar de maneira diferente. [...] Depois de formada quero fazer uma Pós-Graduação nessa mesma área e conseguir melhorar de emprego e salário (Bruna, I).

Eu acho que nunca é tarde para você começar a estudar, pois eu vou fazer 40 anos e estou aqui tentando. [...] Não vou parar por aqui, quero continuar estudando e crescer profissionalmente, melhorar o meu salário (Sílvia, L).

Ao se buscar uma síntese da manifestação do novo aluno do Ensino Superior, no que se refere às suas expectativas após a conclusão da faculdade, aos seus sonhos e ao seu projeto de vida, conclui-se que as suas expectativas estão relacionadas a um desejo maior, qual seja o de melhorar a sua condição de vida.

O acesso ao Ensino Superior representa a esse aluno um meio para que ele tenha uma melhor condição profissional, o que, conseqüentemente, é entendido como uma elevação em seu salário e o exercício de uma atividade profissional que propicie maior reconhecimento social, menor desgaste físico e menor investimento de tempo em sua atividade laborativa. A partir da conquista dessa condição profissional, o estudante tem a expectativa de que poderá também melhorar toda a sua condição de vida e a de seus familiares, manifestando o desejo de usufruir de mais tempo para o convívio social, inclusive com os seus familiares, obter maior reconhecimento social e atuar profissionalmente na área de sua preferência. Para essa conquista, o novo aluno do Ensino Superior reconhece que será necessário continuar se empenhando, mesmo que à custa de muito sacrifício pessoal e de seus familiares, e que não bastará concluir a graduação para que obtenha a tão sonhada melhoria em suas condições de vida, que, segundo ele, deverá ocorrer de forma paulatina. Habermas (1989), citado por Heloani e Piolli (2004-2005), contribui para uma compreensão contextualizada da expectativa do novo aluno do Ensino Superior, quando afirma que é no próprio trabalho e no relato de sua carreira que o ser humano constrói a sua identidade, ou seja, a expectativa de auto-realização dos sujeitos, “(...) a vida que gostariam de ter, o que são e, ao mesmo tempo o que gostariam de ser”. No entanto, a atual configuração do modo capitalista de produção dificulta uma projeção do indivíduo no mundo a partir do trabalho, em decorrência

“(…) do desemprego estrutural, dos empregos precários e dos arranjos pessoais tidos como permanentemente provisórios” (HELOANI, PIOLLI, 2004-2005, p. 202).

4.3 O novo aluno do Ensino Superior: seu perfil, sua instituição, seus cursos e seu projeto de vida.

As discussões promovidas, que incluem os capítulos teóricos deste trabalho e os dados coletados na pesquisa de campo, possibilitam traçar uma síntese das características que compõem o perfil do novo aluno do Ensino Superior, representado pelo estudante que ingressou em uma instituição privada, em curso de tecnologia, através do Fies e/ou com bolsa do ProUni, bem como permitem conhecer as suas expectativas e as instituições e os cursos que frequenta⁷⁶.

O novo aluno do Ensino Superior integra uma família com renda per capita de até 02 salários mínimos, e com nível de escolaridade que não ultrapassa o Ensino Fundamental. Esse aluno, que cursou a Educação Básica em instituição de ensino pública, iniciou a vida produtiva antes de concluir o Ensino Médio e adiou a continuidade de seus estudos em razão das dificuldades financeiras vivenciadas por ele e por seus familiares. Proveniente de família de baixa renda, o estudante conseguiu, mesmo que parcialmente, escapar dos constrangimentos mais difíceis de sua origem econômica/social, sendo um dos primeiros membros de sua linhagem a romper com uma história de exclusão do acesso ao Ensino Superior.

A condição financeira do aluno, ao não permitir que obtivesse o preparo para participar, com competitividade, de processos seletivos concorridos por candidatos integrantes da elite social e econômica do país, levou-o a ingressar em instituições e cursos que favoreceram a obtenção de uma bolsa de estudos – mesmo que não tenham sido a sua primeira opção – ou em um curso de menor duração, cujos investimentos eram compatíveis com a sua renda econômica e, conseqüentemente, com o financiamento estudantil. Uma parte significativa desses alunos

⁷⁶ Por se tratar de uma síntese de todos os dados apresentados até o momento, não houve a preocupação do pesquisador de demonstrar novamente os fundamentos de suas afirmações, no entanto, os dados que permitiram a sinopse estão presentes e foram discutidos nos itens que a antecedem. Para a definição de algumas características que integram o perfil do novo aluno do Ensino Superior, foram considerados os dados referentes à maioria dos alunos que participaram da pesquisa de campo. Por exemplo, se foi identificado que a renda familiar per capita de 85,23% dos alunos que participaram da pesquisa é de até 02 salários mínimos, afirmou-se que o novo aluno do Ensino Superior integra uma família com renda per capita de até 02 salários mínimos.

somente conseguiu ingressar em uma faculdade após a constituição de suas próprias famílias, tendo o apoio de seus entes na realização de um sonho, conforme relatado.

Ao ingressar na faculdade, o discente não possuía uma condição de vida que favorecesse os seus estudos, conforme será detalhado na sequência, deixando-o em desvantagem em relação aos alunos com poder aquisitivo superior.

Esse discente, além de não receber o apoio financeiro de seus familiares para os estudos, auxilia nas despesas de sua casa⁷⁷, tais como na alimentação, pagamento de água, energia elétrica e aluguel. Devido a essa condição econômica desfavorável, o estudante, mesmo com o financiamento de seus estudos através do Fies e/ou com bolsa do ProUni, encontra dificuldades para arcar com as despesas financeiras decorrentes de seu ingresso no Ensino Superior, tais como com o transporte, o material escolar e a alimentação, uma vez que muitos deles vêm direto do trabalho para a faculdade.

Se a condição econômica do aluno já é um obstáculo aos seus estudos, torna-se mais desafiador quando se agrega a ela o desgaste físico provocado pela natureza das funções desempenhadas profissionalmente, e a carga horária excessiva do labor, uma vez que ao ingressar na faculdade já atua no mercado de trabalho.

Os integrantes do núcleo familiar desses estudantes, sejam seus pais e irmão(s) ou cônjuge e filho(s), ao se depararem com o cotidiano do novo aluno do Ensino Superior contribuem com o alcance de seu objetivo, auxiliando-o em atividades que amenizam a sua rotina, tais como no cuidado com os seus filhos e/ou suportando a sua ausência no convívio familiar.

Devido à rotina estafante, durante a qual tem que conciliar as atividades laborais, que provocam um desgaste físico excessivo, com os compromissos familiares, o discente, pelas razões expostas, encontra dificuldades para se concentrar no conteúdo trabalhado em sala de aula.

Ao sentir a necessidade de maior dedicação aos estudos, nos momentos em que não se encontra na faculdade, o aluno consegue reservar para esse objetivo apenas o tempo de até 02 (duas) horas semanais; no entanto, o estudante não possui um local adequado em sua residência para essa finalidade, e muitos deles têm que acordar de madrugada para estudar, sacrificando o repouso necessário para a recuperação de sua condição física.

⁷⁷ Em muitos casos (31,82% dos alunos), a renda do estudante é a principal da casa.

Com uma rotina que exige a conciliação das condições econômica, profissional, física, de tempo e de estudos desfavoráveis, o estudante não frequenta, rotineiramente, as atividades culturais disponíveis na sociedade, deixando de adquirir o capital cultural necessário às exigências acadêmicas.

Mediante essa realidade, o novo aluno do Ensino Superior tem consciência de que a sua condição de vida não permite um desempenho superior ao que está conseguindo, fazendo apenas o básico para ‘passar de ano ou de semestre’.

O estudante, que possui a renda familiar per capita de até 02 (dois) salários mínimos, ingressa no Ensino Superior com a expectativa de que o diploma obtido na faculdade possibilitará uma melhoria em sua condição de vida. O acesso a um curso superior representa ao novo aluno um meio para que ele tenha uma melhor condição profissional, ou seja, o estudante tem a expectativa de que o Ensino Superior possibilitará o exercício de uma atividade profissional que trará uma elevação em seu salário, maior reconhecimento social, e exigirá menor investimento de tempo e reduzido desgaste físico. A partir dessa condição profissional, ele mantém a esperança de conseguir uma melhoria em toda a sua condição de vida, bem como na de seus familiares.

Descritas as principais características que compõem o perfil do novo aluno do Ensino Superior, é importante lembrar que, mesmo com uma condição de vida desfavorável, o estudante, que teve as suas expectativas renovadas após ingressar no Ensino Superior, está situado em um contexto histórico e social específico, que influencia o seu modo de ser, a sua identidade.

Conforme discutido neste trabalho, as determinações do ser humano decorrem do contexto histórico e social em que vive, sendo que desse mesmo contexto emergem as possibilidades ou impossibilidades, as formas e alternativas de identidade (CIAMPA, 1989). O fato do novo aluno do Ensino Superior viver em uma sociedade capitalista e complexa o impede de ser de forma verdadeira um sujeito. O capitalismo possui como tendência construir o ser humano como um mero suporte do capital, que o nega como homem, uma vez que se torna algo coisificado - torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha de forma autônoma; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas. “Essa constatação deve ser entendida como indicação de fato que resulta historicamente ligado a um determinado modo de produção e não como algo inerente à ‘natureza’ humana” (CIAMPA, 1989, p.72). Ainda segundo o mesmo autor, “(...) interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem (1989, p. 131).

Piolli e Heloani (2013, p. 4) contribuem para esse debate lembrando que, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria do mundo de forma subjetiva, “(...) aprende a desempenhar papéis de maneira pessoal. Isso ocorre porque reconstrói os papéis assumidos a partir de valores obtidos na sua trajetória pessoal”.

Nesse entendimento, a escolha da instituição e do curso pelo novo aluno do Ensino Superior, os seus valores, as suas expectativas e seus projetos estão fortemente influenciados pela trajetória e relações sociais da qual se apropriou de forma subjetiva.

Para Bourdieu, os indivíduos aprendem em sua própria prática que os seus objetivos estão condicionados à posição social que ocupam. Os sujeitos que possuem um grande volume de capital possuem objetivos mais ambiciosos, e os indivíduos que possuem um menor volume de capital tendem a sustentar um nível baixo de aspiração social, e, conseqüentemente, possuem objetivos compatíveis com as suas limitações. Esse conhecimento prático, que o autor denomina por ‘habitus’, se incorpora aos indivíduos e é transformado em disposições para ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Com essas contribuições de alguns dos teóricos abordados nos capítulos iniciais desta dissertação, tornam-se mais bem compreendidas as características que compõem o perfil do novo aluno do Ensino Superior, bem como as suas expectativas, demonstrando o estudante que ingressa em uma faculdade com o objetivo de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, para que a realização de seu projeto seja viabilizada: melhorar a sua condição de vida. Esse é o seu sonho!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa, este nosso encontro foi ótimo! No começo eu fiquei um pouco assim, sei lá! Foi a primeira vez que pudemos nos conhecer. Estamos há um ano juntas, e quase não conversamos. E é tão bom saber que tem pessoas na sala que passam pelas mesmas dificuldades que você, que também estão batalhando... (Silmara, I).⁷⁸

A partir dos anos de 1990, o Ensino Superior no Brasil, em um contexto marcado por medidas neoliberais, passou por um processo de crescimento de suas instituições e matrículas, que oportunizou a milhares de jovens brasileiros o ingresso em instituições universitárias, representando, em uma primeira análise, um avanço no processo de democratização do Ensino Superior no país.

As medidas neoliberais foram intensificadas logo no início do governo Collor de Mello, com a redução do aparelho do Estado, extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. No caso específico do Ensino Superior, as políticas educacionais foram se configurando de acordo com as propostas do Bird, sendo aprofundadas no governo Fernando Henrique Cardoso, que promoveu reformas centradas na privatização. As políticas adotadas pelo governo Lula, apesar de algumas mudanças, deram continuidade ao que ocorreu no governo FHC.

Se, no ano de 1991, o Brasil contava com 893 Instituições de Ensino Superior e 1.565.056 alunos, no ano de 2001 o número de IESs chegou a 1.391 e o número de estudantes a 3.030.754 alunos. Na década seguinte, o crescimento do Ensino Superior foi ainda maior, sendo observado que no ano de 2010 já existiam 2.378 IESs para o atendimento de 6.379.299 alunos (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013).

O crescimento do número de instituições e de matrículas observado nas últimas décadas rompe com uma história em que o acesso ao Ensino Superior já foi exclusivo da elite social e

⁷⁸ Manifestação de uma das alunas que participaram do Grupo Focal, ao final dos trabalhos com a pesquisadora.

econômica do país, sendo, em alguns períodos, inviabilizada a matrícula dos jovens oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo. Almeida (2006), em uma análise referente ao acesso ao Ensino Superior no Brasil, constata que até o ano de 1930 o Ensino Superior era exclusivamente destinado à elite, e que, no período de 1930 a 1970, a exclusividade é ‘rompida’; no entanto, é observado que nas instituições ainda prevalecia a matrícula dos extratos superiores das classes médias. A partir da década de 1970 até a década de 1990, já se encontravam nas instituições universitária os jovens das classes médias típicas, porém, é somente a partir da década de 1990 que os jovens das classes média baixa e de baixa renda chegam ao Ensino Superior.

Apesar de ainda elitizado, o Ensino Superior, que no ano de 1997 era frequentado por apenas 0,5% da população de menor poder aquisitivo, no ano de 2011 foi absorvido 4,2% dessa mesma classe social. Conforme foi discutido no decorrer desta dissertação, enquanto no ano de 2011 apenas 4,2% da população que possuía menor renda (20% do segmento mais pobre) concluiu o Ensino Superior, 47,1% da população que detinha renda superior (20% da população mais rica) era graduada. Esses dados revelam um avanço no quadro descrito, no entanto, também demonstram que há muito a ser feito no que se refere à democratização do acesso ao Ensino Superior no país.

Se foi identificado um avanço no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, conforme demonstram o aumento ocorrido no número de IESs e de matrículas e a inclusão de representantes da classe social de média e de baixa renda nesse nível de ensino, foram encontradas outras formas que reforçam as diferenças entre as classes sociais, e que são permanentemente cultivadas em uma sociedade onde funciona o modo capitalista de produção.

Nesse entendimento, a democratização da Educação Superior no Brasil, que ocorreu de forma limitada, produziu novas desigualdades sociais no interior dos próprios sistemas de ensino. Conforme preconizado por Almeida (2006), hoje não se pode afirmar que somente a elite econômica possui acesso ao Ensino Superior, no entanto, também não se pode dizer que a universidade está totalmente disponível às camadas excluídas. A educação, assim como ocorre com outras esferas sociais, embora guarde certa autonomia, atua no contexto da sociedade que está inserida, que, no caso da brasileira, é marcadamente desigual.

A seletividade social não deixa de existir em uma sociedade capitalista, mas, conforme Frigotto (1984), ao longo de sua história torna-se cada vez mais tecnicamente apurada e dissimulada. Em uma sociedade capitalista, onde as distâncias entre os grupos sociais são

cultivadas, o aumento das taxas de escolarização, como a que ocorreu no Brasil, bem como a sua extensão a novas pessoas, a um segmento da sociedade que estava excluído, provoca um acirramento entre os grupos sociais no que se refere à posse do capital cultural e escolar, conforme observado por Bourdieu.

Como consequência da aparente democratização do acesso ao Ensino Superior, os antigos detentores exclusivos desse bem tendem a deslocar suas estratégias escolares, seja em busca de níveis cada vez mais altos do sistema educacional, ou em direção a instituições ou ramos de ensino mais seletivos, procurando, de alguma forma, deter alguma exclusividade. Esse processo é denominado por Bourdieu de translação global das distâncias, “(...) por meio do qual as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituir-se-iam incessantemente, embora em patamares variados” (BOURDIEU, 1998c; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 56-57).

É fato que nas últimas décadas o acesso ao Ensino Superior no Brasil foi ampliado de forma significativa, ocorrendo o ingresso, em instituições universitárias, de jovens de média e baixa renda que antes eram excluídos. Porém, quando alguns desses jovens conseguiram o acesso ao Ensino Superior, ele ocorreu através dos cursos de menor prestígio, que levam a uma menor remuneração e baixo reconhecimento social (ALMEIDA, 2006, p. 6). Os próprios estudantes que participaram da pesquisa, no decorrer dos trabalhos desenvolvidos, relataram os questionamentos a que são submetidos quando informam às pessoas de seu círculo social o curso em que estão matriculados, e que possibilitou o seu ingresso no Ensino Superior.

Verifica-se, em relação ao crescimento do Ensino Superior que se deu no período de 2001 a 2010, que a ampliação nos cursos de bacharelado foi de 108% e, nas licenciaturas, de 109%. Já em relação aos cursos de tecnologia, o crescimento no mesmo período foi de 1020%, ou seja, a ampliação dos cursos superiores de tecnologia superou as demais modalidades de ensino em aproximadamente dez vezes.

Ao se comparar as matrículas ocorridas nas instituições públicas em relação às matrículas efetivadas nas instituições privadas, no período de 2001 a 2010, observa-se que enquanto o crescimento dos cursos de tecnologia nas primeiras instituições foi de 347%, chegou a 1.416% nas instituições mantidas pela iniciativa privada. Quanto ao período de estudos dessa nova população, de forma predominante ocorre no noturno, uma vez que entre os anos de 2001 a 2010 o crescimento de matrículas no referido período foi de 274%, enquanto que no diurno foi de

183%. Enquanto nas instituições privadas a maior taxa percentual de crescimento ocorreu no período noturno, chegando a 346%, nas instituições públicas o número de matrículas para o mesmo turno foi ampliado em apenas 51% (BRASIL, 2012). Ou seja, uma diferença significativa, que chega a 295%.

Assim, pode-se afirmar, com base nas informações apresentadas e discutidas ao longo desta dissertação, que no período compreendido entre os anos de 2001 a 2010 a nova população do Ensino Superior ingressou, predominantemente, em cursos de tecnologia de instituições privadas de ensino superior, e no período noturno. O próprio Ministério da Educação, ao analisar algumas informações do Censo 2010, conclui que, como efeito da significativa expansão das matrículas ocorridas no Ensino Superior, o típico aluno atendido na Educação Superior é vinculado a uma instituição privada e, quando está matriculado em um curso presencial, o seu atendimento ocorre no período noturno.

Dessa forma, apesar do acesso ao Ensino Superior, a nova população está matriculada e frequentando cursos de menor duração, voltados ao mercado de trabalho, e que funcionam no período noturno de instituições privadas. Conforme Brandão (2006, p. 13), com a chegada das classes populares aos níveis educacionais mais elevados, “(...) foi oferecido a esse novo público um [...] ‘tipo especial’ de educação, ‘não tão longa, nem tão densa’ quanto aquela, a graduação, a que almejavam – são os Cursos Superiores de Tecnologia (...)”.

Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 1240-1241), no Brasil, poucos dos jovens oriundos das classes sociais de médio e baixo poder aquisitivos frequentam instituições com sólida ambientação acadêmica. Poucos desses jovens “(...) têm uma formação em pesquisa e em ensino em áreas de alta competitividade, grande prestígio social objetivamente calibrado com as rápidas e profundas evoluções na economia, na sociedade, nos conhecimentos e técnicas”.

As instituições que possuem essas características são frequentadas pelos jovens de alto poder aquisitivo, o que denota a existência de instituições e cursos diferenciados para cada parcela da população, alimentando a diferenciação social já existente. Em uma sociedade capitalista, as relações de seleção e de diferenciação social são preservadas, podendo até se aprofundar no interior do sistema educacional. Em uma sociedade classista, a qualidade e a distribuição dos conhecimentos são muito variáveis, cumprindo funções distintas.

Para Dias Sobrinho, em uma sociedade de classes “não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formandos em cursos superiores

se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formandos em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular” (2010, p. 1239). O processo de seleção social, que é reforçado na e pela Educação Superior, “(...) encontra correspondência no aprofundamento de diferenciações e hierarquizações institucionais, isto é, nas oposições entre instituições de elite, que ocupam o centro do sistema, e as instituições periféricas, geralmente dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda” (2010, p. 1239).

Não se pode negar que nos últimos anos ocorreu uma ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil, a partir do ingresso de uma parcela da população que historicamente foi excluída desse nível de ensino; porém, as desigualdades existentes entre os jovens provenientes das elites econômicas do país e os jovens de baixo poder aquisitivo foram preservadas, com a instituição de novos mecanismos.

Em uma sociedade capitalista, a condição de vida dos integrantes de determinadas classes sociais são determinantes na definição das instituições e dos cursos que irão frequentar, e os objetivos pretendidos pelos diferentes segmentos da sociedade são distintos.

O aluno clássico, que frequenta as instituições com sólida formação acadêmica, além de ser financiado pela sua família, está na idade adequada, possui disponibilidade de tempo para os estudos, possui capital cultural e boa formação escolar e intelectual. Em razão das oportunidades que teve ao longo de sua vida, a formação intelectual do estudante clássico vai além dos conteúdos escolares, possuindo disposição para atividades sociais e culturais diversificadas. “Enfim, pertence a um segmento privilegiado da sociedade e trabalha para a manutenção ou melhoria de sua condição social. São características que coadunam com as exigências acadêmicas” (BRITTO, 2008, p. 778). Conforme Moraes (2011), há uma relação entre a origem social dos alunos e o acesso às carreiras prestigiosas. O autor considera que, quanto maiores os recursos dos pais, os filhos terão maiores chances de acesso em cursos superiores seletivos, que são mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos que propiciem melhor remuneração.

Quanto aos jovens provenientes de famílias de baixa renda, a realidade em que estão inseridos não permite que frequentem as mesmas instituições onde ingressam os estudantes de alto poder aquisitivo. O trabalho de campo desta pesquisa demonstrou que esses jovens, alguns frustrados pela reprovação no processo seletivo e outros conscientes de que não reúnem os requisitos necessários para se classificar dentre os aprovados para o ingresso em instituição que

atende a elite econômica, e nem para frequentá-las, procura por instituição e curso compatíveis com a sua condição de vida.

Conforme Bourdieu, a ação do indivíduo está relacionada ao que aprendeu no processo de sua socialização, que, por sua vez, ocorreu no interior de uma determinada posição social. Dessa forma, o sentido de suas ações “(...) ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 27).

Com essa mentalidade de excluído, após ingressar no Ensino Superior em instituições e cursos que não são frequentados pela elite econômica, o novo aluno do Ensino Superior tem dificuldades para concluir os seus estudos, em razão das condições desfavoráveis que encontra em sua realidade, tais como: a falta de recursos financeiros para custear as despesas decorrentes de seu ingresso no Ensino Superior, como materiais didáticos, transporte e alimentação, uma vez que se desloca do trabalho para a faculdade, sem passar por sua residência; falta de tempo para se dedicar aos estudos, em razão da jornada de trabalho excessiva a que está submetido; dificuldade para se concentrar em sala de aula e assimilar os conteúdos trabalhados pelos docentes, em razão de cansaço físico; não disponibilidade de local adequado para estudar, nas ocasiões em que não está na instituição universitária; e ausência de uma formação cultural compatível com as exigências de um ambiente acadêmico.

Apesar de todo o contexto desfavorável a que está submetido, o novo aluno do Ensino Superior mantém o sonho de melhorar a sua condição de vida, a partir da obtenção do diploma universitário. Para esse estudante, o acesso ao Ensino Superior representa um meio para o exercício de uma atividade profissional que trará a ele melhor remuneração salarial e maior reconhecimento social, e que exigirá, de forma consequente, menor investimento de tempo e reduzido desgaste físico. A partir de uma condição profissional mais favorável, que pretende obter a partir da conclusão de seu curso, o novo aluno do Ensino Superior mantém a esperança de conseguir uma melhoria em toda a sua condição de vida.

A manifestação da expectativa do estudante, que considera o conhecimento enquanto um fator imprescindível para obter uma ascensão social, demonstra que o seu discurso está alinhado ao dos empresários pós-fordistas, que, segundo Heloani e Piolli (2004-2005), evidenciam a necessidade de qualificação da força de trabalho, para que se torne apta às exigências técnicas da reestruturação produtiva.

Em um mundo globalizado e internacionalizado, contexto em que o conhecimento é considerado fator imprescindível para a ascensão social, educação e formação profissional aparecem como questões centrais, sendo conferidas a elas “(...) funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego” (SEGNINI, 2000, p. 73). A autora, no entanto, aponta que a relação entre educação e trabalho é tão necessária quanto insuficiente.

Esse mesmo entendimento é compartilhado por Brito (2008), ao discutir sobre as características presentes em um panorama que tem como pano de fundo a internacionalização da economia. O autor considera que, em um contexto de redução da oferta dos empregos formais nas indústrias, de ampliação do setor de serviços e do crescimento e diversificação das atividades urbanas, é comum a sustentação de que a competência necessária para as novas condições do trabalho será construída através de uma maior escolaridade.

O jovem que se encontra submetido a uma condição de vida desfavorável, ou seja, que não possui recursos financeiros suficientes para suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência, deposita em um diploma de Ensino Superior todas as suas esperanças para mudar a sua história e a de sua família. Conforme Dias Sobrinho (2010), a expansão das matrículas no Ensino Superior pode representar um valor significativo aos jovens que ingressam nesse segmento de ensino com níveis educacionais e culturais considerados baixos. Cada ano de estudo pode representar, a essa população, ganhos salariais, aumento da autoestima e de suas possibilidades para o alcance de posições sociais mais elevadas e de maior reconhecimento. Apesar de avaliar que as políticas públicas adotadas no Brasil não rompem com a atual estrutura da sociedade, que é verticalizada e desigual, para o autor não há como negar que essas políticas são positivas, pelo fato de potencialmente poderem vir a propiciar melhorias nas condições de vida de milhares de jovens que historicamente são marginalizados socialmente.

Através dos depoimentos dos estudantes das três instituições que integraram a pesquisa de campo deste trabalho, foi possível identificar que o novo aluno do Ensino Superior, apesar das condições desfavoráveis a que está submetido, melhorou a sua autoestima e alimentou a esperança de que o diploma universitário lhe trará dias melhores, possibilitando a realização de um sonho que não é apenas seu, mas também de todos os seus familiares.

Havia a expectativa de que, à finalização do trabalho, ou seja, ao responder aos questionamentos que deram origem à pesquisa, o sentimento de ‘dever cumprido’ seria preponderante. No entanto, as respostas aos questionamentos formulados deram origem a outros, indicando a necessidade de acompanhamento dos estudantes, para avaliar se as expectativas do novo aluno serão confirmadas, se o seu sonho será, mesmo que parcialmente, realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sérgio Campos de. **O avanço da privatização na educação brasileira: o Prouni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado** (2006). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado, Niterói/RJ, 2006a.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Estudantes desprivilegiados e fruição da Universidade: elementos para repensar a inclusão no Ensino Superior**. X encontro anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3260&Itemid=232>. Acesso: 9 mar. 2013.

ALMEIDA, Leandro et. al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012

ALMEIDA, M. H. T. et al. Debate: Crise e reforma do sistema universitário. **Novos Estudos Cebrap**, nº 46, p. 143-167, nov. 1996

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13-27.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa. Educação Superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista@mbientação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf> Acesso: 16 ago. 2012.

ARRECHE, Marta T. S. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, 1º semestre 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1979.

BERGER; LUCKMANN. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BITTENCOURT, R. J. Autonomia Universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 7, n. 21, p. 561-563, mar./abr. de 1946.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOUDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Marisa. **Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?** ANPED, 29a. Reunião Anual, 2006, Caxambu MG. GT09. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2018--Int.pdf>>. Acesso: 30 mar. 2013.

BRASIL. **Censo da Educação Superior: 2010 - resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL. **Censo da Educação Superior: 2002 - resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2009.

BRASIL. Decreto [s/nº], de 20 de outubro de 2003. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm>.

BRASIL. Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890. **Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal**. Rio de Janeiro, 1890. Acesso: 22 mar. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>

BRASIL/MEC. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica** (site). Brasília, 2012a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso: 23 ago. 2012.

BRASIL. MEC. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Ato Regulatório. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso: 15. mai. 2013a.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei Federal no. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências**. Brasília, 2005.

BRASIL. Medida Provisória nº. 213, de 10 de setembro de 2004. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências**. Brasília, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP 29\2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso: 30 mar. 2013.

BRASIL. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília, 1985.

BRITTO, Luiz Percival Leme et. al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno 'novo' da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CAPES. **História e missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>> Acesso: 27 ago. 2012

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Reforma do Estado**. In: BRESSER PEREIRA, L. C. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CARDOSO, Ruth C. L. & SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Ano9, n. 26, p. 30-50, out. 1994.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI**. 28ª reunião anual da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11532int.rtf> Acesso: 03 ago. 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O ProUni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Vol. 11, n. 20, p.55-68, jan./jun.2005, Brasília.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Medeiros. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; MOROSINI, Marília. **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB**. Brasília, DF: Inep, 2008.

CIAMPA, A. C. Identidade. In S. T. M. Lane; W. Codo (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento** (pp.58-75). São Paulo: Brasiliense, 1989.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal; GOTO, Melissa Midori Martinho. O novo fenômeno da expansão da Educação Superior no Brasil. **Reuna**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 15-29, jan.-Abr. 2011.

COSTA, Danilo de Melo. **Financiamento público e expansão da educação no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, SC, 2010.

COSTA, E. V. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CUNHA, Luis Antonio. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior: Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, EMT et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Cad. Pesq.** n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã.** O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** da racionalidade técnica à complexidade dialógica. Unicamp: Faculdade de Educação, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, set., 2002, p. 235-253.

DUARTE, D. Crédito Educativo. **Revista do Centro de Estudos Judiciários (CEJ)**, Brasília, nº 26, p. 5-9, Jul./Set. 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAPESP. **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo.** São Paulo, Fapesp, vol. 1, cap. 2, 2010. Disponível em: <www.fapesp.br/indicadores/2010/volume1/cap2.pdf>. Acesso: 27 mar. 2013.

FÁVERO, M. L.A. **Vinte e cinco anos de reforma universitária:** um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 149-177.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELDMAN, Márcia Regina dos Santos. **A formação do aluno no ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos – Prouni.** Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PA%2013.pdf>. Acesso: 11 ago. 2010.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira:** reforma ou revolução? SP: Alfa-Ômega, 1975, p. 129-136.

FERREIRA, Sueli; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 50-67, jan./dez. 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira. uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANKENGERG, Claudio Luis Crescente; CÔRTEZ, Helena Sporleder Côrtes. **O impacto do Prouni sobre a universidade: levantamento e diagnóstico preliminar do rendimento de alunos da primeira turma a ingressar sob essa modalidade de seleção nos cursos de engenharia da PUCRS**. Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, Cortez, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. LTC Editora. Rio de Janeiro, 1988.

GONDIM, Sônia M^a Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acessado em: 04/maio/2010.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. Contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 29-64, jan./jun. 2011.

HADDAD, F. Prefácio. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília/DF: SEED, 2006, p. 7-9).

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, jul./set. 2004.

HELOANI, Roberto & CAPITÃO, Cláudio Garcia. A identidade como grupo, o grupo como identidade. **Aletheia**, n. 26, p. 50 – 61, jul./dez.2007.

HELOANI, Roberto; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Formulações gerais sobre o objeto da pesquisa em psicologia: estudo de caso. In: MATIAS, Maria Cristina Moreno; ABIB, José Antônio Damásio (org.). **Sociedade em transformação: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade**. Londrina: Eduel, 2007.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior. **Revista USP**, São Paulo, n. 4, p. 201-210, dez./fev., 2004-2005.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, ANTÔNIO; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILIBRANTE, Janete. **A reforma da educação superior nos governos FHC e Lula e a formação para a cidadania.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

INSTITUIÇÃO L. **Projeto Pedagógico de Curso:** Tecnologia em Recursos Humanos, 2012.

INSTITUIÇÃO P. **Projeto Pedagógico de Curso:** Tecnologia em Recursos Humanos, 2012.

INSTITUIÇÃO I. **Projeto Pedagógico de Curso:** Tecnologia em Recursos Humanos, 2012.

JACOMELI, Mara Regina Martins e XAVIER, Maria Elizabete S.P. A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil. In. LOMBARDI, José Claudinei Lombardi (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC. 2003.

JURUÁ, Ceci Vieira. **Perdas e danos: a lei das parcerias público-privadas.** Desemprego zero. 2005. Disponível em:

<http://www.lpp-buenosaires.net/outrobrasil/docs/1752005161652_ceci_fevereiro_2005.pdf>.

Acesso: 31 ago. 2012.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisas,** São Paulo, n. 100, p. 15-39, mar. 1997.

LEHER, Roberto; BARRETO, Raquel Goulart. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior 'emerge terciária'. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 33, n. 39, p. 423-436., set./dez. 2008.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. in: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.,** Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso: 23 abr. 2013.

LOPREATO, Francisco Luiz. C. Finanças públicas, PPP e Universidade. in: **Caderno Adunicamp**, Campinas, fev. 2005, o. 6-10.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, Menga; Andre, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTENEDORA . **Histórico**.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago./2000.

MICHELOTTO, M. R. UFPR: **Uma universidade para a classe média**. In: MOROSINI, M. C.(Org.) A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília-DF: Inep, 2006, p. 73-84.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior**: Excelência & Justiça Racial. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MORAES, Carlos Antonio de Souza et. al. O estudante do ensino superior: identificando categorias de análise. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 3, p. 205-218, set./dez. 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan.jun. 2007, p. 124-157.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A sociologia de educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no. 78, abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de et. al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Disponível em:

<http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A%20do%20acesso.pdf>. Acesso: 29 mar. 2013.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de; VOGT, Ana Maria Cordeiro; LEFFER, Maria Francisca Vilas Boas. **A formação universitária no Brasil: evolução e perspectivas do ensino superior**. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>
Acesso: 24 ago. 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil**. in: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2002.

OTRANTO, Celia Regina. **A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>. Acesso: 07 ago. 2012.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**, ANO XVI, n. 38, p. 18-29, jun. 2006.

PAIM, Paulo. Senador. **Crescente número de contrato junto ao FIES**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/verDiscursoPrint.php?id=2178>>. Acesso: 28 ago. 2012.

PAULA, Maria de Fátima. As propostas de democratização do acesso do Ensino Superior no governo Lula: reflexões para o debate. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. 2006.

PINTO, J. M. R.. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

PIOLLI, Evaldo; HELOANI, Roberto. **Estudo sobre a identidade, o trabalho e o sofrimento: reflexões sobre a metodologia da pesquisa qualitativa**. Anais do IX Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (CD-ROM). Campinas, 2013.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

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, v. 6, n. 19, p. 237-258, abr./jun. 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. Ed. São Paulo: Vozes, 2009.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 72-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>>. Acesso: 01 set. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas públicas e privada nos anos 90. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./fev./mar./abr., 1999, p. 33-57.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai./jun./jul./ago., 2005, p. 5-27.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. in: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.

(org.). **Políticas e gestão da educação superior:** transformações e debates atuais. São Paulo: Xamã: Goiânia: Alternativa, 2003, p. 53-80.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: Conceitos, procedimentos e Reflexões baseadas nos Experiências com o USO da Técnica das Pesquisas de Saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v.19, n. 3, de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 21 de abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

TRINDADE, Héglio. **Universidade em perspectiva:** sociedade, conhecimento e poder. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, no GT: Política de Educação Superior. Brasil, RJ, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 03 set. 2012.

WOLFFENBUTTEL, Andréa. **O que é? – superávit primário.** In: IPEA – desafios do desenvolvimento. Ano 9, n. 74, 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2065:catid=28&Itemid=23>. Acesso: 31 ago. 2012.

ZAGO, Nadir. Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ANEXO I
ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

NOME (opcional) _____ R.A: _____

Semestre do Curso: _____ Ano de ingresso na Faculdade _____

1. Sexo () Feminino () Masculino

2. Qual a sua idade (Ex: 25 anos)? _____

3. Estado Civil

() Solteiro () Outro () Viúvo
() Casado () Divorciado () Separado

4. Você concluiu o Ensino Médio em?

() Escola Pública () Escola Privada

5. Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio (há quantos anos)? _____

6. Ao cursar a educação básica (até o ensino médio), você reprovou em algum ano/série?

() Sim () Não.

Se a resposta foi 'Sim', em quais séries você reprovou? _____

7. Ao cursar a educação básica (até o ensino médio), você interrompeu os seus estudos (precisou parar e depois retornou)? () Sim () Não.

Se sim, por quanto tempo? _____

8. Qual a escolaridade de seus pais? (até que série escolar seus pais estudaram?)

Pai: _____ Mãe: _____

9. O curso de Tecnologia em RH foi a sua primeira opção de curso/graduação?

() sim () não

Caso a resposta seja não, qual curso de graduação você gostaria de fazer: _____

10. Você possui algum tipo de bolsa de Estudos (pode assinalar mais de 1 opção)?

PROUNI 50% PROUNI 100% FIES até 50% FIES acima de 50%
 Não tenho bolsa de estudos Outro tipos de bolsa – Qual?

11. Qual o meio de transporte que você utiliza para ir à Faculdade?

ônibus carro ou moto carona
 Van Outros

12. Quanto tempo você dedica aos estudos durante a semana (em horas e sem contar o período que você está na faculdade)? _____

13. Em seu cotidiano, em que local você costuma estudar?

14. Você possui computador para os seus estudos com acesso à internet? sim não.

15. Você começou a trabalhar com quantos anos (atividade remunerada)?

16. Qual a sua ocupação profissional atualmente (Que função desempenha)? _____

17. Qual a profissão de seus pais?

Pai: _____ Mãe: _____

18. Você reside em:

casa própria quitada casa própria financiada casa alugada casa emprestada

19. Quantas pessoas residem em sua casa (contando com você)? _____

20. Qual o grau de parentesco das pessoas que residem com você (pode assinalar mais do que 1 resposta)?

Pai e/ou Mãe irmãos avós tios ou primos esposo(a)
 filhos amigos outros: _____

21. Qual a renda total de sua família (soma do salário de todos os membros da casa)?

até 1 salário e ½ acima de 1 ½ até 3 salários de 4 a 6 salários
 de 7 a 9 salários de 10 ou mais salários

22. Qual a sua Renda individual?

até 1 salário e 1/2 acima de 1 ½ até 3 salários de 4 a 6 salários
 de 7 a 9 salários de 10 ou mais salários

23. Sua renda é a principal da sua casa? () sim () não
Se “não”: Você ajuda com alguma despesa? Em qual?

24. Você assiste peças de teatro? () sim () não. Se sim, quantas vezes por ano? _____

25. Você vai ao cinema? () sim () não. Se sim, quantas vezes por ano? _____

26. Você frequenta museu ou exposição de obras de artes? () sim () não.

Se sim, quantas vezes por ano? _____

ANEXO II
ROTEIRO DA ENTREVISTA – GRUPO FOCAL

1. Para vocês, qual a importância de se cursar o Ensino Superior? O que motivou vocês a cursarem uma faculdade? O que isso significa na vida de vocês e de suas famílias? E o que levou vocês a escolherem esta Faculdade?
2. Alguém de vocês antes de prestar o vestibular nesta Faculdade chegou a prestar algum vestibular em Universidade Pública?
3. O curso de Recursos Humanos e a Faculdade que vocês escolheram está atendendo as suas expectativas? Por quê?
4. Quais as principais dificuldades que vocês encontram para se manter e concluir o curso?
5. Qual a opinião de vocês sobre os programas de bolsas de estudos criados e oferecidos pelo governo (PROUNI e FIES)? E o que significa para você ser aluno PROUNI ou ter aderido ao FIES?
6. Vocês já sofreram alguma discriminação na faculdade (amigos ou instituição) por ser bolsista PROUNI ou por ter aderido ao FIES? Se “sim”, relatem.
7. Para vocês, o que significa ser aluno bolsista do PROUNI ou ter aderido ao FIES?
8. Quais são os seus sonhos, ou seja, quais projetos vocês acreditam ser possível alcançar após concluir a faculdade?
9. Vocês gostariam de relatar alguma experiência que envolve o seu ingresso no Ensino Superior nesta instituição?

ANEXO IV

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Cidade, ____ de ____ de _____.

Prezados Senhores,

Declaro, como diretor da Instituição _____, estar de acordo com a condução do projeto de pesquisa “**A Identidade do novo aluno do ensino superior privado em um contexto Neoliberal: um estudo de caso**”, que tem por objetivo geral “**Identificar o perfil do novo aluno do Ensino Superior privado e a constituição de sua identidade diante de um contexto neoliberal**”, sob a responsabilidade da Pesquisadora Priscila Pereira Silva, nas dependências desta instituição, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas.

Manifesto ciência de que a pesquisa utilizará como instrumentos de pesquisa entrevistas e questionários que serão aplicados junto aos alunos, banco de dados e documentos, bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Prof. _____

Diretor

**ANEXO V
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A identidade do novo aluno do ensino superior privado em um contexto Neoliberal: um estudo de caso.

Pesquisador: Físcia Pereira Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05795712.7.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 182.437

Data da Relatoria: 05/12/2012

Apresentação do Projeto:

A proposta deste projeto de dissertação de mestrado é identificar o perfil e a identidade do novo aluno do Ensino Superior privado em um contexto neoliberal e será iniciado com uma revisão da literatura sobre o Ensino Superior, onde será contextualizado o seu desenvolvimento no Brasil, o papel assumido pelo Estado e a relação ocorrida entre o público e o privado. Posteriormente, será analisada a elitização e a exclusão ocorridas no decorrer do processo da suposta democratização do acesso ao ensino superior, sendo analisadas as políticas implementadas pelo Estado, tais como o PROUNI e o FIES. A pesquisa de campo será realizada através de um Estudo de Caso, onde, a partir de uma caracterização das instituições pesquisadas, se pretende traçar o perfil do aluno

atendido, e identificar as suas expectativas após o acesso ao ensino superior, os seus projetos, as dificuldades encontradas durante o seu percurso e as suas realizações e conquistas, no que se refere a uma possível ascensão social obtida.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar o perfil do novo aluno do Ensino Superior privado e a constituição de sua identidade diante de um contexto neoliberal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis aos sujeitos e como benefícios, será possível conhecer o atual aluno do Ensino Superior da rede privada de ensino que estão inseridos em programas governamentais de acesso ao Ensino Superior, e poderá, ainda, suscitar reflexões sobre a

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



efetividade ou não efetividades desses programas, i.e., conseqüentemente, das políticas educacionais implementadas nos últimos anos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta deste projeto de dissertação de mestrado é identificar o perfil e a identidade do novo aluno do Ensino Superior privado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram feitas as correções solicitadas e o presente projeto enquadra-se nos termos das Resoluções 195/96.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, sem pendências ou inadequações

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado mantido o parecer do relator

CAMPINAS, 03 de Janeiro de 2013

Assinado por:
Carlos Eduardo Steiner
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: São Genésio CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS