UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – POLEDUC

TEREZA LUCIA LIMA FONTELE

PROUNI – UMA REFLEXÃO SOBRE O.
A VOZ DE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA

FORTALEZA-CEARÁ
2013

TEREZA LUCIA LIMA FONTELE

PROUNI – UMA REFLEXÃO SOBRE O.
A VOZ DE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior- Poleduc, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Vicente Lima Crisóstomo

FORTALEZA-CEARÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F762p Fontele, Tereza Lucia Lima.
PROUNI – uma reflexão sobre O. A voz de beneficiários do programa / Tereza Lucia Lima Fontele. – 2013.
103 f. : il., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Políticas públicas da educação superior.
Orientação: Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo.

1.Universidades e faculdades particulares – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 2.Ensino superior e estado – Fortaleza(CE). 3.Democratização da educação. 4.ProUni(Programa).
I. Título.

CDD 379.1214098131

TEREZA LUCIA LIMA FONTELE

PROUNI – UMA REFLEXÃO SOBRE O.
A VOZ DE BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof.Dr. Vicente Lima Crisóstomo

Aprovada em: _____ / _____ / _____ .

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Membro)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof[a]. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante (Membro)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof[a]. Dra. Severina Gadelha Figueiredo (Membro)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Um dia, desarvorada,
Quase no outono da vida,
Achei que estava vivendo
Existência esmaecida.

Mas o pintor do universo
Que tudo vê e domina
Decidiu, dando-me um neto,
Transformar a minha sina.

Ao Guilherme eu dedico
Tão importante vitória,
Reiterando que ele é
O apogeu da minha história.

AGRADECIMENTOS

Porque sempre pude sentir a presença de Deus na minha vida, em especial durante a elaboração deste trabalho, agradeço sua proteção de Pai querido.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, na pessoa do magnífico reitor Cláudio Ricardo Gomes de Lima, agradeço o patrocínio desta formação, ao tempo em que enalteço o compromisso da instituição com a melhoria do padrão do ensino pela via do aperfeiçoamento docente.

Aos meus queridos pais Olívio Batista Lima e Maria Caldas Costa (*in memoriam*), agradeço a formação moral e cristã que me deram, sob a forma de dignificantes exemplos.

Aos meus filhos Renata e João e a meu netinho Guilherme, por materializarem o amor de que preciso para me sentir viva, declaro-me agradecida. Definitivamente, por eles e para eles, eu vivo.

Ao professor Vicente Lima Crisóstomo, meu prestimoso orientador, agradeço a nobreza de não regatear os conhecimentos de que se fez dono ao longo de sua vida acadêmica.

À Doutora Severina Gadelha Figueiredo, minha colega de trabalho, de quem não só recebi grande incentivo, mas também exemplos de grandeza humana, de amor ao trabalho e de dedicação à causa da educação, meus agradecimentos.

À professora Sueli Maria Cavalcante, por ter posto os seus conhecimentos e a sua experiência a serviço do aperfeiçoamento deste trabalho, firmo-me deveras grata.

Aos amigos Daniele e Luidi, minha gratidão devida, por me terem alentado, quando, em alguns momentos, meu entusiasmo bruxuleava.

Aos colegas, professores, gestores e equipe administrativa do POLEDUC, em cuja companhia desfrutei momentos de grande aprofundamento intelectual e de indescritível alegria, firmo-me deveras agradecida.

Às professoras Eloísa Vidal e Socorro Rodrigues, ambas muito prestas a me auxiliar na construção deste trabalho, declaro-me agradecida.

Às minhas companheiras do Grupo Crescendo na Fé, em cuja companhia vivo semanalmente momentos de verdadeiro amor fraterno e de reavivamento dos valores cristãos, agradeço o estímulo à realização deste trabalho.

O produto da imaginação está, por natureza,desapropriado na realidade; o produto da especulação hipotética está essencialmente apropriado nela. No primeiro caso, a mente trabalha sem limites (ou sem limites estranhos à própria imaginação e à harmonia e coerência dos seus produtos em si mesmos); no segundo caso, trabalha com o limite dos dados ou fatos, poucos que sejam, que lhe servem de fundamento. [...] Um e outro são aproveitáveis e falíveis.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisa o Programa Universidade para Todos- PROUNI, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, como uma política afirmativa de democratização do acesso à educação superior. Materializado numa transação entre instituições privadas de educação superior e o governo, cabendo àquelas ofertar vagas em cursos de graduação e sequenciais de formação específica e a este, a contrapartida de conceder a isenção de alguns tributos federais, a título de renúncia fiscal, o PROUNI é negativamente apontado como responsável pelo fato de, atualmente, no Brasil, um percentual de aproximadamente 80% das matrículas no ensino superior estar na rede privada. Considerando que a efetividade do programa ainda não foi comprovada, este trabalho se soma a outras discussões a respeito dessa política pública, levadas a efeito nos mais variados espaços da sociedade. Estruturada em capítulos, esta pesquisa, caracterizada como bibliográfica e de levantamento, seguiu um caminho metodológico, partindo do cotejamento de opiniões favoráveis e contrárias aos propósitos do PROUNI, para alcançar a apreciação do programa feita por um grupo de 50 (cinquenta) beneficiários, de 4 instituições a ele aderentes. Da análise dos dados colhidos por meio da aplicação de um questionário composto de dezessete perguntas, resultaram as seguintes conclusões: a formação acadêmica dos alunos pesquisados foi definida mais pelas perspectivas do mercado de trabalho e pelas conveniências das instituições que pelo critério da aptidão, indicado por um pequeno grupo de alunos; um número considerável dos pesquisados apontou o trabalho como justificativa ao baixo desempenho acadêmico; o número de alunos vítimas de discriminação, mesmo não sendo alarmante, não é desprezível; o PROUNI, avaliado positivamente pela maioria dos pesquisados, carece de ajustes na visão de um bom número deles; uma avaliação mais completa do programa ainda não é possível, dada a indisponibilidade de dados referentes a indicadores como cursos ofertados, evasão, diplomação e permanência do beneficiário na instituição, da entrada até a obtenção do diploma.

Palavras e expressões-chave: Políticas educacionais. Educação superior. Programa Universidade para Todos – PROUNI. Democratização do acesso ao ensino superior.

ABSTRACT

This research analyzes the University for All Program-PROUNI, created by Law No. 11.096, of January 13, 2005, as an affirmative policy of democratization of access to higher education, with the ultimate goal of combating social asymmetry. Materialized as a transaction between private institutions of higher education and government, leaving those vacancies on offer undergraduate and sequential specific training and this in return for granting the exemption of some federal taxes, by way of tax breaks, is negatively PROUNI identified as responsible for the fact nowadays in Brazil, a percentage of approximately 80% of enrollments in higher education are private institutions. Whereas the program's effectiveness has not been proven, this work adds to many other discussions about this policy, carried out in various areas of society, especially in academic circles. Structured in chapters, this research, which is characterized as bibliographic and survey followed a methodological approach, based on the readback of opinions for and against the intentions of the PROUNI to achieve the assessment of the program by a group of fifty (50) recipients of 4 institutions adhering to it. From the analysis of data collected through a questionnaire consisting of seventeen questions (open and closed), resulted in the following conclusions: academic training of students surveyed was defined more by the prospect of labor market institutions and the conveniences that the criterion acquirement, indicated by a small group of students, a considerable number of respondents pointed to the work as a justification to low academic performance, the number of students who are victims of discrimination, while not alarming, is not negligible; PROUNI, rated positively by most of respondents, lack of adjustments in the vision of a good number of them, a more complete evaluation of the program is still not possible in view of the unavailability of data on indicators such as available courses, dropout, graduation and retention in the institution of the beneficiary, the entry to the diploma.

Keywords: Educational policies. Higher education. University for All Program PROUNI. Democratization of access to higher education.

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse le Programme l'Université pour tous - PROUNI, créé par la Loi n ° 11.096, du 13 Janvier 2005, comme une politique positive de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Matérialisé dans une transaction entre les établissements d'enseignement supérieur privé et le gouvernement, en laissant les postes vacants sur l'offre de premier cycle et séquentielle formation spécifique et ceci en échange de l'octroi de l'exemption de certains impôts fédéraux, par le biais d'allégements fiscaux, est négativement PROUNI identifié comme responsable du fait de nos jours au Brésil, un pourcentage d'environ 80% des inscriptions dans l'enseignement supérieur d'être en privé. Alors que l'efficacité du programme n'a pas été prouvée, ce travail ajoute à d'autres discussions au sujet de cette politique, menées dans divers domaines de la société. Structuré en chapitres, cette recherche bibliographique et caractérisé comme enquête a suivi une approche méthodologique, basée sur la relecture des opinions pour et contre les intentions de la PROUNI pour réaliser l'évaluation du programme par un groupe de 50 bénéficiaires de 4 établissements adhérant à celui-ci. De l'analyse des données recueillies grâce à un questionnaire composé de dix-sept questions, a abouti aux conclusions suivantes: la formation académique des étudiants interrogés ont été définis plus par la perspective du marché du travail et les commodités des institutions que par le critère de l'aptitude, indiquée par un petit groupe d'étudiants, un nombre considérable de répondants ont souligné le travail comme une justification pour un faible rendement scolaire, le nombre d'élèves qui sont victimes de discrimination, tout en n'étant pas alarmant, n'est pas négligeable; PROUNI, évalués positivement par la plupart des répondants, manque de ajustements en vue d'un bon nombre d'entre eux, une évaluation plus complète du programme n'est pas encore possible, à cause de l'absence de données sur des indicateurs suivants: les cours en offre, l'évasion, l'obtention du diplôme et le temps de permanance de l'étudiant dans l'institution, de l'entrée à la diplomation.

Mots-clé: Les politiques éducatives. L'enseignement supérieur. Programme Université pour Tous - PROUNI. Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional – População de 15 a 64 anos (em %) 28

Tabela 2 - Evolução de Ingressantes em Cursos de Graduação, por Categoria administrativa – Brasil 2001-2011 48

Tabela 3 - Distribuição das bolsas ofertadas pelo ProUni por região, de 2005 a 2007 65

Tabela 4 - Evolução da oferta de bolsas do ProUni: 2005 - 1º semestre de 2010 66

Tabela 5 - Amostra por gênero 73

Tabela 6 - Estado civil 73

Tabela 7 - Instituição de origem 73

Tabela 8 - Escolaridade do pai 74

Tabela 9 - Escolaridade da mãe 74

Tabela 10 - Ocupação remunerada 75

Tabela 11- Diferenças entre a instituição atual e a anterior 75

Tabela 12 - Fatores determinantes das diferenças entre as instituições 76

Tabela 13 - Autoavalição do rendimento acadêmico 76

Tabela 14 - Ocorrência de reprovação no ensino superior 77

Tabela 15 Dificuldades na formação acadêmica 77

Tabela 16 Discriminação 77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 EDUCAÇÃO: UM BEM SOCIAL INALIENÁVEL 16

2.1 A Educação no Brasil: compasso e descompassos 22

3 A educação superior no Brasil: um recorte histórico 33

3.1 Dos primórdios até meados do século XX 33

3.2 Da reforma de 1968 à redemocratização 36

3.3 De Fernando Henrique Cardoso aos dias atuais 41

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR - O PROUNI EM FOCO 49

4.1 O PROUNI em números 63

5 UMA PESQUISA COM BENEFICIÁRIOS DO PROUNI 67

5.1 Caracterização da pesquisa 68

5.2 Instrumento de coleta de dados 70

5.3 Amostra 71

5.4 Análise dos dados (perguntas fechadas) 72

5.5 Análise do sentido e da argumentação (questões abertas) 78

6 CONCLUSÃO 91

REFERÊNCIAS 95

APÊNDICE ..... **Erro! Indicador não definido.**

1 INTRODUÇÃO

A educação é, reconhecidamente, o instrumento na posse do qual o indivíduo se insere no seu grupo social, não apenas como um número, mas também, e principalmente, como alguém que conhece o significado político de suas atitudes.

Não seria exagero afirmar que a educação, por si só, é uma das mais poderosas armas de combate à desigualdade social, dada a sua prerrogativa de preparar a pessoa para enfrentar todos os problemas, individual e socialmente.

Assim, para que se possa pensar em diminuir as contradições sociais, em estreitar a distância entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e em dar maior permeabilidade às classes sociais, há que se sacramentar o direito do povo a uma educação escolar de qualidade, cada vez menos presa a relações de dominação e cada vez mais inclinada a dar às pessoas condições plenas de lutar por algo a mais que a simples sobrevivência, apenas uma parcela da dimensão existencial.

Enquadrando o assunto acesso ao conhecimento na realidade brasileira, despontou como primordial a necessidade de abordá-lo numa perspectiva histórico-analítica, indo da reflexão sobre o valor da educação como um bem social inalienável até alcançar as políticas educacionais em prática no país, restringindo o foco ao Programa Universidade para Todos – PROUNI, política pública de democratização do acesso ao ensino superior, concebida para romper com os equívocos historicamente cometidos nessa área, dentre os quais se destaca o atendimento deficitário às necessidades educacionais da população, em bom número privada do acesso ao conhecimento.

Argumentos de sobra há para que se possa dizer, tal como o fazem as autoridades educacionais do país, que essa dívida histórica, cujos credores são os segmentos pobres da sociedade, precisa ser de alguma forma resgatada, sendo, pois, mais que oportuna a implantação da política atrás mencionada, cujos resultados, positivos ou negativos, só se comprovarão ao cabo de alguns anos.

Considerando que, neste trabalho, não se pretende tratar as dificuldades de acesso à educação superior com um olhar fragmentário, tampouco preso a posições radicais, não há por que menoscabar as ações do governo brasileiro, focadas na elevação do padrão educacional do país, especialmente as que ocorreram nos últimos quarenta anos, mais precisamente entre o período da

ditadura militar e o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, indo da expansão do ensino técnico e tecnológico e da democratização do acesso ao ensino superior, passando pela formação e aprimoramento do pessoal docente, até alcançar a aplicação de instrumentos avaliativos, os quais retroalimentam as políticas públicas educacionais, implantadas sob a alegação de ser necessário e premente elevar os padrões da educação brasileira.

Dentre essas ações, incluiu-se o Programa Universidade para Todos – PROUNI, em torno do qual este trabalho de pesquisa se desenvolve, sendo dedicado a essa política pública um dos seus capítulos.

É sabido que, no Brasil, o acesso à educação superior tem sido historicamente marcado por extremos obstáculos, dado o descompasso existente entre a oferta e a demanda de vagas, especialmente em se tratando de instituições de ensino superior (IES) públicas.

Essa realidade atingiu um nível mais alto de agravamento, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996), cujo 4º capítulo determinava, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Assim, gradativamente, a oferta do ensino médio foi se ampliando, fato que não ocorreu no segmento seguinte da escolaridade, ou seja, no ensino superior.

Foi então que o acesso à formação superior tornou-se cada vez mais difícil, e somente possível pela via mais estreita de que se tem notícia, o vestibular, obstáculo quase intransponível, a não ser para os estudantes oriundos da rede privada de ensino básico. Foram esses alunos que, paradoxalmente, passaram a ocupar as vagas das instituições federais de ensino superior (IFES), deixando represado no vestíbulo dessas universidades um enorme contingente de estudantes oriundos da escola pública, onde o ensino ministrado está longe do que se pode aceitar como ideal de qualidade, haja vista a dificuldade que enfrenta sua clientela para dar continuidade aos estudos básicos, quando consegue concluí-lo.

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE divulgou que 49,3% da população brasileira com mais de 25 anos não conseguiu concluir o ensino básico e que apenas 11% desse contingente possui formação superior (IBGE, 2012).

Esses dados, por si sós, reiteram a ilação de que, ao longo do tempo, a educação superior no Brasil revestiu-se de um caráter de privilégio, razão por que, a partir da década de 90 do século passado, a sociedade, aqui considerada nos seus segmentos médios, começou a se organizar para criar mecanismos de pressão capazes de forçar os operadores do poder a encontrar soluções para uma situação que, não sendo nova, tendia a se agravar.

À época, agentes financiadores da economia brasileira, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, recomendavam a expansão do ensino superior com a participação da iniciativa privada, o que, de certa forma, não passou da interferência do neoliberalismo nos projetos educacionais brasileiros.

Em 2004, ganha corpo a ideia de criar uma política social de democratização do acesso ao ensino superior e, já no ano seguinte, o governo cria o Programa Universidade para Todos – PROUNI, materializado numa transação de natureza mercantil, tendo, de um lado, o Estado, e do outro, instituições de ensino superior privadas, estas prontas para absorver, na condição de bolsistas, os alunos que não lograram êxito na concorrência para as IFES; aquele disposto a conceder isenção de alguns tributos em troca dessas vagas.

Tendo em vista ser o PROUNI uma política afirmativa de caráter compensatório, concebida com o propósito de discriminar positivamente estudantes oriundos de escolas públicas, onde a qualidade do ensino, a julgar pelo número irrisório de seus alunos que conseguem uma vaga no ensino superior público, é reconhecidamente baixa, têm sido levantados muitos questionamentos relativos a uma possível queda da qualidade de ensino do nível superior, ocasionada supostamente pela entrada de bolsistas do programa, acusados de ser "academicamente mais fracos", o que é rebatido com veemência pelos órgãos governamentais, por meio de dados estatísticos referentes ao desempenho desses alunos nos processos avaliativos de larga escala, no caso do ensino superior, o exame nacional de desempenho estudantil - ENADE.

Essa discussão se intensifica, a partir da constatação de que, depois da criação de políticas governamentais focadas na democratização de acesso ao ensino superior, como o Financiamento Estudantil – FIES e o PROUNI, as IES privadas se multiplicaram em proporção geométrica, a ponto de, em 2011, essa rede responder por 80% das matrículas no ensino superior, configurando-se assim um prolífero investimento comercial (Mec/Inep, 2011)

Jimenez e Rocha (2007, p.17), questionando os reais beneficiários do FIES, citam reportagem da Revista Exame (Edição de abril de 2002), onde está dito que o mencionado programa aumentou o faturamento das instituições privadas de 3 para 10 bilhões, no período compreendido entre 1997 e 2001.

Olhando de perto, esses dados, por si sós, já materializam indagações à espera de respostas: O FIES e o PROUNI estão verdadeiramente conseguindo transmutar exclusão em inclusão? Estão essas políticas focadas no rompimento do ciclo histórico de relações sociais assimétricas e excludentes ou não passam, na verdade, de formas dissimuladas de satisfazer a voracidade do capital?

Com vistas a estabelecer os horizontes deste trabalho, cujo propósito é o de proceder a uma análise mais acurada do Programa Universidade para Todos, como uma política que se reveste de uma importância ímpar, vez que inclui nos seus propósitos, e com destaque, o de quitar uma dívida histórica que o Estado brasileiro contraiu com as camadas mais baixas da pirâmide social, definiu-se como seu **objetivo geral** analisar criticamente o PROUNI, com base nas divergentes opiniões a seu respeito e no pensamento dos seus próprios beneficiários, estabelecendo permanente relação entre o que preconiza o instrumento legal que o instituiu e a sua efetividade no combate da assimetria social.

Para levar a efeito essa pretensão, foram traçados **objetivos específicos** enumerados a seguir: cotejar opiniões de diferentes analistas acerca do PROUNI; investigar como se vem dando o percurso formativo dos estudantes pesquisados, incluindo o grau de satisfação com a formação acadêmica em andamento, dificuldades por eles enfrentadas na vida acadêmica e eventuais casos de discriminação social; averiguar como os beneficiários do PROUNI o apreciam.

Com base nos objetivos propostos, esta pesquisa se classifica como bibliográfica e de levantamento (*survey)*, porquanto se desenvolveu a partir do cotejamento de diferentes opiniões acerca do modelo de educação adotado no Brasil ao longo de sua história e das políticas de democratização do acesso à educação superior ora em prática no país, somando-se a esse conteúdo dados colhidos junto a beneficiários do PROUNI, o que favoreceu a realização de uma análise fundamentada tanto em argumentos de autoridade quanto em dados concretos, de modo que foi cabível uma abordagem qualitativa e quantitativa, a um só tempo.

Quanto à estrutura deste trabalho de pesquisa, à introdução, seguiu-se um capítulo focado na importância da educação tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, análise que se estendeu ao modelo de educação formal implantado no Brasil desde o período imperial. Posteriormente, procedeu-se a uma abordagem da história da educação superior brasileira, dividida didaticamente em três momentos distintos: de sua gênese até meados do século XX; da reforma universitária de 1968 ao fim da ditadura militar e do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso aos dias atuais. Dando seguimento ao trabalho, levou-se a efeito uma análise do Programa Universidade para Todos – PROUNI, primeiramente à luz da visão de diferentes autores, contrários ou favoráveis ao programa, e, em seguida, com fulcro nos números a ele atinentes, já divulgados pelo MEC. Por fim, o quinto capítulo registra os resultados da pesquisa feita com alunos bolsistas, enfocando basicamente o percurso formativo desses estudantes, incluindo indicadores como eventuais dificuldades enfrentadas na vida acadêmica, a ocorrência de casos de discriminação e uma apreciação do PROUNI feita pelos próprios beneficiários pesquisados.

Para alcançar os objetivos da pesquisa de campo, foram definidos os seguintes passos metodológicos: revisão bibliográfica do conhecimento já existente acerca do tema; aplicação de questionário a um grupo de 50 cinquenta beneficiários do PROUNI, de quatro instituições de ensino superior privadas, situadas em Fortaleza, escolhidas pelo critério da localização geográfica, fator determinante do nível social dos alunos pagantes; tabulação dos dados colhidos, com vistas a interpretá-los; análise das respostas abertas, empregando, para tanto, a técnica da análise do discurso e da argumentação, teoria que se apoia na premissa da não neutralidade dos enunciados discursivos, de modo a confirmar ou negar os pressupostos da pesquisa e a ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Ao final, tal como determinam as normas de produção de trabalhos científicos, foi apresentada, a título de conclusão, uma síntese dos resultados da pesquisa, ponto em que se apontaram sendas para uma melhor compreensão do assunto estudado (PROUNI), deixando espaço para a dinâmica da interdiscursividade, em virtude de o crivo inexorável do tempo ainda não o ter referendado como uma política afirmativa suficientemente forte para diminuir a assimetria social, que insiste em se fazer presente no modelo de sociedade adotado no Brasil.

2 EDUCAÇÃO: UM BEM SOCIAL INALIENÁVEL

Este capítulo, cujo propósito é o de refletir sobre o que representa a educação para o alcance da equidade social, tomou por base a premissa de que, para intervir no mundo, nos seus aspectos natural e social, e assim orientar proficuamente a sua existência, o ser humano prescinde do conhecimento, aqui considerado um bem social, ao qual, indistintamente, todos fazem jus.

Nessa perspectiva, far-se-á uma abordagem crítica, a partir de posicionamentos de analistas da educação brasileira, sem a preocupação de seguir rigorosamente uma trilha cronológica, considerando ser o aspecto histórico das ideias que ilustram essa análise facilmente resgatável.

Para ampliar a compreensão crítica do que representa de fato a educação para o indivíduo, aqui entendido nos seus condicionamentos sociais, cabe abordar primordialmente o discurso de autoridades educacionais, em cujo teor, habitualmente, a educação costuma aparecer como uma panaceia capaz de solucionar os problemas que afetam os países mais pobres ou aqueles ditos em processo de desenvolvimento, caso do Brasil. Não raro, essas falas pecam pelo extremo de “sacralizar a via educacional para a solução dos problemas sociais” e de achar que, somente abrindo escolas para o povo, as sociedades possam se tornar igualitárias (ROSSI, 1980, p.17).

Para Rossi (1980, p.39), esse *status* a que a educação é guindada nos discursos políticos e até acadêmicos, conquanto pareça razoável, esconde a estreita vinculação que o sistema educacional mantém com o modelo socioeconômico em prática num determinado país. Na sua concepção, “a posse de um diploma, por mais prestigiosa que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico” (ROSSI,1980, p.28). E prossegue dizendo que, ao abrir escolas para os filhos do povo, o governo não está necessariamente garantindo que as relações de dominação estejam sendo alteradas. Para ele, enquanto a escola não assumir o papel de desenvolver nos alunos uma consciência crítica, muito pouco se estará fazendo para diminuir as desigualdades sociais (ROSSI,1980, p. 78).

Garcia (2007, p.77), nessa mesma linha de pensamento, afirma que a educação em si não faz milagres, ou seja, seus efeitos positivos são diretamente

proporcionais à capacidade que criou nos educados de interferir na realidade. Ilustrando seu posicionamento, cita o seguinte trecho de um depoimento de Anísio Teixeira (1953): [...] não há povos deseducados, há povos com diferentes educações. [...] E mudar-lhes a educação importa sempre mudar-lhes também a civilização.

Assim, não seria tendenciosa a ilação de que apenas disponibilizar escola para o povo não é garantir- lhe a conquista da cidadania. Em outra palavras, o aparelho escolar somente estará verdadeiramente a serviço do cidadão quando orientar suas práticas pedagógicas para além do crescimento intelectual, ou seja, quando for capaz de promover uma formação exemplar, regida pela força do conhecimento, da vontade e da inteligência, de modo que os próprios cidadãos sintam a necessidade de buscar novas formas de sociabilidade humana (GARCIA, 2007, p.19).

É sabido que o fosso que se abre entre os países em desenvolvimento e os desenvolvidos tem entre suas causas a disparidade do nível de crescimento humano, medido pelo número de pessoas com conhecimento e em constante atualização. Essa constatação está bem aprofundada na obra *As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética das desigualdades sociais*, onde Sawaia (1999, p.13), abordando o tema exclusão social, diz que nada é mais perigoso para uma sociedade que privar parte dela “das instâncias coletivas e públicas de justiça social”.

Na mesma obra, Guareschi (1999, p.155), num tom de crítica bastante contundente, alude à exclusão social, relacionando-a à perversa restrição de acesso ao conhecimento, em outras palavras, a uma educação de qualidade:

> [...] a primeira exclusão, da qual muitas outras derivam, é a exclusão de determinados conhecimentos que possam questionar os saberes institucionais e estabelecidos. Sendo que os conhecimentos provêm de determinadas práticas, eliminam-se essas práticas perigosas, para que não ocasionem mudanças ou perdas de privilégios.

Esse comentário, conquanto transpareça evidente laivo de radicalismo, sugere que a educação tem seu valor reconhecido, especialmente por ser um pré-requisito ao enfrentamento das situações de dominação ainda tão evidentes no mundo, especialmente nos países pobres ou em desenvolvimento, caso do Brasil.

Nos discursos acadêmicos, sobretudo naqueles alinhados com os princípios do socialismo, é muito frequente a descrença nos padrões educacionais brasileiros. Para esses analistas mais radicais, todos os empecilhos a uma prática educativa redentora estão embutidos no modelo capitalista que pauta a economia do Brasil. Para Dourado (2007, p.24-25), por exemplo, quando o Brasil, na década de 90 do século passado, aderiu ao modelo de administração pública gerencial, em cujo arcabouço teórico estava preconizado que, na condição de serviços não exclusivos, a saúde e a educação poderiam e deveriam ser fornecidas basicamente pelo setor privado, o país estava se inserindo definitivamente na lógica do neoliberalismo, tido por ele como uma doutrina que "transforma direitos em bens" e "subjuga a cidadania às leis de mercado".

Referendam esse pensamento Jimenez e Rocha (2007, p.19), em tom de demasiada contundência:

> [...] em se tratando de educação, a manipulação das consciências e as regras do mercado, invariavelmente estabelecidas em nome das exigências da lucratividade, giram em torno de um bem historicamente vinculado ao próprio processo de desenvolvimento e emancipação da sociedade e da personalidade humana.

Por mais plausibilidade que guardem os assertos dos autores mencionados, cujas produções acadêmicas revelam peremptória aversão aos princípios do capitalismo, parece não ser de bom alvitre entender que somente uma revolução social, depois de varrer definitivamente qualquer laivo do mencionado sistema, possa mudar a cara da educação brasileira. Inda mais que há exemplos de países capitalistas, como os Estados Unidos e a Coreia do Sul, onde a matrícula no ensino superior alcança a taxa de 90%, provando que o problema da má distribuição do conhecimento, conquanto esteja vinculado ao modelo socioeconômico vigente, pode ser solucionado por outras vias menos traumáticas.

Por certo, mais forte que a revolução social é a que se dá com as armas do conhecimento. Exemplo disso foi a queda do ditador líbio Muammar Khadafi, abordada na obra *The dictator'shandbook – Why bad behavioris almost always good politcs* (O manual do ditador – Por que mau comportamento é quase sempre boa política), publicada em 2011, por dois cientistas políticos da Universidade de Nova Iorque, o britânico Alastair Smith e o americano de raízes portuguesas Bruce Bueno de Mesquita.

Em entrevista concedida ao jornalista brasileiro Felipe Pontes, da Revista Época (2011), Smith, um dos autores da obra atrás citada, assim se expressa:

> Khadafi violou a quinta regra do manual do ditador– nunca seja bom com o povo à custa de sua pequena aliança - e caiu porque foi bom demais com seu povo. Ele tinha uma das populações mais educadas do Oriente e do norte da África, e o país apresentava níveis altos de desenvolvimento e saúde.

Por paradoxal que possa parecer o enunciado acima, se contextualizado, dele pode se depreender um sentido muito claro: a felicidade pública é fruto da crença coletiva na potencialidade do sujeito de lutar contra limitações sociais e de romper com condições de subalternidade, no que tange à livre expressão do pensamento, mesmo quando virtualidades governamentais tentam manter o povo em silêncio, como no caso da Líbia.

Na mesma entrevista, Mesquita declara que o ditador líbio, cuja “fonte de poder vinha do petróleo, com o qual comprava sua lealdade, não precisava ter uma população educada”. Essa afirmação, além de suscitar uma reflexão, reveste-se de um caráter de contundência, porquanto deixa patente ter a educação uma força muito superior à do poder, especialmente se der às pessoas a condição mínima para criticar e criticar-se, ações que redundam necessariamente na formação de um cidadão capaz de lutar por uma sociedade mais justa, que comporte e abone manifestações contrárias a situações sociais desfavoráveis.

Habitualmente, associa-se a educação ao conceito do direito de cidadania, aqui entendida como a plena inserção do indivíduo na sociedade, restando preservada a sua autonomia, o que não se deve confundir com desrespeito ao que essa mesma sociedade definiu como normas de convivência social.

“A educação para a cidadania”, na visão de Bobbio (2009, 2009, 23), pressupõe a formação de um indivíduo capaz de respeitar “o governo das leis” e não “o governo dos homens”. Para ele, “quando um regime democrático perde de vista este princípio inspirador, degenera rapidamente em seu contrário, numa das tantas formas de governo autocrático” (BOBBIO, 2009, p. 23). Por vezes, o verbete cidadania é empregado em discursos falaciosos como algo que se traduz tão só no alcance de condições mínimas de vida e na erradicação da fome. Pensar assim é deixar de reconhecer que ser cidadão é, em primeiro lugar, ter a capacidade de inquietar-se com formas de dominação estabelecidas historicamente nas sociedades, sobretudo as capitalistas, e procurar meios de, na condição de

dominado, participar de forma vinculatória das decisões coletivas, por meio de ações conscientes, norteadas pela compreensão de que os bens sociais, dentre os quais a educação se destaca, devem ser distribuídos sem privilégios.

Aguiar (2007, p.139), analisando a realidade do Brasil no que tange aos direitos de cidadania, alerta para o fato de que “um grande contingente da sua população continua a clamar por justiça social e igualdade de oportunidades em todos os campos”. E continua sua reflexão acerca do que se deve fazer para enfrentar essa situação, dizendo que:

> [...] nesse processo, a educação é portadora de uma promessa fundamental: contribuir para dotar a sociedade de mecanismos e instrumentos que possibilitem acessar e cobrar os direitos de cidadania, os quais, no Brasil, estão inscritos na Constituição Federal (op.cit.p.139)

Aprofundando ainda mais sua análise, Aguiar alerta para o equívoco de se considerar a escola capaz de, sozinha, “materializar uma nova organização social”, justificando que isso só será possível “quando questões de ordem sociopolítico-econômicas forem equacionadas” (AGUIAR, 2007, p. 138)

Tome-se como de igual coerência a posição de Garcia (2007, p.84) , para quem “de acordo com as orientações políticas de cada nação, a educação vai se desenvolvendo, sempre vinculada a ditames subjacentes à ideologia dominante”.

Rossi (1980, p. 23), também enfocando o valor da educação, afirma categoricamente:

> A educação não pode tornar o homem ou a sociedade perfeitos, já que a perfeição não é humana, mas divina. Pode, todavia, eliminar muitos dos seus erros, amenizar outros e, enfim, preparar melhor o homem para enquadrar-se nas exigências sociais.

Dessa forma, poder-se-ia afirmar que a escola pautada na visão reducionista de apenas ministrar o ensino, tirando do aluno a possibilidade de “pensar criticamente, analisar, refletir, discutir, discordar e, por fim, de questionar a realidade”, na qual ele precisaria interferir, não passa, como defendia Paulo Freire (1974), (*apud* Rossi, 1980, p.79) “de um aparelho reprodutor das condições de desigualdade sociais”.

Diga-se, por oportuno, que, quando se garante a alguém o acesso ao conhecimento, não se deve estar pensando apenas em colocar um diploma em sua

mão, mas sim, e principalmente, no que essa formação vai representar para o conjunto da sociedade que, de forma reciprocamente proveitosa, dela deverá se beneficiar (SCHWARTZMAN, 2004, p. 2).

Schwartzman (2004, p.17), ao fim de uma detalhada análise do sistema educacional brasileiro, faz a seguinte observação:

> Colocar na educação a responsabilidade pela eliminação da pobreza e das desigualdades sociais é uma maneira de não enfrentar, ou postergar, as políticas sociais e econômicas que possam ter efeito direto sobre essas questões. Uma combinação adequada de políticas sociais bem focalizadas, e políticas educacionais de qualidade, no entanto, fariam toda a diferença.

Com esse arrazoado, Schwartzman (2004, p.18) deixa claro que, por trás dos problemas que assinalam a educação brasileira, está o equívoco de achar que as políticas educacionais, por si sós, agem vigorosamente no combate à desigualdade social, em cujas raízes está a desigualdade de renda, esta última de consequências incomensuravelmente nefastas. Esse é, na verdade, um círculo vicioso que o brasileiro ainda não tem condições de enfrentar.

Gusmão (2011, p 13), lançando mão da teoria de Norberto Bobbio acerca dos direitos humanos, cita três postulados, por meio dos quais os direitos educacionais do cidadão realmente são assegurados: ensino universal para todos, escola de boa qualidade e cultura escolar focada nas diversidades e no respeito às identidades.

Em que pese à validade das ponderadas reflexões aqui apresentadas, há que se reconhecer algum avanço nos padrões educacionais brasileiros. Guardando a isenção devida, já se pode afirmar que a exclusão da escola, condição que historicamente atingiu muitos brasileiros, está sendo vencida. Resta agora garantir ao brasileiro um ensino de qualidade, como parte do respeito à sua dignidade de cidadão.

Considerando ser a educação um tema que comporta interdiscursividade, são mais que razoáveis as polêmicas em torno dele, principalmente quando se insiste em abordá-lo sob o prisma das doutrinas socialistas mais radicais, em cujo ideário, o espaço para o debate é muito reduzido e a contemporização das ideias que dele venham a discrepar, praticamente inexistente.

Na verdade, muitas dessas posições radicais, que põem em xeque o poder de uma educação libertadora, são defendidas por meio de truísmos vãos,

dentre os quais está o de ser impossível romper com a ideologia hegemônica das classes dominantes, em cujo âmbito cabe a aberração de considerar as desigualdades sociais como algo imutável e até necessário.

Contemporizando a posição de Rossi (1980, p. 65), para quem a escola brasileira ainda não é o espaço onde a criança possa se preparar para romper com as artimanhas da exclusão, há que se reconhecer ser nesse aparelho que, bem ou mal, se podem ensaiar formas embrionárias de organização social, em favor da mudança das pessoas que, por sua vez, poderão mudar o mundo, tal como defendeu Paulo Freire.

Desejando analisar as ações do governo brasileiro em prol da democratização do acesso à educação sem o concurso de extremos ideológicos ou de radicalismos estéreis, este trabalho, que se desenvolveu em torno do Programa Universidade para Todos – PROUNI, pretende-se crítico, à medida que coteja opiniões divergentes acerca do programa, mas não conclusivo, dada a interdiscursividade que o assunto comporta.

Dessa forma, mais proveitoso que repudiar as iniciativas governamentais no campo da educação, taxando-as de imediatistas e puramente compensatórias, é admiti-las como parte de um projeto que, dependendo do envolvimento da sociedade, pode vir a se tornar um caminho para a distribuição justa do conhecimento, instrumento imprescindível à luta pela renovação democrática dos espaços sociais.

Atualmente, qualquer movimento social em prol da educação deve partir de uma inequívoca premissa: um novo momento da educação brasileira desponta; nele, a desigualdade e a exclusão educativa permanecem, mas não nos mesmos termos do passado.

2.1 A Educação no Brasil: compasso e descompassos

Nesta seção, far-se-á uma abordagem dos passos que a educação formal brasileira seguiu, tomando como referência a primeira lei geral de educação formal no Brasil, datada de 15 de outubro de 1827. Segundo Cury (2007), a mencionada lei foi uma decorrência da Constituição Imperial de 1824, conhecida como a carta constitucional que mais centralizou as decisões, especialmente no que tange às

políticas educacionais. Na lei mencionada, estava preconizada a gratuidade do ensino primário, aberto a todos os cidadãos, excluindo-se os escravos. Mais tarde, dentro dos mesmos parâmetros, a educação primária passou a ser tarefa das Províncias, ficando o ensino superior ainda a cargo dos poderes gerais. Nasce aí o que o autor chama de “federalismo educacional e, com ele, uma duplicidade de redes de ensino” (CURY,2007, p.118).

Segundo ainda Cury (2007, p.118),

> [...] o nosso sistema escolar nasceu sob o signo de um sistema sociopolítico oligárquico e elitista. Oligárquico pela dominação de pequenos grupos localistas e elitista pela sua destinação aos livres e pela proibição do acesso à escola aos escravos.

A Constituição de 1891, mesmo mantendo o federalismo educacional, dá aos Estados a prerrogativa de declarar ou não a gratuidade do ensino primário, bem como a sua obrigatoriedade. Estava sacramentada então a *desoficialização* da educação, “mediante a qual a abertura de escolas passou a se fazer de modo extremamente flexível” (CURY, 2007, p.119).

Em 1934, a nova Constituição restabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e ainda vinculou um percentual dos impostos para a educação.

Nesse compasso, a estrutura educacional brasileira foi sendo implantada de forma desigual, ou seja, limitando aos pobres, quando muito, o acesso à alfabetização, estágio de conhecimento que impede o homem de alcançar o nível de produção de ideias, porquanto está preso tão só ao que o cerca na sua vida real.

Curioso é que, até nos textos das leis, se encontram expressões que bem caracterizam o preconceito de classe subjacente ao sistema educacional brasileiro, caso do Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, uma delas no Ceará, em cujo texto estava definido serem seus destinatários os “desvalidos da sorte”, aos quais se ofereciam cursos de marcenaria e mecânica industrial.

Esse fato explica bem o dualismo historicamente construído no sistema educacional brasileiro, em cujo arcabouço sempre couberam manobras responsáveis por recrudescer privilégios das classes dominantes, detentoras que são de um poder hegemônico no país.

A propósito, Santos (2007, p.101), analisando momentos históricos da educação brasileira, diz que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971, por meio da qual, num momento crucial da história política brasileira, o Governo decidiu tornar obrigatória a formação profissional de nível médio, não passou de um subterfúgio para conter a demanda das classes baixas por ensino superior.

Ainda segundo Santos, a existência de dois tipos de educação no Brasil, um que preparava para a universidade e outro, de caráter terminal, que formava para o trabalho, teve sua continuidade assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), em cujo texto aparece a expressão “adaptação de mão de obra”, usada para justificar que, em se tratando da classe trabalhadora, “a formação educacional abrangente e universal” deve ser substituída pela aquisição “de conhecimentos relevantes [...] de resultados profissionais mais palpáveis” (SANTOS, 2007, p.101).

Esse modelo de educação diferenciada não alcançou a completa aceitação da população brasileira, haja vista que a universidade, especialmente a pública, jamais teve reduzido o seu fascínio, embora o acesso a ela tenha continuado sujeito a regramentos sociais, melhor explicando, para os filhos do povo, uma vaga no ensino superior permaneceu sendo um sonho praticamente inalcançável, mais ainda em se tratando dos cursos de maior prestígio (SANTOS, 2007, p.102).

Dessa forma, dentre os desafios postos ao Brasil de hoje, está o de promover um modelo de educação inclusiva, a ser distribuída prodigamente como um bem social por excelência, evitando assim que ações compensatórias e emergentes precisem ser adotadas, por exemplo, as que periodicamente foram levadas a efeito para erradicar o analfabetismo, o que ainda não foi possível.

Aguiar (2007), analisando os números referentes à taxa de analfabetismo adulto no Brasil, alude às campanhas periódicas e intermitentes de combate a essa chaga social, para ela, de resultados quase sempre discutíveis. Referendando sua posição, a autora cita o seguinte comentário de José Marcelino Pinto:

> No Brasil, a redução do analfabetismo parece ocorrer muito mais por um movimento inercial, em razão da morte das gerações mais velhas, do que pelo efeito de eventuais políticas para a área, que são inconsistentes e intermitentes. (PINTO, in AGUIAR, 2007,pp.145-146)

Ainda a respeito da situação de atraso em que ainda se encontra o Brasil em termos de educação, Aguiar (2007, p. 153) comenta que, ao contrário do que ocorreu nos países de capitalismo avançado, os da América Latina sempre conviveram com um sistema escolar “altamente seletivo”, implantado para atuar “como instrumento de legitimação das desigualdades existentes”. Focando exclusivamente a sociedade brasileira, a autora lamenta que tenha faltado no Brasil um projeto educacional capaz de enfrentar forças espúrias, desinteressadas num projeto social pautado no respeito à dignidade do ser humano (AGUIAR, 2007, p. 153).

Analisando os percalços de natureza pedagógica, social e financeira com que depara o aluno brasileiro, especialmente o pobre, para seguir o percurso escolar, Mello (1999, p.131) apresenta o grave problema da evasão escolar, ligando-o a fatores de ordem socioeconômica. Na sua opinião,

> [...] após anos de repetidos fracassos, as crianças não contam com muitas alternativas para ter acesso à educação formal e menos ainda a expressões culturais não banalizadas pela mídia. Ficam, desse modo, excluídas desde cedo de um dos direitos da cidadania que é a educação.

Na verdade, conquanto sobrem no Brasil instrumentos legais e planos de ações no campo da educação, esse bem ainda é mal distribuído, haja vista ainda existirem brasileiros que nem iniciam o trajeto escolar; outros que vão ficando pelo caminho, havendo ainda os que chegam ao final do percurso sem reunir as condições mínimas de entrar no mercado de trabalho.

Cabe aqui observar que, sendo a educação um processo que não comporta atalhos, seu encurtamento é desaconselhável, bem como o é a sua prática como uma ação emergencial, desenvolvida por políticas públicas, somente levadas a efeito depois que a sociedade contabiliza enormes prejuízos, por vezes, irresgatáveis.

Essa premissa sugere uma conjectura: se no Brasil a função social da escola em todos os seus níveis, que é a de preparar a pessoa tanto para o exercício da cidadania quanto para o mercado de trabalho, não se está efetivando, no mínimo, devem existir forças impeditivas à garantia da educação como um direito.

Certo é que, não sendo possível encobrir o atraso socioeconômico brasileiro, em cujas causas a falta de educação do povo está incluída, o governo

tem adotado políticas educacionais focadas na ampliação do acesso ao ensino formal em todos os seus níveis, ações que não guardam ineditismo, porquanto, já em 1953, Anísio Teixeira, *apud* Garcia (2007, p.77), teceu o seguinte comentário:

> A educação tem se constituído, no Brasil, a questão por excelência para soluções apressadas que nascem do espírito mais patriótico do que lúcido. O primeiro erro que se origina de tal modo sentimental de encarar os problemas educacionais é o de tomar as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas.

Diga-se com a contundência devida que, há mais de duas décadas, se propala no Brasil a universalização do ensino formal básico, sendo frequente a veiculação de notícias e propagandas com o seguinte conteúdo: *Nesta cidade, todas as crianças estão na escola.*

Dados do IBGE (2010) indicam que, no período compreendido entre 2000 e 2010, o percentual de brasileiros de 7 a 14 anos que não frequentavam a escola caiu de 5,5% para 3,1%. Outro dado importante foi revelado pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2011- PNAD: de 2009 a 2011, a taxa de escolarização das crianças entre 6 e 14 anos chegou a 98,2%.

Em termos numéricos, sobram indícios de que essa universalização tem de fato sido perseguida e quase alcançada. Em outras palavras: não é falsa a afirmação de que o Brasil tem conseguido expandir as vagas da escola pública, especialmente no ensino básico, mas é absolutamente duvidosa a versão oficial de que, alargando as oportunidades de ensino formal, se estão garantindo a esses alunos as condições mínimas de participação nos projetos sociais e na construção de uma sociedade nova, onde as desigualdades sociais não sejam tão gritantes.

Na verdade, se o Governo está vencendo o desafio da quantidade, ou melhor, se a oferta de vagas no ensino básico já se aproxima do ideal em termos numéricos, outro desafio parece mais difícil de ser enfrentado: o da qualidade.

A partir dos anos de 1980, tornou-se consenso no Brasil que a bandeira democratizadora da educação, concentrada tão só na ampliação das oportunidades de acesso à escola, desde os anos 20, precisava ter sua ênfase desviada para a garantia de um ensino de qualidade, proposta que foi objeto de polêmicas, especialmente na segunda metade do século XX. No foco dessas discussões, estava a premissa de que a soma da expansão do ensino com a elevação dos seus padrões de qualidade demandaria altos custos, razão por que essas duas condições

apareciam nesses debates como excludentes entre si (GUSMÃO, 2011, p 02). Fundamentando suas assertivas, a mesma autora transcreve trecho de um artigo escrito pelo ex-ministro da educação Fernando Hadadd, publicado na Folha de São Paulo: “ É verdade que vários estudos demonstram que, não raramente, o processo de universalização do acesso à educação vem acompanhado da queda de qualidade do ensino”.

A declaração transcrita afasta qualquer laivo de estranheza que possa despertar o dado oficial, segundo o qual, apenas 26% dos brasileiros alfabetizados o são plenamente e os demais 74%, conquanto dominem rudimentarmente a leitura e a escrita, não reúnem as condições mínimas para entender completamente um texto na sua estrutura profunda (IBGE, 2010).

Também em 2010, o MEC divulgou o *mapa do analfabetismo no Brasil*, do qual constava o seguinte dado: 16,295 milhões de brasileiros são analfabetos, ou seja, incapazes de escrever um bilhete simples, e outros 7 milhões enquadram-se na condição de analfabeto funcional, totalizando assim mais de 33 milhões de pessoas que não conseguem ler um texto com proficiência, nem extrair o sentido das palavras, nem transformar ideias em um texto escrito, nem fazer operações matemáticas elaboradas.

Em se tratando de analfabetismo funcional, o Instituto Paulo Montenegro - IPM, organização vinculada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Pesquisa – IBOPE, criada no ano 2000, com o objetivo de desenvolver ações focadas na melhoria da qualidade do ensino no país, definiu como foco de pesquisa o indicador de analfabetismo funcional – Inaf, tomando por base a classificação da UNESCO, que considera analfabeto funcional o indivíduo com menos de quatro anos de estudos completos. Logo no primeiro ano de estudo, foi constatado que, em cada grupo de 100 brasileiros com quatro anos completos de estudo, 10 eram analfabetos absolutos, 84, analfabetos funcionais do nível rudimentar e apenas 6, plenamente alfabetizados.

Na tabela 1, é possível observar a evolução desse indicador, num recorte temporal de 10 anos, considerando a população brasileira na faixa etária de 15 a 64 anos.

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional – População de 15 a 64 anos (em %)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados fucionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011
Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Restringindo o foco da pesquisa apenas aos estudantes universitários, estudo realizado em 2010 pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa, revelou que 38% dos alunos das universidades brasileiras não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, o que significa dizer serem esses estudantes analfabetos funcionais.

Gusmão (2011, p.7), refletindo sobre a baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras de nível básico, afirma que, transcorridas mais de quatro décadas do processo de ampliação maciça da escolarização básica no Brasil, o rendimento escolar dos alunos continua muito abaixo das expectativas, o que, na sua análise, decorre do fato de a escola ainda não ter aprendido a trabalhar com crianças e jovens menos favorecidos socialmente, exatamente o grupo que alimenta, em maior proporção, os levantamentos estatísticos focados nos indicadores *evasão* e *reprovação*.

Mesmo não sendo possível contestar que, atualmente, quase a totalidade das crianças brasileiras encontram escolas com portas abertas para recebê-las, não se pode deixar de abordar o baixo nível do ensino básico, especialmente o ministrado em instituições públicas, o que se comprova pelo pequeno número de estudantes delas oriundos que aufere uma vaga nas IFES. Esse fato pode ser

apontado como subjacente à criação de políticas públicas de acesso à educação superior com a participação da iniciativa privada, por exemplo, o PROUNI, objeto de análise deste trabalho. Considerando que a vigente Constituição Federativa do Brasil, no inciso VII do artigo 206, CF, determina como um dos princípios do ensino a "garantia de padrão de qualidade", a discrepância entre o contingente de alunos que tem acesso ao ensino básico e o número deles que consegue chegar à universidade pública, de certa forma, configura descumprimento ao mencionado princípio constitucional.

A propósito do descompasso entre a universalização do acesso à escola e a qualidade do ensino nela ministrado, cite-se a deplorável 53ª posição alcançada pelo Brasil, em 2011, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual, abrangendo 65 países, avaliou alunos na faixa etária de 15 anos quanto à proficiência na leitura e nos conhecimentos básicos da matemática. Outro dado também atinente à educação no Brasil aparece no *ranking* da ONU, que mede o bem-estar das nações, segundo o qual a escolaridade média do brasileiro é de 7,2 anos, a mesma do Zimbábue, ditadura africana que está posicionada no 173º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), muito abaixo do Brasil que ocupa a 84ª posição (Revista Veja, novembro de 2011). Esses resultados servem de embasamento à cogitação de que a escola brasileira, ora revestida de prodigalidade na absorção das crianças em idade escolar, não garante um ensino de qualidade ou, pior ainda, inviabiliza o percurso formativo dos seus alunos.

Para Garcia (2007, p. 81), quando tecnocratas do governo acreditam que, em se tratando de educação, qualidade e equidade são inconciliáveis, eles estão capitulando à deplorável realidade do sistema educacional do Brasil, onde a educação, em especial a pública, ainda tem uma cara de "faz de conta", isto é, onde a política educativa "é algo que se deve enunciar como importante, mas que não é pra valer".

Em palavras mais claras, Guareschi (1999, p.154) critica o modelo educacional brasileiro, taxando-o de excludente. Para ele, dentro da ideologia liberal, a educação descola-se de tal modo do social, que o indivíduo é levado a responder sozinho pelo seu êxito ou fracasso, melhor explicando, "legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído". Com essa reflexão, o autor reitera a estreita ligação entre exclusão e conhecimento, atribuindo a este último o caráter de

emancipador e de única via que conduz a “relações pluralistas, humanizadas e democráticas” (GUARESCHI, 1999, p.155).

Garcia (2007, p.80), com o intuito de explicar o fato de até hoje o Brasil ter um grande número de brasileiros analfabetos (são mais de 10 milhões, segundo o IBGE, 2010) assim se pronuncia:

> Desde 1824, o Brasil vem assistindo a uma sucessão de belas declarações de intenção sobre a educação do povo que, no entanto, não saíram do reino dos enunciados. Esse distanciamento entre declaração e ação (...) tem nas suas raízes um processo político interessado em manter as distâncias sociais solidamente estabelecidas no processo colonizador inicial.

O comentário acima, ainda que tenha um referente cronologicamente remoto, não assume um caráter de circunstância, haja vista que, até hoje, se anunciam medidas redentoras na área da educação, traduzidas na adoção de políticas educacionais para todos os níveis de ensino, materializando assim o que Garcia chama de “projetismo”, em outras palavras, a proliferação de planos e projetos, aos quais nem sempre se assegura a devida continuidade (GARCIA, 2007, p.82-83).

A propósito de investimento em educação, um dado é no mínimo curioso: segundo Schwartzman (2004, p.1), levantamento referente ao ano 2000 mostra que o Brasil fez um investimento de 5,5% do produto interno bruto em educação, o que o coloca em posição equivalente à de países como a Itália (4,8 %),o Japão (4,8%), o México (5,5%) e acima da do Chile (4,3%).

Diante dos dados acima, cabe indagar o que tem dado causa à posição de inferioridade que o Brasil ocupa nos resultados dos instrumentos que avaliam a educação, por exemplo, o estudo internacional, que comparou a qualidade da educação de 40 países, a partir de indicadores como habilidade linguística, prontidão matemática, número de alunos ingressantes no ensino superior, qualidade do desempenho docente e salário pago aos professores. Realizada pela agência britânica *Economist Intelligence Unit* (EUI), de 2006 a 2010, a pesquisa traz o Brasil em 39º lugar, acima apenas da Indonésia (G1, Jornal Nacional, 28/11/2012).

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que a universalização da educação, difundida com otimismo pelo governo brasileiro, perde muito do seu significado, quando se comprova que os critérios da quantidade e da qualidade não são considerados como complementários, melhor explicando, se, por um lado, os dados

de abrangência da escola são animadores, por outro, os índices de aproveitamento do ensino nelas ministrado são, no mínimo, inquietantes.

Restringindo o foco dessa reflexão ao ensino superior, sobretudo porque esta pesquisa tem como mote o Programa Universidade para Todos (PROUNI), convém citar Rossi (1980, p.67) que, discorrendo sobre a forma desigual como esse nível de educação tem sido disponibilizado no Brasil, faz as seguintes afirmações:

> (...) a ampliação da educação não enseja, automaticamente, mudanças nas relações econômicas entre as pessoas; a educação, como os demais benefícios sociais, é desigualmente distribuída na sociedade de classes; as universidades públicas estão a serviço dos que vencem as barreiras de acesso, isto é, os que maiores méritos têm.

Rossi (1980, p.68), referindo-se especificamente ao acesso à educação superior, assim se expressa:

> A pirâmide educacional brasileira é inversamente proporcional à social. Enquanto uma larga maioria de indivíduos da classe dominante tem acesso a cursos de nível superior, as oportunidades oferecidas à classe trabalhadora (a mais numerosa) são muito menores.

Esse comentário reitera o caráter discriminatório do modelo educacional brasileiro e chama a atenção para um fato preocupante: se os filhos da classe trabalhadora recebem uma educação de qualidade questionável, a classe dominante é responsável por isso, porquanto as posições de mando costumam ser ocupadas por seus legítimos representantes.

Conquanto haja discrepâncias entre os pontos de vista dos analistas do sistema educacional brasileiro, um ponto aparece recorrentemente nesses discursos. Para Schwartzman (2004, p. 6), “só aumentar os gastos com a educação não basta, porquanto não é essa a principal fonte de estrangulamento do sistema; antes há que se reconhecer que, no Brasil, os recursos públicos costumam ser mal gastos”.

Não raro os governantes brasileiros falam em gastos com a educação, quando, na verdade, se deveria tomar essa despesa como “um investimento nacional a longo prazo, para melhorar a competitividade econômica, o desenvolvimento cultural e a coesão social” (UNESCO, 1999, p.15).

Atualmente, a educação no Brasil, especialmente a de nível superior, cumpre uma agenda relativamente nova, sendo a participação da iniciativa privada

nesse mister bastante significativa. Várias bandeiras de luta têm sido levantadas, com vistas a reverter esse quadro, sob a alegação de que só quem se fortalece com isso é o regime capitalista. Na verdade, esses movimentos, conquanto pequem pelo radicalismo extremo, são parte importante de uma reflexão rigorosa, da qual podem nascer ajustes de conveniências, focadas no alcance da solução dos problemas brasileiros, contando, para tanto, com os frutos produzidos pela justa distribuição do maior bem social que é a educação.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO

Tendo em vista ser o ensino superior um tema que polariza a atenção da sociedade, sobretudo porque é nesse segmento da educação que as mentes se abrem para a compreensão da dinâmica sociopolítica do país, este capítulo abordará seu curso histórico, partindo da sua criação, para alcançar sua agenda atual, na qual o tema deste trabalho de pesquisa está inserido.

Trata-se de um enfoque histórico e analítico a um só tempo, focado no propósito de encontrar respostas aos questionamentos que interessam mais de perto a esta pesquisa, anunciados na sua introdução.

3.1 Dos primórdios até meados do século XX

O ensino de nível superior no Brasil só começou a ser ofertado no séc. XVII, no Colégio do Rio de Janeiro. Outras instituições de ensino foram sucessivamente introduzindo o ensino superior na Colônia, cabendo aqui citar o Colégio de Olinda, o Colégio do Maranhão e o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, situado em Mariana – MG, onde foi criado pelos jesuítas o último curso superior, antes da expulsão dos religiosos, ocorrida em 1759. Acerca desse fato, Rossato (1998, p.108) cita a posição do reconhecido crítico Fernando de Azevedo, para quem,

> [...] com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu...

A transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, em 1808, de certa maneira, enfraqueceu um capricho da corte, segundo o qual, o necessário deslocamento de jovens brasileiros para Portugal com a finalidade de cumprir certos ramos de estudo, por exemplo, a medicina, representava uma forma de dominação sobre a colônia.

Aos poucos, dada a carência de profissionais habilitados para servir à corte, o ensino superior voltou à pauta, o que desencadeou a criação de cadeiras,

cursos, escolas e faculdades, instituições focadas nos seguintes ramos: Medicina, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia.

Cabe aqui ressaltar que outros fatores, igualmente determinados pela migração da família real para o Brasil, influíram na evolução do ensino superior, dentre os quais, o cosmopolitismo de alguns centros urbanos, fato que, gradativamente, foi enfraquecendo os atrativos da vida rural e acordando o povo brasileiro para uma nova realidade, onde "a palavra, a retórica, a gramática e o Direito" assumiram a posição de "motivos mais nobilitantes" para a existência humana (HOLANDA, 1977, p. 122).

Holanda (1977, p. 115) afirma também que data dessa época a difusão no Brasil da ideia de que "o anel de grau ou a carta de bacharel" representavam "um penhor de sabedoria e indício de superioridade mental".

A essa época, o conhecimento já tinha sido eleito como a mais nova forma de nobreza, o que se deu com a abonação de D. Pedro II.

Desencadeia-se então o debate acerca da criação de uma universidade no Brasil, posto em pauta por volta de 1823, tendo sido registradas inúmeras tentativas nesse sentido até 1920, quando uma decisão governamental serôdia, haja vista que todos os países mais importantes do mundo, no que tange aos aspectos demográfico e econômico, já tinham suas universidades, cria oficialmente a nossa primeira instituição de ensino superior, a Universidade do Rio de Janeiro.

Dados históricos confirmam que, antes da implantação da mencionada instituição, outras existiram, com destaque para a Universidade de Manaus (1908), Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912), todas elas condenadas à efemeridade (ROSSATO, 1998, p.115-116).

O Decreto de n°.11.530, de 18 de março de 1915, apresentado por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, já sugeria que o governo federal reunisse em Universidades as escolas de ensino superior, então existentes, mais precisamente as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, às quais se deveria incorporar uma das Faculdades Livres de Direito. A rigor, na opinião de Fávero, *apud* Rossato (1998), a união dessas três instituições não se deu de forma articulada, mas sim, como uma mera agregação de "faculdades isoladas". Veja-se seu comentário a respeito do que se vem tratando:

> A universidade do Rio de Janeiro não foi senão uma superposição de uma reitoria a três escolas superiores existentes, de caráter profissional, tal como um século atrás tinham sido organizados os liceus, pela mera justaposição de aulas-régias. Havia apenas o rótulo que soava bem aos ouvidos provincianos da década de 20. (FÁVERO in ROSSATO, 1998, p.116)

Várias outras instituições de educação superior foram sucessivamente criadas, a maioria delas sob a tutela federal, conquanto algumas unidades da federação tenham também entrado na oferta desse nível de ensino, caso de S. Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Certo é que, ao final do Estado Novo, o Brasil já contava com cinco universidades, duas federais e três estaduais.

Rossato (1998, p.117) afirma que, no período compreendido entre 1930 e 1945, as IES brasileiras saltaram de 86 para 181. Vinculando esse fato à história do Brasil, tem-se um dado interessante: Getúlio Vargas, em 15 anos de governo, isto é, de 1930 a 1945, “criou 95 novas IES, bem como o estatuto das universidades e uma organização básica desse nível de ensino”.

Esses instrumentos de gestão das universidades, criados por força de lei, definiam “a estrutura mínima para a criação de uma universidade”, diferenciando-a das instituições isoladas que, igualmente, ministravam educação superior (ROSSATO, 1998, p.117).

Nesse compasso, nasce oficialmente a universidade brasileira, com méritos e deméritos, sendo oportuno citar algumas dificuldades à época enfrentadas, como “jogos de interesse e papel secundário da pesquisa, as quais até hoje persistem” (ROSSATO, 1998, p.117).

Dados históricos confirmam que, já na metade do século XX, o ensino superior brasileiro compunha-se de 21 universidades e de mais de cem instituições isoladas, dados animadores, não fora o crescimento significativo da demanda por esse nível de ensino, definida por fatores de natureza sociológica, dentre os quais se destaca o galopante processo de urbanização do país, em cujas consequências incluía-se a forte migração humana do campo para as cidades.

O modelo de organização das universidades não sofreu grandes alterações na década de 50. Ressalte-se a indefinição que reinava no seio das instituições brasileiras relativamente à escolha de uma das linhas que pautavam o ensino superior na Europa: a que cultivava o saber livre e desinteressado de aplicações práticas e a que se voltava exclusivamente para a formação profissional (CUNHA, 2007, p.18)

Outro fato importante deve ser aqui considerado: as IES brasileiras já nasceram concentradas nas capitais dos estados da federação, sendo a elas subordinadas as poucas faculdades criadas no interior.

Esse dado nos dá a certeza de que a concentração das instituições de ensino superior nos grandes centros urbanos responde por boa parcela da responsabilidade pelo recrudescimento da distribuição desigual do saber, sem o qual não se constrói uma sociedade justa, solidária e democrática.

3.2 Da reforma de 1968 à redemocratização

A partir de 1960, as universidades brasileiras, tal como ocorreu em muitos outros países, entraram no compasso das lutas anti-imperialistas, entre cujos componentes políticos estava a disseminação do comunismo no mundo.

Cronologicamente coincidentes, surgiram as teorias de modernização das instituições, as quais, convenientemente, se apoiavam no princípio da racionalidade, que consistia, no caso das universidades, em distanciá-las da realidade, aqui entendida como o interesse concreto de poder político (CUNHA, 2007, p.15).

Em meio a lutas acadêmicas contra essa manobra, tida pelos estudantes como uma artimanha sub-reptícia do capitalismo, começa a ser gestado o processo de reforma da universidade, o qual, em virtude de ter sido “definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano” (CUNHA, 2007, p.15).

Neste ponto da presente exposição, cabe abrir espaço para aludir a um fato deveras importante na história recente do povo brasileiro: o golpe militar de 31 de março de 1964.

Nos primeiros anos da década de 60, o Brasil viveu um período de turbulência política, marcado, sobretudo, pelas excentricidades administrativas do Presidente Jânio Quadros, a quem coubera criar no povo brasileiro uma expectativa de austeridade governamental, usando, para tanto, uma vassoura como símbolo da sua campanha à presidência, numa alusão metafórica à sua determinação de varrer todas as mazelas que afligiam a população do país, dentre as quais, a mais criticada era a dívida externa, contraída no governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek.

Situações políticas adversas, criadas depois da renúncia de Jânio Quadros, levaram o Brasil a um estado de verdadeira ebulição social, chegando ao ponto de o sistema de segurança interna ser ameaçado, o que deu azo ao até hoje discutido golpe militar, em cujo âmbito, incluiu-se o massacre das ideias libertárias, defendidas sobremaneira por professores, estudantes e artistas, em resumo, pela elite intelectual do país.

As consequências nefastas desse período da vida política brasileira atingiram, em cheio, o sistema educacional. O combate peremptório à manifestação livre do pensamento durou aproximadamente vinte anos, o que, em grande escala, repercutiu negativamente na formação crítica dos jovens brasileiros.

Nesse ponto da história da educação superior no Brasil, não se pode deixar de abrir espaço para abordar a propalada reforma universitária de 1968, em cujas propostas de mudanças, duas despontavam como as principais: modernizar administrativa e pedagogicamente a estrutura das IES e democratizar o acesso ao ensino superior.

Na base do movimento que pretendia uma reforma da universidade brasileira, estavam movimentos sociais ocorridos no mundo, com destaque para as manifestações de rua, na França, consideradas “um dos grandes fenômenos sociais da segunda metade do século XX”, o qual, reunindo mais de 10 milhões de pessoas entre estudantes e trabalhadores, chegou a provocar a dissolução da Assembleia Nacional (VEIRA, 2005, p.3).

No Brasil, a feição do anseio por mudanças na estrutura política, econômica e social englobava um misto de audácia e medo, porquanto a ditadura militar, que tinha afastado do país as lideranças políticas contrárias ao regime, sob a alegação de preservar a ordem institucional, assumia seu momento mais perverso. A repressão aos movimentos estudantis estava na pauta das ações do governo. Parecia até que a observação do diplomata norte-americano Lincoln Gordon, feita em 1966, quando de sua visita ao Brasil, estava sendo levada ao pé da letra:

> É preciso também que os jovens abandonem o jogo político e que os administradores se esforcem por promover uma campanha nesse sentido. Em suas lutas, os comunistas frequentemente argumentam que aos estudantes universitários cabe a maior participação na vida política nacional. No entanto, na própria Rússia, isto não é uma prática comum. Naquele país, os estudantes têm horários rígidos de aulas a ponto de não terem tempo sequer de pensar em política (CUNHA, 2007,p.210).

O clima de guerra entre policiais e estudantes continuava, e muitas lideranças estudantis são levadas à prisão, pelo fato de estarem à frente de manifestações que defendiam “o fim da censura e da repressão e a redemocratização do país” (VIEIRA, 2009, p.5).

Os debates em torno da reforma universitária de 1968, que compunha com outras tantas o conjunto das “reformas de base”, envolveram estudantes, a quem interessavam basicamente mudanças atinentes à autonomia das IES, à participação estudantil nos órgãos colegiados e à extinção da cátedra (modelo de organização acadêmica marcado pela concentração de poder nas mãos de professores ocupantes de cadeiras universitária, entre cujas prerrogativas, estava a vitaliciedade); organismos internacionais, no papel de consultores, e representantes do Governo, liderados pelo então coronel Carlos de Meira Matos, entre cujas responsabilidades estava a de produzir um relatório que viria a servir de base à proposição de medidas de curto prazo, “com o objetivo de eliminar obstáculos à maior produtividade e eficiência do sistema escolar e permitir a ampliação de vagas” (VIEIRA, 2009, p.3).

Cunha (2007, p. 155), procedendo a uma reflexão acerca das intencionalidades subjacentes a essa reforma, assinala “ a influência paradigmática das universidades norte-americanas” no processo. Abonando seu apontamento, o autor afirma que, por trás da participação de técnicos americanos na concepção da reforma universitária brasileira, havia interesses não revelados claramente. Veja-se trecho da sua análise:

> A chave para o Brasil permanecer uma “sociedade livre” e um “amigo próximo” dos Estados Unidos estava no ensino superior, pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres (CUNHA, 2007, p.158).

O governo brasileiro, abonando o esquema traçado pela *United States Agency for International Development* – USAID, organismo americano que se fez parceiro do MEC na elaboração da reforma do ensino superior brasileiro, concordou com a farsa de envolver professores universitários brasileiros no planejamento do documento que mudaria a feição desse nível da educação, não para contar com a participação efetiva deles, mas para mantê-los sob controle, evitando assim que as

“melhores mentes educacionais do país” pudessem esboçar alguma resistência às mudanças que estavam sendo propostas (CUNHA, 2007, p.158).

A essa altura, discordando visceralmente da ingerência de um país estrangeiro na reforma do ensino superior brasileiro, sobretudo do ponto que tratava da privatização desse nível de ensino, líderes estudantis promoveram manifestações de repúdio, reprimidas violentamente pelo governo autoritário de então.

Afinal, é promulgada a Lei nº5.540/68 que redefinia os fins, a organização, as funções e as modalidades da educação superior, tendo como propósitos, segundo Vieira (2009, p.7), atender à crescente demanda por esse nível de ensino e manter a universidade em sintonia com as necessidades do mercado de trabalho.

Norteada basicamente pela meta da racionalização, que consistia em reorganizar as universidades já existentes e criar novas instituições de ensino superior, a reforma incluía outros propósitos igualmente importantes, com destaque para a autonomia das IES, a integração entre elas, a criação de uma carreira docente única e a instituição da pós-graduação, de modo que a universidade passasse a ter uma feição moderna e “em sintonia com as novas demandas do país” (VIEIRA, 2009, p. 7).

O artigo 21 da lei da reforma universitária estabelecia a introdução de vestibulares classificatórios, com exames unificados, tendo como propósito eliminar o sério problema dos excedentes e da nota mínima. Melhor explicando, antes, o estudante que atingisse a nota mínima de aprovação, estando assim apto a ingressar no curso pretendido, não tinha esse direito respeitado por absoluta falta de vagas nas universidades, o que materializava milhares de exemplos da blague *“ganha, mas não leva”*.

Mesmo promovendo essa suposta correção do processo seletivo para o ingresso nas universidades públicas, estava mantida a divisão dos candidatos em dois grupos: os que, por pertencerem à elite bem preparada, abiscoitavam as vagas dos melhores cursos das melhores universidades públicas, e os mais pobres, aos quais restavam as faculdades privadas de baixo nível.

A solução apresentada pela reforma para solucionar esse grave problema não se apresentava eficaz quanto ao propósito de democratizar o acesso ao ensino superior, porquanto continuava cada vez mais estreita a porta de entrada da universidade pública, especialmente em se tratando de cursos tidos como “de primeira classe”, tais como Medicina e Direito.

Indícios há de que a baixa qualidade do ensino básico oferecido pela rede pública é a causa de as vagas das universidades públicas, principalmente as dos cursos mais prestigiosos, serem ocupadas por alunos pertencentes à elite econômica do país. Abonando essa constatação, Zago (2006, p. 231) assim se manifesta: “ os estudantes egressos da rede pública, ao avaliar suas condições objetivas, escolhem cursos menos concorridos que propiciam maiores chances de aprovação”.

Continuando sua reflexão, Zago (2006, p.231) chega a dizer que, mesmo quando esse aluno rompe as barreiras interpostas entre os dois segmentos do ensino público, ele não está escolhendo uma carreira, mas sim, ajustando-se às oportunidades que lhe restam.

Na verdade, embora a lei da reforma universitária de 1968 previsse uma articulação entre o ensino superior e a escola média, isso não ocorreu, ou melhor, as escolas públicas de nível básico continuaram oferecendo um ensino de baixa qualidade, de modo que sua clientela continuava em condições desiguais de concorrência com a que se preparava, na rede privada, para o vestibular no setor público.

Retomando o curso da história, há que se informar ter ocorrido nesse período uma considerável expansão do ensino público de nível básico, então denominado de 1º- e 2º- graus, sem que o nível seguinte do trajeto escolar se expandisse na mesma proporção. Essa contingência foi preponderante para a saída encontrada pelo governo, que não foi outra senão a de transferir sua responsabilidade pela educação superior a instituições privadas, evento que colocou na pauta das discussões políticas e acadêmicas a expressão “privatização do ensino superior”, intensamente debatida, porquanto, até hoje, há quem veja nessa atitude governamental uma capitulação à lógica do capitalismo, doutrina que se resume na palavra lucro.

Ainda assim, a bem da verdade, já nas décadas de 70 e 80, o número de matrículas nas universidades brasileiras foi grandemente aumentado, saltando de 96.691, em 1960, para 425.478, em 1980, cabendo aqui destacar que um percentual de 62% dessas matrículas estava na IES privadas (ROSSATO, 1998, p.120). Segundo o mesmo autor, são coincidentes cronologicamente alguns fatos igualmente importantes: a expansão das IES para cidades de grande e médio porte, a abertura de novas áreas de estudo e a implantação da pós-graduação.

Na década de 70, quando o regime de exceção atinge seu ponto culminante, a universidade foi um dos segmentos da sociedade onde a repressão a qualquer manifestação contrária à ditadura militar foi aplicada com mais força. Convinha ao governo atacar o potencial subversivo da universidade, razão por que foi conveniente estabelecer “controle curricular, valorização de certas áreas do conhecimento em detrimento de outras e ênfase em assuntos técnicos mais que nos de opinião e valores” (ROSSI, 1980, p. 139)

Nesse compasso de repressão, a universidade foi gradativamente se configurando como “um projeto abandonado” [...], passando a conviver com um discurso em torno dos seus altos custos e improdutividade” (VIEIRA, 2009, p.3).

A partir dos anos 80, o foco das políticas educacionais foi deslocado para o ensino básico, de modo que a educação superior entrou em fase de estagnação, embora já restasse nítida a intenção do Governo Federal de conceder autonomia às universidades federais, entendida por muitos como uma forma de oficializar “a desobrigação estatal para com tais instituições” (VIEIRA, 2009, p.4).

3.3 De Fernando Henrique Cardoso aos dias atuais

No curso da década de 90, ainda era visível a estagnação das matrículas na educação superior pública, fato que se somava ao sucateamento da estrutura física e dos recursos tecnológico da IFES. Foi também nesse período que o neoliberalismo se impôs como um modelo econômico ideal, baseado na redução das responsabilidades do Estado e na transferência delas para a iniciativa privada, o que resultou num processo de privatização do ensino superior sem precedentes no Brasil.

Dois instrumentos legais serviriam de base às necessárias mudanças no ensino superior, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traçou Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Cabe aqui afirmar que, em ambos, estava preconizada a oferta de educação superior pela iniciativa privada, tal como recomendavam as instituições financiadoras internacionais. Refletindo sobre o caráter facultoso dos mencionados instrumentos legais no que tange à oferta da

educação, Ristoff e Pacheco (2004, p.10) afirmam ser a LDB " o aparato legal que sintetiza o enquadramento do sistema educacional brasileiro às regras de mercado".

Somando avanços e retrocessos, as medidas governamentais na área da educação superior tomaram sempre como base a reforma universitária de 1968, tida como inacabada. A premissa de que essa reforma cometera um erro quando definiu a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão fez entrar em pauta no contexto da educação superior palavras como *flexibilização*, *diversificação* e *privatização*, em cuja abrangência semântica coube folgadamente a criação de cursos superiores de curta duração, a ser ministrados basicamente por instituições de ensino superior privadas.

Sobre esse ponto, Sguissardi (2008, p. 998) faz uma reflexão percuciente. Para ele, ao decretar a possibilidade de o ensino se dissociar da pesquisa e da extensão (Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997), o governo estava autorizando:

> [...] o retorno da concepção dos *centros de excelência* que, via de regra, se concentram nas regiões e áreas metropolitanas mais desenvolvidas, acentuando assim as conhecidas disparidades regionais.

Na visão de ROCHA e JIMENEZ (2007, p.15), indo por esse caminho, o governo

> [...] afrouxou os últimos elos de salvaguarda relativa da educação contra os arbítrios do mercado, abrindo assim generosas possibilidades para a educação concretizar-se como um dos mais rentáveis setores da economia.

Sguissardi (2008, p.999), refletindo sobre o mesmo ponto, vai mais longe. Para ele, ao separar as IES em públicas, privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) e privadas com fins lucrativos, o governo estava legitimando " o ensino superior como uma mercadoria negociável no mercado de trocas e a universidade como genuína empresa econômica".

Cabe aqui informar que o PNE atrás mencionado, conquanto tivesse a sua elaboração prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB, só foi levado à Câmara depois que o Projeto de Lei nº 4155/98, definiu o Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, fruto de debates levados a efeito em congressos nacionais de educação (CONEDs).

Convém lembrar também que, do mencionado plano, regulamentado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, constavam alguns objetivos respeitantes tão só ao ensino superior, convindo enumerar os que se seguem: assegurar a educação superior a pelo menos 30% da população enquadrada na faixa etária de 18 a 24 anos; redistribuir as vagas do ensino superior público entre as diferentes regiões do país, com o máximo de equidade; implantar no país inteiro um sistema integrado de educação a distância; dotar as IES públicas de autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar; instaurar no seio das IES a cultura da avaliação interna e externa e, por fim, incentivar a criação de cursos noturnos.

Um ponto conflitante entre o Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira e o Plano Nacional de Educação dizia respeito à ampliação dos gastos púbicos com o ensino público, cogitada pelo primeiro, e a intenção do segundo de manter os compromissos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial, resumidos na contenção de gastos com investimento e pessoal (CARVALHO, 2008, p.201).

Em que pese às profundas discussões de que foi objeto em todas as instâncias, o PNE, depois de aprovado pelo Congresso Nacional, teve parte dos seus artigos vetados pelo presidente, com destaque para o que previa a ampliação gradativa da oferta de ensino superior público em 40% e para o que tratava da triplicação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica (CARVALHO, 2008, p.202).

A essa altura, um sério problema clamava por solução: as instituições privadas de ensino superior deixaram de ser competitivas, porquanto as restrições econômicas dos anos 90 reduziram-lhes drasticamente a clientela, chegando ao ponto de o número de vagas não preenchidas alcançar, em 2002, o percentual de 37% (CARVALHO, 2008, p.202).

Estava assim instalado um impasse: não era a falta de vagas que obstava o ensino superior, mas sim a escassez delas nas instituições públicas.

Assim termina o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, tido pelos analistas políticos mais radicais como excessivamente fiel aos princípio da doutrina neoliberal, resumida na premissa de alcançar a condição de Estado mínimo, começando por transferir para a iniciativa privada parte das suas responsabilidades, dentre as quais, a oferta do ensino superior .

Na opinião de Carvalho (2008, p.197), em virtude de todos esses atos de subserviência aos organismos internacionais, nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, “houve, o sucateamento das instituições públicas de ensino superior”, determinado, sobretudo, pela redução do número de docentes e do corpo administrativo, fato que se vincula diretamente à “compressão de salários e orçamentos”.

Chegando à Presidência da República em 2003, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva depara com um quadro nada animador em se tratando de ensino superior. O desmonte das IES públicas era a tal ponto alarmante, que não dava para adiar a prometida reforma universitária, incluída na proposta do mandatário entrante “Uma educação do tamanho do Brasil”.

Eis que tem início a construção de um anteprojeto de reforma do ensino superior, com a participação de diferentes atores, tal como convinha “em tempos de democracia”, expressão empregada pelo MEC no texto do mencionado documento.

Ideias inovadoras, emanadas dos mais diferentes segmentos da sociedade, deram o tom das discussões que culminaram na construção de uma proposta de reforma da educação superior, traduzindo, de certa forma, as demandas dos grupos participantes, aos quais interessava fazer valer seus interesses (VIEIRA, 2009, p.7).

Enquanto a reforma era gestada, algumas modificações significativas iam ocorrendo no terreno da expansão da educação superior. Cite-se a criação de 4 novas universidades, de outras 6, por transformação, a consolidação de 2 universidades e a criação e consolidação de 44 *campi* universitários (BRASIL.MEC, 2005).

Duas outras importantes medidas foram implantadas nesse período: o sistema de avaliação e o financiamento de bolsas para ampliar o acesso à educação superior, incluindo-se no âmbito dessa última o sistema de reserva de cotas para segmentos excluídos (índios e negros).

Além disso, as IES públicas, a partir de 2006, passaram a atuar na modalidade educação a distância, ofertando cursos de nível superior, em conformidade com orientação do MEC, mais precisamente do Programa Universidade Aberta do Brasil e Pró- Licenciatura, criado em 2005 (BRASIL. MEC, 2005) e formalizado pelo Decreto nº 5. 800, de 8 de junho de 2006, na condição de política pública de expansão quantitativa de vagas no ensino superior.

Todas essas ações são postas em discussão sobretudo nos meios acadêmicos, sendo a maioria dos posicionamentos inclinados à cogitação de que, ao repassar boa parte da responsabilidade pela oferta do ensino superior às IES privadas, o Governo está abrindo mão de resgatar o ensino superior público da situação deplorável a que foi conduzido nos últimos trinta anos, façanha que se atribui principalmente aos ditames perversos do neoliberalismo.

Para dar resposta a essa argumentação, paralelamente à política pública de concessão de bolsas de estudo em IES privadas, objeto de análise neste trabalho, o Governo Federal instituiu, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6. 096, o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), ação que, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como objetivos precípuos ampliar o acesso ao ensino superior e garantir o itinerário formativo do estudante.

Na condição de programa focado na expansão das universidades federais, o REUNI abrange os aspectos físicos, acadêmicos e pedagógicos dessas instituições, estendendo-se ao combate à evasão, desenvolvido por meio de inovações pedagógicas e da criação de cursos noturnos.

Dentre as dimensões do REUNI, definidas no texto do decreto, algumas são especialmente importantes, tais como: articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com a superação da profissionalização precoce e especializada; revisão da estrutura acadêmica, com vistas à elevação da qualidade do ensino, e programas de assistência estudantil.

Entre as metas do REUNI, a ser cumpridas num período de 05 anos (2007-2012), merecem destaque: a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais; a elevação gradual da média professor x aluno, até alcançar a relação de 1 para 18; o aumento de 20% nas matrículas de graduação.

Logo no primeiro ano de execução do REUNI, apenas uma universidade, num universo de 53, deixou de aderir ao programa. Relativamente às metas de ampliação de vagas em cursos de graduação presenciais, tomando-se como referencial o ano de 2007, têm-se os seguintes dados: o total de 135.451 vagas foi ampliado para 146.762, o que representa um acréscimo de 11%.

Dados referentes ao número de cursos ofertados são também positivos: de 2.326, em 2007, passaram para 2.552, em 2008, o que corresponde a um incremento de 9,7%.

Outro ponto importante do REUNI, que já mostra saldo positivo, diz respeito à expansão e à interiorização da IFES. Entre 2003 e 2009, período em que o Programa de Expansão do Ensino Superior e o REUNI entraram em vigor, o número de *campi* das IFES saltou de 151 para 251.

Diante desse quadro, é de se esperar que, se esse processo de expansão da educação superior se fizer acompanhar da elevação dos padrões de qualidade do ensino em todos os seus níveis, o Brasil possa “dar um salto de qualidade capaz de superar o seu crônico elitismo e a sua cruel excludência” (PACHECO e RISTOFF, 2004, p. 14).

Na verdade, o REUNI e o PROUNI se equivalem como políticas afirmativas de combate às desigualdades sociais pela via da democratização do acesso ao ensino superior. Apesar da importância intrínseca a essas duas políticas educacionais, ainda não é possível referendá-las como capazes de agir respectivamente no fortalecimento das universidades federais e no resgate da dívida social que o governo reconhece ter sido historicamente contraída com as camadas mais pobres da sociedade, mais intensamente, com negros e indígenas.

Atualmente, o ensino superior brasileiro segue uma agenda relativamente nova, haja vista a implantação do ensino tecnológico de nível superior, tido por muito tempo no Brasil como de menor prestígio que o ministrado nas universidades. Cabe aqui ressaltar que, a partir de 2003, a educação profissional e tecnológica, depois de quase uma década de estagnação, ressurge no panorama brasileiro, estando hoje triplicado o número de instituições que ofertam educação profissional nos níveis médio e superior. Desenvolvida pelos institutos federais de educação tecnológica, a formação técnica de nível superior se concentra basicamente na oferta de cursos de engenharias e de licenciaturas em ciências da natureza (Física, Química, Matemática e Biologia). Em plena expansão, a rede federal de educação profissional, composta, em 2002, de 140 instituições, alcançou, em 2008, 235 unidades, distribuídas em todo o país, com forte tendência à interiorização.

Em 11 de outubro de 2012, o governo federal promulgou a Lei nº 12.711, que regulamenta a Lei de Cotas, política afirmativa de discriminação positiva, já praticada em algumas universidades do país. Segundo esse instrumento legal, cuja

implantação definitiva se dará em quatro anos, 50% das vagas da IFES e dos institutos federais devem ser preenchidas por estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede publica, com distribuição proporcional entre negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2012).

A mencionada Lei de Cotas tem suscitado alguns questionamentos, dentre os quais o de ser impossível resolver o problema da exclusão social somente abrindo as portas da universidade para os grupos historicamente excluídos. Na análise desta pesquisadora, o efeito benéfico, tanto dessa política quanto de outras da mesma natureza, está na dependência direta do amadurecimento social e político dos segmentos subalternos da sociedade e da sua capacidade de resistência a eventuais riscos de retrocesso das mencionadas ações afirmativas.

Nesse sentido, um ponto há necessariamente que ser considerado: o debate sobre a educação, seja qual for o segmento em que ocorra ou a ideologia que o oriente, só será rematado quando dele fizer parte toda a sociedade brasileira, não para exigir o rompimento com privilégios de frações de classes, que já deverão ter sido banidos, mas para definir conjuntamente os rumos das ações educativas que o país venha a reclamar. A essa altura, por certo, as políticas afirmativas serão desnecessárias.

Até agora, os órgãos governamentais não disponibilizaram dados completos acerca das políticas afirmativas na área da educação superior. Considerando que a avaliação dessas ações ocorrem no prazo de 10 anos de sua vigência, espera-se que, em 2015, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, objeto deste trabalho, seja avaliado em sua totalidade. Enquanto se aguardam esses números, são cabíveis os confrontos entre as formulações teóricas a ele atinentes.

Certo é que os dados oficiais referentes ao compasso da oferta da educação superior no Brasil apontam para uma evolução considerável, embora o segmento privado ainda apareça na dianteira da oferta desse bem social, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2 - Evolução de Ingressantes em Cursos de Graduação, por Categoria administrativa – Brasil 2001-2011

Ano	Número total de ingressantes					
	Total	Pública				Privada
		Total	Categoria Administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	
2001	**1.043.308**	251.239	125.701	99.214	26.324	792.069
2002	**1.431.893**	334.070	148.843	149.017	36.210	1.097.823
2003	**1.554.664**	325.405	153.393	128.323	43.689	1.229.259
2004	**1.646.414**	364.647	165.685	153.889	45.073	1.281.767
2005	**1.805.102**	362.217	148.206	166.660	47.351	1.442.885
2006	**1.965.314**	368.394	177.232	143.636	47.526	1.596.920
2007	**2.138.241**	416.178	193.919	176.047	46.212	1.722.063
2008	**2.336.899**	538.474	211.183	282.950	44.341	1.798.425
2009	**2.065.082**	422.320	253.642	133.425	35.253	1.642.762
2010	**2.182.229**	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
2011	**2.346.695**	490.680	308.504	146.049	36.127	1.856.015
Variação (%) 2001-2011	124,9	95,3	145,4	47,2	37,2	134,3

Fonte: Mec/Inep

Sem limitar a apreciação desses dados tão só ao ritmo de crescimento da oferta do ensino superior público, bem menos acelerado que o da rede privada, é possível concluir que o povo brasileiro já pode expressar *animus* em relação à distribuição mais equânime desse nível de ensino.

No capítulo seguinte, também focado nas políticas educacionais brasileiras, o PROUNI será mais especificamente analisado, indo do instrumento legal que o instituiu até as apreciações críticas de que é objeto, sempre com o propósito de averiguar o significado do programa para a sociedade, da forma o mais possível imparcial.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR - O PROUNI EM FOCO

Neste capítulo, serão abordados os fatos que circundaram a criação da política pública de acesso ao ensino superior, mais precisamente o Programa Universidade para todos – PROUNI.

Esta análise, que não se pretende de caráter peremptório, assumirá uma conotação de pura reflexão, dadas as polêmicas que a política em pauta tem suscitado, sendo ainda muito cedo para aboná-la, como pretende o Governo, ou desaboná-la, como querem os críticos mais ferrenhos.

Assumindo o comando do Brasil em 2003, num clima de plena euforia, dadas as singularidades sociais e políticas que o diferenciavam dos seus antecessores, o presidente Luís Inácio Lula da Silva não pode se furtar a ouvir a grita do povo pela inclusão de estudantes no ensino superior, o que, de certa forma, houvera sido prometido na campanha presidencial.

Diante de tão ostensiva manifestação, o Governo viu-se obrigado a pôr em discussão uma política pública que, dando resposta a esse anseio, não representasse apenas uma massiva expansão desse nível de educação, mas sim, uma saída criteriosa para garantir a inclusão de grupos carentes e excluídos na universidade (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 10).

O governo do Presidente Lula, capitulando à premissa de que o ensino de nível superior desempenha papel vital no desenvolvimento social e econômico do país, concebe o Projeto de Lei 3582/2004, com o objetivo precípuo de “democratizar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior” e assim promover “a transformação de jovens brasileiros oriundos do ensino básico público em universitários e futuros profissionais diplomados”. O mencionado PL incluía no seu texto as seguintes justificativas:

- *Existência de demanda para o ingresso na universidade que dobrou de 5,7 para 9,8 milhões no período compreendido entre 1998 e 2002, conforme dados do INEP. Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, as IES privadas tiveram uma enorme expansão, alcançando um percentual*

de 37,5 % de vagas ociosas, contra um percentual de apenas 5% na rede pública.

- *Estímulo às IES privadas a destinarem 10% das suas vagas para estudantes de baixa renda, tendo como contrapartida a isenção de tributos federais, mais precisamente os que incidem sobre os seguintes itens: a renda das pessoas jurídicas (IRPJ), a contribuição para o financiamento da seguridade social (COFINS), a contribuição social sobre o lucro líquido (CSLL) e a contribuição para o Pis/PASEP a quem aderir ao PROUNI.*
- *Permissão para que os alunos de baixa renda transponham a enorme barreira entre o ensino médio e a educação superior.*
- *Recuperação da dignidade do conceito de filantropia, considerando que muitas instituições dela se valem para se desincumbir dos tributos.*
- *Estabelecimento de um pacto pela qualidade do ensino, vinculando a adesão ao PROUNI a um desempenho suficiente, medido com base nas dimensões do Sistema Nacional de Avaliação de Ensino superior (SINAES).*
- *Desnecessidade de aumentar o aporte de recursos públicos ao financiamento do setor privado.*
- *Atingimento da meta do PNE, Lei nº 10.172/ 2001, segundo a qual, em 10 anos, o número de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos deveria crescer em 30%.*

Em 13 de janeiro de 2005, a Lei nº 11.096, cujo primeiro artigo se transcreve abaixo, formalizou a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

> Art.1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Também do artigo primeiro da lei que instituiu o PROUNI, constam as condições socioeconômicas que o candidato ao programa deve preencher, quais

sejam: a bolsa integral será concedida ao estudante de qualquer idade, não portador de diploma de grau superior, que pertencer a um grupo familiar, cuja renda *per capita* não exceda o valor de um salário mínimo e meio; as bolsas parciais (50% e 25%) serão concedidas a candidatos que preencham as mesmas condições, exceto a que se refere à renda familiar que, nesse caso, deverá ser de até três salários mínimos *per capita*.

No segundo capítulo do mesmo texto legal, estão definidas as condições em que, de forma não cumulativa, os pretensos beneficiários do PROUNI devem se enquadrar:

1. *estudante que tenha cursado todo o ensino médio em escolas pública ou em escola privada, na condição de bolsista integral;*
2. *estudante portador de deficiência, nos termos da lei;*
3. *professores da rede pública de ensino, para licenciaturas, normal superior e pedagogia, desconsiderado o critério de renda* per capita *constante do artigo primeiro.*

Além da bolsa de estudos, concedida ao aluno pré-selecionado pelo Exame Nacional do Ensino Médio e, posteriormente, pelos próprios critérios da instituição aderente ao programa, a partir de 2006, o MEC passou a conceder "bolsas de permanência de R$ 300,00 para despesas de transporte, alimentação e material didático a alunos que estudam em tempo integral", auxílio insuficiente, não apenas pelo valor em si, mas porque alcança apenas 2% dos beneficiários, ou seja, 4.500 num universo de 203.516 bolsistas (RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2008, p. 207).

Na mira das críticas de Saraiva e Nunes (2011, p.943), está o critério de preenchimento das vagas do PROUNI, que é a obtenção de uma média de 400 pontos nas provas do ENEM e nota diferente de zero na redação, condição alcançada por elevado número dos candidatos que ficam fora da concorrência nas IES públicas, por isso apontada pelos dois autores citados e por outros críticos como uma ameaça ao padrão de qualidade acadêmica das IES privadas.

O governo rebate esse argumento com a alegação de que os bolsistas do programa têm alcançado bons resultados no Exame Nacional de Desempenho Acadêmico – ENADE, aduzindo ainda que, conquanto beneficie as instituições privadas, o propósito do PROUNI é o de, aumentando o número de pessoas com

formação superior, garantir o ritmo de desenvolvimento do Brasil, com a contribuição efetiva de cada vez mais brasileiros (INEP, 2010).

Diga-se, por oportuno, que a política pública de expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior com a participação da iniciativa privada não se revestiu de um caráter de novidade, porquanto a participação desse setor na educação superior é muito anterior a ela, tal como comenta Cunha (2007, p.113), ao abordar esse tema, situando-o cronologicamente no período da ditadura militar:

> A expansão fragmentadora do ensino superior foi conduzida pelo setor privado, abrindo e expandindo cursos propiciadores da mais elevada taxa de lucro, pouco ou nada tendo a ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda com a preparação de agentes da propalada "consciência crítica e criadora.

Sampaio, *apud* Saraiva e Nunes (2010, p.945), já submetendo o PROUNI ao crivo de sua análise, afirma que, desde 1970, quando as IES públicas não tiveram condições de absorver estudantes aprovados no vestibular, a educação passou a representar um segmento econômico deveras promissor no mundo dos negócios, atraindo assim vultosos investimentos no setor.

Na verdade, o PROUNI, desde a sua criação tem sido alvo de controvérsias, sobretudo porque a inclinação dos analistas é considerá-lo como uma ação de natureza assistencialista e mercantil a um só tempo, que reduz a educação a uma mercadoria, com amplas vantagens para quem a está vendendo.

Alinhado com esse fio de análise, Mancebo, *apud* Saraiva e Nunes (2010, p.947), diz ser "necessário acautelar-se contra saídas pragmáticas" para a educação, principalmente quando representam apenas a adesão a reformas de caráter imediatista, focadas tão só no atendimento a "demandas emergenciais".

Os mesmos autores citam um texto de Mancebo (2004) em que ele critica a criação do PROUNI no seguinte tom:

> [...] diante da falta de recursos para investimentos, da dívida pública herdada de governos anteriores, o governo propõe uma parceria público-privada para somente conseguir investimentos privados e tentar alavancar o crescimento econômico e a geração de empregos (SARAIVA; NUNES, 2010, p.947) .

Mancebo (2004), apud Saraiva e Nunes, 2011, p. 947, mesmo quando o PROUNI ainda era projeto de lei, teceu críticas a ações governamentais que buscam

“soluções para problemas complexos, apelando para o assistencialismo e para programas compensatórios”.

Pacheco e Ristoff (2004, p.11) também analisando criticamente o PROUNI, embora com menos contundência, defendem que os efeitos positivos dessa política estão basicamente na dependência de um esforço combinado do governo, da academia e da sociedade. Isso porque, ao primeiro, impor-se-á um investimento financeiro elevado, considerada a renúncia fiscal que o programa implica; ao segundo, a grandeza de “repensar suas atitudes muitas vezes elitistas e excludentes” e ao terceiro, o reconhecimento de que “a perda de cérebros é altamente condenável e socialmente inaceitável para uma nação que se queira soberana”.

Está dito ainda na análise de Pacheco e Ristoff (2004, p.12) que a política educacional em pauta tem recebido frequentes e duras críticas, proferidas por defensores das universidades públicas, para quem a renúncia fiscal, que permite a efetivação do programa, equivaleria ao recursos de que as IES públicas necessitam para se expandir.

Os analistas que veem no PROUNI um impeditivo à expansão do ensino superior público valem-se de um argumento concreto, segundo o qual, em 2011, as universidades participantes do programa deixaram de pagar R$500 milhões em impostos.

Remontando ao momento de criação do PROUNI, não se pode esquecer que, à época, o sistema privado de educação superior estava convivendo com a incômoda situação de ter um número muito elevado de vagas ociosas, enquanto o setor público, sucateado no governo anterior, dava sinais de estrangulamento, no que tange à absorção do crescente número de estudantes esperando por uma vaga nesse nível de ensino.

É exatamente esse estado de vulnerabilidade das IES privadas que alimenta as críticas ao PROUNI, quase sempre focadas no risco de esvaziamento e na consequente inviabilidade financeira a que essas instituições estariam expostas, se não tivessem demandada a oferta dos seus serviços educacionais.

Em geral, de quase todas as análises que têm o PROUNI como objeto, consta um ponto convergente: conquanto tenha sido concebido para ser um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, ainda não resta

provada a sua efetividade, razão por que vai continuar ocupando espaço na agenda dos analistas do sistema educacional brasileiro.

Na opinião de Wanderley (1999, p.25), ainda que o tema *democratização do acesso ao ensino superior* tenha entrado na pauta das ações governamentais há mais de quatro décadas, os estudantes brasileiros "continuam enfrentando práticas discriminatórias, geradoras de exclusão social, que formam, com a pobreza, faces de uma mesma moeda".

O jornalista Josias de Souza, por exemplo, diz que, ao PROUNI, subjazem traços nítidos de assistencialismo, chegando a denominá-la de "promamata". Para ele, vale a analogia: antes, quando a universidade pública não tinha vagas suficientes para absorver todo o contingente de candidatos que a buscava, o lençol era curto; hoje, quando a iniciativa privada disponibiliza vagas que sequer chegam a ser preenchidas, o lençol é ralo, isto é, não atende aos reais anseios dos que sonham com uma formação superior de qualidade (FOLHA DE SÃO PAULO).

Catani *et al.* (2006, p.137-138), na qualidade de analistas de políticas públicas, além de dizerem que o PROUNI "abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais que um arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados", ainda questionam o fato de o MEC não tornar públicos dados atinentes ao programa, tais como "total de bolsas contratadas, modalidades da bolsas concedidas (integrais e parciais), detalhamento dos cursos 'disponíveis' ou 'escolhidos', perfil dos alunos, taxas de evasão e desempenho escolar dos beneficiários".

Ainda a respeito do PROUNI, no artigo *Só mais dinheiro não resolve*, publicado na Revista Veja (2011), Gustavo Ioschpe assim se expressa:

> Outro programa inflado é o PROUNI, que dá isenções fiscais às universidades particulares que concedem bolsas a alunos carentes. Por que razão o MEC precisa recorrer à iniciativa privada, que responde por 70% das matrículas do sistema de ensino superior, ignorando seu próprio sistema de universidades federais? Trombeteado como uma redenção, o programa atinge 250.000 alunos, o que representa apenas 1% da população brasileira em idade universitária. Apesar das lindas cerimônias de inauguração de universidades em locais inóspitos e dos bilhões de reais gastos anualmente para manter as escolas federais, elas continuam um reduto de pouquíssimos, respondendo por 15% do total de matrículas, ou 3% da população em idade universitária.

Certo é que a iniciativa do governo de dividir com a iniciativa privada a tarefa de ofertar educação superior aos filhos dos pobres serviu para comprovar que pelo filtro da universidade pública não passam alunos oriundos da escola pública, constatação que tem suscitado críticas contundentes ao PROUNI, muitas delas num tom de ponderada reflexão, outras tantas mais contundentes, tal como a transcrita acima.

Há até aqueles críticos mais sintonizados com o marxismo, para quem, aumentando o exército de mão de obra qualificada, o governo está se submetendo ao mais elementar postulado da economia de mercado, segundo o qual, quanto maior a oferta de mão de obra qualificada, menor o seu preço, aqui entendido como a renda individual, auferida pela remuneração da força de trabalho (ROSSI, 1980, p.69)

Por oportuno, convém citar a visão do mesmo autor sobre o ensino superior privado, conquanto cronologicamente seja muito anterior ao PROUNI:

> A “universidade” particular, responsável pelo extraordinário crescimento da oferta de educação superior no país, respondendo atualmente por 80% das vagas disponíveis, resume-se, na grande maioria dos casos, a oferecer cursos de formação profissional de discutível eficiência e, em todo caso, inteiramente acríticos. (ROSSI, 1980, p.121).

A respeito da suposta mercantilização do ensino superior que o PROUNI materializa, Rocha (2007, p.67) tece uma mordaz crítica, transcrita a seguir:

> A defesa do ensino superior como um bem público e gratuito, ancorado na seriedade e na profundidade do conhecimento cientifico, é tarefa urgente e inadiável. Entregá-lo ao furor dos que querem mercantilizá-lo, reduzindo-o a um produto de prateleira adequado às demandas do comércio, é renegá-lo à condição de capacho da classe dominante, objeto de fácil manobra para seus interesses.

Segundo Rocha (2007, p. 67), o PROUNI seria a mais redentora política pública no campo da educação, não fora o caráter mercantilista de que se reveste.

Nessa mesma linha de pensamento, Vieira (2009, p 19) questiona:

> Hoje, um imenso contingente de estudantes de nível superior se abriga sob as asas do PROUNI. Como classificar essa nova face do ensino privado que atende a uma clientela financiada com recursos públicos? Instituições públicas elas não são. Estaríamos, então, assistindo a uma reedição da tese do público não estatal, tão popular em meados dos anos oitenta, mas que hoje tem componentes nitidamente diferentes? É possível.

Convém considerar a existência de fortes indícios de que, assim como o programa de financiamento estudantil (FIES), inviabilizado, segundo Carvalho (2007, p. 203), por fatores como “defasagem entre o aumento da taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado”, o PROUNI tem aumentado consideravelmente o faturamento das instituições de ensino superior privadas, o que explica sobejamente a proliferação desses estabelecimentos, aos quais o Governo repassa recursos do Estado, a partir de uma transação de natureza mercantil, com nítidas vantagens para aqueles e discutíveis expectativas para este.

Um ponto igualmente importante a ser considerado nesta reflexão sobre o PROUNI diz respeito à trilha que segue o estudante que se candidata a uma bolsa de estudos. Satisfeitas as primeiras exigências, quais sejam a obtenção de, no mínimo, 450 pontos nas provas do ENEM e nota diferente de zero na redação, o candidato faz cinco opções de cursos, em instituições diferentes ou não, em uma das quais, a partir da combinação de sua classificação no programa com a *nota de corte* definida pela IES, é matriculado no curso disponível. Do ponto de vista pedagógico, esse mecanismo é largamente desestimulante, haja vista que conquistar uma vaga num determinado curso sem que para ele o estudante tenha alguma aptidão, ou pior ainda, sem conhecer sequer o campo profissional no qual está se inserindo, é uma inocente capitulação ao caráter utilitário do ensino superior, qual seja o de garantir apenas o “canudo de papel”.

Referindo-se ao fato de ser insignificante o número de estudantes da escola pública que auferem uma vaga na universidade da mesma natureza, Jimenez e Rocha (2007, p. 47), mordazmente, empregam a expressão “banquete universitário”, chamando a atenção para o critério elitista e excludente de que se reveste o acesso a essas instituições.

Também na visão de Jimenez e Rocha (2007, p.49), essa perversa distribuição do conhecimento está estreitamente relacionada aos ditames do capitalismo, que divide as pessoas em dois grupos: o que acumula bens, por meio da exploração da força de trabalho; e o que, tendo participado da produção desses bens, a eles não tem acesso. As duas autoras afirmam que, em se tratando de educação, interessa ao capitalismo dosar convenientemente a oferta do conhecimento, sobretudo porque ao mercado interessa uma mão de obra barata para “atender as necessidades circunstanciais e oportunistas do capital”. E dizem mais que a essa doutrina o governo capitula, quando concentra os gastos públicos

na educação básica e reduz os investimentos no ensino superior e, principalmente, quando favorece a expansão da educação superior pela mãos da iniciativa privada. Continuando a reflexão sobre a forma discriminatória como se distribui o conhecimento nas sociedades capitalistas, as autoras transcrevem o seguinte comentário de Lettiere (1980): “O capitalismo [...] não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola”.

Um dado que comprova a discrepância entre o ensino ministrado nas escolas particulares e o que recebem os estudantes da escola pública é o baixo índice de aprovação desses alunos nas seleções para as universidades públicas, quer pela via do vestibular, ainda remanescente em muitas instituições, quer por meio do ENEM, processo avaliativo criado em 1998, para funcionar como uma autoavaliação dos alunos ao fim da educação básica, transformado depois, mais precisamente em 2009, numa espécie de vestibular nacional, ao qual as universidades poderiam aderir, ou não. Já na sua terceira edição, o ENEM, considerado como uma solução para diferentes demandas de democratização do Brasil, ainda não resolveu em definitivo o grave problema da dificuldade de acesso à educação superior pública, porquanto, como afirma Ocimar Alavarse, em entrevista concedida à Revista Isto É (2011), ainda que o exame dê ao estudante a possibilidade de concorrer a diversas universidades, não se pode dizer que tenha aumentado a probabilidade de ingresso de alunos de nível social mais baixo em cursos muito concorridos. Ao justificar seu posicionamento, Alavarse (2011) lembra que, no Brasil, diferentemente do que ocorre em outros países, por exemplo, os Estados Unidos, onde o acesso à universidade baseia-se em seleções para várias instituições, não há igualdade de chances no ensino básico, fato que, por si só, explica o elevado grau de heterogeneidade da clientela que aspira uma vaga na educação superior.

Ainda assim, cabe reconhecer que o PROUNI tem facilitado o acesso à educação superior a muitos estudantes, fato que tem deslocado o foco das discussões a seu respeito para questões atinentes ao percurso formativo desses alunos, por exemplo, a suposta dificuldade dos beneficiários do programa para se manterem no curso, nomeadamente os que não recebem bolsa integral, convindo aqui lembrar que a inadimplência do bolsista parcial inviabiliza a sua matrícula no semestre ou ano seguinte, o que pode aumentar a possibilidade de evasão. Supõe-se, igualmente, haver problemas de entrosamento desse contingente, em razão,

sobretudo, da desigualdade social, fator que segrega e exclui da forma mais perversa.

Carvalho (2006, p.992), refletindo sobre o critério da renda familiar, levado em conta para definir o direito de o estudante ser beneficiário do PROUNI, fornece um dado interessante: apenas 1,5% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, pertencentes a grupos familiares cuja renda *per capita* é de apenas um salário mínimo, frequenta a graduação. Baseando-se em dados do PNAD (2005), Carvalho (2006, p.992) chama a atenção para o fato de que essa parcela da população alimenta com elevados percentuais indicadores como abandono da escola antes de concluir o ensino médio (46%); distorção idade-série (10%); interrupção dos estudos no ensino médio (19%).

Catani et al (2007), *apud* Saraiva e Nunes (2011, p.948), referindo-se também ao PROUNI, mais precisamente ao ponto que trata da destinação de vagas para autodeclarados negros e indígenas, assim se expressa:

> Geralmente, essas cotas são as mais difíceis de preencher, devido ao fato de que negros e indígenas se localizam nos estratos menos favorecidos e, portanto, têm menos condições econômicas de permanecer em um curso superior, ainda que receba as bolsas do PROUNI.

No que tange ao significado social do programa, há quem o questione, por exemplo, Catani et al (2006), *apud* Carvalho (2006, p.994):

> [...] o PROUNI promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do Banco Mundial, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público.

Numa análise mais abrangente, contudo não menos contundente, Hôfling (2001) assume uma posição de reserva ao fato de as políticas sociais, principalmente as da área da educação, serem planejadas no recesso dos gabinetes de tecnocratas. Da sua análise, consta o seguinte trecho:

> Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução das políticas educacionais, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÔFLING, 2001, p.39).

Focando exclusivamente o PROUNI, Mancebo (2004, p.849), de uma forma bastante contundente, afirma:

> [...] longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores mais pobres. A alocação de estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica da segmentação e diferenciação do sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres.

Conquanto a análise acima se revista de certo grau de coerência, consoante Corbucci (2004), *apud* Carvalho (2006, p.993), convém ter-se em mente que o PROUNI, indiscutivelmente, materializa uma redistribuição indireta de renda e que, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, o Governo está, pelo menos, garantindo que esses mesmos recursos não sejam desviados para outros fins menos nobilitantes, como sói acontecer.

Entre os pontos do PROUNI tidos como vulneráveis, um é muito questionado: a permissão legal para as IES privadas abrirem cursos sequenciais de formação específica, "modalidade aligeirada de formação superior, sem nenhuma consistência" (CATANI *et al*, 2006, p. 134)

Esses cursos de curta duração são duramente criticados por Santos (2007), para quem, ao permitir essa prática, o governo está referendando a premissa de que "a universidade boa e gratuita só pode ser frequentada pelos filhos da elite, pois eles não trabalham e são egressos de cursos secundários de boa qualidade" (SANTOS, 2007, p. 110).

Para tornar ainda mais mordaz sua censura a essa modalidade de curso, Santos (2007) cita trechos de autoria do sociólogo Simon Schwartzman, incluindo-o entre "os defensores das políticas públicas gestadas sob a égide neoliberal":

> [...] em um sistema de educação superior de massas, os cursos longos são uma opção para o segmento dos estudantes mais jovens, vindos de escolas secundárias de boa qualidade, e ainda fora do mercado de trabalho.
> [...] No pior caso, é melhor fazer um curso ruim de dois anos que um de quatro. Mas existe hoje um mercado educacional fortemente competitivo, que está levando a oferta de cursos de qualidade bastante aceitável no setor privado, e o segmento dos cursos sequenciais é evidentemente um novo nicho de mercado que começa a ser explorado (SCHWARTZMAN in SANTOS, 2007, p. 110):.

Em tom de indignação, Santos (2007, p. 110) encerra sua análise, dizendo que:

> Para a alegria de Simon Schwartzman e dos demais defensores de uma educação diferenciada para os trabalhadores, quem sai ganhando é o empresariado, pois explorará livremente esse grande nicho de mercado, que é ofertar educação voltada para o trabalho em forma de cursos sequenciais e seus assemelhados. (SANTOS, 2007, p.111)

Comungando com essa ideia, Jimenez e Rocha (2007) classificam o programa de concessão de bolsas no ensino superior privado como parte “dos projetos expansionistas do capital”, visão que eles defendem com argumentos fortes, como se pode ver a seguir:

> A existência de uma sociedade de ganhadores e perdedores, produzida, entre outros aspectos, pela mercantilização da educação, não se constitui em um desvio patológico do sistema; ao contrário, constitui-se em uma das estratégias vitais para a sobrevivência dele (JIMENEZ;ROCHA, 2007, p.57).

Carvalho (2006, p. 996) também assume um posicionamento de relativa descrença na efetividade do PROUNI, como se pode observar no trecho a seguir:

> Considerando-se a sua legitimidade social, o programa pode trazer o benefício do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e. talvez uma chance real de ascensão social para poucos que estudaram em instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida.

Também nas reflexões de Carvalho (2006, p.996), está dito que o PROUNI ainda se mostra uma política incipiente e insuficiente para fazer frente aos graves problemas que atingem “a população estudantil oriunda da escola pública e os grupos étnicos historicamente desfavorecidos”.

A este ponto do presente trabalho, até já se poderia afirmar, com o apoio franco de sobejos argumentos de autoridade, que o PROUNI vem transformando a educação superior num segmento econômico rentável e competitivo, dando margem a que se questione se o programa está de fato cumprindo a função de democratizar o acesso das camadas pobres à universidade ou se esse propósito esconde o

fortalecimento das empresas educacionais que o operacionalizam, de modo a preservar os postos de trabalho abertos pelo setor. Qualquer que seja a resposta a esses questionamentos, convém considerar, com a contemporização devida, que as políticas afirmativas, caso do PROUNI, constituem, indiscutivelmente, uma maneira de reparar e corrigir as injustiças sociais historicamente perpetradas no Brasil contra as classes menos favorecidas, as quais determinam o passivo das obrigações constitucionais do Estado, a ser resgatado pela sociedade como um todo.

A ilação acima está mais ou menos referendada por Santos (2009) que, defendendo seu ponto de vista, reconhecidamente menos radical, demonstra crença no poder da equalização das oportunidades escolares, ainda que por meio de políticas afirmativas, as quais ele define como:

> uma resposta urgente, emergencial e, eventualmente provisória a ser reavaliada ao cabo de certo tempo, para compensar injustiças e desigualdades. São políticas que visam compensar os efeitos perversos do funcionamento da sociedade em campos específicos, que pode ser o da saúde, da moradia, da educação. São medidas a serem implementadas pelo poder público, pelos movimentos sociais e pela iniciativa privada para equilibrar o acesso aos bens e serviços, em várias áreas (SANTOS, 2009, p.112).

Quando o autor se refere à provisoriedade das políticas afirmativas, ele está cogitando que, paralelamente à aplicação dessas ações, outras medidas devam ser adotadas, com vistas a estancar os fatores que lhes deram causa.

Sobre a habitual descontinuidade das políticas educacionais postas em prática no Brasil, Garcia (2007, p.86) diz que a área educativa é sempre a primeira a sofrer cortes de rubricas e contingenciamentos, o que, na sua opinião, “faz o povo brasileiro continuar esperando por um grito que ponha fim à educação como um privilégio”.

No caso específico do PROUNI, é de se supor que seu tempo de duração seja determinado pela definitiva extirpação dos entraves que historicamente têm inviabilizado o acesso de alunos carentes ao ensino superior.

Diante das posições atrás apresentadas, praticamente todas num tom de descrença no PROUNI, os agentes do governo assumem o papel de rebatê-las frontalmente, como se pode observar na argumentação de Lázaro (2008, p.13):

> [...] a sociedade brasileira mantém uma relação paradoxal com a educação: se por um lado, reafirma sua importância como fator de desenvolvimento – individual e coletivo - por outro, reage fortemente quando se adotam medidas que buscam dar equidade de acesso a segmentos tradicionalmente excluídos da educação, em especial, da educação superior.

Quanto às opiniões contrárias ao PROUNI, o mesmo autor taxa-as de conservadoras (à direita ou à esquerda), porquanto estão limitadas tão somente à crítica pela crítica, sem que outra saída seja apresentada para resgatar o Brasil da condição de "país avaro em oportunidades para os excluídos" (LÁZARO, 2008, p.13).

Continuando sua argumentação, Lázaro (2008, p.14) afirma que o PROUNI tem sido submetido a periódicas avaliações e, tal como ocorre como todas as políticas públicas, vai passando por ajustes. Cita como exemplo que o MEC, diante do fato de muitos bolsistas do programa, por razões diversas, não estarem concluindo o curso no tempo previsto, alterou de 04 para 08 anos o prazo para isso ocorrer.

Nesta pesquisa, tal como se anunciou na sua introdução, outros dados, revelados pelos próprios beneficiários do PROUNI, serão submetidos a uma análise, que se norteará pela premissa de a política de concessão de bolsas nas IES privadas estar, bem ou mal, pondo estudantes na universidade, espaço onde as ideias ganham corpo, onde se preparam pessoas para prestar serviços à sociedade em geral e, finalmente, onde a ciência, a tecnologia e a cultura se mesclam para produzir seus efeitos positivos.

Na verdade, ora abonado ora duramente criticado o PROUNI vem seguindo o seu passo e sofrendo ajustes, tal como ocorreu em 2011, quando o Senado Federal aprovou medida provisória, alterando o modelo de isenção tributária concedida às instituições privadas, transformando-a de automática em proporcional, em outras palavras, "a instituição que não conseguir ocupar todas as vagas terá desconto menor de tributos". É oportuno dizer que essa MP foi adotada quando o governo verificou que, de 2005 a 2009, 29% das vagas disponibilizadas não foram preenchidas. Essa atitude, de certa forma, enfraquece o tom das críticas ao PROUNI, cuja efetividade ainda não está provada.

Um dado importante deve ser aqui referido: segundo dados do Censo de Educação Superior 2010, atualmente, apenas 14,4% dos jovens brasileiros de 18 a

24 anos estão matriculados no ensino superior, o que corresponde a pouco mais de 10% dessa população.

Considerando que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2001, era elevar esse percentual para 30% até 2011 (o que não aconteceu), de forma que o setor público atendesse 40% ou mais do alunado, cabe questionar, como afirma Carvalho (2006, p.993), a efetividade dos programas de democratização do acesso ao ensino superior – FIES e PROUNI. Na sua análise, o primeiro tornou-se praticamente inviável para a população de baixa renda, porquanto adota requisitos rigorosos a fim de evitar a inadimplência, tais como avalista e possibilidade de financiamento de apenas 50% do valor da mensalidade; e o segundo, que garante apenas a gratuidade da educação superior, não resolve problemas como transporte, moradia estudantil e alimentação dos seus beneficiários.

Todos os argumentos até aqui apresentados apontam para a ilação de que as políticas educacionais brasileiras de acesso ao ensino superior ainda devem ocupar bastante espaço nos debates políticos e acadêmicos, razão por que seria precipitado aboná-las ou desaboná-las completamente.

4.1 O PROUNI em números

Antes de adentrar o universo dos dados numéricos referentes ao PROUNI, é cabível uma alusão ao contexto econômico vigente quando da sua criação, com foco no ponto da legislação tributária que previa, tal como o faz até hoje, a renúncia fiscal direcionada às IES particulares.

No final da década de 60 do século passado, o governo militar, no afã de impulsionar um projeto de desenvolvimento nacional, definiu uma política de incentivos e isenções fiscais com o propósito de apoiar vários setores da iniciativa privada, dentre os quais incluía-se a educação. A Lei nº 5.172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, estabeleceu a não incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Essa imunidade tributária, que abrangia, em linhas gerais, obrigações como o imposto predial e territorial urbano (IPTU), o imposto sobre serviços de qualquer natureza (ISSQN), o imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza

(IRPJ), dentre outras, foi, aos poucos, representando uma ameaça às finanças públicas, até que, em 1990, as instituições de ensino privadas passaram a ser classificadas em lucrativas e sem fins lucrativos, estas últimas subclassificadas em não beneficentes e filantrópicas. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, as instituições de ensino lucrativas deixaram se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal e as demais permaneceram imunes ou isentas à incidência tributária (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 127)

Foi com base nessa classificação que a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, com o objetivo precípuo de democratizar o acesso à educação superior por meio da concessão de bolsas de estudos (parciais ou integrais) nas instituições privadas, mediante critérios definidos nos dois instrumentos legais.

Em se tratando das instituições lucrativas e daquelas sem fins lucrativos e não beneficentes, a legislação definiu regras mais flexíveis, começando por ser voluntária a adesão ao PROUNI. Para esse grupo de IES, as bolsas parciais, de 50 e 25% da mensalidade, passaram a ser mais convenientes, tendo em vista que a proporção entre alunos pagantes e bolsistas do PROUNI era de 10,7 para um. No caso da IES filantrópicas, a adesão ao programa e a concessão de bolsas integrais foram definidas como obrigatórias até o total de 80% da receita bruta, podendo os outros 20% ser usados para a concessão de bolsas parciais.

Seguindo, pois, a tradição de políticas de renúncia fiscal, estava implantado o PROUNI, num momento em que a demanda reprimida por ensino superior atingia proporções gigantescas, sobretudo porque o Programa de Financiamento Estudantil - FIES, versão modificada do Programa de Crédito Educativo, que transferia recursos a fundo perdido às IES privadas, estava convivendo com elevado índice de desistência e de inadimplência, decorrentes de fatores que então permeavam o sistema socioeconômico brasileiro, como o desemprego e a queda dos rendimentos reais dos assalariados. Prova disso é que, já em 2006, o número de inscrições para o programa ultrapassou a casa dos 200 mil, tendo sido concedidas apenas pouco mais de 40 mil bolsas, o que representa o ínfimo percentual de 23%.

Outro dado igualmente interessante e creditado à criação do PROUNI foi o crescimento do número de participantes do ENEM, que saltou de 1 milhão, em 2004, para 2,9 milhões, no exame de 2008 (MEC – Inep, 2010). Esse crescimento pode ser relacionado à possibilidade de ingresso no ensino superior assegurada pelo programa, objetivo que prepondera entre os concluintes e egressos do ensino médio participantes do ENEM, tal como revelam os seguintes dados, também divulgados pelo MEC: depois da instituição do PROUNI, o número de concluintes do ensino médio que prestaram o ENEM tendo como motivação o objetivo de entrar no ensino superior saltou de 39 para 70%. Além disso, merece destaque o fato de que a criação do PROUNI foi também responsável pelo aumento do percentual de participação no ENEM de pessoas com mais de 23 anos, em 2004, de 9,4% e, em 2008, de 30,6%.

A implantação do PROUNI deu mais um mote à antiga discussão acerca da posição de desvantagem que costumam ocupar os estados do Norte e do Nordeste nas políticas governamentais brasileiras. No caso em apreço, vez que essas duas regiões, se comparadas às demais, reúnem um número muito pequeno de IES privadas, são menores os eventuais benefícios sociais do programa. Essa análise, aprofundada por um grupo dissidente do movimento Juventude Libertária da Resistência Popular – Juli–RP, está ratificada nas estatísticas do MEC, referentes ao período de 2005 a 2007 (Tabela3).

Tabela 3 - Distribuição das bolsas ofertadas pelo ProUni por região, de 2005 a 2007

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2005	5.773	18.282	59.365	19.521	9.334	112.275
2006	7.221	18.084	69.084	30.343	13.450	138.688
2007	6.223	19.572	80.635	36.083	15.145	163.854
Δ 2005-2007	7,8	0,03	35,8	84,8	62,0	44,2

Fonte: MEC. ProUni. Dados e Estatísticas. 2008

Os dados referentes à oferta de bolsas, constantes da tabela 4, passam a certeza de que o PROUNI vem se consolidando como política de democratização do acesso ao ensino superior. Por outro lado, em virtude de o MEC ainda não disponibilizar dados atinentes à evasão e ao tempo médio de permanência do aluno

na instituição até a diplomação, fica inviabilizada a possibilidade de uma análise mais acurada do programa ser levada a efeito, a partir do cotejamento desses dados.

Tabela 4 - Evolução da oferta de bolsas do ProUni: 2005 - 1º semestre de 2010

	2005	2006	2007	2008	2009	2010.1
Parcial	40.370	39.907	66.223	125.510	94.517	79.388
Integral	71.905	98.698	97.631	99.495	153.126	85.208
Total	**112.275**	**138.688**	**163.854**	**225.005**	**247.643**	**164.596**

Fonte: Brasil (2010[a]).

Atualizando os dados da oferta de vagas no ensino superior brasileiro para o ano de 2013, tem-se: 101 IES públicas ofertam pouco menos de 130.000 vagas; 1.000 instituições do setor privado disponibilizam 162.000, das quais, 32.000 para cursos a distância. Considerando ter sido de aproximadamente 5 milhões o número de estudantes que participaram do ENEM/2012, um cálculo simples evidencia que um grande contingente deles não terá acesso à formação universitária em nenhum dos setores.

Relativamente às condições de acesso ao ensino superior via PROUNI, no ano em curso, a pontuação mínima a ser alcançada pelo estudante nas provas do ENEM, antes de 400 pontos foi alterada para 450, tendo sido mantido o critério da nota na prova de redação, que deverá ser necessariamente diferente de zero. Ressalte-se que essas duas condições, somadas ao critério da renda familiar (um e meio e três salários *per capita* para bolsa integral e parcial, respectivamente), garantem apenas o direito de pleitear a vaga. Melhor explicando, para ser matriculado, o estudante ainda estará sujeito às exigências da instituição, dentre as quais a seleção formal e/ou a classificação pela nota de corte.

Todas as reflexões sobre o PROUNI até aqui apresentadas reiteram que o tema ainda comporta discussões, o que serve de justificativa à realização deste trabalho de pesquisa.

5 UMA PESQUISA COM BENEFICIÁRIOS DO PROUNI

Para tentar elucidar, ainda que parcialmente, os questionamentos suscitados pelas contraditórias análises do Programa Universidade para Todos - PROUNI, tido por uns como uma política pública capaz de resgatar uma dívida historicamente contraída com os segmentos mais pobres da sociedade no campo da educação superior e, por outros, como uma capitulação à lógica capitalista, este trabalho foi idealizado, partindo da premissa de que seus resultados, conquanto apresentem confiabilidade, não serão suficientes para abonar ou desabonar o mencionado programa, restando ainda um amplo espaço de discussão acerca dos seus reais efeitos no processo de distribuição do conhecimento pela via da democratização do acesso ao ensino superior.

Trata-se, pois, de um trabalho desenvolvido com fulcro nos ditames da ética, baseado fielmente nos dados colhidos junto à população pesquisada, sem, no entanto, arvorar-se da pretensão de estar completando as discussões acerca do PROUNI, sobretudo porque a avaliação dessa política pressupõe a análise de indicadores diferentes dos que serviram de base a esta pesquisa, além de uma contextualização sociopolítica, condições que definem o tema como passível de permanente interdiscursividade. Em outras palavras, fechando acordo com Minayo (2010, p.54), para quem “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser encarado de forma provisória e aproximativa”, e ainda com a devida convicção de que as aparências das coisas podem não coincidir com o que elas verdadeiramente são, procurou-se, neste trabalho, investigar se o PROUNI está verdadeiramente conseguindo transmutar exclusão em inclusão e até que ponto essa política de acesso ao ensino superior vem conseguindo romper o ciclo histórico de relações sociais assimétricas e excludentes, de que são vítimas os segmentos mais pobres da sociedade brasileira, sendo mais intensamente atingidas as minorias étnicas (negros e índios).

Considerando que esta pesquisa enquadra-se no âmbito das Ciências Humanas, o paradigma dialético e epistemológico que a norteou tomou como base os seguintes pressupostos: totalidade, historicidade, complexidade, praxidade, cientificidade e concreticidade (SEVERINO, 2012, p. 116-117).

Para tornar mais clara a implicação desses pressupostos na realização desta pesquisa, cabe aqui, em primeiro lugar, destrinçar didaticamente o que cada um deles preconiza. O pressuposto da totalidade considera que o indivíduo não se explica isoladamente do contexto em que está inserido; respeitante à historicidade, pode-se dizer ser impossível entender o momento descolado da totalidade temporal; a análise do fato se reveste de complexidade em virtude de ser este uno e múltiplo a um só tempo, além de estar em constante fluxo de transformações (complexidade); o pressuposto da praxidade se apoia na premissa de que os fenômenos da vida humana se desenvolvem por meio da prática, sempre histórica e social; o pressuposto da cientificidade considera que a explicação científica dos nexos causais se expressa mediante um processo histórico-social; tomando a abordagem do homem no seu espaço social e no tempo histórico como anterior à empiricidade dos fenômenos humanos, está-se observando o pressuposto da concreticidade.

Assim, às reflexões dos diferentes autores estudados, consideradas igualmente importantes, sejam elas favoráveis ou contrárias ao PROUNI, somaram-se os dados colhidos junto a um grupo de bolsistas do programa, de modo que, conhecendo a visão desses sujeitos, uma maior aproximação da realidade pesquisada fosse alcançada.

5.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho de pesquisa, focado no Programa Universidade para Todos – PROUNI, partiu de uma reflexão sobre a educação no Brasil, com fulcro em diferentes opiniões de estudiosos do assunto, seguida de uma abordagem de políticas educacionais para a educação superior, levadas a efeito a partir da reforma universitária de 1968. Ao cotejamento de análises da mencionada política pública de concessão de bolsas de estudo na rede privada de educação superior, somou-se um levantamento de diferentes aspectos do percurso formativo de um grupo de 50 (cinquenta) beneficiários do programa.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa classifica-se, a um só tempo, como bibliográfica e de levantamento, cabendo aqui citar a distinção entre as duas modalidades, segundo Dalberio e Dalberio (2010). Segundo os mencionados autores,

> A *pesquisa bibliográfica* busca um conhecimento novo, partindo do conhecimento produzido até então. Utiliza fontes bibliográficas ou material elaborado, tais como livros, artigos científicos, publicações em periódicos, impressos diversos e artigos da internet.
> A *pesquisa de levantamento,* também chamada de *survey,* caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer. O pesquisador busca informações acerca do problema estudado, junto a um grupo significativo de pessoas, para, em seguida, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados (DALBERIO; DALBERIO, 2010, p.167-169).

O caminho metodológico seguido incluiu uma revisão bibliográfica, para a qual foram selecionados trabalhos acadêmicos como teses, dissertações, artigos, revistas científicas, reportagens, periódicos e livros que tratam do assunto em estudo, com vistas a consolidar as bases teórico-metodológicas empregadas. Outros documentos e leis foram consultados, assim como se visitaram sítios eletrônicos que veiculam informações atinentes ao PROUNI.

Respeitante à forma de abordar os dados, esta pesquisa se norteou, a um só tempo, pelas abordagens qualitativa e quantitativa, apoiando-se, no primeiro caso, na teoria de Minayo (2010, p.57), que a considera ideal quando se pretende realizar "[…] investigações de grupos e **segmentos delimitados** e focalizados, de histórias sociais sob a **ótica dos atores**, de relações e para **análises de discursos e de documentos**" (grifos nossos) e no segundo, na premissa de que a avaliação qualitativa produzirá sempre dados a ser quantificados. A autora afirma também que todo e qualquer conhecimento do social será sempre um recorte, uma redução ou uma aproximação e que, antes de serem mutuamente excludentes, "[...] os estudos qualitativos e quantitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade [...]" (MINAYO, 2010, p. 57).

Este trabalho guiou-se também pela perspectiva da fenomenologia, doutrina metodológica segundo a qual "tudo o que se sabe do mundo, mesmo na ciência, conhece-se a partir da visão pessoal ou de uma experiência com o mundo, sem a qual os símbolos da ciência nada significariam" (MERLEAU PONTY (1971) *in* SEVERINO (2012, p.178). Dessa forma, comprometida em primeiro lugar com a fidelidade aos princípios da produção acadêmica, esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de promover o "enlace de uma malha teórica com dados empíricos, numa articulação do lógico com o real e do teórico com o empírico" (SEVERINO, 2012, p.100)

5.2 Instrumento de coleta de dados

A coleta dos dados que embasaram esta pesquisa se operacionalizou por meio de um questionário, composto de 17 (dezessete) perguntas, 13 (treze) delas fechadas e 04 (quatro) abertas. As perguntas, todas elas vinculadas ao objetivo da pesquisa, foram elaboradas em linguagem o mais clara possível, de modo a obter o máximo de exatidão nas respostas e a favorecer a gestão, a tabulação e a análise dos dados.

Além disso, outros critérios, tais como o da logicidade e o da coerência, foram contemplados na elaboração do instrumento de coleta de dados, com o propósito de assegurar ao informante a possibilidade de, por meio de um raciocínio indutivo, responder, sequencialmente, primeiro as perguntas mais simples, e depois, as mais complexas.

Ressalte-se que o mencionado instrumento de coleta de dados passou por uma etapa de validação (pré-teste), visando corrigir eventuais falhas na formulação das questões.

Segundo Dalberio e Dalberio (2010, p. 169), “as pesquisas necessitam de procedimentos adequados para a busca de informações compatíveis com o assunto em pauta”.

Os mesmos autores afirmam que “a obtenção de dados é o ponto crucial de uma pesquisa”, razão por que a escolha correta do instrumento de coleta de dados é condição imprescindível ao alcance de resultados fidedignos.

Ainda a respeito do instrumento de coleta de dados em pauta, Dalberio e Dalberio (2010, p.217) citam Goode e Hatt (1972), para quem “qualquer questionário é limitado em sua extensão e finalidades”.

Composto de uma estrutura lógica, o questionário foi apresentado aos respondentes com o propósito de tomar conhecimento de suas “ opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações e vivências [...] como um instrumento que trará uma qualidade científica ao trabalho (DALBERIO; DALBERIO, 2009, p.219-220).

Por meio de uma análise de natureza interpretativo-descritiva, buscou-se captar todas as nuanças subjacentes aos dados, de modo que os aspectos

implícitos e explícitos da linguagem fossem abrangidos por uma criteriosa interpretação. Como indica Chizotti,1991, p.79),

> os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados por um instante de observação. [...] são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamento. [...].

Cabe aqui ressaltar que o instrumento de coleta de dados desta pesquisa, incluso na seção *anexo*, foi aplicado com extrema dificuldade, em virtude de as instituições terem se negado a abrir suas portas à pesquisadora, sob muitas alegações, dentre as quais a de que o teor do questionário era capcioso, especialmente o da questão que procurou averiguar eventuais casos de discriminação enfrentados pelos alunos. Oito instituições aderentes ao PROUNI foram contatadas e apenas uma delas, depois de muita resistência, permitiu que a coleta das informações se operacionalizasse no seu interior. Desse modo, a pesquisadora decidiu colher os dados na rua, contando, para tanto, com a ajuda de beneficiários do programa, atraídos para esse fim mediante negociação em dinheiro.

5.3 Amostra

Os dados que compõem a amostra desta pesquisa foram colhidos em quatro IES privadas. As análises incidiram sobre as respostas de um grupo formado por 50 beneficiários do PROUNI a um questionário, incluso neste trabalho como anexo. O mencionado instrumento de coleta de dados, composto de 13 (treze) questões fechadas e 4 (quatro) abertas, foi aplicado a 20 estudantes matriculados em uma mesma instituição no turno da manhã e a 30 alunos de três outras IES, matriculados no turno da noite, no primeiro e no segundo semestre da formação acadêmica. Um percentual de 82% deles estão na faixa etária de 19 a 25 anos; outros18% extrapolam esse intervalo, sendo 42 anos a idade mais avançada.

As perguntas do questionário focadas no perfil dos respondentes abrangeram itens como gênero, idade, estado civil, prática de atividade laboral, instituição de origem (pública ou privada) e escolaridade dos pais. As demais questões procuraram identificar as razões que influenciaram a escolha da formação acadêmica em curso, as dificuldades enfrentadas no percurso formativo, a ocorrência de eventuais casos de discriminação sofridos pelos estudantes na

condição de beneficiários do PROUNI e ainda o posicionamento deles em relação ao programa.

Quanto aos cursos frequentados pelos bolsistas pesquisados, observou-se que apenas uma das instituições tem alunos matriculados na área da engenharia (engenharia de produção), no turno da manhã. Em todas as outras, os estudantes frequentam um dos seguintes cursos noturnos: Gestão de Turismo, Ciências Contábeis, Gestão Financeira, Design de Moda, Logística, Marketing, Pedagogia, Processos Gerenciais, Recursos Humanos, Redes de Computação e Administração.

O *corpus* desta pesquisa compõe-se de dados numéricos e ainda de textos construídos pelos respondentes, aqueles extraídos das respostas às questões fechadas do questionário; estes, das perguntas abertas apresentadas aos alunos participantes. Aos dados numéricos, aplicou-se um tratamento simples, destinado tão só a estabelecer a prevalência das respostas, expressa em percentual; os textos das respostas às questões abertas foram submetidos a uma análise do sentido da argumentação, com vistas a extrair-lhes, além da informação propriamente dita, por vezes presente na estrutura superficial, as eventuais representações linguísticas portadoras de implícitos.

5.4 Análise dos dados (perguntas fechadas)

As respostas às questões fechadas do questionário em anexo foram transformadas em números percentuais e estão expressos nas tabelas que se analisarão a seguir.

As respostas ao item do questionário que indagou o gênero do respondente geraram a tabela 5, onde se constata uma pequena disparidade entre o percentual indicativo do gênero dos beneficiários pesquisados, indicando que o PROUNI, a julgar pelo grupo pesquisado, está beneficiando igualmente os dois gêneros, numa sintonia com a tendência de avanço das conquistas femininas na sociedade brasileira atual.

Tabela 5 - Amostra por gênero

	N	%
Masculino	29	58%
Feminino	21	42%
Total	50	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Relacionando-se os dados anteriores (gênero dos participantes da pesquisa) com os da tabela 6, atinentes ao estado civil dos pesquisados, chega-se à conclusão de que é relativamente alto o número de estudantes que já constituíram núcleos familiares (30%), sobretudo considerando que 82% do total de alunos pesquisados incluem-se na faixa etária de 19 a 25 anos. Uma segunda constatação pode ainda ser extraída: cotejando o total de estudantes declarados chefes de família (15) com a variante gênero, tem-se: 8 dos respondentes são do gênero masculino e 7, do gênero feminino. A considerar o grupo pesquisado, este último dado é indício de que a mulher está enfrentando em condições de igualdade as restrições que o casamento costuma impor.

Tabela 6 - Estado civil

	N	%
Solteiro	35	70
Casado	15	30
Outro	1	2
Total	50	50

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 7 contém os dados referentes à natureza da instituição onde o beneficiário do PROUNI cumpriu seus estudos básicos. Os dados obtidos revelam que 92% dos respondentes são oriundos de escola pública e que apenas 8% deles foram bolsistas da escola particular. Nesse aspecto, os dados indicam que o PROUNI está cumprindo o seu papel, qual seja o de priorizar estudantes que cumpriram todo o trajeto escolar médio em instituição pública.

Tabela 7 - Instituição de origem

	N	%
1 Escola pública	46	92
2 Escola pública na condição de bolsista	4	8
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados referentes ao grau de instrução do pai (tabela 8) evidenciam a importância que o programa desempenha na inclusão social pela via da educação. Considerando que o elevado percentual de 64% dos pais dos beneficiários do PROUNI sequer concluíram o ensino básico, é de se supor que, sem esse programa, a realidade dessas famílias ainda fosse demorar muito mais a se alterar positivamente.

Tabela 8 - Escolaridade do pai

	N	%
Básico incompleto	32	64
Básico completo	15	30
Superior	3	6
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 9, estão os dados referentes à escolaridade da mãe dos beneficiários do PROUNI participantes da pesquisa. Comparando-os com os tabela anterior (escolaridade do pai), observa-se um número maior de mães com o ensino básico e o superior completos.

Tabela 9 - Escolaridade da mãe

	N	%
Básico incompleto	27	54
Básico completo	18	36
Superior	5	10
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 10 resume dados atinentes aos beneficiários do PROUNI já inseridos no mercado de trabalho. Do total de respondentes, um significativo percentual de 76% deles já desenvolve atividade laboral. O cotejamento desse dado com as respostas dos estudantes à segunda pergunta aberta (Você tem encontrado muitas dificuldades para levar a termo sua formação acadêmica?) revela estreita relação entre o desempenho acadêmico e o trabalho. Na visão de 18 (36%) dos beneficiários pesquisados, o fato de estarem trabalhando é o maior impeditivo a um bom desempenho acadêmico.

Tabela 10 - Ocupação remunerada

	N	%
Sim	38	76
Não	12	24
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da tabela 11 representam as respostas ao quesito 10 do questionário (*No que concerne à organização didático-pedagógica, você percebe alguma diferença entre a escola onde você fez o ensino básico (fundamental e médio) e a instituição onde você estuda agora?)*. Do total de entrevistados, 88% assinalaram a resposta **sim.** Esse resultado sugere que a escola básica pública convive com problemas sérios, alguns dos quais inferidos a partir das respostas à questão 11, que apresentou ao estudante 6 (seis) possíveis fatores determinantes dessa diferença, dos quais três deveriam ser assinalados.

Tabela 11 - Diferenças entre a instituição atual e a anterior

	N	%
Sim	44	88
Não	6	12
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 12 resume os dados atinentes ao quesito elaborado com o propósito de averiguar a visão dos estudantes acerca das diferenças didático-pedagógicas entre a IES onde estudam e a escola onde concluíram o ensino médio. Dos 6 (seis) fatores sugeridos para justificar a afirmação positiva de que há diferença entre as duas mencionadas instituições, o que obteve maior índice de escolha foi o referente ao desempenho docente, alcançando um percentual 26,2%. Esse dado sugere que um dos problemas da escola pública de nível básico está no desempenho dos professores. Chamou também a atenção o elevado percentual de 22,1% dos estudantes que apontaram a utilização de recursos didáticos nas aulas como um diferencial positivo entre a instituição onde estão cursando a formação superior e a escola de origem. Considerando que a maioria dessas IES não se destacam pela excelência das condições físicas e da infraestrutura tecnológica, cabe a ilação de que o ensino nas escolas públicas de nível básico ainda se desenvolve

por meio de recursos didático-pedagógicos retrógrados, com pouco ou nenhum apoio das novas tecnologias. O item relacionado à disciplina foi o terceiro mais indicado (18,9%), revelando um forte indício de que as escolas públicas enfrentam também problemas de gestão.

Tabela 12 - Fatores determinantes das diferenças entre as instituições

	N	%
1 Utilização de recursos didáticos nas aulas.	27	22,1
2 Disciplina satisfatória	23	18,9
3 Calendário letivo sem interrupções	19	15,6
4 Bom desempenho docente	32	26,2
5 Oportunidade de participação nas aulas	11	9
6 Estímulo à formação de representações estudantis	10	8,2
Total	122	100

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 13, estão registrados os dados referentes ao rendimento acadêmico dos participantes da pesquisa. Instados a se autoavaliar, a metade dos estudantes pesquisados considerou-se enquadrada no conceito **bom**. Relacionando o número de pesquisados que assinalou a opção **regular** (38%) com as respostas à questão aberta que procurou averiguar as eventuais dificuldades por eles enfrentadas no percurso formativo, chega-se a um resultado razoavelmente equilibrado, ou seja, os 42% deles que disseram não estar enfrentando nenhuma dificuldade para levar a termo a formação acadêmica estão possivelmente incluídos no percentual de 50% que atribuiu ao próprio desempenho o conceito *bom.*

Tabela 13 - Autoavalição do rendimento acadêmico

	N	%
Excelente	6	12
Bom	25	50
Regular	19	38
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 14, estão transformadas em dados numéricos as respostas à pergunta que procurou saber se o respondente já havia sido reprovado em alguma disciplina da formação acadêmica em curso. A relação desses dados com os da resposta anterior (autoavaliação de desempenho) demonstra certa discrepância, vez que o número de respondentes que se autoavaliaram com o conceito *regular* (38%)

é inferior ao que indica a ocorrência de reprovação no percurso formativo (48%) e este, muito próximo do que expressa a quantidade dos que atribuíram ao próprio rendimento o conceito *bom* (50%).

Tabela 14 - Ocorrência de reprovação no ensino superior

	N	%
Sim	24	48
Não	26	52
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

O cotejamento dos dados da tabela 15 (dificuldades no percurso formativo) com os da tabela 10, que registrou os números referentes à prática de ocupação remunerada, permite uma ilação: não é possível estabelecer uma relação direta entre o número de estudantes que declararam estar enfrentando dificuldades no processo formativo e o percentual deles que já exercem atividade laboral.

Tabela 15 - Dificuldades na formação acadêmica

	N	%
Sim	28	56
Não	22	44
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 16 registra em números as respostas à pergunta que investigou eventuais casos de discriminação aos beneficiários do PROUNI. Considera-se alto o número dos que se declararam discriminados (30%). Esse dado se torna mais significativo quando relacionado aos comentários feitos pelos respondentes, apontando os agentes dessa discriminação (terceira questão aberta).

Tabela 16 - Discriminação

	N	%
Sim	15	30
Não	35	70
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

5.5 Análise do sentido e da argumentação (questões abertas)

Analisar o sentido de um texto pressupõe ultrapassar os limites da lógica, convindo, pois, considerá-lo não só como um enunciado, sujeito como tal às formalidades da morfossintaxe, mas sim, e principalmente, como uma enunciação, que carrega intenções, emoções e ideologia do seu produtor. Segundo Koch (1996, p.25), é exatamente no espaço entre o enunciado e a enunciação que as relações discursivas e argumentativas se constroem, tendo, de um lado, um eu disposto a expressar-se e a interagir, e, do outro, um interlocutor igualmente constituído de um eu, ambos sujeitos às obrigações discursivas, resumidas no atendimento à lógica própria da linguagem, ou seja, no dever que tem cada um de dar sentido ao seu discurso, sob pena de não fazê-lo avançar.

No presente trabalho de pesquisa, a análise do discurso norteou-se primeiro pelas categorias analíticas *seleção lexical e marcadores de pressupostos* (verbos, advérbios, palavras e locuções denotativas). Para tanto, levaram-se em consideração tanto os elementos materializados na superfície textual quanto os nela implícitos. Assim, encarando a linguagem como portadora de sentidos claros e subentendidos e observando as posições dos sujeitos, foi possível chegar mais perto do real desses sentidos. Em outras palavras, a partir das ideias literalmente expressas (explícitas), alcançaram-se outras igualmente importantes do ponto de vista da construção do sentido (implícitas). Cabe aqui registrar ter sido esta análise desenvolvida com a consciência de que, não sendo essencialmente objetiva, deveria ser o menos subjetiva possível. Além disso, esteve sempre presente a ideia de que nenhuma análise de argumentação tem caráter peremptório, haja vista que um mesmo discurso, dependo do recorte que se lhe faça, comporta mais de uma interpretação.

Assim, para assegurar um caráter didático à análise, optou-se por vincular o respondente ao número atribuído a cada instrumento de coleta, procedimento efetuado depois de sua aplicação. Assim, ao se empregar, por exemplo, o símbolo R1, está-se fazendo alusão ao respondente do questionário de número um. Considerando a desnecessidade de transcrever todas as respostas, estas foram separadas em blocos representativos de cada tema, o que se deu pelo critério da intertextualidade, que se caracteriza como uma “superposição de um texto a outro”

(FERREIRA, 2009, p.1.122). Os dados colhidos receberam dois tratamentos distintos, ou seja, enquanto as questões fechadas geraram tabelas simples e foram analisadas por processo lógico-dedutivo, as quatro questões abertas passaram por análise do conteúdo das mensagens, de modo a extrair dos enunciados, além dos sentidos postos na superficialidade linguística, outros tantos, implícitos nos operadores argumentativos empregados na construção dos argumentos.

- **Primeira pergunta aberta (escolha da formação em curso)**

A oitava pergunta do questionário, classificada com aberta, teve o propósito de averiguar se os estudantes tiveram a liberdade de escolher a formação acadêmica a ser cursada ou se, ao contrário, foram obrigados a aceitar as opções disponibilizadas pela IES. Essa acusação ao PROUNI é feita por boa parte dos analistas consultados neste trabalho, segundo os quais, as instituições aderentes ao programa habitualmente põem à disposição dos estudantes cursos aligeirados e pouco dispendiosos. Dessa forma, solicitou-se que o respondente indicasse a razão pela qual houvera escolhido a formação que está cursando. Dois deles (4%) disseram não saber responder; os demais, totalizando 96%, dividiram-se em respostas (selecionadas e transcritas na íntegra) construídas no entorno semântico dos seguintes temas:

- **Boa perspectiva de emprego** (18 respondentes):
  a) *Por achar mais fácil encontrar emprego (R34).*
  b) *Por todo mundo dizer que é bom (R12).*
  c) *Por ser um curso promissor (R21).*
  d) *Por ser uma área nova, talvez eu arranje emprego (R46).*
  e) *Por que eu acho que tem trabalho (R50).*
  f) *Está precisando de profissional dessa área (R4).*
  g) *Já trabalho na área pelo ao menos não vou ficar desempregado (R43).*

- ***Aptidão** (11 respondentes):*

a) *Gosto de trabalhar com número desde pequeno (R1)*

b) *Porque me identifiquei com o curso técnico que fiz na área (R16)*
c) *É uma área que apreceio (R17).*
d) *Estou fazendo esse curso por que gosto de lidar com pessoas (R2)*
e) *Por ser uma área que me identifico muito (R37).*

- ***Limitações impostas pela IES*** *(19 respondentes)*

a) *Minha nota só dava pra esse (R44)*
b) *Foi o que deu pra fazer (R31)*
c) *Só tinha duas opção e eu escolhi secretariado (R32).*
d) *Foi o que a bolsa do prouni permitiu (R8)*
e) *Por causa da nota de corte (R19)*
f) *Queria fazer pedagogia, mas minha nota não dava (R15).*
g) *Tive que fazer esse (R47)*
h) *Eu não escolhi tive que fazer gestão de pessoa (R30).*

À materialidade linguística do primeiro grupo de respostas, subjazem relações de sentido, desenhadas pela ideologia na forma de interdiscurso, ou seja, ao afirmar que escolheu livremente a formação acadêmica ora em curso, o estudante estava capitulando à conjuntura do mercado de trabalho, o que serve para reforçar a premissa de que o discurso é um produto linguístico e histórico-social a um só tempo (ORLANDI, 2012, p.52). A análise da argumentação empregada por 40% dos pesquisados, focada nos sentidos refletidos no texto, evidencia alguns pontos importantes a ser considerados. Na resposta do R34 (*Por achar mais fácil encontrar emprego*), o advérbio de intensidade *mais,* apesar de modificar o adjetivo *fácil*, porta o implícito de que o aluno reconhece a dificuldade de entrar no mercado de trabalho, ou seja, ao dizer que “é mais fácil”, o que lhe serve de referente semântico é o suposto menor grau de dificuldade que eventualmente terá que enfrentar para entrar no mercado de trabalho. No texto do R46 (*Por ser uma área nova, talvez eu arranje emprego*), o advérbio *talvez* desvitaliza a asserção, no caso, a facilidade de arranjar emprego por estar se formando numa área nova. Já o R50 (*Por que eu acho que tem trabalho*), ao empregar o verbo *achar,* o respondente descredencia sua opinião como irrefutável, em outras palavras, quando ele toma para si a responsabilidade da asserção, está revelando fraca convicção de que seja realmente certa a sua colocação no mercado de trabalho. Na resposta do R12 (*Por*

todo mundo dizer que é bom), a expressão *todo mundo* carrega o implícito de que o respondente está reiterando, por meio da interdiscursividade, o caráter utilitário da formação acadêmica e, ao mesmo tempo, reduzindo a sua responsabilidade pela escolha do curso que faz. Melhor explicando, o produtor do discurso se exime de ser o único responsável por eventual insucesso profissional. Na resposta do R4 (*Está precisando de profissional dessa área*), a imprecisão da informação presente na superfície linguística, resultante do cruzamento semântico dos verbos *precisar* e *faltar,* pode ser indício de que a asserção não se reveste de certeza. O R43, ao argumentar que o curso lhe dará a chance de emprego, usa a expressão *pelo ao menos* (sic), abrindo espaço para a redução de sua expectativa. Explicando melhor, a mencionada expressão (“pelo menos”) tem o papel discursivo de marcar uma condição favorável e mínima ao mesmo tempo, o que significa dizer estar o respondente inseguro quanto ao seu futuro profissional.

Outros 11 alunos pesquisados (22%) disseram ter tido escolhido a formação acadêmica em curso pelo critério da aptidão. Na verdade, nos textos analisados, encontram-se pistas discursivas que confirmam isso. Nas respostas do R1 e do R2 (*Gosto de trabalhar com número desde pequeno; Estou fazendo esse curso por que gosto de lidar com pessoas*), a presença do verbo *gostar,* flexionado no presente do indicativo, torna a afirmação categórica, isto é, passa ao destinatário da mensagem a convicção do seu emissor, pelo menos naquele momento. Em ambos os casos, ao mencionarem o objeto do prazer, os respondentes reiteram ter sido facultada a eles a escolha da formação em andamento. O R17, por sua vez, usa o verbo *apreciar,* também de forma categórica, embora se possa sentir na margem do seu dizer uma convicção mais fraca que a revelada pelos dois outros respondentes. Nos argumentos usados pelos R16 e R37 (*Porque me identifiquei com o curso técnico que fiz na área; Por ser uma área que me identifico muito*), o verbo *identificar-se* aparece primeiro num contexto histórico, indicando o amadurecimento do ato de asserção; no segundo texto, aparece modalizado pelo advérbio de intensidade *muito*, o que reitera a certeza do aluno quando fez a escolha da formação profissional. Vista pelo sentido do não dito, as duas argumentações revelam que os alunos assumem a responsabilidade pela escolha da formação acadêmica em curso.

Ao contrário dos dois primeiros grupos, 19 alunos (39%) revelaram insatisfação com o curso em andamento, tal como se pode observar no discurso dos

textos acima transcritos. Nas respostas do R44 (*Minha nota só dava pra esse*), do R31 (*Foi o que deu pra fazer*) e do R47 (*Tive que fazer esse*), está evidenciada a limitação imposta aos alunos pela instituição quando da escolha da formação acadêmica; o R8, revelando maior nível de compreensão, atribui ao PROUNI a responsabilidade pela restrição a ele imposta (*Foi o que a bolsa do prouni permitiu)*. Dois outros respondentes, o R32 (*Só tinha duas opção e eu escolhi secretariado*) e o R30 (*Eu não escolhi tive que fazer gestão de pessoa*), deixaram mais clara a insatisfação com a formação em curso, quando afirmaram ter sido sua escolha baseada no critério da exclusão. Na resposta do R15 (*Queria fazer pedagogia, mas minha nota não dava*),o emprego do verbo *querer,* flexionado no imperfeito do indicativo, denota frustração, porquanto, quando da escolha do curso, fato agora passado, a formação pretendida não lhe foi facultada. Em outra palavras, a forma verbal *queria,* embora seja pretérita, está desprovida do caráter de temporalidade, não significando, pois, nem "antes" nem "depois". Desse modo, a insatisfação do respondente não está inscrita no momento da escolha do curso como algo definitivamente passado, mas sim, como um fato que tem continuidade no presente.

A análise das respostas à primeira questão aberta do instrumento de coleta de dados desta pesquisa autoriza a ilação de que um grande percentual de beneficiários do PROUNI (60%) entra no ensino superior orientados mais pela imposição do mercado de trabalho e pelas conveniências das IES do que propriamente pelo critério da aspiração pessoal. Melhor explicando, na maioria dos fragmentos discursivos mencionados, o pensamento límpido do sujeito não passa de um reflexo da realidade, tal como teoriza Orlandi (2012, p. 50), para quem, nas sociedades ditas democráticas, o sujeito "é ao mesmo tempo livre e submisso".

- **Segunda pergunta aberta (dificuldades no percurso formativo)**

Com o propósito de ampliar a abrangência da pergunta de número 13 do questionário *(Você tem encontrado muitas dificuldades para levar a termo sua formação acadêmica?*), a segunda pergunta aberta (número 14 do questionário) está estreitamente relacionada ao objetivo específico da pesquisa, qual seja o de levantar eventuais dificuldades enfrentadas pelos beneficiários do PROUNI no curso da formação acadêmica. Da população pesquisada, 22 (44%) respondentes disseram não estar enfrentando nenhuma dificuldade, enquanto outros 28 (56%) responderam que

essas dificuldades existem. Tal como se procedeu no bloco anterior, as respostas foram agrupadas por tema, definido pelo conteúdo discursivo extraído dos textos, e selecionados para a transcrição pelo critério da intertextualidade, cabendo aqui registrar que a maioria dos respondentes aduziu mais de uma justificativa a sua resposta.

- ***Falta de tempo para estudo (18 beneficiários)***
  a) *Não tenho tempo de estudar (R23)*
  b) *Nunca entrego os trabalho no dia pois não tenho tempo de fazer (R29).*
  c) *Como não tenho tempo de estudar, tiro nota baixa (R35).*
  d) *Não tenho como fazer os trabalhos, trabalho o dia todo (R1)*
  e) *Todo dia saio tarde do trabalho e muitas vezes não vou (R48).*
  f) *Trabalho muito longe e nunca consigo sair cedo (R 22).*
  g) *Trabalho de motorista e não tenho hora pra largar (R 40).*
  h) *Meu trabalho é na padaria e a hora de mais movimento é a noite (R30).*
  i) *O sindiônibus é muito longe e todo dia chego atrazado (R32).*
  j) *Falto muito pois largo o trabalho de sete horas (R33).*
  k) *Os trabalho de casa tomão meu tempo (R36).*

- ***Limitações econômicas (06 beneficiários)***
  a) *Não tenho como ter um computador para me ajudar (R48).*
  b) *Falta dinheiro (R11).*
  c) *Tenho dificuldade financeira (R5).*
  d) *Falta dinheiro pro ônibus (22).*
  e) *Não posso xerocar material e comprar livro (R23).*
  f) *O dinheiro é pouco (R19).*

- ***Falta de base (04 beneficiários)***
  a) *Não acompanho todas as matéria (R26).*
  b) *Dificuldade na matéria de física. Na escola que estudei o ensino era fraco demais (R 24).*
  c) *Dificuldade com disciplina de calculo (R45).*
  d) *Não sei escrever nem gosto de fazer trabalho, só de grupo (R39).*

O primeiro bloco de respostas representa o contingente de alunos pesquisados que aduzem a falta de tempo como a maior dificuldade enfrentada no percurso formativo. Nos trechos transcritos, resta implícito que a falta de tempo a que fazem alusão está intimamente ligada à atividade laboral que desenvolvem. Das respostas do R23, do R29 e do R35 (*Não tenho tempo de estudar; Nunca entrego os trabalho no dia pois não tenho tempo de fazer; Como não tenho tempo de estudar, tiro nota baixa),* depreende-se a intenção dos alunos de justificar o baixo desempenho acadêmico e até uma aceitação tácita dessa situação. Quando da ocasião da coleta de dados, a pesquisadora, indagando informalmente de alguns respondentes se o fato de não estarem fazendo um curso bem feito os preocupava, obteve deles respostas do tipo *Se a gente for esperar ter tempo nunca vamos ter curso superior*. No texto produzido pelo R48 (*...muitas vezes não vou*), pode-se observar que a responsabilidade de faltar à aula, fato referido como costumeiro, é assumida por ele com passividade, ou seja, não se observa na mensagem a compreensão de que o choque da atividade laboral com a formação acadêmica representa um obstáculo aparentemente intransponível, pelo menos naquele momento. Nos fragmentos discursivos do R48 e do R40 (*Todo dia saio tarde do trabalho e muitas vezes não vou; Trabalho de motorista e não tenho hora pra largar*) a conjunção *e,* habitualmente empregada para indicar acrescentamento, está substituindo um operador indicativo de causa, o que anuncia o pressuposto de ser mais conveniente aos pesquisados simplesmente indicar apenas uma prática laboral estendida que cogitar a abusiva carga horária a que são submetidos.

Nos textos selecionados para representar o segundo tema, as dificuldades arroladas são todas indicativas de que a renda familiar, um dos parâmetros levados em conta quando da criação do PROUNI, responde por boa parte do nível de desempenho acadêmico dos seus beneficiários. No texto do R22 (*Falta dinheiro pro ônibus*), resta implícito o extremo da situação de dificuldade econômica vivida pelo estudante, o que, na sua visão, é um impeditivo ao seu bom desempenho. Mensagem semelhante esconde-se no laconismo das respostas do R11 e do R19. Ao construírem os respectivos textos *O dinheiro é pouco e Falta dinheiro*", os respondentes revelam algo que não está dito na estrutura superficial: a baixa renda os está distanciando de uma formação satisfatória.

Respeitante ao terceiro tema, as respostas dos beneficiários pesquisados encaminham a análise para a conclusão de que o ensino básico ministrado nas

escolas brasileiras merece reparos, tal como aduzem muitos dos analistas citados neste trabalho. Ao afirmar "*Não sei escrever nem gosto de fazer trabalho, só de grupo*", o R39, de forma categórica, revela sua vulnerabilidade intelectual, tal como o faz o R24 (*Dificuldade na matéria de física. Na escola que estudei o ensino era fraco demais*), nesse caso, transferindo à escola onde fez o ensino básico toda a responsabilidade por isso.

O percentual de 56% dos alunos que disseram estar encontrando dificuldades para dar seguimento à formação em curso, conquanto seja expressivo, não é alarmante. Ainda assim, resta subentendido a dificuldade que os beneficiários do PROUNI terão que enfrentar para vencer a defasagem intelectual com que chegam ao ensino superior, sobretudo porque as limitações econômicas que a determinaram continuam a existir. O teor discursivo das respostas analisadas revela que um elevado número de beneficiários reconhece ter baixo desempenho acadêmico, sem no entanto fazer nenhuma cogitação acerca do que isso pode representar no seu futuro.

- **Terceira pergunta aberta (discriminação)**

Segundo analistas citados neste trabalho, os beneficiários do PROUNI enfrentam dificuldades de interação com alunos pagantes. Para averiguar a ocorrência de casos de discriminação eventualmente enfrentados pelos beneficiários do PROUNI pesquisados, formulou-se uma pergunta direta, com apenas duas opções de resposta, *sim* ou *não.* Um grupo de 35 beneficiários (70%) afirmaram não terem sido discriminados. Outros 15 respondentes (30%) assinalaram a opção *sim* e, conforme solicitação da pesquisadora, complementaram a resposta com alguns comentários, adiante transcritos e analisados. Nesse caso em especial, as respostas foram agrupadas conforme o agente da discriminação apontado pelo estudante.

- **Professores e funcionários (11 respondentes)**
  a) *Os professores falam que agente não tem base (R48).*
  b) *Os professores reclama pela falta de material (R47).*
  c) *Só porque não tenho tempo de fazer os trabalhos os professores falam (R15).*
  d) *Tudo que é de graça as pessoas passa na cara (R19).*

e) *Não os colegas, só os professores (R14).*

f) *Os professores dizem que a gente tem dificuldade de aprender (R31).*

g) *Todo mundo diz que nós somos fraco (R5).*

- **Colegas pagantes (04 respondentes)**

a) *Não gosto quando os colegas ficam dizendo que eu não acompanho a matéria (R32).*

b) *A gente ouve piada dos colega (R30).*

c) *Os colegas critica a gente (R44).*

d) *Entitulado de pobrinhos pelos colegas (R6).*

O primeiro bloco de comentários revela a insatisfação de 11 alunos (22%) com a crítica ao desempenho acadêmico deles, feita pelos docentes. Nos comentários do R48, R31 e R5, os trechos *agente não tem base, a gente tem dificuldade de aprender* e *nós somos fraco* carregam o implícito de que esses alunos, conquanto se reconheçam em situação de vulnerabilidade intelectual, repudiam a postura dos mestres, de quem, por certo, esperam uma atitude contrária. Observe-se também que, ao empregar a expressão *a gente* e o pronome *nós* como sujeitos, os produtores dos textos agem como se desejassem ratear o efeito da acusação e assim ser menos atingidos por ela. Nos depoimentos do R47 e R19, mais uma vez está presente a situação econômica como fator de exclusão, o que se revela com mais contundência na declaração *Tudo que é de graça as pessoas passa na cara.* Dois implícitos pressupostos essa afirmação esconde, quais sejam: o PROUNI é mais uma ação governamental de natureza caritativa e/ou benemérita; o código social oculto na superfície linguística leva o respondente a considerar-se, por ser pobre, um meio cidadão, com meios direitos, por isso, merecedor de benefícios e não credor de direitos. Em outras palavras, trata-se de um caso de naturalização do fenômeno da exclusão e de aceitação tácita da situação, como se nada houvesse a ser feito para revertê-la. Na verdade, a ideia implícita no texto de que o PROUNI materializa uma ação assistencialista esconde outra igualmente relevante para a análise dos argumentos, qual seja a de que o aluno pesquisado ainda não desenvolveu uma consciência crítica, tampouco assimilou a noção de igualdade de direitos, porquanto insinua no seu discurso estar sendo beneficiado pelo espírito altruísta de agentes do governo, dos quais se sente absolutamente descolado, politicamente falando. Melhor explicando, ao empregar a expressão *de graça*, o

aluno se reconhece na posição de alguém que, por estar recebendo o ensino superior gratuitamente, deve ser socialmente cobrado por isso.

Os comentários de 04 beneficiários (8%) que colocam os colegas pagantes como agentes do comportamento discriminatório são marcados tanto pelo sentimento de menos valia quanto pela passividade. O sufixo *inho* acrescentado à significação lexical da palavra *pobre (pobrinhos)* tem valor essencialmente afetivo, ou seja, afastado completamente da ideia de tamanho, assume a de crítica negativa, deixando bem claro que o respondente identifica a divisão existente entre alunos pagantes e beneficiários do PROUNI.

A análise dos dois grupos de comentários orienta para a conclusão de que a incidência de discriminação aos beneficiários do PROUNI, conquanto não seja acentuada, não é desprezível.

Saraiva e Nunes (2007), também analisando a inserção de beneficiários do PROUNI na rede particular de educação superior, entrevistaram 11 bolsistas, com vistas a detectar a incidência de discriminação no processo de interação desses estudantes com alunos pagantes. Os resultados alcançados por eles discrepam dos obtidos por esta pesquisa, ou seja, para os dois pesquisadores, os eventuais problemas respeitantes à adaptação dos bolsistas na IES privada são de só menos importância e “normalmente observados em uma situação de mudança de ambiente”.

Considerando que a presente pesquisa trabalhou com uma amostra bem superior à do trabalho de Saraiva e Nunes (2007), é possível cogitar que problemas de discriminação aos beneficiários do PROUNI existem, conquanto sua incidência não seja generalizada.

- **Quarta pergunta aberta (apreciação do PROUNI)**

A última pergunta aberta (número 17 do questionário) reveste-se de larga importância, porquanto buscou uma apreciação do PROUNI à luz dos próprios beneficiários, a quem certamente o programa mais interessa. Incitados a emitir opinião sobre o programa, 92% dos estudantes pesquisados construíram textos semelhantes do ponto de vista da seleção lexical e do teor discursivo, como se pode ver a seguir:

a) *Um dos melhores programas feito pelo governo federal, pois dá oportunidade de pessoas mais carentes frequentarem uma faculdade privada, já que as públicas tem vagas muito reduzidas (R7).*
b) *Bom programa do Governo Federal, dando oportunidade aos alunos mais carentes (R10).*
c) *É uma oportunidade para aqueles que não conseguirão ingressar na rede pública, podendo se formar mesmo assim (R41).*
d) *Fundamental para a inclusão de pessoas carente no ensino superior (R27).*
e) *Prouni é uma oportunidade para estudantes que não conseguem passar em instituição pública terem uma graduação superior (R28).*
f) *É um ótimo benefício do governo, pois os melhores alunos que não entraram na faculdade pública tem a oportunidade de se tornar mesmo assim os melhores profissionais do Brasil (R36).*
g) *É bom pois eu não ia passar na federal (R14).*

Outros quatro alunos (8%) pesquisados produziram textos com teor discursivo semelhante aos anteriores, com o acréscimo de algumas observações:

a) *O prouni é bom mais precisa melhorar (R12).*
b) *É um ótimo programa mas precisa de uma melhor fiscalização (R46).*
c) *Deveria ser mais ampliado e ter mais informação. Muitos alunos não são informados (R43).*
d) *O governo quer ajudar de qualquer jeito, mas era melhor a federal (R14).*

A maioria dos textos trazem fragmentos discursivos explícitos que revelam a aprovação quase absoluta do PROUNI. Para expressar o reconhecimento do programa como uma *oportunidade* (R7, R10, R27) que o governo dá a pessoas *carentes* (R7, R10, R27), foram muitas as coincidências no campo do léxico. Isso prova que um bom número dos beneficiários pesquisados veem na concessão de bolsa de estudos na rede privada a única forma de garantir a formação superior aos estudantes das camadas sociais menos favorecidas. Assumindo a impossibilidade de chegar à universidade por outra via, os beneficiários pesquisados revelam-se reconhecidos ao governo federal, restando no teor discursivo o implícito de que eles

julgam essa ação como benemérita e não como algo a que fazem jus como cidadãos. Convém considerar ainda que, na superfície discursiva do R41, do R28 e do R36, resta o implícito pressuposto de que a baixa qualidade do ensino básico público justificou a criação do PROUNI (... *aqueles que não conseguirão ingressar na rede pública, podendo se formar mesmo assim* (R41)*; ... para estudantes que não conseguem passar em instituição pública terem uma graduação superior* (R28); *...pois os melhores alunos que não entraram na faculdade pública tem a oportunidade de se tornar mesmo assim os melhores profissionais do Brasil* (R36). Ao considerar o PROUNI uma ação governamental justa e necessária, os beneficiários do programa atrás aludidos capitulam à contrafação de não poderem cursar o ensino superior numa instituição pública, mesmo tendo recebido o ensino básico em escolas da mesma natureza, tal como expressou o R14 (*É bom pois eu não ia passar na federal*). Ao tempo em que o R36 afirma estarem fora das universidades estatais até mesmo *os melhores alunos* da escola pública, expectativas profissionais favoráveis são por ele alimentadas e confiadas ao PROUNI, posição que resta explicitada no texto (*se tornar os melhores profissionais do Brasil).* Da superfície do fragmento discursivo construído pelo R12 (*O prouni é bom mais precisa melhorar*), depreende-se que o PROUNI já comporta ajustes, conquanto não haja pistas linguísticas acerca do ponto de fragilidade do programa observado pelo respondente. Já nas afirmações feitas pelo R46 e pelo R43 (*É um ótimo programa mas precisa de uma melhor fiscalização*; *Deveria ser mais ampliado e ter mais informação. Muitos alunos não são informados*), está implícito que os respondentes conseguem identificar que algo no programa não está funcionando a contento. Dois problemas supostamente de gestão estão na superfície do texto: a necessidade de uma fiscalização mais efetiva do programa e a sua insuficiente divulgação como política de democratização do acesso ao ensino superior. No texto *O governo quer ajudar de qualquer jeito, mas era melhor a federal* (R14), a expressão *de qualquer jeito* comunica que, na visão do respondente, o PROUNI foi uma saída encontrada pelo governo para dar resposta às pressões populares e solucionar o problema da dificuldade de acesso às IES públicas. O argumento seguinte, introduzido pelo operador discursivo *mas,* desvitaliza claramente a asserção anterior, ou seja, induz ao pressuposto de que o beneficiário respondente, conquanto analise positivamente o PROUNI, não vê essa política como ideal. Na

estrutura profunda do texto, o beneficiário do PROUNI revela-se desprestigiado por não ter tido acesso a uma IES pública.

Neste ponto da presente pesquisa, ainda que fugindo aos seus objetivos, cabe uma reflexão acerca da pobreza linguística das respostas construídas pelos respondentes. Foi possível observar a ocorrência de impropriedades gramaticais, o que, de certa forma, reforça a posição de alguns analistas que consideram os beneficiários do PROUNI academicamente mais fracos se comparados aos alunos pagantes. Ainda que dados oficiais contradigam essa suposição, é de se lamentar o despreparo revelado por alguns alunos, no que tange ao domínio da língua culta. Mesmo sem querer capitular ao radicalismo contido na asserção atribuída a Rui Barbosa, para quem “Todo conhecimento é falho sem o da língua pátria”, é inconcebível que estudantes universitários, depois de terem cumprido aproximadamente 11 anos de estudos básicos, cometam impropriedades como “agente” em vez de *a gente*, atrazado”, “apreceio”, “tomão”, “Os trabalho”,“Os professores reclama”.

A condição de professora de Língua Portuguesa há mais de 40 anos autoriza esta pesquisadora a entrar na discussão atinente aos atuais padrões do ensino brasileiro, apontados como cada vez mais distanciado do ideal, sobretudo porque a escola ainda convive com problemas recrudescidos, que vão do atraso didático-pedagógico dos profissionais que operacionalizam o repasse do conhecimento, também destinatários do PROUNI, até a fragilidade das condições de infraestrutura do aparelho escolar, haja vista que, segundo o IBGE (2010), 72% das escolas públicas de ensino básico não possuem sequer uma biblioteca básica. Esses fatores, somados a outros de natureza socioeconômica como a má distribuição de renda, explicam o fato de apenas 25% dos brasileiros de 15 a 60 anos serem capazes de ler e produzir um texto de forma inteligível.

Esta pesquisadora, vocacionalmente comprometida com a prática docente, não se rende aos equívocos que têm pautado a educação no Brasil nem os vê como obstáculos intransponíveis. Antes, reconhece não haver outra forma de preparar o povo brasileiro para lutar pelos seus direitos senão a distribuição do conhecimento numa perspectiva social, o que pressupõe uma rigorosa reflexão sobre as políticas educacionais em vigor, tarefa de toda a sociedade, especialmente dos educadores e dos gestores da educação.

6 CONCLUSÃO

Ao fim deste trabalho de pesquisa, realizado com o propósito de analisar criticamente o Programa Universidade para Todos- PROUNI, política pública afirmativa focada na democratização do acesso ao ensino superior, cumpre-nos declarar ter sido constatado tratar-se de um tema deveras controverso que, certamente, ainda estará na pauta de discussões políticas e acadêmicas, por muito tempo.

Decorridos já alguns anos da criação do PROUNI, são cada vez mais acentuados os antagonismos em torno dele. De um lado, analistas que só conseguem enxergar o programa como uma capitulação aos ditames do capitalismo; de outro, os que entendem ser necessário e urgente que o Brasil insista em quitar a dívida contraída com os segmentos mais baixos da pirâmide social, aos quais, historicamente, foi negado o jus à educação, em especial a de nível superior. Dessa forma, o debate sobre o PROUNI, que poderia resultar em avanços no campo da educação superior, peca pela baixa proficuidade, ainda que os argumentos dos dois lados sejam plausíveis.

Depois de proceder a uma análise dos passos da educação no Brasil, foi possível concluir tratar-se de uma área com muitos problemas, que vão da carência de serviços educacionais de qualidade, passando pelo despreparo (ou desprestígio?) dos professores, até chegar ao que há de mais grave: no Brasil, a educação básica, especialmente a pública, conquanto se desenvolva sob o comando de uma pletora de instrumentos legais, ainda não alcançou padrões de qualidade satisfatórios, haja vista a condição de superioridade dos alunos oriundos da rede privada, quando do acesso à educação superior pública, mais precisamente aos cursos tidos como prestigiosos.

Relativamente à ênfase dada pelo governo à democratização do acesso ao ensino superior com a participação da iniciativa privada, cada vez mais, têm sido postas em suspeição as reais finalidades das políticas afirmativas focadas nesse mister. A recalcitrância dos analistas em considerar essas ações, mais precisamente o PROUNI, como uma capitulação aos interesses capitalistas de formar mão de obra excedente e assim baratear os custos com trabalhadores de certa forma encontra respaldo na omissão do MEC que, até agora, decorridos já oito anos de implantação

dessa política de concessão de bolsas na rede privada, não divulgou dados completos do programa, tais como cursos disponibilizados pelas IES aderentes ao programa, diplomação, evasão e tempo médio de permanência dos beneficiários na instituição, da entrada até a diplomação.

Tentando analisar o PROUNI com um olhar o menos fragmentário possível, este trabalho de pesquisa incluiu a visão de um grupo de 50 estudantes beneficiários, tendo em mente ser a eles que o programa se destina e ainda que sobre eles recairão os resultados dessa política, positivos ou negativos que sejam.

Assim, partindo de uma reflexão acerca da forma como o bem social que é a educação tem sido distribuído no Brasil, a presente pesquisa estendeu-se do cotejamento das controvérsias de que o PROUNI é objeto até a análise das respostas dos estudantes pesquisados, tendo alcançado ilações que se pretendem conclusivas na proporção do recorte que se fez do assunto, ressaltando que toda a perscrutação esteve sempre focada no propósito de encontrar indicadores do "sentimento" do beneficiário do programa.

Nas respostas dos beneficiários pesquisados, algumas evidências são encontradas, por exemplo, a de que os participantes do estudo consideram estar o programa cumprindo o seu papel como política afirmativa, embora se possa observar no teor discursivo dos textos analisados certa inclinação a considerar o programa de concessão de bolsas na rede privada uma espécie de ação benemérita, praticada pelo governo federal para socorrer estudantes que não conseguem vaga na universidade pública. A análise dos textos evidenciou também a incidência de casos de discriminação enfrentadas pelos beneficiários do programa, cabendo aqui registrar ter sido relativamente alto o percentual deles que apontou os professores como agentes dessa discriminação. Foi também possível captar nos textos analisados que um pequeno número de participantes do estudo tem a compreensão de que o PROUNI já reclama ajustes, embora não tenham ficado claros, tampouco subentendidos, os pontos em que essas mudanças se fazem necessárias.

O propósito de construir uma base conceitual abalizada, orientou este estudo a abranger tanto análises favoráveis ao PROUNI quanto contrárias a ele, de modo a evitar fossem tendenciosas as ilações tiradas. Desse modo, o trabalho levado a efeito gerou a seguinte premissa conclusiva: o PROUNI, ainda que seja fruto de imposições de organismos internacionais que balizam o modelo econômico

brasileiro, ou mesmo que tenha favorecido a proliferação descontrolada de instituições privadas, é uma política pública proveitosa às classes sociais desfavorecidas. Aliás, é conveniente frisar que as políticas públicas nascem em geral de situações de disputa entre classes sociais, razão por que costumam suscitar contradições e conflitos ideológicos, manifestados sobretudo pelos segmentos dominantes, aos quais as conquistas dos setores subalternos da sociedade não interessam. No caso específico do PROUNI, já há algum tempo posto na centralidade dos debates focados na democratização do acesso ao ensino superior, faz-se necessário que seus indicadores de avaliação sejam divulgados, de modo a evitar que a falta desses dados venha a alimentar as críticas negativas de que o programa tem sido alvo.

Considere-se que o Brasil, desde a década de 60 do século passado, vem inserindo na esfera pública a cultura da avaliação, com o propósito não só de aferir os resultados das ações empreendidas, mas também, e principalmente, para promover os ajustes de que venham a prescindir. No caso específico da educação superior, o Ministério da Educação desenvolve procedimentos avaliativos, abrangendo os setores público e privado, com vistas a garantir um bom desempenho das instituições que a operacionalizam. Essa cultura avaliativa já apresenta bons resultados, cabendo aqui citar que, no ano de 2012, 38 IES foram notificadas pelo MEC a proceder ajustes estruturais, indo da formação docente, passando pela infraestrutura física, até alcançar o aparato tecnológico necessário ao bom funcionamento dos cursos que ofertam. Desse processo de avaliação, devem derivar as indicações de aprimoramento que o PROUNI esteja a reclamar, na ótica de diferentes segmentos da sociedade, tais como autoridades educacionais, representações acadêmicas e, sobretudo, beneficiários do programa. Diga-se, a título de esclarecimento, que este trabalho não apresenta dados dos beneficiários do PROUNI referentes a indicadores como diplomação, evasão e tempo de permanência na instituição em virtude de o MEC, até agora, não os ter disponibilizado. Credite-se essa carência de informações ao fato de ser o mencionado programa uma política relativamente nova, embora seja cabível aqui relatar terem sido consultados por esta pesquisadora trabalhos de pesquisa pontuais, realizados com egressos da educação superior na condição de bolsistas do PROUNI, contendo dados sugestivos de que o programa, conquanto carregue a

pecha de transigir à lógica capitalista, está promovendo a democratização do acesso à universidade, tal como se propôs fazer.

Assim, insurgir-se contra esse programa sem avaliá-lo profundamente ou, pior ainda, condená-lo peremptoriamente, sob a alegação de que se trata tão só de uma transigência à lógica capitalista, é abonar o recrudescimento das desigualdades sociais, é negar o direito de todos à emancipação pela via do conhecimento. Cabe aqui entretanto uma ponderação: sendo o PROUNI uma política afirmativa, não se deve aceitar que ela assuma um caráter de ação permanente. Muito ao contrário, todos os fatores que deram motivo a sua criação, por exemplo, a distribuição injusta da renda e a baixa qualidade do ensino básico, precisam ser igualmente atacados. Não sendo assim, é muito provável que o papel do PROUNI de promover a inclusão social não se concretize.

Diga-se, por ser oportuno, que o tema PROUNI ainda comporta muitas outras análises, porquanto restam muitas questões a seu respeito a ser elucidadas. O fato de as IES procuradas por essa pesquisadora terem se recusado a contribuir com esta pesquisa, sob a alegação de que o instrumento de coleta de dados (anexo) continha perguntas capciosas, é indício de que algumas das acusações feitas ao programa por boa parte dos analistas citados na construção deste trabalho, se não são de todo verdadeiras, não podem, como querem agentes do governo, ser taxadas de inverídicas.

Dessa forma, sugere-se que novos estudos sejam realizados, enfocando subtemas como: apreciação do PROUNI por docentes de IES aderentes ao programa; mensuração da participação de alunos bolsistas na viabilidade financeira dessas IES; comparação dos valores correspondentes à renúncia fiscal em favor das IES aderentes ao PROUNI com os gastos das IES públicas.

E assim, é possível afirmar que este trabalho de pesquisa acadêmica abre perspectivas de aprofundamento do tema *democratização do acesso ao ensino superior,* haja vista ser na universidade que a participação política se materializa de forma mais efetiva, porquanto ali se busca permanentemente uma redefinição da democracia e a recriação de novas práticas de convivência social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate.In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (organizadora), SCHLESENER, Anita [et al.]. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ALAVARSE, Ocimar. **Revista Isto É**.Nº 2188. 19 de outubro de 2011. Pág.92. Entrevista concedida a Rachel Costa.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim de Estudos Educacionais do INEP**. Ano I . nº 3. Brasília, setembro de 2009.

BRASIL. Decreto n° 5.800, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, seus objetivos e finalidades socioeducacionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2006. Disponível em <www.leidireto.com.br/decreto-5800.html> Acesso em 10 nov.2012.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Topos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2005.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em 10 nov.2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10.172.> Acesso em: 05 set.2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 05 jul.2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL . Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outra providências. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: Acesso em 10 nov.2012.

BRASIL. Lei nº 5.172, de 25 de Outubro de 1966. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1966. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/5.172.htm> Acesso em: Acesso em 10 nov.2012.

BRASIL. Decreto n° 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.2.camara.leg.br/.../decreto-11.530-18-março-1915> Acesso em 10 nov.2012.

BRASIL. Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 10 nov.2012.

CARVALHO, Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.**Educação e sociedade**. Campinas, vol.27, nº 96, Especial, out. 2006.

_____. Política econômica, finanças públicas e as políticas para a educação superior: de FHC (1995 a 2002) a Lula (2003 a 2006). IN: ROGRIGUEZ, Margarida Victoria, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (org.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

CATANI, Afrânio M; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de S. Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Revista Educar**, nº 28, Curitiba, UFPR, 2006.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade reformanda***.* 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (organizadora), SCHLESENER, Anita [et al.]. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DALBERIO, O; DALBERIO, M.C.B. **Metodologia Científica**: desafios e caminhos*.* São Paulo: Paulus, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (organizadora), SCHLESENER, Anita [et al.]. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4.ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GARCIA, Walter E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (organizadora), SCHLESENER, Anita [et al.]. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão Social**. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **A construção do tema qualidade da educação no Brasil**. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/153.pdf> Acesso em 10 Acesso em: 5 ago. 2012.

HÔFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno CEDES, Campinas, SP. vol.21, nº 55, nov.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-26220010003000003&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 mai. 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 11. Ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

IOSCHPE, Gustavo. Só mais dinheiro não resolve. **Revista Veja**. Editora Abril. Ed. 2242 – Ano 44-45. 09 de novembro de 2011.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; ROCHA, Antônia Rozimar Machado e. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos e SILVA, Marcos Flávio Alexandre da (Organizadores). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 4. ed.São Paulo: Cortez, 1996.

LÁZARO, André. Educação e desigualdade: o papel do PROUNI. **Revista PROUNI**. Edição 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prouni/índex>. Acesso em: 15 maio. 2011.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 88, p. 845-866.

MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos jovens.In: SAWAIA, Bader (Org.) **As Artimanhas da Exclusão Social**. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MESQUITA, Bruce Bueno e SMITH, Alastair. **Revista Época**. Nº 707. 05 de dezembro de 2011. Págs. 76-78. Entrevista concedida a Felipe Pontes.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social- teoria, método e criatividade**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____ . **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos, Campinas: Pontes,1999.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. Educação Superior: democratizando o acesso. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.9; nº 4, dez.2004. Disponível em: <http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/ed_sup_democratizando_o_acesso.pdf> Acesso em: 15 nov. 2011.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado e. O ensino superior na mira do mercado: marketing, mídia e sedução na mercantilização do saber. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos e SILVA, Marcos Flávio Alexandre da (Organizadores). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

RODRIGUEZ, Margarita Victória e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempo de globalização**. 1ª ed. Brasília: UCDB Editora, 2008.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: Nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. 2 ed. São Paulo: Moraes,1980.

SANTOS, Deribaldo. Políticas públicas neoliberais para o ensino profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos e SILVA, Marcos Flávio Alexandre da (Organizadores). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SANTOS, Sales Augusto. Ações afirmativas. Racionalização e privilégios ou justiça e igualdade**? Revista de Ciência e Educação**, 10, pp.111-120, 2009.
SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. **A efetividade de programas sociais de acesso ao ensino superior**: o caso PROUNI. RAP. Rio de Janeiro, 45. Jul/ago, 2011.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da Exclusão Social**. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: A nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio, REIS José Guilherme e URANI, André (organizadores). **Reformas no Brasil**: Balanço e Agenda. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, nº 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf> Acesso em: 15 jul 2012.

SOUZA, Josias de. Medida Provisória do PROUNI cria o “promamata”. **Folha de São Paulo**, 26 de setembro de 2004, p.14ª.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior.UNESCO.** (tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro). Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche (2000). **Reforma da educação superior. Educação Brasileira.** Brasília, vol.27, nº 55, jul./dez. 2005, p.13-37.

_____. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, Deise [et al.] (orgs) **Reformas da Educação Superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009, p. 93 – 112.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão Social**. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitário de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Florianópolis. v. 11, n. 32, 226-237, maio 2006.

.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO – PESQUISA BENEFICIÁRIOS PROUNI

1) Sexo

1 ( ) MASCULINO; 2 ( ) FEMININO

2) Idade: _____

3) Estado civil:

1 ( ) SOLTEIRO; 2 ( ) CASADO; 3 ( ) OUTRO _____

4) Instituição de origem:

1 ( ) ESCOLA PÚBLICA; 2( ) ESCOLA PRIVADA, NA CONDIÇÃO DE BOLSISTA

5) Nível de escolaridade do pai:

1 ( ) BÁSICO INCOMPLETO; 2 ( ) BÁSICO COMPLETO; 3 ( ) SUPERIOR

6) Nível de escolaridade da mãe:

1 ( ) BÁSICO INCOMPLETO; 2 ( ) BÁSICO COMPLETO; 3 ( ) SUPERIOR

7) Você já tem uma ocupação remunerada?

1 ( ) SIM; 2 ( ) NÃO

8) Por que você escolheu a formação que está cursando?

09) No que concerne à organização didático–pedagógica, você percebe alguma diferença entre a escola onde você fez o ensino básico (fundamental e médio) e a instituição onde você estuda agora,?

1 ( ) SIM; 2 ( ) NÃO

10) Se você marcou a resposta sim na questão 10, assinale os itens que justificam sua resposta (marcar até 3 mais relevantes):

1 ( ) UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS;

2 ( ) DISCIPLINA SATISFATÓRIA;

3 ( ) CALENDÁRIO LETIVO CUMPRIDO SEM INTERRUPÇÃO;

4 ( ) BOM DESEMPENHO DOCENTE

5 ( ) OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO NAS AULAS;

6 ( ) ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES ESTUDANTIS.

11) Que nota você atribui ao seu rendimento acadêmico?

1 ( ) EXCELENTE; 2 ( ) BOM; 3 ( ) REGULAR; 4 ( ) RUIM

12) Você já foi reprovado em alguma disciplina?

1 ( ) SIM; 2 ( ) NÃO

13) Você tem encontrado muitas dificuldades para levar a termo sua formação acadêmica?

1 ( ) SIM; 2 ( ) NÃO

14) Se a resposta foi sim, cite algumas delas.

15) Você se sente discriminado ou vítima de preconceito por ser beneficiário do PROUNI?

1 ( ) SIM; 2 ( ) NÃO

16) Se você respondeu **sim,** por favor, comente sua resposta.

17) Qual a sua opinião acerca do PROUNI?