

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTÔNIO ADEMAR GUIMARÃES

**PROUNI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EMANCIPAÇÃO DE
BOLSISTAS NO ATUAL CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO**

São Leopoldo

2020

ANTÔNIO ADEMAR GUIMARÃES

**PROUNI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EMANCIPAÇÃO DE
BOLSISTAS NO ATUAL CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo

2020

CATALOGAÇÃO

G963p Guimarães, Antônio Ademar
 ProUni: possibilidades e desafios para a emancipação de bolsistas no
 atual contexto do mundo do trabalho / Antônio Ademar Guimarães. –
 2020.
 207 p.; 30 cm.

 Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Universidade do
 Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2020.
 Orientador: Dr. Telmo Adams.

 1. Educação. 2. Estudantes Universitários. 3. Bolsas de estudo.
 4. Instituições de ensino superior – Programa Universidade para Todos
 (ProUni). 5. Bolsistas – Educação (Superior). I. Adams, Telmo. II.
 Título.

CDU 378.3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Aline Soares Cezar – CRB10/2164

ANTONIO ADEMAR GUIMARÃES

**PROUNI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EMANCIPAÇÃO DE
BOLSISTAS NO ATUAL CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 17.03.2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telmo Adams – PPGEduc - Unisinos

Prof^a Dr^a Rosângela Fritsch - PPGEduc - Unisinos

Prof^a Dr^a Viviane Klaus - PPGEduc - Unisinos

Prof^a Dr^a Clarice Monteiro Escott - IFRS

Prof. Dr. Leandro R. Pinheiro - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Neste momento gostaria de registrar meu agradecimento a algumas pessoas que foram de suma importância para a realização deste trabalho. Início agradecendo ao colega e professor Dr. Leandro Sieben, que foi, ao longo de muitos anos, um grande incentivador e me apoiou na busca pelo doutorado. *Muito obrigado, Leandro!* Registro também meu agradecimento a todos os funcionários, professores, alunos e equipe diretiva da IES, representada na pessoa do diretor-geral Seno Leonhardt, que muito me apoiou na realização deste trabalho, sempre acreditando no projeto e ainda cedendo os espaços para a realização das Rodas de Conversa e o Seminário de Socialização com mais de 100 participantes. *Muito obrigado!*

Além de agradecer, gostaria de dedicar este trabalho de forma especial à minha esposa Jucimara Guimarães, por todo o apoio, incentivo e muita escuta nas minhas reflexões e aprofundamentos teóricos. *Muito obrigado.* Igualmente aos meus filhos Mateus, Pedro e Manuela, a qual num determinado momento da realização deste estudo me questionou “*Pai, falta muito para você terminar o seu trabalho*”, dúvida esta gerada pelas minhas ausências dos momentos em família para manter o foco. Agradeço também à minha mãe Selita Guimarães, ao meu pai Carlito (*in memoriam*) e aos meus irmãos José e João por todos os ensinamentos que recebi ao longo da minha vida e que me tornaram uma pessoa melhor. Muito obrigado, por tudo minha família, pois agradeço diariamente a Deus por ter me colocado nesta família. Amém.

Preciso registrar meu agradecimento muito especial ao meu professor e orientador Dr. Telmo Adams, a quem tive o privilégio de conhecer no mês de agosto de 2015; com toda a sua calma, ele foi me inspirando, e hoje posso afirmar que sou uma pessoa mais consciente e reflexiva tendo o senhor como modelo de cidadão, que conhece e articula a teoria, mas vai muito além, pois pratica esta teoria com muita calma e dedicação ao demonstrar a importância do viver e conviver de forma coletiva. *Muito obrigado, Professor Telmo, tenha a minha gratidão eterna, e que Deus continue lhe concedendo muita saúde e paz. Amém.* Por fim, não poderia deixar de agradecer imensamente ao PPGED da Unisinos, representado por todos os professores, colegas alunos e toda a equipe de funcionários. *Muito obrigado de coração por toda a acolhida e apoio.*

RESUMO

O tema apresentado nesta tese está relacionado à emancipação de bolsistas do Prouni no atual contexto do mundo do trabalho. A pergunta orientadora questionou se o vínculo de estudantes ao Ensino Superior possibilitado pelo Prouni tem contribuído para a sua emancipação social e a relação com o mundo do trabalho. Como objetivo geral, a pesquisa se propôs estudar a caminhada educacional de jovens prounistas para identificar e analisar as influências de um curso superior na sua emancipação social e preparação para o mundo do trabalho. O processo de investigação foi organizado em quatro eixos com base teórica em alguns autores referenciais: Educação emancipadora (FREIRE, 1979, 1996, 2005, 2015; THIOLENT, 2006); Políticas Públicas e o Prouni (HARVEY, 2008; TELLO, 2008, 2011, 2012; TEODORO, 2008, 2011); *ethos* que faz uso dos estudos e conceitos de Dussel (1979) e Paulo Freire (2015); e o trabalho (MARX, 2012; FRIGOTTO, 1999) e ANTUNES, 2009). Os sujeitos da pesquisa foram alunos vinculados ao PROUNI, matriculados em uma IES na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa qualitativa de cunho participativo apoiou-se em elementos aportados por Orlando Fals Borda (2006), Brandão (2006) e Streck (2006). A técnica de produção de dados priorizou as Rodas de Conversas, tendo como base os círculos de cultura de Paulo Freire (2005), por meio de oito encontros e um seminário de socialização, que geraram um total de 25 horas de áudios. Para o processo de interpretação utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultado, destaca-se que os alunos estão realizando o seu sonho de cursarem o Ensino Superior, graças à Bolsa Integral do Prouni. Frente às exigências do cotidiano, como instabilidade financeira e de moradia, cansaço, o apoio da família tem sido fundamental para que possam dar conta dos desafios e sigam estudando. Conforme destacado pelos estudantes, o que garante sua efetividade na IES pesquisada, impedindo sua evasão, foram as ações de apoio implementadas por meio da oferta de um programa de extensão chamado Percurso Clínico: Teoria e Prática. Este funciona como uma incubadora de projetos, onde os alunos apresentam os seus temas e propostas e recebem apoio para se inserirem no campo de trabalho. Conclui-se, por fim, que o Prouni, como política pública, em que pese seu alcance limitado em relação à universalização do ensino superior, tem cumprido em parte seu papel, contribuindo para a emancipação social de estudantes que a ele conseguiram acessar.

Palavras-chave: Prouni. Emancipação. Políticas Públicas. *Ethos*. Trabalho.

ABSTRACT

The theme presented in this thesis is related to the emancipation of Prouni scholarship holders in the current context of the labor market. The leading question inquired if the link of students to Higher Education enabled by Prouni has contributed to their social emancipation and the relation to the labor market. As the main goal, the research aimed at studying the educational path of Prouni young people to identify and analyze the influence of a Higher Education in their social emancipation and preparation to the labor market. The investigation process was organized in four axes based on the theory of some referential authors: Emancipating education (FREIRE, 1979, 1996, 2005, 2015; THIOLENT, 2006); Public policies and Prouni (HARVEY, 2008; TELLO, 2008, 2011, 2012; TEODORO, 2008, 2011); *ethos* that makes use of the studies and concepts of Dussel (1979) and Paulo Freire (2015); and the work (MARX, 2012; FRIGOTTO, 1999 and ANTUNES, 2009). The individuals of the research were students linked to Prouni, enrolled in an IES in the metropolitan region of Porto Alegre, capital of Rio Grande do Sul State. The qualitative research of participative nature relied on elements provided by Orlando Fals Borda (2006), Brandão (2006) and Streck (2006). The technique of data production prioritized the Circles of Chatting based on the circles of culture from Paulo Freire (2005), through eight meetings and a socialization seminar, which generated a total of 25 hours of audios. As for the interpretation of data, the content analyses (BARDIN, 1977) was used. As result, we highlight that the students are carrying out their dream of attending a Higher Education due to a full scholarship from Prouni. In the face of the daily life demands, such as financial and housing instability, and tiredness, the support from their families has been fundamental, so that they can keep up with the challenges and continue studying. According to what was highlighted by the students, the support actions implemented through the offer of an extension program called Clinical Path: Theory and Practice, is what guarantees their effectiveness in the IES researched, preventing their evasion. This extension program works as a project incubator where the students present their themes and proposals, and receive support to enter into the work field. In conclusion, it is possible to assert that Prouni, as public policy, despite its limited outreach regarding the universalization of Higher Education, has partially accomplished its role contributing to the social emancipation of students who were able to access it.

Key-words: Prouni. Emancipation. Public Policies. *Ethos*. Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem das dez palavras mais citadas nas três teses que aprestaram aspectos favoráveis ao Prouni	41
Figura 2 - Nuvem das dez palavras mais citadas nas três teses que apresentaram aspectos de tensionamentos e contradições do Prouni.	42
Figura 3 - Taxa de desocupação da população brasileira.....	86
Figura 4 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela aluna 1 durante sua participação nas rodas de conversa	114
Figura 5 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pelo AL 2 durante sua participação nas rodas de conversa.....	124
Figura 6 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela AL 3 durante sua participação nas rodas de conversa.....	132
Figura 7 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela Aluna 4 durante a sua participação nas rodas de conversa	139
Figura 8 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela Aluna 5 durante a sua participação nas rodas de conversa	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos descritores nas bases de dados	26
Quadro 2 - Quantidade de trabalhos e o ano da sua publicação	29
Quadro 3 - Quantidade de trabalhos e o ano da sua publicação	30
Quadro 4 - Número da tese, autor e os aspectos favoráveis do Prouni identificadas nos estudos	31
Quadro 5 - Número da tese, autor e os tensionamentos e fragilidades do Prouni	33
Quadro 6 - Total das teses e o vínculo com a categoria do trabalho Prouni	35
Quadro 7 - Autores citados nas 30 teses analisadas	38
Quadro 8 - Total das teses e o vínculo com a categoria do trabalho Prouni	39
Quadro 9 - Número de ordem, autor (a), título, IES e ano de publicação	40
Quadro 10 - Resultado das teses, palavras e o número de citações nos textos	43
Quadro 11 - Categorias, autores, conceitos; objetivos específicos, questões norteadoras e os procedimentos metodológicos	44
Quadro 12 - Ano e a quantidade de inscritos	82
Quadro 13 - Bolsas do PROUNI, contratos do FIES e evasão média nacional nas IES privadas.....	84
Quadro 16 - Curso, número de alunos, número de alunos do Prouni e a sua representatividade.....	103
Quadro 17 - Idade dos alunos do Prouni por curso.....	104
Quadro 18 - Gênero dos alunos do Prouni por curso.....	104
Quadro 19 - Com quem os alunos residem.....	104
Quadro 20 - Semestre do curso que os alunos estão frequentando	105
Quadro 21 - Cidades em que residem os alunos por curso	106
Quadro 22 - Encontros, mês, tema gerador, local e tempo médio	109
Quadro 23 - Estratégia de pesquisa, número de encontros, duração e categoria de análise	112
Quadro 24 - Superação de Obstáculos do Destino Social Cursar o Ensino Superior	155
Quadro 25 - Superação de obstáculos do destino social ampliação da compreensão profissional ou cultural.....	156
Quadro 26 - Relatos dos alunos sobre o ser alienado ou desalienado	158

Quadro 27 - Relatos dos alunos sobre o conhecimento acumulado, experiências e aprendizagens.....	160
Quadro 28 - Relatos dos alunos sobre Educação Como Privilégio de um Grupo ou Classe	161
Quadro 29 - Relatos dos alunos sobre educação não bancária e partilhada para multiplicar	163
Quadro 30 - Relatos dos alunos sobre educação não bancária e partilhada para multiplicar	164
Quadro 31 - Relatos dos alunos sobre a construção de autonomia.....	165
Quadro 32 - Relatos dos alunos sobre a consciência critica.....	166
Quadro 33 - Relatos dos alunos sobre as perspectivas e autorrealização.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução do número de matrículas na Educação Superior no Brasil nos anos de 2005 e 2015	18
Tabela 2 - Representatividade do número de teses publicadas em cada área do conhecimento	27
Tabela 3 - Representatividade das Instituições de Ensino e o número da produção das teses analisadas.....	28
Tabela 4 - Números de instituições de Ensino Superior públicas e privadas, ano de 1996, 2006 e 2016 e a sua variação percentual em cada período.....	76

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Pesquisa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADISP	Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFB	Universidade Federal da Bahia

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 TEMA	19
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	22
1.3 PROBLEMA	22
1.4 OBJETIVOS	22
1.4.1 Objetivo geral	22
1.4.2 Objetivos específicos	22
1.5 JUSTIFICATIVA	23
2 REVISÃO DOS ESTUDOS SOBRE O TEMA	24
2.1 A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES	24
2.2 OS ESTUDOS SOBRE O PROUNI.....	26
3 ELABORAÇÃO DE UMA BASE TEÓRICA CONSIDERANDO O CONTEXTO HISTÓRICO EXCLUDENTE	47
3.1 EDUCAÇÃO	52
3.2 A EMANCIPAÇÃO/LIBERTAÇÃO.....	58
3.3 A CONSTRUÇÃO DE UM <i>ETHOS</i>	65
3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS E INFLUÊNCIAS	68
3.4.1 A Lei de Diretrizes de Base – LDB e o Relatório Para a Educação do Século XXI da UNESCO	73
3.4.2 O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)	77
3.4.3 O Ensino Superior no Brasil e as Políticas Públicas voltadas para a ampliação do acesso dos alunos ao Ensino Superior: FIES e PROUNI	78
GRÁFICO 1 - NÚMERO DE CONTRATOS FIRMADOS PELO FIES	80
3.5 O TRABALHO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES	85
3.5.1 O Trabalho	86
4 METODOLOGIA	93
4.1 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA E O PARADIGMA DE ORIENTAÇÃO	93
4.1.1 A pesquisa, o paradigma de orientação e abordagem do estudo	95
4.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO	96
4.2.1 Metodologia da pesquisa	96

4.2.2. Os sujeitos da pesquisa, os espaços de atuação e interpretação das informações	102
5 RESULTADOS DA PESQUISA	113
5.1 A HISTÓRIA DOS ALUNOS.....	113
5.1.1 História da Aluna 1	113
5.1.2 História do Aluno 2	124
5.1.3 História da Aluna 3.....	132
5.1.4 História da Aluna 4.....	139
5.1.5 História da Aluna 5.....	145
5.2 ELEMENTOS EMANCIPADORES.....	151
5.3 INFLUÊNCIAS RECEBIDAS NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E DO PROUNI	168
5.4 A INFLUÊNCIA DOS PAIS E FAMILIARES NA CAMINHADA DOS (AS) ALUNOS (AS).....	171
5.5 OS SIGNIFICADOS DA VIVÊNCIA EDUCACIONAL DOS (AS) ALUNOS (AS) E A SUA INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO	174
6 CONCLUSÕES	177
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICE A	198
APÊNDICE B	204
APÊNDICE C	207

1 INTRODUÇÃO

“A *ação libertadora*, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos *oprimidos* como ponto *vulnerável*, deve tentar, através da *reflexão* e da *ação*, transformá-la em *independência*”. (FREIRE, 2015, p. 74).

A caminhada de elaboração da tese partiu da inspiração nas palavras de Freire (2015), que nos desafia a elaborarmos projetos de libertação, sem esquecer todas as vulnerabilidades ou condicionamentos que, como seres humanos, todas e todos possuímos. Não esquecemos e, ao mesmo tempo, reconhecemos a existência delas, mas acreditamos fielmente que a *ação* e a *reflexão* são instrumentos valiosos nesta jornada de construção de relações humanizadoras com liberdade, autonomia e solidariedade. Temos como objetivo estudar e acompanhar os alunos de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Realizamos o estudo investigativo com alunos (as) vinculados ao PROUNI – Programa Universidade para todos, programa este instituído pela lei nº 11.096 (BRASIL, 2005). Este programa visa a ofertar bolsas de estudos em instituições privadas, na modalidade integral, com 100%, e parcial, com 50%, tendo como público-alvo os jovens de famílias de baixa renda e oriundos das escolas públicas, ou ainda bolsistas integrais das escolas privadas.

É indiscutível a importância do Ensino Superior no contexto nacional, na condição de que este contribua não só para os indivíduos, mas também para a melhoria de condições sociais da nossa população. Na Tabela 1, podemos identificar um aumento de 80,26% no número de alunos matriculas no Ensinos Superior, entre 2005 e 2015. Nesse mesmo período, o aumento de alunos matriculados na rede pública não cresceu na mesma proporção, ficando em 63,74%. Vale ressaltar que, apesar do percentual menor que o crescimento geral, a rede federal cresceu 109,57% em relação a ela mesma, contrariando a queda no nível municipal e estadual.

Tabela 1- Evolução do número de matrículas na Educação Superior no Brasil nos anos de 2005 e 2015

Rede	Ano	2005	2015	Variação de %
TOTAL		4.453.156	8.027.297	80,26%
Pública		1.192.189	1.952.145	63,74%
	Federal	579.587	1.214.635	109,57%
	Estadual	477.349	618.633	29,60%
	Municipal	135.253	118.877	-12,11%
Privada		3.260.967	6.075.152	86,30%

Fonte: INEP (2017).

Conforme o portal do PROUNI, foram concedidas, desde a sua criação em 2005 até o final de 2016, mais de 1,9 milhão de bolsas, sendo 70% delas (1,33 milhão) na modalidade integral. Considerando que, segundo estimativa do IBGE (2017), a população brasileira ultrapassou 207 milhões de habitantes, podemos afirmar que o programa quase atendeu 1% da população brasileira mais necessitada. Em relação ao crescimento de alunos matriculados na rede privada entre 2005 e 2015, o aumento foi de 86,30%; porém, se descontarmos 1,9 milhão das bolsas do PROUNI, o crescimento fica em apenas 28 %, o que representa menos de um milhão de alunos. Outro programa importante é o Fies (Programa de Financiamento Estudantil), pois, como afirmou em uma entrevista em 2013 o então ministro Aloizio Mercadante, “Desde a reformulação, o Fies concedeu 600 mil bolsas e neste ano deverá ultrapassar a marca de 1 milhão de estudantes matriculados em instituições privadas”. (MERCADANTE, 2013). Dessa forma, podemos destacar que, o Fies e o Prouni foram os dois programas responsáveis pelo crescimento no número de alunos nesta década da rede privada, com um total de 2,8 milhões de alunos. Demonstrando a importância das políticas do governo federal, com a criação dos dois programas para a educação no país. Tais políticas podem ser vistas como uma perspectiva subsidiária á medida que não existem vagas suficientes para toda a população na rede pública, e que, especialmente, os filhos da classe mais pobre, via de regra, não conseguem acessar o ensino federal em função de uma série de fatores.

Sendo o Prouni um programa direcionado aos jovens egressos do Ensino Médio, identificamos a realização de diversos estudos no meio acadêmico sobre o tema. Durante os últimos dois anos, realizamos algumas pesquisas nas bases de dados de teses da CAPES, BDTD e RDBU, para identificarmos os trabalhos que já foram realizados sobre o tema. Apresentamos no capítulo 2 da tese informações sobre os trabalhos que classificamos para um exame mais aprofundado.

Na parte final do capítulo 2, apresentamos uma síntese de 30 teses elaboradas sobre o Prouni e vinculadas a Programas de Pós-Graduação da educação. Após separarmos seis trabalhos entre as 30 teses, por considerarmos mais relevantes para a nossa reflexão.

Esta tese está organizada em sete capítulos. Na introdução, apresentamos o contexto e a temática da pesquisa juntamente com a sua delimitação, o objetivo geral e os específicos, além de uma breve justificativa, um quadro resumo das categorias, conceitos, objetivos, questões mobilizadoras e procedimentos metodológicos que pretendemos desenvolver no andamento da pesquisa. O capítulo 2 destaca informações sobre o estado da arte, o número de trabalhos encontrados em cada uma das categorias estudadas, com destaque para 30 teses que identificamos sobre o Prouni na base de dados da CAPES; realizamos uma análise detalhada de seis trabalhos que julgamos mais relevantes para auxiliar nossa reflexão. O capítulo 3 apresenta a fundamentação teórica que orientará o estudo e está subdividido em cinco partes: 3.1 Educação; 3.2 A Emancipação/Libertação; 3.3 A Construção de um *Ethos*; 3.4 As Políticas Públicas Educacionais: Fundamentos e Influências e 3.5 O Trabalho: conceitos e possibilidades. Já no capítulo 4, apresentamos a metodologia utilizada na construção do estudo. O capítulo 5 contempla os resultados da pesquisa, e o capítulo 6 traz as conclusões do estudo, seguidas pelas referências, anexos e apêndices.

1.1 TEMA

Para apresentar meu interesse pela realização desta pesquisa e também contextualizar a aproximação com o tema, descrevo aspectos pertinentes da minha história e meu envolvimento com o foco escolhido. Parto do pressuposto de que nos constituímos como gente, profissionais e educadores (as) em determinado contexto familiar, comunitário / social, consolidando o *ethos* individual. Este *ethos* individual vai nos acompanhar durante toda nossa convivência social, durante a construção da

nossa história de vida. Neste momento apresentamos alguns elementos da minha trajetória de vida.

Minhas inquietações brotam da atuação como docente há mais de uma década. Sou filho de Carlito Ferreira Guimarães (*in memoriam*), agricultor até quase os 30 anos de vida, tendo se transferido de Rolante para Porto Alegre, no estado do Rio Grande Sul, com a minha mãe, com a qual havia trabalhado na lavoura. Ambos, pai e mãe, eram filhos de pequenos agricultores e só frequentaram a escola durante dois anos aprendendo, assim, a ler, escrever e, como eles diziam, “*fazer algumas contas*”. Já em Porto Alegre, foram morar “de favor” com uma tia do meu pai. Era o ano de 1968. Meu irmão mais velho já tinha dois anos, e minha mãe estava grávida do meu segundo irmão, que nasceu em outubro daquele ano.

Em Porto Alegre, meu pai precisou aprender um novo ofício e foi trabalhar de servente de pedreiro na construção civil por dois anos, quando recebeu uma oportunidade para passar à função de pedreiro. Nesse mesmo ano, minha mãe ficou grávida de mim (1970). Nasci em maio de 1971, e meu pai foi ficando preocupado com o nosso futuro, pois morávamos no Morro Santa Tereza em Porto Alegre. Apesar de ser na capital do Estado, a escola para os três filhos ficava distante. Então, em janeiro de 1972, se mudou para Novo Hamburgo com toda família, pois meus pais haviam juntado as economias de alguns anos e compraram parcelado um terreno em um bairro da cidade. Minha mãe mora lá até hoje, há mais 46 anos. O bairro, já na época, era muito bom, pois havia escola, mercado, posto de saúde, igreja, tudo muito perto. Nesse meio tempo, meu pai conseguiu trabalho como pedreiro, atividade que exerceu por mais 33 anos, até 2004 quando veio a falecer.

A frase: “*o estudo é a coisa mais importante que podemos ter*”, foi muito utilizada pelos meus pais ao longo da nossa criação e até hoje me inspiro nela. Meu pai contava sua história detalhando que, com aproximadamente 18 anos, trabalhando na roça, ele tinha o sonho de ir para o quartel prestar o serviço militar e lá então poder estudar, já que para ele permanecer na roça estava muito difícil. Porém, por ironia do destino, no ano do seu alistamento, cortou o pé com um machado enquanto fazia um coxo para alimentar os porcos. Segundo meu pai, esse foi um dos dias mais tristes da sua vida, pois acabou sendo dispensado do exército e precisou deixar para trás seu maior sonho: “*o de poder estudar*”.

Cursei o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, na cidade de Novo Hamburgo. Sou casado há 22 anos com a Jucimara, mãe dos nossos três filhos, dois meninos e uma menina. São três lindos filhos que Deus nos entregou para “abrilhantar” nossa trajetória familiar. Minha esposa é professora do Ensino Fundamental há quase trinta anos. Posso afirmar que estou na educação e no próprio doutorado por influência e apoio dela, pois aprendi com ela a conhecer e amar as ideias/ conceitos de Paulo Freire e demais estudiosos da educação. Fizemos nossa formação superior ao mesmo tempo; ela na Pedagogia, e eu na Administração. Enquanto estudantes, as idas e vindas da faculdade eram de diálogo de aprofundamento das aprendizagens e exemplos de sala de aula. Aprendi muito sobre educação com ela.

Depois de cursar o Bacharelado em Administração (2001), realizei uma Pós-Graduação em Docência (2004) e então uma segunda Pós-Graduação em Formação Pedagógica, que habilitava para trabalhar no Ensino Técnico pós-médio; isso me levou ao estágio prático na instituição onde trabalho até hoje. Depois de atuar dois anos no Ensino Técnico como docente, ingressei no mestrado em Administração na Unisinos, em São Leopoldo; concluindo o mesmo em agosto de 2010. Segui realizando diversas formações de curta duração. No final de 2015, realizei o processo de seleção para o doutorado também na Unisinos e ingressei na turma de 2016/1, da qual faço parte. A emancipação social do jovem é um tema que me mobiliza e desperta o interesse pessoal, pois como docente convivo diariamente com os alunos do Prouni na instituição em que atuo. A presente tese estudou os alunos vinculados ao Prouni.

A delimitação do tema, a definição do problema e a indicação da questão de pesquisa foram estruturadas com base nos quatro eixos que definimos para guiar esta pesquisa: 1) Educação, Emancipação e Libertação foi a primeira categoria indicada, pois, para Thiollent (2006), a educação pode ser um instrumento que auxilia na emancipação dos jovens que superam os obstáculos do seu destino social; 2) as políticas públicas e o Prouni constituem categoria para nos auxiliar na compreensão de como são elaboradas as Políticas Públicas no Brasil e na América Latina. Recebemos, sim, influência de organismos internacionais na elaboração de nossas políticas públicas, pois seguimos a cartilha ditada por eles; 3) a terceira categoria que indicamos foi a do *ethos*, que nos auxilia na compreensão das relações familiares com o desenvolvimento educacional dos jovens vinculados à pesquisa; 4) a quarta

categoria está relacionada ao trabalho seus conceitos e possibilidades no contexto atual da sociedade.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esta tese resultou de uma pesquisa com um grupo de alunos do Ensino Superior vinculados ao PROUNI, matriculados no primeiro semestre de 2019 em uma faculdade comunitária/ privada, na região metropolitana de Porto Alegre-RS. O estudo foi desenvolvido com a intenção de identificar ao longo da história desses alunos se as suas ações estão sendo desenvolvidas para contribuir na sua emancipação social e se estão ocorrendo mudanças relacionadas ao trabalho ao longo da sua formação acadêmica. A operacionalização metodológica ocorreu por meio de rodas de conversa com os alunos; seu detalhamento é apresentado no capítulo 4.

1.3 PROBLEMA

A presente tese buscou entender se *o vínculo de estudantes ao Ensino Superior possibilitado pelo Prouni tem contribuído para sua emancipação social e a relação com o mundo do trabalho.*

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Estudar a caminhada educacional de jovens Prounistas para identificar e analisar as influências de um curso superior na sua emancipação e preparação para o mundo do trabalho.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) identificar os processos e *tensionamentos* na elaboração das políticas públicas e suas *influências na criação* do PROUNI;
- b) acompanhar a caminhada educacional de um grupo de alunos do Ensino Superior para identificar *elementos emancipadores* proporcionados pela formação superior;

- c) compreender as relações existentes entre a *história familiar*, o atual contexto de vida e o *desenvolvimento educacional* destes(as) estudantes;
- d) identificar os significados da *vivência educacional* dos(as) alunos(as) na perspectiva da sua *inserção no mundo do trabalho*.

1.5 JUSTIFICATIVA

O cenário vivenciado pelo Brasil nos últimos anos tem gerado muitas dúvidas sobre a manutenção ou não por parte do governo federal (MEC) dos programas de apoio e formação dos jovens no Ensino Superior.

A realização desta pesquisa ganha relevância, ao se propor a estudar e ressaltar a caminhada dos alunos vinculados ao Prouni, juntamente com o seu desenvolvimento educacional, devido ao momento delicado que o país vive com a redução constante de recursos para a educação, colocando inclusive em risco o próprio programa, com o retorno às discussões da reforma da previdência e tributária.

A reforma da Previdência, nas palavras do seu relator, chegou a citar a necessidade de que fossem encerrados esses programas. Devido à pressão da sociedade e das entidades, o Prouni e outros programas foram retirados do texto atual, mas podem voltar a qualquer momento na reforma tributária. Julgamos importante pesquisar este tema, para que possamos identificar, nas histórias de vida, na caminhada educacional e na sua relação com o mundo do trabalho, contribuições que possam auxiliar a preservar, manter ou até mesmo ampliar os programas sociais voltados para o acesso ao Ensino Superior dos jovens de famílias de baixa renda.

A pesquisa empírica tornou-se viável, pois, como docente da IES em estudo, tive acesso aos alunos para a realização dos encontros planejados ao longo do primeiro semestre de 2019: foram realizadas 05 rodas de conversa de 2 horas em média cada, mais duas reuniões preparatórias para a realização de um seminário de socialização organizado pelos participantes. Na intenção de ampliar nossa aproximação com o tema, no próximo capítulo, apresentamos as informações do levantamento que realizamos em três bases de dados, juntamente com uma síntese de aspectos relevantes ao foco desta tese. De trinta teses selecionadas, seis foram analisadas com maior profundidade. Destas, três teses identificaram, nas conclusões, predominantemente aspectos *favoráveis ao programa*; outras três focaram as *contradições no desenvolvimento do programa*.

2 REVISÃO DOS ESTUDOS SOBRE O TEMA

Esta tese está vinculada ao campo educacional que atualmente passa por um momento de insegurança causado pelos tensionamentos gerados pela anunciada redução no volume de investimentos na área da educação, além de outros fatores. De acordo com o Jornal Brasil de Fato (2018), o “[...] investimento em educação terá redução de mais de 30% em 2018”; a previsão afirma que, em 2017 o Ministério da Educação destinou 6,6 bilhões de reais para projetos novos na educação. Mas, para 2018, o volume foi reduzido para 4,5 bilhões, indicando uma redução de 32%, conforme a reportagem.

O campo educacional com foco no Prouni é bastante pesquisado no país; isso foi confirmando quando realizamos a pesquisa nas bases de dados a qual apresenta um volume significativo de produções armazenadas no formato de teses, dissertações e artigos.

2.1 A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Sobre a produção de teses e dissertações, realizamos uma pesquisa em três bases de dados, com trabalhos armazenados entre os anos de 2006 e 2017, visto que o PROUNI foi instituído pelo Governo Federal através da Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005. As primeiras produções sobre o tema foram geradas a partir do ano de 2006. Iniciamos a pesquisa pelas bases de dados que recebem as produções de dissertações e teses: a primeira foi o RDBU, Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, que utilizamos como referência por armazenar as produções do Programa de Pós-Graduação a que esta tese está vinculada, junto à Unisinos (RDBU, 2018); a segunda, foi a BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações mantida pelo IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD, 2018), que mantém, entre os seus participantes, representantes dos principais órgãos educacionais da pesquisa no país, entre eles o CNPq e a CAPES; a terceira base foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CAPES, 2018), vinculado ao MEC. Para a realização da pesquisa nas bases, optamos por quatro descritores que dialogam diretamente com os objetivos da tese: *Prouni; educação libertadora; educação emancipadora e trabalho.*

No Quadro 1, apresentamos as informações sobre o levantamento dos descritores nas três bases de dados. O primeiro termo foi o *PROUNI*, na base RDBU, que apresentou como resultado duas dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Na BDTD, o termo “Prouni” indicou 321 dissertações de mestrado e 162 teses de doutorado. Na base da CAPES, identificamos 218 dissertações e 62 teses de doutorado. Neste descritor, obtivemos um total de 769 trabalhos, sendo 543 dissertações e 226 teses. Vale ressaltar que alguns trabalhos podem aparecer em duplicidade nas bases: por exemplo, as produções do RDBU também são armazenadas no portal da CAPES, e algumas no BDTD. Por isso, na segunda etapa da busca, vamos utilizar mais um critério para a escolha dos trabalhos para o aprofundamento, que será o PROUNI e a vinculação com o tema de estudo.

A pesquisa com o segundo descritor, *Educação Libertadora*, na RDBU, apresentou 455 dissertações e 211 teses; já na BDTD, podemos perceber um grande aumento no número de trabalhos, pois atingiu 2.545 dissertações e 1.223 teses de doutorado; no Portal Capes, o aumento foi maior ainda, pois identificamos 66.859 dissertações e 18.405 teses com o descritor Educação Libertadora, gerando um volume total na base de 85.264 trabalhos. A soma entre os três descritores chegou a 89.698 trabalhos arquivados, dentro desta temática; este volume pode gerar uma dificuldade maior ao realizarmos uma análise mais específica sobre este descritor.

O terceiro descritor pesquisado foi *Educação Emancipadora*, que na RDBU indicou 26 dissertações e 12 teses, apontando para uma forte redução em comparação com o segundo termo; na base BDTD, o número também foi menor, pois ficou em 1.451 dissertações e 759 teses; já no portal da CAPES, o número foi semelhante entre o descritor da Educação Libertadora e o da Educação Emancipadora, pois alcançou 66.787 dissertações e 18.384 teses armazenadas. No acumulado deste descritor, identificamos 87.419 trabalhos, distribuídos entre 68.264 dissertações e 19.155 teses, merecendo nosso destaque pelo volume de trabalhos que já foram produzidos dentro desta temática.

O quarto descritor pesquisado foi *Trabalho*, que apresentou 432 dissertações de mestrado na RDBU e 186 teses de doutorado. Na BDTD o descritor indicou um total de 233.370 dissertações e 78.281 teses; no portal da CAPES, observamos 396.533 dissertações e 118.455 teses. O total do descritor nas três bases ficou em 827.277 trabalhos, distribuídos entre 630.355 dissertações e 196.922 teses.

A soma dos trabalhos arquivados entre os quatro descritores foi de 1.005.163 produções, distribuídos entre 769.021 dissertações e 236.142 teses de doutorado. O número de trabalhos produzidos nos chamou atenção, então decidimos aprofundar a análise apenas com o descritor do Prouni. Optamos em trabalhar com as produções vinculadas a base de dados da CAPES (2018). Na tabela 2, destacamos 62 teses sobre o Prouni, que vamos analisar em profundidade no item 2.2. Os descritores da Educação Libertadora, da Educação Emancipadora e do Trabalho apresentaram um volume considerável de trabalhos; dessa forma, decidimos não aprofundar sua análise neste momento.

A pesquisa nas bases de dados que armazenam a produção de artigos foi realizada, mas o número de trabalhos ficou demasiadamente elevado, passando de 100 mil documentos arquivados. Também percebemos que os títulos que indicavam uma proximidade maior com o nosso foco de estudo, o Prouni, tinham sido produzidos principalmente pelos mesmos autores das 62 teses da Tabela 2. Dessa forma, decidimos não analisar pontualmente os artigos, porém vamos, sim, ao longo do trabalho, nos aproximar de alguns artigos que nos auxiliaram na condução e aprofundamento desta elaboração.

Quadro 1 - Levantamento dos descritores nas bases de dados

Base/ descritor	Nível	RDBU	BDTD	CAPES	Total	Total do descritor
PROUNI	Mestrado	2	321	218	543	769
	Doutorado	4	162	62	226	
EDUCAÇÃO LIBETADORA	Mestrado	455	2.545	66.859	69.859	89.698
	Doutorado	211	1.223	18.405	19.839	
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	Mestrado	26	1.451	66.787	68.264	87.419
	Doutorado	12	759	18.384	19.155	
TRABALHO	Mestrado	452	233.370	396.533	630.355	827.277
	Doutorado	186	78.281	118.455	196.922	

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2 OS ESTUDOS SOBRE O PROUNI

Neste momento, vamos direcionar o nosso foco sobre as 62 teses de doutorado que identificamos com o descritor Prouni, na base de dados da CAPES (2018), no

período entre 2006 e 2017. No APÊNDICE A, organizamos as principais informações dos trabalhos, como número de ordem, autor (a), título, área do conhecimento, instituição de origem e o ano de publicação, o que vai auxiliar durante a análise e o aprofundamento daquilo que já foi gerado de conhecimento sobre o tema Prouni. Na Tabela 2, apresentamos um resumo das informações extraídas do APÊNDICE A, onde podemos perceber com destaque que, das 62 teses publicadas pelas IES, nas dez áreas do conhecimento, 37 estão vinculadas à área da educação, ou seja, quase 60% dos estudos foram desenvolvidos nos programas de educação. Sendo o Prouni uma Política Pública, esta acaba gerando forte influência nos estudos na área social, pois identificamos também que as áreas das ciências sociais e serviços sociais produziram juntas 13 teses sobre o tema, com uma representatividade de quase 21% sobre o total. A área da educação e a de serviço/ciências sociais geraram mais de 80% dos estudos que estamos analisando sobre o tema. As outras oito áreas produziram um pouco mais de 19% dos trabalhos sobre o tema.

Tabela 2 - Representatividade do número de teses publicadas em cada área do conhecimento

Área do conhecimento	Quantidade	Representatividade
Educação	37	59,68%
Ciências Sociais e Serviço Social	13	20,97%
Administração	3	4,84%
Direito	2	3,23%
Economia	2	3,23%
Antropologia	1	1,61%
Eng. da Produção	1	1,61%
Políticas Públicas e Formação	1	1,61%
Psicologia	1	1,61%
Sociologia	1	1,61%
Total	62	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 3 apresenta a produção das teses em cada uma das instituições de ensino. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo produziu 13 das 62 teses, ficando com a liderança entre as IES com relação ao volume de trabalho produzido sobre o PROUNI, com 21% do total. A segunda instituição de ensino foi a Unisinos com quatro trabalhos e 6,5% do total das 62 teses analisadas, IES ao qual esta tese

está vinculada. Com três trabalhos publicados tivemos cinco IES; com dois trabalhos, tivemos oito IES, e com apenas um trabalho tivemos quatorze IES, número igual ao total de trabalhos desenvolvidos na PUC/SP, reiterando o protagonismo e a referência essa IES com relação ao desenvolvimento de teses de doutorado sobre o tema.

Tabela 3 - Representatividade das Instituições de Ensino e o número da produção das teses analisadas

Universidade	Quantidade	Representatividade
PUC/SP	13	21,0%
UNISINOS	4	6,5%
UFPE	3	4,8%
UFPR	3	4,8%
UFRGS	3	4,8%
UFSCar	3	4,8%
USP	3	4,8%
PUCRS	2	3,2%
UFB	2	3,2%
UFC	2	3,2%
UFMG	2	3,2%
UFRJ	2	3,2%
UNESP	2	3,2%
UNICAMP	2	3,2%
UNINOVE	2	3,2%
FADISP	1	1,6%
PUC/MG	1	1,6%
PUC/RJ	1	1,6%
PUCPR	1	1,6%
PUCRJ	1	1,6%
UEM	1	1,6%
UERJ	1	1,6%
UFF	1	1,6%
UFG	1	1,6%
UFPA	1	1,6%
UFPB	1	1,6%
UFRGN	1	1,6%
UNIMEP	1	1,6%
UNIP	1	1,6%
	62	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, apresentamos as 62 teses e o número de trabalhos publicados em cada ano, de 2006 até 2017. Observamos que o número de trabalhos começa a crescer a partir de 2008, chegando a cinco trabalhos; no período entre 2008 e 2017, a média anual de trabalhos ficou em cinco. Em 2017, este número atinge nove trabalhos publicados, demonstrando um aumento de interesse pelo tema PROUNI, nos estudos de pós-graduação.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos e o ano da sua publicação

Ano da Publicação	Quantidade
2006	1
2007	1
2008	5
2009	4
2010	4
2011	8
2012	5
2013	7
2014	7
2015	7
2016	4
2017	9
TOTAL	62

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desta etapa, decidimos seguir a análise somente com os trabalhos vinculados à área de conhecimento da educação, que, neste caso, somam 37 trabalhos, a partir de 2008, conforme o Quadro 3. Julgamos importante a definição apenas pelas teses dos programas de pós-graduação em Educação, pois temos interesse em buscar subsídios e contribuições mais específicas nesta etapa para o desenvolvimento do trabalho como um todo.

Quadro 3 - Quantidade de trabalhos e o ano da sua publicação

Ano da publicação	Quantidade
2008	2
2009	4
2010	3
2011	3
2012	4
2013	6
2014	4
2015	4
2016	3
2017	4
TOTAL	37

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois de separarmos as 37 teses e realizarmos uma leitura mais detalhada dos resumos e resultados de cada uma, optamos por retirar mais sete trabalhos que não possuem vinculação com o foco de estudo. Então, passamos a trabalhar com 30 teses, destacadas a seguir no Quadro 4 e 5. Em seguida passamos a organizar as informações das 30 teses para que nos ajudassem a responder as seguintes questões: a) quais foram os sujeitos envolvidos nos 30 estudos? b) quais foram os tensionamentos em termos de contradições e sentidos favoráveis apontados pelas pesquisas em relação ao Prouni? c) há vinculações dos trabalhos com as categorias elaboradas para o presente estudo? As categorias destes estudos são a educação emancipadora, as políticas públicas/ Prouni, o *Ethos* e o Trabalho; d) foi possível identificar aspectos emancipatórios ou não emancipatórios dos jovens vinculados ao PROUNI? e) quais foram os autores mais indicados no aporte teórico nas 30 teses analisadas?

Seguindo na análise, apresentamos as respostas que identificamos para cada questão:

a) *Quais foram os sujeitos envolvidos nos 30 estudos?*

Nos 30 trabalhos foi possível identificar que 11 teses buscaram analisar somente os aspectos relacionados às Políticas Públicas Educacionais e ao Prouni. Os autores das onze teses perceberam que, embora o Prouni tenha sido desenvolvido para favorecer o acesso dos jovens mais desfavorecidos ao Ensino Superior, ele não conseguiu, em geral, atingir esse objetivo, pois é “[...] uma política

pseudodemocratizante que visa favorecer a iniciativa privada”. (ROCHA, 2009, p. 6). Observamos que 19 trabalhos, ou seja, a maioria dos 30, buscaram analisar o aluno como o centro nos estudos, tornando possível a publicação de diversos relatos deles, como o descrito por Faceira (2009, p. 5), de que através do Prouni “[...] conseguiram se inserir na universidade, considerando a mesma um caminho em direção à produção de novos conhecimentos, culturas e ao desenvolvimento das qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho.” Na leitura destes dois relatos já podemos identificar que, nos estudos sobre o Prouni, não foi possível identificarmos unanimidade na sua defesa, ficando muito clara a visão de discordância entre o grupo de trabalhos que analisou as políticas públicas e o outro grupo de trabalhos que buscou uma aproximação direta com os alunos vinculados ao programa. A seguir vamos destacar os principais pontos que identificamos na resposta da questão b.

b) Quais foram os tensionamentos em termos de contradições e sentidos favoráveis apontados pelas pesquisas em relação ao Prouni?

A fim de auxiliar na construção da resposta da questão b, montamos dois quadros sínteses para nos ajudar a resumir os achados dos 30 trabalhos. O primeiro Quadro, de número 4, apresenta os sentidos favoráveis que identificamos nos estudos; já no Quadro 5, destacamos os tensionamentos e contradições, juntamente com as possibilidades de melhoria no PROUNI, que os estudos identificaram.

Quadro 4 - Número da tese, autor e os aspectos favoráveis do Prouni identificadas nos estudos

Nº	Autor	Aspectos favoráveis
39	FACEIRA, Lobelia da Silva (2009).	A tese explicita a percepção dos alunos bolsistas do PROUNI de que, através do Programa, conseguiram se inserir na universidade, considerando a mesma um caminho em direção à produção de novos conhecimentos, culturas e ao desenvolvimento das qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho.
20	ESTACIA, Maria Aparecida Tagliari (2009).	<i>Com relação aos resultados, observaram-se nas trajetórias dos alunos grandes influências do grupo familiar para a realização de um curso superior; os aspectos motivacionais pessoais intrínsecos, contribuindo de forma significativa para esta conquista; os sentimentos de aceitação, integração e a ausência de qualquer situação de diferenciação com professores, colegas e funcionários caracterizaram a percepção de todo o grupo de bolsistas estudado.</i>
11		Por fim, realizou-se a análise do PROUNI desde o contexto de sua implantação até sua contribuição para o ingresso e a permanência do beneficiário no Ensino Superior.

	MARINELLI, Célia Regina Gonçalves (2010).	
23	KRAMES, Ilisabet Pradi (2010).	No que concerne ao aluno PROUNI da IES pesquisada, percebeu-se que o acesso é compreendido como uma oportunidade única para a mudança de vida.
14	FELICETTI, Vera Lucia (2011).	<i>Foram identificados possíveis impactos gerados pelo novo perfil de graduados na sociedade e na universidade, como, por exemplo, a relação entre empregabilidade e trabalho, a satisfação e as influências e/ou incentivos que esses graduados desencadeiam na sociedade.</i>
26	FERREIRA, Karin Terrell (2011).	Por meio da concessão de bolsas de estudo a alunos de baixa renda - em especial, provenientes das escolas públicas do país - o programa proporciona o ingresso desses jovens em instituições superiores privadas como possibilidade ímpar.
30	GIACON, Beatriz Di Marco (2012).	Através de indicadores de inclusão tais como mobilidade social, emprego formal, autonomia, empoderamento, felicidade, cidadania, concluímos que uma ação afirmativa como o PROUNI é capaz de incluir socialmente, de diminuir desigualdades e de promover a democracia.
33	COSTA, Fabiana de Souza (2012).	<i>Para os egressos do PROUNI, cursar uma graduação representou novas perspectivas de ampliar o conhecimento, as relações sociais, as possibilidades de formação profissional, o acesso ao mundo do trabalho e a mobilidade social.</i>
9	FERREIRA, José Ângelo (2012).	O sujeito bolsista do PROUNI tem compreensão do Programa nas múltiplas dimensões, tais como: inserção social, cultural e econômica.
58	NOGUEIRA, Makeliny O. Gomes (2013).	Os dados obtidos apontam avanços e retrocessos em relação à Educação Superior no Brasil, assim como desvelam que o acesso à universidade promove sentimentos, afetos e emoções contraditórios, tais como preconceito, exclusão, sofrimento, angústia, orgulho, superação, esperança, alegria e vitória. A pesquisa também revela as influências de vários grupos de referência, exteriores ao grupo familiar, como um fator marcante na escolarização das camadas populares.
37	OLIVEIRA, Alessandra dos Santos (2014).	Os jovens indicam que, com a escolha do curso universitário, esperam ultrapassar o que suas famílias já conquistaram; ultrapassar a família para ser melhor, ou seja, para se sentirem vistos como superiores.
46	GIANEZINI, Kelly j. de Mendonca D. (2014).	Constatamos que o Programa teve impacto na vida pessoal e acadêmica dos mesmos mediante seus desempenhos e perspectivas individuais e coletivas.
32	BOVERIO, Maria Aparecida (2014).	O PROUNI atende às expectativas profissionais e pessoais da maioria dos bolsistas. Para a maioria dos entrevistados o PROUNI “soluciona parcialmente” a “dificuldade de acesso” ao ensino superior, ou seja, o PROUNI, como política pública de inclusão, “é uma forma de incentivo e acesso imediato” para as camadas mais pobres da população que não conseguiram ingressar nesse nível de ensino por outras formas, gerando bons significados quanto ao programa para a maioria dos alunos entrevistados.
24	MASCARENHAS, Ana C. Fernandes (2015).	Conclui-se, portanto, que o PROUNI é um programa viável, mas, da forma que foi instituído, é muito oneroso para o Estado, na medida que a não ocupação de vagas eleva o custo do aluno bolsista. Na dimensão acadêmica, o PROUNI precisa de ajustes para permitir a plena permanência dos estudantes.

38	MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira (2017).	A conclusão apontou para o fato de que os problemas relativos às desigualdades raciais e ao acesso dos jovens negros à educação superior no Brasil certamente não serão solucionados por intermédio do PROUNI e pelas políticas focalizadas; poderão, contudo, ser gradativamente extintos, na medida em que as políticas de caráter universalista forem capazes de garantir a todos os brasileiros o direito à cidadania e a uma vida digna, independentemente da cor de sua pele.
----	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 4, apresentamos a visão de 15 trabalhos em que identificamos aspectos favoráveis por parte do Prouni. Vale registrar que, na sua maioria, os trabalhos que apresentaram pontos favoráveis por parte do Prouni foram estudos que tiveram os alunos como sujeitos principais, dando uma demonstração clara de que, na visão da maioria dos alunos participantes dessas pesquisas, o programa tem sido muito importante, pois “[...] atende às expectativas profissionais e pessoais da maioria dos bolsistas”. (BOVEIRO, 2014, p. 6).

Já no Quadro 5, apresentamos os tensionamentos e as fragilidades que identificamos sobre o PROUNI.

Quadro 5 - Número da tese, autor e os tensionamentos e fragilidades do Prouni

Nº	Autor	Tensionamentos / Fragilidades
47	SOUSA, Ana Maria Gonçalves de (2008).	Conclui-se que as políticas de financiamento público estudantil no Brasil e em Portugal ainda não alcançaram o objetivo de possibilitar acesso universal dos estudantes economicamente carentes ao Ensino Superior.
52	MACIEL, Maria Helena Ribeiro (2008).	Atualmente, na Educação Superior no Brasil, tais mecanismos estão implícitos nos textos normativos analisados, onde são aplicados os princípios de flexibilização, produtividade, eficiência, eficácia e regulação ou controle, nos quais se verifica a subordinação do ensino às demandas do mercado, em detrimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essas reformas estão em confronto com o princípio gramsciano da educação para a formação integral (Escola Unitária).
19	ROCHA, Antônia R. M. E. (2009).	<i>A análise demonstra que o PROUNI é uma política pseudodemocratizante que visa favorecer a iniciativa privada, e reduz as possibilidades da classe trabalhadora a uma concepção ampliada de Educação Superior, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão.</i>
55	SANTOS, José D. G. dos (2009).	A investigação fecha suas argumentações, registrando energicamente que o espantoso aumento dos índices do ESNU não deve servir como balizador de sua eficácia, em uma sociedade com taxa de jovens entre 18 e 24 anos que ocupam o ES girando em torno de 10%.
10	PINTO, Marialva Linda Moog (2010).	Entretanto, os dados quantitativos evidenciam uma significativa evasão, que aponta o rendimento acadêmico insuficiente como um dos principais motivos de tal fenômeno.

6	SENA, Eni de Faria (2011).	Constatou-se que, apesar de viabilizar o acesso da população de baixa renda ao Ensino Superior, o PROUNI ainda é insuficiente, requer a adoção de ações oriundas de políticas públicas e das instituições de Ensino.
12	ALMEIDA, Wilson Mesquita de (2012).	Assim, esse subgrupo de entrevistados acessa cursos e universidades mais prestigiados quando se compara com os outros dois agrupamentos formados pelos licenciados e tecnólogos, estes em posições sociais mais desvantajosas.
16	BERGAMO, Edmir A. (2013)	As bolsas estão concentradas nas regiões mais ricas do país e nas IES tidas como faculdades. Dessa maneira foi possível, através das análises realizadas, concluir que o PROUNI é uma política de Estado que defende sempre os interesses maiores do Estado neoliberal brasileiro em detrimento dos interesses dos estudantes universitários da classe trabalhadora.
62	KATO, Fabiola B. H. G. (2013).	As análises sobre a política econômica brasileira nos governos de FHC e Lula indicam ter havido uma continuidade e até mesmo sua intensificação.
15	BORGHI, Idalina S. M. (2013).	<i>A partir dessas constatações, destacou-se a urgência de transformar as políticas de formação, considerando o olhar dos estudantes que vivenciam a condição de bolsista do programa. Consolidar essas mudanças, entretanto, demanda a implementação de políticas públicas fora da lógica nomeada pelos estudantes como “escada ensaboada”.</i>
56	CRUZ, Sonia M. DE Sousa S.(2013).	A pesquisa confirmou a tese de que a avaliação traduz uma relação de hegemonia que tem presentes a direção e a dominação. Direção porque ela conduz, direciona instituições e alunos nas escolhas de currículos, cursos, dentre outras.
4	ROCHA, Cleonice Silveira (2015).	<i>Como resultado, foi possível identificar que as causas/os motivos que levam os alunos ao abandono de seus cursos relacionam-se, principalmente, com questões econômico-financeiras, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de conciliar os estudos com o emprego e a família, bem como se relacionam com a questão da valorização docente.</i>
24	MASCARENHA S. Ana C. F. (2015).	O PROUNI precisa de ajustes para permitir a plena permanência dos estudantes, com a criação de um programa de acompanhamento, com envolvimento do Governo e das Instituições de Ensino e mudanças no critério de renda e desempenho acadêmico, para permitir a ocupação integral das vagas e a manutenção dos estudantes na educação superior.
50	FILHO, João R. dos Santos (2016).	Observou-se que as mudanças no Fies, promovidas no final de 2014, não afetaram o montante de recursos financeiros destinados aos grupos Estácio, Ânima e Ser Educacional; tampouco houve redução do número de contratos do Fies celebrados por estudantes desses grupos.
28	MOREIRA, Claudia R. B.T. S. (2017).	Os dados apontam para elementos extraeconômicos na definição de classe social, que ampliam ou limitam os horizontes dos jovens atendidos pelo programa, pois se há um muro que separa os pobres da universidade, <i>há também um muro que classifica</i> e atribui valor aos diferentes cursos dentro das próprias IES; essa questão ficou intocada pelo programa, posto que não estava em seu escopo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos perceber, no Quadro 5, a riqueza de informações que os trabalhos analisados geraram, e nos chama a atenção o destaque que o tema evasão recebe em alguns estudos. Para Pinto (2010, p. 6), “[...] os dados quantitativos evidenciam

uma significativa evasão, que aponta o rendimento acadêmico insuficiente como um dos principais motivos de tal fenômeno”. Esse fenômeno indica a necessidade da ampliação dos programas que auxiliam os alunos a cursarem todo curso sem a necessidade de desistirem. Outro ponto a ser destacado foi a conclusão do estudo de Bergamo (2013, p.7), que afirma: “Desta maneira foi possível através das análises realizadas concluir que o PROUNI é uma política de Estado que defende sempre os interesses maiores do Estado neoliberal brasileiro em detrimento dos interesses dos estudantes universitários da classe trabalhadora”. As palavras do autor nos ajudam na elaboração de um ponto de vista crítico, lembrando que a maioria dos trabalhos que apontaram os tensionamentos e as fragilidades no PROUNI não realizaram aproximações com os alunos, ficando muito centrados na análise das políticas públicas.

Com a elaboração dos Quadros 4 e 5, sobre os sentidos favoráveis e as fragilidades do Prouni, percebemos que os estudos analisados apresentam uma divisão, em que quase a metade dos trabalhos apontam aspectos positivos do programa e a outra metade apresenta as contradições do mesmo, demonstrando, assim, que não existe unanimidade entre os trabalhos que analisamos. Na sequência, apresentaremos a resposta que elaboramos para a questão c.

c) Foi possível identificar vinculação dos trabalhos com as categorias elaboradas para o presente estudo?

As quatro categorias deste estudo são: Educação Libertadora/emancipadora; as políticas públicas/ Prouni; o *ethos* e o trabalho. Quanto aos estudos analisados, foi possível identificar a vinculação dos trabalhos analisados com as categorias que elaboramos para este estudo; para facilitar esta compreensão, organizamos a distribuição dos 30 trabalhos entre as três categorias do nosso estudo.

Quadro 6 - Total das teses e o vínculo com a categoria do trabalho Prouni

Categoria	Prouni	Educação libertadora/ emancipadora	<i>Ethos</i>/Trabalho
Total das teses	Todas possuem vínculo	6, 9, 12, 14, 15, 16, 23, 24, 26, 29, 30, 33, 36, 37, 38, 46, 56, 58, 62, 20	4, 14, 16, 19, 28, 30, 33, 37, 46,

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 6 apresenta a vinculação dos trabalhos analisados com cada uma das categorias elaboradas para a estruturação desta tese. A categoria PROUNI possui vinculação com todos os 30 trabalhos, pois este foi o critério para a seleção com os quais desenvolveríamos um maior aprofundamento. Um daqueles que destacamos é o estudo de Sousa (2008, p. 7), que apresenta o seguinte resultado: “A pesquisa evidencia o incremento, por parte do Estado, do financiamento de instituições privadas mediante programas de bolsas estudantis, tendo como justificativa a democratização do acesso”. A categoria Educação Libertadora e Emancipadora foi identificada em 19 trabalhos, demonstrando a importância e possibilidade dessa categoria ser utilizada juntamente com os estudos sobre a Políticas Públicas, e mais precisamente o Prouni. Nesse sentido, o trabalho que foi desenvolvido por Giacon (2012, p. 8) vem confirmar que,

Através de indicadores de inclusão tais como mobilidade social, emprego formal, autonomia, empoderamento, felicidade, cidadania, conclui que uma ação afirmativa como o PROUNI é capaz de incluir socialmente, de diminuir desigualdades e de promover a democracia.

Dessa forma, podemos reiterar que a categoria definida para auxiliar este estudo já foi utilizada em outros estudos e, como podemos verificar, auxiliou na identificação e organização das informações. A categoria *Ethos/Trabalho* foi identificada em nove estudos dos 30 analisados e nos ajuda na justificativa da sua utilização, pois, se quase um terço dos trabalhos sobre o PROUNI fazem algum tipo de indicação ao trabalho, demonstram que os dois assuntos andam muito próximos nos estudos acadêmicos. O resultado encontrado por Faceira (2009, p. 7) demonstra que,

[...] a tese explicita a percepção dos alunos bolsistas do PROUNI, que consideram que através do Programa conseguiram se inserir na universidade, considerando a mesma um caminho em direção à produção de novos conhecimentos, culturas e ao desenvolvimento das qualificações necessárias à inserção no mundo do trabalho.

Ou seja, o Prouni, na visão dos alunos, oportunizou a qualificação e inserção deles no mundo do trabalho, juntamente com a aquisição de novos conhecimentos. Na sequência, destacaremos a resposta da questão d.

d) Nos estudos, foi possível identificar aspectos emancipatórios, não emancipatórios ou ainda uma emancipação parcial dos jovens vinculados ao PROUNI?

Depois de analisarmos as 30 teses sobre o PROUNI, foi possível identificar que os trabalhos ficaram bem distribuídos entre as três possibilidades apresentadas na questão d. Tivemos nove trabalhos que apresentaram aspectos que comprovam a emancipação dos jovens vinculados ao PROUNI. Em Costa (2012, p. 7), podemos confirmar esta nossa indicação, pois, “Para os egressos do PROUNI, cursar uma graduação representou novas perspectivas de ampliar o conhecimento, as relações sociais, as possibilidades de formação profissional, o acesso ao mundo do trabalho e a mobilidade social”. Aspectos não emancipatórios foram identificados em oito trabalhos, como podemos observar em Bergamo (2013, p. 6), “[...] o acesso à educação superior pelo PROUNI não constrói a hegemonia da classe trabalhadora no Estado neoliberal brasileiro, pois não garante e nem assegura de forma efetiva a inserção do trabalhador ao ensino superior através das bolsas”.

Para completarmos a resposta da questão d, identificamos ainda que os últimos 12 trabalhos, dos 30 analisados, apresentam aspectos de uma emancipação parcial, pois os estudos encontraram elementos que indicam a emancipação dos jovens, mas de certa forma também identificaram aspectos que não os emancipam, como podemos observar nas palavras extraídas do trabalho de Marques (2017, p. 9). Para ela,

A conclusão apontou para o fato de que os problemas relativos às desigualdades raciais e ao acesso dos jovens negros à educação superior no Brasil certamente não serão solucionados por intermédio do PROUNI e pelas políticas focalizadas; poderão, contudo, ser gradativamente extintos, à medida que as políticas de caráter universalista forem capazes de garantir a todos os brasileiros o direito à cidadania e uma vida digna, independentemente da cor de sua pele.

Segundo a autora, o PROUNI pode vir a contribuir com as desigualdades de acesso dos jovens negros ao Ensino Superior de forma gradativa e que o programa não pode ser visto como uma solução mágica para o problema brasileiro do acesso universal à Educação Superior, demonstrando assim a dualidade entre as possibilidades que o PROUNI apresenta para a emancipação dos jovens. No outro

extremo, o programa apresenta elementos que acabam não contribuindo para a emancipação, pois não atinge a totalidade dos jovens estudantes.

Na sequência, vamos apresentar os principais autores que os trabalhos analisados utilizaram para respaldar os seus estudos.

e) Quais foram os autores mais indicados no aporte teórico nas 30 teses analisadas?

No Quadro 7, apresentamos uma síntese dos autores mais citados nas 30 teses analisadas. Gramsci ([1968] 2004) foi o autor utilizado em cinco das 30 teses, com destaque para uma educação que venha a contribuir para uma produção *contra-hegemônica*, ante o capitalismo atual. Os estudos de Marx e Bourdieu apoiaram quatro trabalhos, cada um deles, o primeiro com “[...] suportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético” (FILHO, 2016, p. 5) e o segundo “[...] para fundamentar as históricas desigualdades de capitais econômico, social, simbólico e principalmente cultural que interferem no desempenho escolar dos estudantes”. (BOVEIRO, 2014, p. 6). Bobbio (2004a e 2004b) e Mészáros (2005), apoiam três estudos cada um deles. Já Vieira Pinto (1993 e 2005), Paulo Freire (1996), Harvey (2004-2011) e Edgar Morin (2010) apoiaram dois estudos cada um.

Quadro 7 - Autores citados nas 30 teses analisadas

Nº de Teses	Autores
5	Gramsci (1968, 2004)
4	Marx (1980, 1988, 1990, 1991, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002)
4	Bourdieu (2012, 2015)
3	Bobbio (2004a e 2004b)
3	Mészáros (2005)
2	Paulo Freire (1996)
2	Vieira Pinto (1993 e 2005)
2	Harvey (2004-2011)
2	Edgar Morin (2010)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 7 destaca os principais autores utilizados nas teses, reforçando a ideia de Pinto (1993) de que o campo da educação é um espaço que gera contradições. Em concordância com o autor, buscamos analisar neste capítulo alguns

estudos sobre o PROUNI e os seus alunos. O caminho percorrido nesta análise foi de extrema importância, pois nos possibilitou aprofundar o conhecimento sobre o tema, juntamente com compreensão do caminho que os estudos realizaram até este momento.

Após esta jornada inicial com a análise prévia das 30 teses selecionadas, consideramos importante ampliarmos a nossa reflexão e optamos por ampliar o nosso olhar em três das 30 que identificaram nos seus resultados aspectos favoráveis ao Prouni, e outras três teses das 30 que identificaram alguns tensionamentos e contradições do programa. No quadro 6 apresentado abaixo, relacionamos o número de ordem das 30 teses que já foram indicadas no Apêndice A deste trabalho. As categorias do estudo e as seis teses que analisaremos em seguida são as teses 04, 14, 15, 19, 20 e 33.

Quadro 8 - Total das teses e o vínculo com a categoria do trabalho Prouni

Categoria	PROUNI	Educação Libertadora/ Emancipadora	Ethos/Trabalho
Total das teses	Todas possuem vínculo	6, 9, 12, 14, 15, 16, 23, 24, 26, 29, 30, 33, 36, 37, 38, 46, 56, 58, 62, 20	4, 14, 16, 19, 28, 30, 33, 37, 46

Fonte: Elaborado pelo autor.

As teses 14, 20 e 33 apresentaram em seus resultados aspectos favoráveis ao Prouni, e as teses 4, 15 e 19 identificaram tensionamentos e contradições no Prouni, inclusive nas próprias discussões que antecederam a aprovação da Lei 11.096 de 2005, que veio a aprovar e regulamentar o programa.

No quadro 9, apresentamos as principais informações de cada uma das obras, número de ordem no Apêndice B, nome de cada autora, título de cada uma das teses, a IES de vinculação e também o ano da sua publicação.

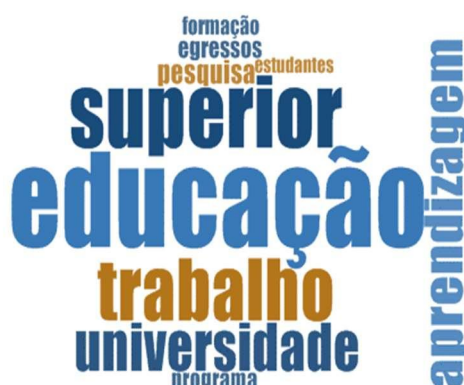
Quadro 9 - Número de ordem, autor (a), título, IES e ano de publicação

Id	Autor(a)	Título	IES	Ano
4	ROCHA, Cleonice Silveira	Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas	UNISINOS	2015
14	FELICETTI, Vera Lucia	Comprometimento do aluno: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior	PUCRS	2011
15	BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas	De uma margem a outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior	UFB	2013
19	ROCHA, Antonia Rozimar Machado E.	O Programa Universidade Para Todos - PROUNI e a Pseudodemocratização Na Contra-Reforma da Educação Superior no Brasil	UFC	2009
20	ESTACIA, Maria Aparecida Tagliari	Alunos do PROUNI da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico	UFRGS	2009
33	COSTA, Fabiana de Souza	O PROUNI e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude	PUC/SP	2012

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta etapa do trabalho, vamos utilizar o *Nvivo*, um pacote de software para computador de análise qualitativa de dados produzido pela *QSR Internacional*. Esta ferramenta proporciona uma análise mais ampla das informações. Desta forma, inserimos no sistema as três teses com aspectos favoráveis ao Prouni organizadas em um NÓ e as outras três teses em outro NÓ com o título de Tensionamentos e contradições do Prouni. O sistema permite que se realize uma busca com a frequência das 10 palavras mais citadas nos três trabalhos com oito letras ou mais. O resultado desta busca podemos observar na figura 1

Figura 1 - Nuvem das dez palavras mais citadas nas três teses que aprestaram aspectos favoráveis ao Prouni



Fonte: elaborada pelo autor.

A figura 1 apresenta ao centro a palavra *educação*, a mais citada nas três teses analisadas, com 1.101 vezes citações; foi a palavra mais utilizada nos estudos, demonstrando a relevância da área da educação. Já a segunda e a terceira palavras mais utilizadas foram *Educação superior* e *trabalho*, com 885 e 805 citações respectivamente nos três textos. Após a realização das Rodas de Conversa com os alunos, foi possível perceber que a palavra *trabalho* apareceu diversas vezes, indicando sua centralidade no contexto de cada um, provavelmente pela relação da sua formação com o mundo do trabalho. A quarta e quinta palavra, respectivamente, mais utilizadas foram *universidade* e *aprendizagem*, com 676 e 651 citações. *Pesquisa*, teve 451, citações, *egressos*, 417, *programa*, 412, *formação*, 397, e os *estudantes*, 376. As dez palavras mais citadas nas três teses geraram um total de 6.171 incidências. Podemos perceber uma forte ligação entre as 10 palavras, pois as *pesquisas* na *educação superior* buscaram entender como os *estudantes* constituem o seu vínculo com a *universidade* e ainda como desenvolvem a sua *aprendizagem*. O *programa* Prouni possibilitou aos *egressos* desenvolvimento por completo na sua *formação* e contribuiu para que alcançassem espaços melhores no mundo do *trabalho*.

Figura 2 - Nuvem das dez palavras mais citadas nas três teses que apresentaram aspectos de tensionamentos e contradições do Prouni.



Fonte: elaborada pelo autor.

Na Figura 2 a palavra *Educação* ficou ao centro da nuvem; na busca foi a palavra mais citada nos três trabalhos, demonstrando, da mesma forma como os trabalhos anteriores, o vínculo com o campo educacional. A palavra ficou em primeiro lugar entre as dez mais citadas, atingindo 1.010 citações, enquanto que a palavra *superior* ficou em segundo lugar com 987 citações. A palavra *estudantes* atingiu 458 citações, ante 291 da palavra *estudante*; se somarmos as duas palavras, o número de utilização das palavras nos textos salta para 749 vezes, mantendo a terceira colocação entre as 10 palavras mais citadas, mas com um número de citações muito expressivo, que nos possibilita afirmar que estudantes no plural ou no singular nas três teses passa ter um papel de centralidade, facilitando a compreensão dos estudos. A palavra *pesquisa* foi utilizada 409 vezes nos textos e ficou em quarto lugar entre as dez palavras mais citadas. *Universidade* com 337 citações, *faculdade* com 286, e *instituições* com 265, representam os espaços de formação dos alunos e, segundo o nosso modo de ver, podem ser somados, resultando em um número de citações muito expressivo de 888 vezes, elevando as três palavras juntas para o terceiro lugar na classificação geral. A palavra *políticas* foi citada 273 vezes e ficou na nona colocação; a palavra *programa* foi citada 242 vezes, atingindo a décima colocação; devido ao foco central dos três estudos ser no Prouni. As dez palavras mais citadas nos três trabalhos somaram um total de 4.558 citações. No quadro 10, podemos observar que seis palavras entre as dez mais citadas estão indicadas tanto nas teses favoráveis quanto nas que indicam contradições: *educação*, *superior*, *universidades*, *estudante*

(s), *pesquisa* e *programa*, demonstrando uma convergência entre a produção textual dos estudos. No quadro 10, a palavra *trabalho* merece destaque, pois, entre os estudos com aspectos favoráveis ao Prouni, ela foi citada 805 vezes, demonstrando uma dedicação dos autores ao tema, pois como os alunos vinculados ao Prouni foram centrais nos três, estudos a palavra *trabalho* não poderia ficar de fora deste grupo de 10 palavras mais citadas. Acredita-se também que o fato destas três teses aqui analisadas terem sido desenvolvidas com estudantes vinculados ao Programa acabou contribuindo para o destaque da palavra *trabalho* nos estudos.

Quadro 10 - Resultado das teses, palavras e o número de citações nos textos

Aspectos favoráveis ao Prouni		Aspectos de contradições dos tensionamentos, fragilidades ao Prouni	
Palavra	Número de citações	Palavra	Número de citações
educação	1101	educação	1010
superior	885	superior	987
<i>trabalho</i>	805	estudantes	458
universidade	676	pesquisa	409
<i>aprendizagem</i>	651	universidade	337
pesquisa	451	estudante	291
<i>egressos</i>	417	<i>faculdade</i>	286
programa	412	<i>políticas</i>	273
<i>formação</i>	397	<i>instituições</i>	265
estudantes	376	programa	242
	6171		4558

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 11, com as categorias, conceitos, autores, objetivos específicos, questões norteadoras e procedimentos metodológicos, apresentamos um breve resumo dos principais pontos desenvolvidos neste trabalho de pesquisa.

Quadro 11 - Categorias, autores, conceitos; objetivos específicos, questões norteadoras e os procedimentos metodológicos

Categorias/ autores	Conceitos e ideias	Objetivos Específicos	Questões mobilizador as	Procedimentos Metodológicos/ Sujeitos/Análise
<p>1) A Educação; Emancipação/Libertação Thiollent (2006); Adorno (2003); Freire (1967, 1979, 1996, 2015); Mignolo (2010); Quijano (2005); Santos (1994,2000, 2002, 2008); Dagnino (2009); Streck(2010); Adams (2010); Dussel(1977, 1988, 2000 e 2005); Marx (1978 e 2012); Tonet 2013); Pinto (1993); Brandão (2006 e 2013); Fanon (1968)</p>	<p>A emancipação pode ser pensada em termos de trajetória de pessoas que superam obstáculos do destino social. Por exemplo, filhos de família humilde que conseguem estudar e, pelo resultado de seus esforços, alcançam elevados níveis de compreensão ou de criação em determinadas áreas profissionais ou culturais. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem nasce desse parto, é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a todos. A superação da contradição é o parto que traz um homem novo, não mais opressor; não mais oprimido. “Emancipação torna-se um conceito mais amplo e dinâmico a partir da Revolução Francesa. Mas sua utilização esteve historicamente relacionada com as independências das colônias, no</p>	<p>Acompanhar a caminhada educacional de um grupo de alunos do Ensino Superior para identificar elementos emancipadores proporcionados pela formação superior;</p>	<p>a) Como ocorre a Emancipação social dos/as alunos/as vinculados/as ao PROUNI e a sua relação com o mundo do trabalho ?</p>	<p>Realizamos oito encontros de Roda de Conversa com os alunos do programa ao longo de um semestre letivo. Realizou-se um seminário de socialização do conhecimento gerado ao longo das oito Rodas de Conversas. Realizamos a análise do conteúdo produzido durante os encontros à luz da literatura estudada.</p>

	sentido de emancipação política”			
2) As Políticas Públicas e o PROUNI Harvey (2008); Tello (2008, 2011, 2012 e 2013); Saviani (2002); Teodoro (2008, 2011); Guimarães (2011); Boneti (2014); Libaneo (2016); Sampaio (2015).	Tem recebido forte influência positivista; “[...] mesmo em diferentes eventos políticos, econômicos, culturais, etc, nos diferentes momentos históricos, contribuíram com as desigualdades sociais no espaço escolar”; “... a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.	b) identificar os processos e tensionamentos na elaboração das políticas públicas e suas influências na criação do PROUNI;	b) quais foram as principais influências recebidas na elaboração das Políticas Públicas brasileiras e do PROUNI?	Levantamento bibliográfico sobre as Políticas Públicas e o PROUNI na literatura e periódicos da área. Produção de material escrito.
3) O Ethos Dussel (1977, 1997, 1988 e 2000); Freire (2015)	Um sistema de relações sociais éticas que tem na família um dos espaços para o seu desenvolvimento, onde o nosso gosto, gesto e opções formaram, no decorrer da vida, os nossos sentidos simbólicos diários, sob a influência e mobilização do social, econômico e cultural	c) compreender as relações entre a história familiar e o desenvolvimento educacional destes (as) estudantes;	c) a caminhada dos pais/familiares dos/as alunos/as tem exercido alguma influência na trajetória?	Realizamos oito encontros de Roda de Conversa com os alunos do programa ao longo de um semestre letivo. Realizou-se um seminário de socialização do conhecimento gerado ao longo das oito Rodas de Conversas. Realizamos a análise do conteúdo

				produzido durante os encontros à luz da literatura estudada.
4) O Trabalho Antunes (2009); Smith (1996); Marx (2012); Krausz (1999), Frigoto (1999), Hirata (2005), Drey (2006).	A divisão do trabalho pode vir a gerar novas formas de mutilação do trabalhador, ampliando ainda as condições de dominação do capital sobre o trabalho, caracterizando-se, assim, como um meio de exploração e alienação mais requintada (MARX 2012). Para Pinto (2005), se é através do trabalho que o homem é alienado será também somente através do trabalho que pode ocorrer esta desalienação.	d) identificar os significados da vivência educacional dos (as) alunos (as) na perspectiva da sua inserção no mundo do trabalho.	d) Como ocorre a Emancipação social dos/as alunos/as vinculados/as ao PROUNI e a sua relação com o mundo do trabalho?	Realizamos oito encontros de Roda de Conversa com os alunos do programa ao longo de um semestre letivo. Realizou-se um seminário de socialização do conhecimento gerado ao longo das oito Rodas de Conversas. Realizamos a análise do conteúdo produzido durante os encontros à luz da literatura estudada.

Fonte: elaborado pelo autor.

3 ELABORAÇÃO DE UMA BASE TEÓRICA CONSIDERANDO O CONTEXTO HISTÓRICO EXCLUDENTE

“Cada geração deve numa relativa opacidade descobrir sua missão, executá-la ou traí-la. Nos países subdesenvolvidos as gerações precedentes ao mesmo tempo resistiram ao trabalho de erosão efetuado pelo *colonialismo* e preparam o amadurecimento das lutas atuais. Precisamos perder o hábito, agora que estamos em pleno combate, de minimizar a ação de nossos pais ou fingir incompreensão diante de seu silêncio ou de sua passividade”. (FANON, 1968, p. 171, grifo nosso).

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões que buscamos desenvolver para a compreensão e identificação de referências teórico-epistemológicas que nos auxiliaram a construir esta tese. Iniciamos pela perspectiva contra-hegemônica de Boaventura de Sousa Santos (2000), que realizou estudos sobre a transição paradigmática. Esta se desenvolve em várias dimensões, mas que não necessariamente se mobilizam todas ao mesmo tempo. Para o autor, duas transições merecem destaque: a) a transição epistemológica que é gerada entre o paradigma dominante / ciência moderna e o paradigma emergente / de um conhecimento prudente; b) a transição societal que é impulsionada pelo paradigma dominante – modo de produção capitalista, individualismo e o desenvolvimento desigual – e o paradigma emergente ou conjunto de paradigmas baseado nas ideias de Fourier (*Théorie des quatre mouvements*, 1967)¹.

O paradigma emergente vem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento total, em que o objeto se amplia, como a exemplo da árvore que pode expandir as suas raízes na busca de novas formas de contato com espaços desconhecidos, criando, assim, novas possibilidades de conhecimento. (SANTOS, 2000). Já para Mignolo (2004), a *ciência moderna* vinculada ao paradigma dominante, tornou-se uma prática com o objetivo claro de excluir o conhecimento que se guiava por diferentes maneiras de desenvolvimento e acabava exigindo que fossem seguidas as suas primícias, para manter o controle na perspectiva colonial. Ou seja, “[...] a ciência tornou-se o padrão de aferição para ‘excluir’ qualquer forma de conhecimento e compreensão que não fosse considerada ‘científica’”. (MIGNOLO, 2004, p. 705).

¹ Charles Fourier (Besançon, 1772 - Paris, 1837), fundador da Escola Sociétaire, um dos principais representantes do socialismo utópico, teórico da harmonia universal e atração apaixonada, é a inspiração de inúmeras comunidades e experimentos sociais utópicos históricos, ao desenvolvimento filosóficos e os movimentos culturais que prolongam seu pensamento hoje.

Aqui na América Latina, podemos observar uma crescente dominação da epistemologia ocidental, desde o ano de 1492, com a contribuição da imposição da própria teologia europeia. No Brasil, segundo Saviani (2014), a partir de 1500, com a chegada dos portugueses, passamos a ser chamados de *civilização ocidental e cristã*. As primeiras cinco décadas, depois da chegada dos portugueses, foram um período de muita instabilidade no processo de colonização, mas em 1549, com a chegada do primeiro governador-geral Tomé de Sousa, nomeado pelo rei de Portugal D. João III, as coisas começam a mudar e inicia-se a história da educação no Brasil.

O recém-nomeado Governador Geral traz para o Brasil um grupo de quatro padres e dois irmãos jesuítas, que foram liderados pelo padre Manuel de Nóbrega. No atendimento ao chamado, o grupo de religiosos funda as primeiras escolas e os primeiros seminários no território brasileiro. Estes dois espaços eram regidos por três aspectos em comum: a colonização, a educação e a catequese, sendo todos eles muito bem articulados entre si. (SAVIANI, 2014).

a) A palavra colonização tem origem no verbo *colo* que, segundo Torrinha (1939), pode significar cultivar, morar, cuidar de querer bem a, proteger, realizar, honrar e venerar. Para Bosi (1992), podemos classificar a colonização em dois tipos: a que se limita em povoar as terras e a que se dedica à exploração destas terras. O que para Bosi (1992) poderia diferenciar o habitar e o cultivar do colonizar?

Em princípio, o deslocamento que os agentes sociais fazem do seu mundo de vida para outro onde irão exercer a capacidade de lavar ou fazer lavar o solo alheio. O íncola que emigra torna-se colonus. Como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potenciam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização. Mas o novo processo não se esgota na reiteração dos esquemas originais: há um plus estrutural de domínio, há um acréscimo de forças que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura. (BOSI, 1992, p.11).

Nesse momento, podemos perceber que esta ampliação do domínio no ciclo de colonização, vai necessitar de um importante apoio da cultura, que para Bosi (1992, p.16) significa “[...] o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Então, é nesse momento, conforme o autor, que a educação passa a colaborar com este processo, disciplinando e ensinando o povo.

b) A educação, no período da colonização, foi desenvolvida através de um processo educativo que, segundo Manacorda (1989, p. 6), pode ser sintetizado como:

[...] 'inculturação' nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendido aqui aquela forma específica que é o treinamento para guerra).

No caso da educação brasileira, podemos perceber que foi desenvolvida no dinamismo externo, a partir do interesse dos portugueses (colonizadores) para controle dos colonizados.

c) A catequese, na colonização do Brasil, foi o tema da dissertação de mestrado do professor José Maria Paiva, defendida na UNICAMP em 1978. No desenvolvimento do estudo, ele apresenta a práxis da catequese realizada pelos jesuítas, tendo como base a perspectiva da realização do reino de Deus. Esta práxis é dividida em quatro partes: a primeira, a pastoral salvacionista, que era baseada na concepção cristã, preocupada com a salvação, pois o mundo é um local transitório entre a vida eterna ou a condenação (divididos entre o caminho do bem e o do mal); a segunda, pastoral legalista, como o próprio nome já indica, era apoiada nas leis de Deus, não havendo espaço para os interesses dos índios, por exemplo. Tudo era mobilizado para a construção e fortalecimento do reino de Deus; na terceira, pastoral a litúrgica-devocional, os jesuítas apresentam uma série de devoções como instrumentos de catequização, por exemplo: a missa, a comunhão, a confissão, o batismo, a unção dos enfermos, a crisma, o casamento, procissões, orações, penitências, b nç es, rezas, santos e anjos; na quarta parte, sobre a instrumentalização dos meninos pregadores. O autor destaca ainda que os jesuítas, por orientação do próprio Dom João III, têm dedicavam momentos especiais para a catequização dos meninos, enviados de Portugal, mas que logo nos primeiros meses já foram acompanhados pelos meninos índios, que os acompanhavam atraídos pela novidade portuguesa.

Percebe-se, de acordo com Paiva (2014), que todas essas práticas catequ ticas confirmam a sua vinculação com todo o contexto social e cultural que imperava no período da colonização.   possível perceber que todo o movimento jesuíta durante o período colonial, foi extremamente alinhado com os donos do poder.

Ampliando nosso olhar, destacamos os estudos de Quijano (2005) sobre a América Latina que, segundo o autor, foi alvo de uma nova roupagem, tida como moderna e demonstrada através da globalização, que se desenvolve apoiada no capitalismo colonial moderno. Este processo tinha como centralidade a demonstração de poder através da classificação social da população com a ideia de raça. Então:

Na América Latina, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (QUIJANO, 2005, p. 228).

Nessas relações de dominação surgiram novas identidades sociais como os índios, negros e mestiços, mantendo os espanhóis e portugueses, nominados de europeus. Estas novas identidades serviam para identificar sua origem geográfica, mantendo, assim, a distinção e hierarquia nas suas relações sociais. A mesma dominação e violência sofrida pelo povo argelino é denunciada por Frantz Fanon, na sua obra *Os condenados da Terra*, publicada em 1961 na França e traduzida e publicada no Brasil em 1968. É considerada uma obra de referência para a compreensão desse controle sobre as colônias, como podemos observar na narrativa que compara o mundo do *colonizado* e do *colono*: “A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz”, por isso, “O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja”. (FANON, 1968, p.171).

As dificuldades descritas por Fanon (1968) fazem parte de todo um sistema de controle e manutenção da colonização mundial, pois, conforme Quijano (2005), através da *Matriz Colonial do Poder*, é garantida a lógica de controle por completo. Esta matriz se subdivide em cinco tópicos: a) controle da economia; b) controle da autoridade; c) controle da natureza e dos recursos naturais; d) controle de gênero e da sexualidade e, por fim, e) controle da subjetividade e do conhecimento. Neste último tópico, *controle do conhecimento*, buscaremos ancorar a sequência da nossa reflexão, não que as demais não sejam importantes, pois temos clareza de que todos os componentes da Matriz Colonial de Poder exercem uma forte influência e interferência na vida dos cidadãos colonizados. A vinculação com o *controle do conhecimento* faz-se necessária para realizarmos uma aproximação do presente trabalho com a área de conhecimento da Educação.

Mas, sobre os ombros dessa Educação, não queremos colocar toda a responsabilidade para desfazer esta lógica de controle e opressão. Acreditamos que ela possa auxiliar, e muito, na formação de cidadãos conscientes e que possa trabalhar na elaboração e realização de projetos para dismantelar toda essa lógica de controle colonial, porque, quanto mais avançamos, mais percebemos que,

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (FANON, 1968, p. 175).

Perseguindo o mesmo caminho da perspectiva da significação dialética e realizando denúncias sobre as injustiças, Boaventura de Sousa Santos (2002), no seu livro *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, destaca que,

A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidivo, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear de tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas eram as expectativas confrontadas com as experiências do presente. (SANTOS, 2002, p. 239).

Com essa estratégia, de expandir o futuro no modelo colonial, todas as necessidades sociais do presente são projetadas para o futuro, não realizando, assim, com o povo colonizado nenhum comprometimento com ações imediatas no presente. Mas o que mais chama atenção nesse processo é que o presente é o único lugar possível para realizarmos as mudanças necessárias. No desenvolvimento deste trabalho, vamos buscar novas perspectivas de mudanças apoiadas nas ideias de Paulo Freire (1979, p. 33, grifo nosso), quando afirma que a mudança começa pela “[...] substituição de uma *percepção distorcida* da realidade por uma *percepção crítica* da mesma”.

No detalhamento de cada um dos quatro tópicos, partimos do pressuposto de que a juventude só poderá atingir a sua Emancipação/Libertação sendo apoiada por uma Educação emancipadora, que possa colaborar para a geração de políticas públicas, que sejam articuladas com os jovens e sua relação com o trabalho. Como o processo de escrita precisa ser inspirado permanentemente, neste momento vamos

seguir à luz das palavras de Ivo Tonet quando reforça a sua perspectiva crítica com base em Marx.

Crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições. (TONET, 2013, p. 11).

Nesse sentido, buscamos a compreensão da emancipação (se ocorre ou não) dos jovens vinculados ao Prouni, fenômeno social este que nasce pela criação do programa pelo governo federal com o objetivo de facilitar o acesso dos jovens de baixa renda ao Ensino Superior.

3.1 EDUCAÇÃO

“As civilizações desabam/ por *implosão*.../ Depois,/ Como um filme passado às avessas/ elas se erguem em câmera lenta do chão./ Não há de ser nada.../ Os arqueólogos esperam, pacientemente,/ A sua ocasião!”. (QUINTANA, 2009, p. 22, grifo nosso).

Ao iniciarmos a escrita sobre educação, consideramos importante a apresentação do poema *As civilizações* de Mario Quintana (2009), pois, segundo o Aurélio (2017), e Wikipédia (2016), “Implosão é uma técnica de *demolição* que utiliza *explosivos* para se destruir uma construção de forma rápida e controlada”. Após realizar as primeiras leituras sobre a educação latino-americana, é possível traçarmos um paralelo entre os países latinos e as civilizações que desabam no poema, pois ambas as construções foram implodidas, “[...] de forma rápida e controlada”. Nos países da América Latina, a *técnica de demolição* utilizada sempre esteve apoiada numa visão eurocêntrica e fez uso desde o início da colonização de explosivos gerados a partir do modelo-padrão de poder hegemônico. Os explosivos e a técnica de demolição, no contexto deste texto, estão sendo utilizados para auxiliar na compreensão de como a educação nos países latino-americanos vem sendo submetida a esse modelo de colonização opressora (FREIRE, 1979; FANON, 1968; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010).

Nos últimos 20 anos, no Brasil, foi realizado o maior volume de investimentos na área da educação escolar nos níveis fundamental e superior com a intenção de mudar o panorama que existia no país. A educação permanente (escolar e não

escolar) hoje é apontada por todos, como, a única alternativa para melhorar a condição social da população brasileira. Para Freire (1979, p.14), “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Não sendo absolutos, homens e mulheres necessitam aprender sempre, por serem inacabados. Ou seja, conforme Brandão (2003, p. 7, grifo nosso),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, *todos os dias misturamos a vida com a educação.*

Não tendo como escapar da educação, e acreditando que ela pode nos indicar caminhos de esperança, concordamos com Freire (1979), quando aponta que a educação possui um papel importante na conscientização de uma sociedade de oprimidos, e que, nesse processo de mudança, a pedagogia exerce uma função de destaque. A educação é um ato de conhecimento que por si só não leva uma sociedade a se libertar da opressão (FREIRE, 1979).

Já sobre o compromisso do profissional com a sociedade, Freire (1979) comenta que não são apenas palavras jogadas em uma frase e que não seria um compromisso qualquer, pois o profissional necessita comprometer-se e, para tanto, precisa ser capaz de agir e refletir sobre as suas ações. Segundo Freire (1979, p. 22, grifo nosso.),

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “*distanciar-se*” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformar pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Esta mudança só vai ocorrer pela ação do ser comprometido; logo, este ser só poderá transformar os espaços depois de já ter conseguido avançar no seu processo de transformação pessoal primeiro, sendo ainda histórico no seu tempo.

Sendo assim, “*Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também*”. (FREIRE, 1979, p. 9, grifo nosso).

Para o desenvolvimento do processo de mudança, Freire (1979) apresenta alguns cuidados que o profissional precisa ter, evitando uma postura paternalista ou assistencialista:

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitante de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. (FREIRE, 1979, p. 32).

O homem alienado acaba por desvalorizar a sua origem e passa a acreditar somente em soluções vindas de outros países (de fora), perdendo, assim, a oportunidade de ser ele mesmo, o próprio sujeito a encontrar a solução para os problemas na (e com a) própria comunidade.

O desenvolvimento da educação pode ocorrer de forma livre, partilhada, comunitária ou até mesmo controlada por um sistema centralizado de poder, onde pode vir a reforçar e servir no processo de produção de ideias e crenças. Brandão (2013) afirma que a educação foi utilizada ao longo dos séculos para “criar guerreiros ou burocratas”, podendo sempre desenvolver estes tipos de homens, conforme a necessidade.

Álvaro Vieira Pinto (1993), considera a educação na perspectiva de dois significados: *restrito* e *amplo*. O *restrito* refere-se à pedagogia clássica, à educação das fases infantil e juvenil da vida. Já em sentido mais *amplo*, a educação diz respeito à vida humana durante toda a sua duração, observando todos os aspectos. Para Pinto (1993, p. 29), “A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Podemos observar coerência entre a descrição de educação destacada por Brandão (2013) e o conceito de educação sugerida por Pinto (1993), pois para ambos a educação visa formar seus membros conforme os seus interesses e necessidades, podendo a cada momento histórico realizar reformas nos seus níveis e grades curriculares.

Na visão de Pinto (1993, p. 132), a educação pode ser desmembrada em doze características:

a) a educação é um processo de formação do homem; b) a educação é um fato existencial; c) a educação é um fato social; d) a educação é um fenômeno cultural; e) a educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo ou classe; f) a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade; g) a educação é uma atividade teleológica, onde a formação visa a um fim; h) a educação é uma modalidade de trabalho social; i) a educação é um fato de ordem consciente; j) a educação é um processo exponencial e multiplica-se por si mesma; k) a educação é por essência concreta e l) a educação é por natureza contraditória, pois vive

constantemente entre a conservação do saber existente e a criação do novo saber.

Durante este processo de transformação, o *homem* apropria-se da educação e, através dela, desenvolve novas formas para manter e ampliar o seu projeto de controle da sociedade como um todo ao mesmo tempo em que é determinado por ela. A educação acontece nesse processo tenso onde o paradigma hegemônico demonstra o seu poder, determinando as questões econômicas, política cultural e de conhecimento (de quem tem o domínio da ciência e da tecnologia), visão esta que privilegia uma parte da população (classe média alta). O paradigma dominante, como descreve Boaventura de Souza Santos em seu livro: *Um discurso sobre as Ciências*, teve início a partir da Revolução Científica do século XVI e, nos séculos posteriores, através do controle das ciências naturais. E tem alcance no mundo todo, é um modelo totalitário e vem apresentar uma nova racionalidade científica, negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não seguirem seus princípios epistemológicos e seu padrão metodológico. (SANTOS, 2008).

Na ciência moderna, este padrão metodológico precisa ser dividido em duas partes: a primeira indica a necessidade de quantificarmos e aferirmos todas as ações; e o que não for possível quantificar, torna-se irrelevante para a ciência naquele momento; a segunda está apoiada na necessidade de reduzirmos a complexidade, pois o conhecimento nesta visão só é válido quando dividi e classifica as partes. (SANTOS, 2008; DESCARTES, 2005). A epistemologia eurocêntrica sempre determinou e ainda continua classificando o que é conhecimento válido e o que não é; o que deve ser conteúdo trabalhado nas escolas e qual não. Como houve a íntima relação entre a ciência moderna com o paradigma do progresso ilimitado e voltado para o máximo lucro, a definição do que é válido e do que deve ser invisibilizado como conhecimento tem como referência a utilidade para o lucro capitalista. O resultado é o tecnicismo, o cientificismo que desvia a ciência e a tecnologia da sua finalidade social, direcionando-a como tecnociência. (DAGNINO, 2009) a serviço dos grandes conglomerados econômicos transnacionais.

Milton Santos, em sua obra: *Técnica, Espaço e Tempo*, aponta para a importância da educação superior na busca pelo conhecimento, mas vem sendo ameaçada pelo aumento do prestígio do “cientifismo”, junto aos que lideram a educação superior no Brasil. Como podemos perceber o movimento avassalador das

tecnociências, gerando assim dois caminhos: o primeiro das disciplinas com foco na busca de soluções técnicas e práticas, com o apoio financeiro dos empresários; o segundo, gerado por esta racionalização na universidade, que passa a ser o caminho para os cargos de lideranças no mundo do trabalho. (SANTOS, 1994).

Acabamos nos tornando reféns desse processo, pois, “Como uma racionalidade burocrática e perversa ameaça invadir até mesmo aqueles recantos que não sabem viver sem espontaneidade, corremos o risco de assistir ao triunfo de uma ação sem pensamento sobre um pensamento desarmado”. (SANTOS, 1994, p. 10). Concretamente, as universidades vivem esse ambiente de tensão ainda mais intensamente com a pressão que as universidades sofrem ao terem de voltar-se às demandas do mercado como condição para não sucumbirem por falta de alunos e terem que fechar suas portas.

Frente às ameaças indicadas por Santos (2000), em que pese o condicionamento da pressão do mercado referido, em que medida as IES podem proporcionar uma educação simplesmente reprodutora na preparação de profissionais acríticos, ou as IES podem assumir um caminho de uma educação emancipadora? Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, critica a forma como a educação é desenvolvida. Para o autor, precisamos romper com este modelo de *educação bancária* que tende a reproduzir as relações hierárquicas de opressão, de desigualdade e de alienação. Ele identifica a relação e a postura do/a professor/a como uma prática opressora nas seguintes características:

o educador é o que educa; os educandos; os que são educados;
 o educador é o que sabe; os educandos; os que não sabem;
 o educador é o que pensa; os educandos; os pensados;
 o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
 o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
 o educador é o que opta e prescreve a opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
 o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
 o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
 o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
 o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2015, p. 68).

O educador, na perspectiva *bancária*, desenvolve o seu trabalho em contrariedade às ideias libertadoras de Freire (2015, p.82), pois, para o autor, “[...]”

ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Sendo assim, a *educação bancária* desenvolve-se sem valorizar ou potencializar a construção de autonomia e a visão crítica em relação ao mundo por parte do educando, sem o exercício da prática do pensamento reflexivo na realização das suas ações. (SANTOS, 2000).

Freire (1979) afirma que a educação libertadora ocorre quando reconhecemos a nossa finitude, pois a educação é possível para o homem por ele ser inacabado e, neste processo, pode caminhar para a sua perfeição. Diferentemente do que ocorre na educação bancária, esse homem, “[...] deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. (FREIRE, 1979, p. 22). E, de um modo ou de outro, concordamos com Brandão (2013), quando este afirma que *ninguém escapa da educação*. Ou seja, por vários momentos de nossas vidas teremos o convívio com a educação para melhorar a nossa convivência e também ampliar a nossa consciência crítica como cidadãos conscientes e participantes desse processo permanente.

Ao finalizarmos este tópico, julgamos importante inserirmos as palavras de Tonet (2013) para sintetizar a compreensão sobre a importância das dimensões que a educação possui na sociedade atual, visão esta muito próxima à de Vieira Pinto:

A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio. A forma e na medida em que este processo de apropriação/efetivação se derem nos permitirá aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social. (TONET, p.4, 2013).

A educação ocorre por meio da atividade do trabalho humano – mundo da produção da vida (educação não escolar) – bem como pela apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente como patrimônio cultural ao qual todas as pessoas têm direito (educação escolar). Na seção seguinte, vamos apresentar a visão de alguns autores sobre a emancipação e a libertação dos cidadãos.

3.2 A EMANCIPAÇÃO/LIBERTAÇÃO

Neste momento, julgamos importante destacar alguns pontos sobre a emancipação/ libertação, apoiando-nos em autores que já vêm discutindo o tema, sempre preservando a vinculação com a perspectiva de Paulo Freire que conduz as suas indagações pelo caminho da libertação, juntamente com Dussel, Thiollent e demais defensores desta visão.

O termo emancipação ganhou destaque com a produção de Marx (1978) sobre as desigualdades sociais e as lutas de classes na Europa. A palavra emancipação, no dicionário Michaelis (2016), é classificada como: *Ação ou efeito de emancipar-se*, e emancipar é o ato de *tornar-se livre e independente; libertar-se*. Marx (1978), na realização dos seus estudos sobre o proletariado e a classe trabalhadora, distinguiu a emancipação em: emancipação política e emancipação humana. Para ele, a emancipação política vincula-se a questões comerciais e territoriais, enquanto que a emancipação humana busca a perspectiva de liberdade e justiça nas relações de trabalho, sem a exploração dos trabalhadores. As duas dimensões, articuladas, buscam compreender como o cidadão pode, na sociedade atual, desenvolver possibilidades para uma conquista individual da sua liberdade e emancipação e que posteriormente possa tornar-se coletiva.

Em Adams (2010, p. 43), observamos que a “[...] emancipação torna-se um conceito mais amplo e dinâmico a partir da Revolução Francesa. Mas sua utilização esteve historicamente relacionada com as independências das colônias, no sentido de emancipação política”. A independência das colônias na América Latina, ou seja, a emancipação política foi muito difundida pelos espaços escolares.

Thiollent (2006, p. 156, grifo nosso) aponta que, “[...] emancipação é o contrário de dependência, submissão, *alienação*, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que não consegue atuar com autonomia, liberdade, autorealização, etc.” Podemos observar nas leituras e compreensões sobre emancipação uma unanimidade em torno da palavra *liberdade*. Porém não basta estar livre, porque esta liberdade precisa vir acompanhada de grau mínimo de autonomia e pela permanente luta individual e coletiva pela sua ampliação no âmbito político, econômico, social, cultural (incluindo a construção do conhecimento). Considerando que a liberdade é sempre condicionada (nunca

absoluta) e deve conduzir à emancipação, ela não pode ser favor, dádiva ou concessão de alguém.

No campo educacional, para Freire (1996), desenvolver e respeitar a *autonomia* dos educandos, não é um favor ético e, sim, fundamental para a valorização da sua curiosidade e alcance da sua liberdade. Assim, a educação pode ser uma alternativa e precisa ser desenvolvida como prática de liberdade que supõe processos dialógicos e solidários, contrariando a prática de dominação, e, conseqüentemente, nega a possibilidade do homem e da mulher se desenvolver isolado/a e desligado/a do mundo. (FREIRE, 2015).

O pensamento emancipatório oriundo da modernidade pode correr o risco de não libertar-se da regulação que historicamente tem sufocado a emancipação nas sociedades. Daí, na América Latina, fazemos a articulação com a libertação na perspectiva de Freire (2015) e Dussel (2000).

Na metade do século XIX, o paradigma da modernidade (dominante) começa a entrar em crise por não conseguir mais se renovar. E, em meio a este momento de instabilidade, aliado ao aumento da pressão das minorias, que lutam pela redução das desigualdades sociais, é que se passa a justificar a utilização do termo emancipação social. (ADAMS, 2010; SANTOS, 2002). Esse momento exige um processo de descolonização do pensamento crítico valorizando o seu lado emancipador, visto que a modernidade carrega o lado *obsuro*. (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010) do endeusamento da ciência, do progresso ilimitado, do desenvolvimento a qualquer preço. Por isso, a Teoria Crítica que carrega heranças de colonialidade – mesmo na sua visão socialista, em uma perspectiva de descolonialidade assume o compromisso da permanente autocrítica como condição para contribuir no atual processo de emancipação social.

Santos (2002), no livro *A Crítica da Razão Indolente*, comenta que sua obra pode ser inserida dentro da tradição crítica da modernidade,² mas busca ir além dela por três motivos:

² Na Alemanha, em 1923, surgiu o movimento da Escola de Frankfurt, desenvolvida por intelectuais da época que criaram a chamada teoria crítica inspirada em Marx. Eles defendiam que o grande desafio seria a criação de sociedades emancipadas. (STRECK; ADAMS, 2014). Já Adorno (2003), que foi membro da Escola de Frankfurt, destaca que só podemos imaginar uma sociedade efetivamente democrática, quando composta por pessoas emancipadas.

a) a Teoria Crítica Moderna julga ser possível o desenvolvimento de projetos emancipatórios dentro do paradigma dominante, pois para o autor sempre irão surgir novas estratégias regulatórias:

Em face disto o pensamento crítico para ser eficaz tem de assumir uma posição paradigmática: partir de uma crítica radical do paradigma dominante tanto dos seus modelos regulatórios como dos seus modelos emancipatórios para com base nela e com recurso à imaginação utópica desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios novos em que eventualmente se anuncia o paradigma emergente. (SANTOS, 2002, p. 16).

b) a Teoria Crítica tem por objetivo a desfamiliarização com o que está estabelecido, porém defende a familiaridade com a vida, com o desenvolvimento de projetos de “senso comum emancipatório”;

c) surge a necessidade de a Teoria Crítica avaliar-se no mesmo espelho que ela utiliza para emitir as suas críticas, gerando, assim, possibilidades de uma *autocrítica*.

Santos (2002) afirma ainda que a crise do paradigma dominante precisa ser superada com novos projetos, desenvolvidos dentro da filosofia do paradigma emergente. Caso contrário, corremos o risco de mantermos o desequilíbrio entre a regulação e a emancipação, sendo que a regulação sempre leva vantagem sobre a emancipação, pois, com a força e o controle que possui o paradigma atual, tende a fazer uso da regulação como novas estratégias para manter sua hegemonia, mesmo em projetos com a perspectiva emancipatória, mas que venham a ser gerados a partir dele.

O trabalho desenvolvido na educação popular e os movimentos sociais foi, e continua sendo, uma demonstração de que temos possibilidade de buscarmos equilibrar esta balança em favor da emancipação ante as novas regulações. (STRECK, 2010). Sendo assim, conforme Thiollent (2006), podemos considerar que um *projeto é emancipatório* quando oportuniza que pessoas em situação de desigualdade social consigam *desenvolver aprendizagens e acessar novos conhecimentos* que não conseguiriam de outra forma. Este apontamento de caminho de Thiollent (2006) nos permite pensarmos em projetos educacionais com alunos em situação de desigualdade/vulnerabilidade social e que venham a ter a possibilidade de gerar conhecimentos e aprendizagens com uma visão emancipatória.

Walter Mignolo, professor e pesquisador, em seu livro *Desobediencia Epistémica* (2010), defende a ideia de que,

La emancipación, por lo tanto, no puede ser la luz que guíe los procesos de liberación/descolonialidad: liberación/descolonialidad incluye y reconfigura el concepto tradicional de emancipación; de modo que deberá ser al revés – serán los procesos de liberación/descolonización los que incluirán el concepto racional de emancipación. (MIGNOLO, 2010, p.30).

Mignolo (2010) nos faz um alerta importante ao afirmar que precisamos enfrentar com mais profundidade a hegemonia da modernidade eurocêntrica/nortecêntrica, que ele respeita enquanto projetos desenvolvidos pelas instituições na América, mas, para sermos mais efetivos, a emancipação não deve guiar os projetos de descolonialidade e, sim, a descolonialidade precisa incluir a emancipação no desenvolvimento de seus projetos. Seguindo a mesma concepção de emancipação/descolonialidade, reforçamos a perspectiva da Matriz Colonial de Quijano (2005), que já destacamos na parte inicial deste capítulo, e que pode nos auxiliar neste momento da reflexão, ao sermos desafiados por Mignolo (2010), a criarmos projetos emancipatórios descoloniais e que venham a contribuir na desconstrução da matriz colonial de poder através de projetos educativos. Estes são sempre construídos dentro de uma concepção de ser humano. “A prática educativa sempre é construída sobre uma determinada visão de pessoa” (STRECK, 2010, p. 302), ou seja, respeitando a visão de pessoa no desenvolvimento dos projetos educacionais, estaremos valorizando e potencializando o ser humano. Por meio das práticas educacionais podemos contribuir para a construção de novos caminhos que conduzam ao alcance efetivo da emancipação. Para Freire (2015),

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2015, p.28).

A *libertação* em Freire (2015) será utilizada neste trabalho como sinônimo de *emancipação*, pois ambas as palavras na sua origem buscam conduzir os seres humanos por caminhos de *liberdade* na relação com um processo de libertação individual e coletiva. Acreditamos que esta liberdade pode vir a ocorrer através dos projetos educacionais que visam a contribuir para o nascimento deste *homem novo*

de Freire (2015), e, assim, poderemos atingir a superação da contradição, ou seja, aquele que foi oprimido não repetirá mais o mesmo ciclo de opressão. Também para Mignolo (2010) essa superação pode ser concretizada através da emancipação/libertação, pois ambas são como as duas faces da mesma moeda modernidade/colonialidade, em que a emancipação ocorre originariamente através da burguesia que se emancipou da monarquia e do poder europeu. Já a libertação pode ser reconhecida nos processos de enfrentamento das opressões econômicas, sociais e culturais dos povos originários de América e África que foram colonizados e escravizados pela burguesia que havia se emancipado das monarquias. Este “homem novo”, apresentado por Freire (2015, p. 44),

[...] não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cedeu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores dos outros.

Para Freire, essa visão de homem (ser humano), ao tornar-se opressor, repete o ciclo do pequeno agricultor, por exemplo, que na Reforma Agrária recebe um pedaço de terra e passa a ser proprietário. Mas, em vez de libertar-se, torna-se duro opressor de seus antigos companheiros. Esse homem não consegue libertar-se do seu opressor interno, visto que, como já descrevemos anteriormente a preocupação de Freire, com a continuidade do ciclo, observamos o ataque à libertação desses cidadãos. Para interromper esse processo, Freire (2015, p. 57) propõe que “[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos”. Num primeiro momento, esses oprimidos buscam a compreensão sobre a opressão e acabam comprometendo-se solidariamente com a transformação e, num segundo momento, depois de transformada a realidade opressora, eles passam para a etapa contínua de libertação.

Importa destacar, neste momento, que, na visão de Freire (2015, p. 71), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Segundo o autor, todos nós, para nos libertarmos, necessitamos reconhecer quem são os nossos opressores e depois nos inserir na luta pela liberdade, pois, “[...] a libertação dos oprimidos é libertação dos homens e não de coisas”. (FREIRE, 2015, p. 71). Afirma ainda que não é uma *autolibertação*, pois não conseguimos nos libertar sozinhos. E propõe também a utilização do diálogo como

relação comunicativa para a realização de atividades que visam à transformação dos oprimidos em cidadãos mais humanizados, e que juntos conquistam neste mundo a libertação para ambos.

Conforme Thiollent (2006), a emancipação social precisa ser diferenciada de uma *ascensão social* apenas. Ela é muito mais ampla e está vinculada às comunidades participativas, com a realização de ações práticas que estimulam a crítica e reflexão. Sendo assim,

Emancipação pode ser pensada em termos de *trajetória de pessoas que superam obstáculos do destino social*. Por exemplo, filhos de família humilde que conseguem estudar e, pelo resultado de seus esforços, alcançam *elevados níveis de compreensão* ou de *criação* em determinadas *áreas profissionais ou cultural*. (THIOLLENT, 2006, p. 152, grifo nosso).

Podemos perceber nessa visão de Thiollent (2006) uma forte sintonia com a realidade dos alunos vinculados ao Prouni, pois todos são advindos de famílias humildes e, com o acesso ao Ensino Superior, conseguem superar o primeiro obstáculo. Dessa forma, podem alcançar *elevados níveis de compreensão* ou até mesmo de *criação*, como afirma o autor. Com a ampliação do PROUNI, passa a ser possível alcançarmos um número maior de alunos, e com este movimento atingiremos a mobilização de coletividades, muito importante na superação da lógica da *descoberta de talentos individuais*, e, assim, alcançaremos a emancipação de grupos. (THIOLLENT, 2006).

Adorno (2003) alerta que a educação tem uma missão importante, pois precisa lutar contra a barbárie que, segundo o autor, acontece devido às civilizações terem alcançado um alto grau de desenvolvimento tecnológico, mas o mesmo não ter acontecido com as pessoas, que se encontram muito atrasadas, com um alto grau de agressividade primitiva, e tomadas por *um impulso de destruição*. Após observar esses movimentos na sociedade, o autor propõe a revisão dos *objetivos educacionais*, visando superar a barbárie, *para a sobrevivência da humanidade*. Sendo assim, podemos afirmar que,

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contestação e para resistência. (ADORNO, 2003, p. 4).

Na elaboração deste tópico sobre a emancipação/libertação, buscamos destacar algumas ideias que poderão inspirar as ações no campo empírico, pois, como destaca Adorno (2003), *precisamos trabalhar na educação com uma perspectiva de contestação e resistência, contra todos os movimentos que podem vir a impedir a efetiva emancipação.*

As atividades que visam à libertação/emancipação dos cidadãos, ao serem realizadas em espaços distintos, vão necessitar de uma revisão constante dos seus objetivos, para não perderem sua essência emancipadora, como destaca Tonet (2013), pois,

O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, se dará essa conexão, somente a análise concreta do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes. (TONET, p. 3, 2013, grifo nosso).

Para Freire (2015), *uma educação é libertadora quando não tenta domesticar, não fica prescrevendo soluções mágicas, mas respeita o educando e realiza atos que auxiliam na humanização dos educandos.* Este modo de educar facilita o engajamento dos oprimidos em direção à sua libertação. Então “[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, *começam a crer em si mesmos*, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. (FREIRE, 2015, p. 72, grifo nosso).

Em concordância com Freire (2005), Adorno (2003) afirma que, através da educação, podemos desenvolver as principais possibilidades de emancipação da juventude, mantendo sempre a atenção na valorização da liberdade e as contestações contra as injustiças sociais. Para Freire (2005, p. 37), “[...] a liberdade é uma conquista e não uma doação”; sendo uma conquista, obriga-nos a pensarmos ações práticas com o envolvimento de todos os oprimidos. Com a perspectiva de liberdade apresentada por Freire (2005), finalizamos este tópico sobre a emancipação/libertação com a certeza de que as reflexões dos autores que destacamos até o momento foram importantes para a realização desta tese na etapa de campo e na análise das informações à luz dessas referências. Na próxima seção, seguiremos este desenvolvimento na caminhada pela construção e compreensão do *ethos*, para a concretização do presente trabalho.

3.3 A CONSTRUÇÃO DE UM *ETHOS*

“O ÚLTIMO POEMA

Enquanto me davam a extrema-unção,/ Eu estava distraído.../ Ah, *essa mania* incorrigível de estar pensando sempre noutra coisa!/ Aliás, tudo é sempre outra coisa/ Segredo da poesia / E, enquanto a voz do padre zumbia como um besouro,/ Eu pensava era nos meus primeiros sapatos/ Que continuavam andando, que continuavam andando, / Até hoje/ Pelos caminhos deste mundo”. (QUINTANA, 2009, p. 127, grifo nosso).

O poema de Mário Quintana (2009) é inspirador para iniciarmos esta etapa de escrita sobre o *ethos*, pois percebemos que “[...] *essa mania* incorrigível de estar pensando sempre noutra coisa!” pode nos ajudar a compreender o quanto andamos “pelos caminhos deste mundo”, realizando determinadas ações no dia a dia, sem perceber que estamos constituindo os nossos costumes.

Neste momento, vamos abordar o conceito de *ethos* que, segundo Vaz (1994), têm sua origem ligada aos escritos de Aristóteles sobre a virtude intelectual que pode ser gerada com os ensinamentos, e com a virtude moral, que é constituída com a prática permanente do *ethos* (costume). A relação entre as virtudes intelectual e moral gera um círculo descrito por Vaz (1994, p.19) como,

No ir e vir do círculo dialético, a práxis é a mediadora entre o costume e o hábito. A ideia do ordenamento do Estado segundo leis que nascem do *ethos* da comunidade fecha, assim, o círculo semântico do *ethos*, ao conferir à práxis sua mais alta qualificação, que vem a ser a da virtude política para o exercício da liberdade sob a soberania da lei justa.

Adams (2010, p. 33) afirma que se “[...] trata de uma relação que se encontra na interação entre indivíduo e sociedade” e que a educação tem uma participação importante nessa interação, pois é nessa prática social que podemos desenvolver uma (re) educação do *ethos*. A formação desses indivíduos vai caminhar para a geração de padrões éticos. Para Vaz (1994, p. 22), estes padrões serão transformados pela “[...] tradição *versus* razão, entre esses dois polos passará a oscilar o destino do *ethos* na história; e a amplitude dessa oscilação caracterizará os momentos de crise e transformação dos padrões éticos”. Reforça, desse modo, a ação dos círculos dialéticos que, através das práxis, vão transitando entre a subjetividade e a objetividade. (ADAMS, 2010).

Henrique Dussel (1977), filósofo argentino (exilado no México, onde vive até hoje), desenvolveu seus estudos sobre a filosofia da libertação, analisa na obra *Para*

uma ética da libertação latino-americana: Eticidade e Moralidade II, de 1977- a totalidade de forma dedutiva, valorizando a ontologia e a dialética, desde o ser até o horizonte final da totalidade. No capítulo *Do ethos à ética metafísica latino-americana da libertação*, o autor parte da ideia de que o *ethos* pode ser compreendido por duas dimensões: a primeira é de que o *ser* se organiza no contexto histórico e cultural (*ethos* enquanto espaço / território de vida) e a segunda dimensão sugere um *ethos* que aponta para uma ética existencial que pode atingir níveis de comunicação e até mesmo “opiniões” e éticas aplicadas.

Estas duas dimensões demonstram o quanto o *ethos* recebe influências dos nossos espaços de circulação, pois toda a nossa história e a dos nossos antepassados, na junção com a própria cultura que também herdamos e cultivamos, são peças importantes para a formação do nosso *ethos*. (DUSSEL, 1977). A opinião de cada cidadão e a própria ética aplicada também são pontos de referência para a constituição do *ethos*, pois demonstram o quanto o conteúdo que acessamos todos os dias e a própria opinião gerada pelos formadores de opinião na mídia acabaram por contribuir na constituição do nosso *ethos*.

A constituição de um *ethos* libertador pode ser gerado com o apoio de uma educação emancipadora e que amplie os horizontes dos cidadãos na direção e construção de uma crítica radical à “[...] cultura de dominação”. (DUSSEL, 1977; FREIRE, 2015). Então, “[...] o momento do *ethos*, e de suas éticas existenciais correspondentes pode ser chamado simbólica ou hermenêutica através dos símbolos diários sejam da Totalidade ou da Libertação”. (DUSSEL, 1977 p. 222). Esses símbolos diários fazem parte de um determinado momento da história humana e, juntamente com seu mundo cultural, serão decisivos na determinação da sua especificidade, por exemplo, como cidadão brasileiro ou cidadão mexicano.

Homens e mulheres fazem uso no seu dia a dia de condutas e procedimentos no seu agir. E a soma dessas ações que eles e elas foram adotando auxiliou na determinação do seu caráter individual e no próprio modo cultural de agir. O seu modo específico de viver dentro da sua cultura, formando a sua história, é o que Dussel (1977, p. 224) considera como “[...] o *ethos* reforçando a relação direta com a história e a cultura”.

Conforme o professor e pesquisador Henrique C. de Lima Vaz (1994, p. 488), o *ethos* tem profunda relação com a ética. Para ele, “[...] Ética não é mais do que a

‘ciência do *ethos*’ e é, portanto, pela sua própria natureza, a ciência normativa da cultura”, ou seja, cultura e ética, constituem-se mutuamente como dimensões inseparáveis, assim como tampouco podemos separar a cultura do *ethos*. Quando ampliamos o nosso olhar para uma reflexão ética da cultura, podemos perceber que não há como desvincular os humanos e humanas de suas obras, do seu *ethos*. Ainda para Vaz (1994, p. 489-490),

[...] desde o momento em que o campo simbólico da cultura dilata-se no espaço universal da Razão, os limites do *ethos* tradicional tornam-se demasiado estreitos, e cabe à filosofia a instauração de um *ethos* demonstrativamente racional que não é senão a Ética.

Neste ponto, o autor reforça a ideia de que a cultura e a ética estão diretamente relacionadas à formação do *ethos* e que a filosofia pode vir a auxiliar nesse processo dinâmico.

Até este momento, podemos perceber todas as influências que recebemos na constituição do nosso *ethos*, sua relação com a história de vida, a educação, a cultura aliada às experiências que foram desenvolvidas ao longo da vida e foram determinantes na formação. Para Dussel (1977, p. 28), temos a necessidade de trabalharmos na esperança de conseguirmos construir “[...] o *ethos* da libertação [...]” que “[...] também tem sua poética e, portanto, é possível igualmente o uso da simbólica da libertação”. Seguindo a mesma ideia, o educador Paulo Freire (2015, p. 75) sugere: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não uma palavra a mais, oca mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Podemos perceber, nas palavras de Freire (2015) e Dussel (1977), que a construção de um *ethos* libertador pode ser desenvolvido com ação e reflexão sobre a prática, pois sem estes dois pontos de mobilização, não mudaremos o *status quo* vigente de dominação histórica em toda a América Latina.

Ao finalizamos estas reflexões sobre o *ethos*, destacamos que ele é constituído pelos *símbolos diários* que, junto ao mundo cultural, reforçaram a especificidade do cidadão e sua nacionalidade. (FREIRE, 1979, 2015; DUSSEL, 1977).

3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FUNDAMENTOS E INFLUÊNCIAS

O campo de estudos que analisa e debate as políticas educacionais tem recebido importantes contribuições de autores como Harvey (2008), Tello (2008, 2011, 2012 e 2013), Saviani (2002), Teodoro (2008, 2011), Guimarães (2010), Boneti (2014), Libâneo (2016), Sampaio (2015), entre outros. Pode-se considerar como unanimidade entre esses estudiosos que a elaboração das Políticas Educacionais na América Latina tem recebido forte influência positivista. Boneti (2014) estabelece esta vinculação com a apresentação de seis pontos que se relacionam: a) *Filosofia Positiva*, Comte (1991), foi organizada no século XIX e serviu de base teórica para a criação da Ciência Moderna e Estado Moderno; logo, com os fundamentos epistemológicos e as Políticas Educacionais na Modernidade; b) estes fundamentos do Positivismo que acabam constituindo as políticas educacionais serviram de base para a inclusão de normas e regras com estas características; c) a constituição de um novo modo de produção, o “capitalismo”, e o surgimento da classificação das pessoas na sociedade pelo seu estilo de vida (modo burguês) são forjados com os princípios positivistas e regulados pelas políticas educacionais; d) com o avanço da sociedade sob essas influências, surge então um “modelo de civilidade” que passa a fazer parte das atividades escolares, com a criação e aplicação de novas regras e normas de convivência; e) este conjunto de princípios e modos de ser permanece até hoje regendo as políticas educacionais brasileiras segundo Boneti (2014, p. 398), “[...] mesmo em diferentes eventos políticos, econômicos, culturais, etc. nos diferentes momentos históricos, contribuíram com [...] as desigualdades sociais no espaço escolar”; f) a capacidade técnica e o processo evolutivo são características positivistas que permanecem até hoje nos espaços escolares, sendo considerados pontos de referência para a manutenção das desigualdades nos espaços escolares no contemporâneo.

Para Boneti (2014, p. 399), outro marco que merece destaque nesta compreensão histórica diz respeito ao “[...] advento do Estado e da Ciência Moderna, se institui um parâmetro de verdade, de ciência, de comportamento individual etc. e que esses atributos chegam à escola por meio das políticas públicas educacionais”. Reafirma o mesmo autor que, ao relacionarmos as políticas públicas às atividades de governo, estamos representando a visão positivista, pois não conseguimos identificar

os conflitos que são gerados nos espaços sociais. E conclui que as políticas públicas deveriam ter como referência o bem comum na sua definição, para o atendimento de todos os grupos sociais. (BONETI, 2014). Então Tello (2012, p. 60) sugere que,

[...] al consideramos el campo de la política educativa como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea, como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento.

Essa relação de articulação entre os diferentes campos do conhecimento acaba por assumir um importante papel para a compreensão dessas influências históricas vinculadas ao capital, e ganham uma nova roupagem, como afirma Harvey (2008, p. 6): “O neoliberalismo surge como potencial antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo havia muito se achava oculto sob as asas da política pública”. Percebe-se claramente, nas palavras de Harvey (2008), esta perspectiva de apropriação do capital com as políticas públicas, na intenção de manter a sua supremacia hegemônica capitalista. A percepção de Harvey (2008) nos indica a contrariedade que é gerada a partir da afirmação de Boneti (2014), quando aponta que as políticas públicas, devem atender ao bem comum e alcançar a todos os grupos sociais, em contrariedade à visão neoliberal. As palavras de Franch *et al* (2001) nos ajudam a compreender a intenção dos neoliberais, pois,

Em 1947, os seguidores do neoliberalismo fundaram a Sociedade de Mont Merin, com o objetivo de combater o *welfare state* e de preparar o caminho para a instalação de um capitalismo mais duro e livre de regras. Uma das ideias centrais desse grupo, apontada por Perry Anderson, é reveladora do caráter excludente da proposta neoliberal: os membros da Sociedade de Mont Metin consideravam a desigualdade social um valor positivo e criticavam o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar, que, considerava-se, levava as populações à dependência e à passividade. (FRANCH *et al*, 2001, p.2).

O combate ao estado de bem-estar social (*welfare state*) passa então a ser a referência nas ações, inclusive na constituição de políticas públicas voltadas à educação, pois, segundo as autoras, esse grupo considerava a desigualdade um mal necessário na constituição das sociedades. Este regime, de acordo com Harvey (2008), gerou elevadas taxas de crescimento econômico, entre as décadas de 1950 e 1960, nos países capitalistas. À América do Sul, e em boa parte do Sudeste asiático, esse crescimento econômico não chegou, continuando um *sonho distante*. Boa parte

desse crescimento econômico indicado anteriormente por Harvey (2008), é gerado pela abertura de novos mercados e, conseqüentemente, a ampliação das exportações dos países capitalistas para os países ainda em desenvolvimento.

Para Teodoro (2011, p. 23), os processos de globalização são resultado de um “[...] projeto de desenvolvimento encetado depois da Segunda Guerra Mundial que teve no Estado-Nação o seu espaço privilegiado”. É gestado dentro do princípio de *modernização*, que passa a ser declarada como o ideal universal, para a criação de programas de assistência, na sua maioria, conduzido pelas organizações internacionais, com o apoio de políticas governamentais em cada um dos países envolvidos no projeto. A geração de políticas nesse contexto é instituída para facilitar a associação da população na caminhada para atingir a modernização. (TEODORO, 2011).

Na esteira da modernização, Teodoro (2011) destaca que foi potencializado o processo de globalização entre as nações do mundo. Já Giddens (1991, p. 53) afirma que,

O capitalismo é um sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade, esta relação formando o eixo principal de um sistema de classes. O empreendimento capitalista depende da produção para mercados competitivos, os preços sendo sinais para investidores, produtores e consumidores.

Então podemos afirmar que, segundo Teodoro (2011) e Giddens (1991), o sistema capitalista propaga entre as nações que a modernização é a possibilidade para o crescimento. Mas na sequência, e por necessidade, podemos dizer que a busca de novos mercados consumidores é alcançada através da abertura das fronteiras e, com a incorporação do termo globalização, vem para materializar a sua expansão na busca por novos consumidores.

Harvey (2008) indica quatro momentos na história mundial que podem ser considerados como referência para o surgimento da globalização entre as nações: I) Deng Xiaoping foi o principal líder do partido comunista chinês e em 1978, realiza a abertura do país para o comércio mundial, criando o termo Socialismo de Mercado, vigente até hoje na China; II) nos Estados Unidos, em julho de 1979, Paul Volcker assume a presidência do Banco Central Americano (FED); ele muda a política monetária, visando reduzir a inflação a qualquer preço, mesmo que isso venha custar

muitos empregos; III) na Europa, assumiu Margaret Thatcher, que havia sido eleita como a primeira-ministra da Grã-Bretanha, e tinha recebido como prioridade reduzir o poder dos sindicatos e também melhorar o desempenho econômico; IV) o quarto ponto foi a eleição de Ronald Reagan como presidente americano; este também, ao ser conduzido ao cargo, recebe a missão de melhorar a economia do País e restringir o poder dos sindicatos nos processos negociais.

As ações desenvolvidas por esses quatro personagens não podem ser consideradas ao acaso, pois são ações características do Neoliberalismo e, a partir desse período na história da humanidade, assumem o termo globalização como a nova tendência mundial. A globalização passa a auxiliar na concretização dos planos de expansão do capitalismo, contribuindo para a elevação das taxas de crescimento econômico a qualquer custo, sem considerar as demandas sociais da população menos favorecida. (HARVEY, 2008).

Com a implementação desses processos, a década de 1980 vai confirmar a melhoria no ganho dos detentores do capital mundo a fora. Os estudos comprovaram que ocorreu um aumento nos índices de pobreza das populações desfavorecidas, em todos os países em desenvolvimento, com a implementação de políticas restritivas, em especial na América Latina. No Brasil, encontraremos, na década de 1980, o período que os economistas chamam *década perdida*, quando o país amargou fortes taxas de desemprego, aliadas ao agravamento dos problemas sociais, gerados por conta desse processo mundial. Conforme Silva (2014), a força do neoliberalismo assentou-se sobre o tripé da privatização, da liberação dos mercados e da desregulação, propondo reformas de modernização do Estado e induzindo, cada vez mais, a valorização do mercado em um Estado cada vez menor.

Este movimento político, social e econômico teve a sua ampliação gerada a partir da Conferência de Bretton Woods, em 1944, quando, nos Estados Unidos, foram criadas as agências ou organismos internacionais que tinham como objetivo realizar o planejamento e propor a execução da reconstrução dos países que haviam sido destruídos durante a Segunda Guerra Mundial. (LIBÂNEO, 2016). Ainda de acordo com Libâneo (2016), os organismos que mais exercem influência sobre as políticas educacionais e sociais são,

(BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (LIBÂNEO, 2016, p. 3).

Estes órgãos acabam agindo com uma modelagem global, para que seja realizada a internacionalização das políticas educacionais, que se inseriam na dimensão da globalização. Dessa forma, esses organismos passam a atuar,

[...] no sistema monetário, comercial, financeiro, creditício, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (LIBÂNEO, 2016, p. 5).

Essas recomendações permaneceram intensas até o início da década de 1990, quando foi percebido por esses organismos internacionais que as políticas econômicas de restrição estavam gerando diversos efeitos antissociais nos países em que atuavam. Essa revisão dos efeitos gerados foi determinante para a criação de políticas sociais e educacionais que viessem a contribuir para a redução da pobreza, mas seguindo a lógica da globalização do capital.

A década de 1990, na educação, é marcada pela valorização da qualidade, da produtividade, da busca pela eficiência, da eficácia, da descentralização, da flexibilização e da terceirização dos serviços. Esse conjunto de palavras foi introduzido no meio educacional pelos projetos gerados sob a influência dos organismos internacionais. (PERONI, 2003). Nessa esteira são instituídas as reformas educacionais, no Brasil e nos demais países latino americanos, sendo, na sua maioria, realizadas por governos neoliberais que, de acordo com Gentili (2008, p. 38), só fizeram “[...] aprofundar a crise dos sistemas, intensificando sua segmentação e transferindo para as pessoas a responsabilidade pelo fracasso escolar”. Então:

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando o controle dos sistemas de ensino nacionais. (LIBÂNEO, p. 44, 2016).

Podemos perceber, nas palavras de Libâneo (2016), que esse sistema de controle avançou desde os anos 90 e continua a ditar as regras na educação brasileira, através da parametrização dos currículos e com a reforma dos níveis de ensino nacional voltada para as demandas do mundo do trabalho.

3.4.1 A Lei de Diretrizes de Base – LDB e o Relatório Para a Educação do Século XXI da UNESCO

A Constituição Brasileira de 1988 ampliou o espaço da democratização para a indicação e contribuição das políticas educacionais no país. É nesse novo cenário que o projeto de criação da LDB passou a caminhar nas discussões realizadas entre os parlamentares da época. A LDB (1996) tramitou de 1988 até 20 de dezembro de 1996, quando foi sancionada pelo Governo Federal esta nova LDB. Nesses oito anos a LDB (1996) transitou entre a câmara dos deputados e o senado federal, com objetivo de gerar espaços de contribuições e diálogos entre os membros destas duas casas representativas (PERONI, 2003). E foi nesses espaços que, para alguns estudiosos da lei, perdemos o grande momento de torná-la mais ativa, pois foi retirada do projeto original a expressão “*Educação enquanto instrumento de transformação social*”. Para Simões (2011), “A LDB apresenta uma concepção de ensino meramente restrita à ideia de transmissão/recepção do conhecimento e impermeável ao objetivo da construção do saber [...]”, não deixando possibilidade de melhorarmos a situação social do país pela educação.

A nova LDB 9.934/1996 apresenta, no artigo 43, as principais finalidades para o Ensino Superior (objeto central deste estudo) no Brasil:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (INCLUÍDO PELA LEI Nº 13.174, de 2015).

Alinhamo-nos com a posição de Simões (2011), quando afirma que este artigo 43 merece destaque, pois é nos seus parágrafos que recebemos a indicação de como a universidade deve se desenvolver na comunidade. Nos seus oito parágrafos, identificamos algumas características que os alunos do Ensino Superior precisam desenvolver. No parágrafo I, o destaque fica com o desenvolvimento científico aliado ao pensamento reflexivo, algo que de alguma forma pode ainda ajudar no despertar para mudança social. O segundo parágrafo descreve a necessidade de inserção e contribuição dos formandos no mercado profissional. No terceiro parágrafo, podemos perceber a intenção de que este jovem, ao se formar no Ensino Superior, tenha a capacidade de compreender o meio em que vive e possa contribuir para a sua melhoria. Nos parágrafos IV e V, a lei prioriza o desenvolvimento e propagação do conhecimento científico, através de publicações e produção de materiais. O parágrafo VI sugere que o Ensino Superior precisa desenvolver relações de reciprocidade com a comunidade a que estão vinculados os alunos, buscando conhecer e contribuir com o conhecimento especializado para melhoria dos problemas identificados. Os parágrafos VII e VIII seguem reforçando a necessidade de envolvimento da comunidade local nas ações desenvolvidas, como forma de apresentar as conquistas alcançadas no campo científico e tecnológico, inclusive para os docentes da Educação Básica.

No mesmo ano em que foi aprovada a LDB (1996), em Paris foi publicado para a UNESCO (1996) o Relatório: *Educação - Um tesouro a ser descoberto*, elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, comissão que foi presidida pelo francês Jacques Delors. No Relatório publicado para a UNESCO (1996), nos é apresentada uma educação baseada em quatro pilares: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser*. Para os autores do relatório UNESCO (1996, p. 31),

[...] aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Uma das características observadas ao longo do texto e na citação destacada acima é a indicação de uma educação que prepare diretamente para o trabalho forneça apenas mão de obra para o mercado.

O relatório também destaca a importância da inovação, juntamente com a globalização no sistema educacional, a necessidade de que o conhecimento científico seja compartilhado entre as nações e que elas colaborem entre si, permitindo, assim, que o conhecimento desenvolvido localmente se torne global. Na liderança desse processo, deve estar a universidade, que precisa ocupar o centro dos sistemas educacionais com as seguintes quatro funções essenciais: I) preparação para a pesquisa e para o ensino; II) oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; III) abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato; IV) cooperação internacional. (UNESCO, p. 33,1996). As quatro funções merecem uma atenção, mas as de número II e III chamam atenção pela indicação formativa, que possibilite a adaptação às necessidades da vida, muito próximo de um conformismo. A pergunta que permanece é quais seriam os ganhos que poderíamos ter como país em desenvolvimento, quando praticamos a cooperação internacional, ou estaremos garantindo que os países desenvolvidos terão acesso instantâneo a tudo que desenvolvemos por aqui e, dessa forma, poderão manter sua hegemonia suprema com o controle do conhecimento. (QUIJANO, 2005).

Na LDB (1996, p.32), o artigo 45 apresenta quais instituições no Brasil podem ofertar o Ensino Superior: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Para atender à expansão da Educação Superior na década de 1990, podemos observar, na Tabela 4, a evolução das IES Públicas e Privadas, no período entre 1996 e 2016. No ano de 1996 no Brasil, segundo o INEP (INSTITUTO..., 2017), possuíamos 211 IES públicas, ante 711 IES privadas, totalizando 922 Instituições de Ensino Superior em funcionamento. Em dez anos, o crescimento foi muito expressivo nas IES privadas, chegando a 184,39%, atingindo um total de 2022 IES. O mesmo crescimento não ocorreu com as IES públicas, que foi apenas 17,54% no mesmo período, tendo gerado uma diferença de apenas 37 novas IES, ante as 1.311 IES Privadas. A diferença entre o crescimento das IES públicas e privadas nos ajuda a compreender a afirmação de alguns autores, de que o crescimento do ensino superior

brasileiro na década de 1990 foi gerado preponderantemente pelo ensino superior privado. Na década seguinte, o crescimento não segue a mesma tendência nas IES privadas, pois o crescimento foi de apenas 4,35 %, entre o ano de 2006 e 2016, com 88 novas IES, número este quase 15 vezes menor que o gerado na década anterior, de 1.311 IES novas.

Já no Ensino Público, o crescimento seguiu um percentual muito próximo de uma década para outra, pois entre 1996 e 2006 o crescimento foi de 17,54% = 37 IES; já no período entre 2006 e 2016, o percentual foi de 19,35% = 48 IES novas com uma, diferença pequena entre os dois períodos. É importante ainda destacar que o crescimento geral das IES entre 1996 e 2006 foi de 146,20%, contra apenas aproximadamente 6% entre 2006 e 2016. Ao analisarmos esses números, podemos chegar a duas constatações; a primeira é de que o Ensino Superior já atingiu a maioria da juventude brasileira que busca a formação superior; uma segunda possibilidade é que tenha ocorrido uma redução nos investimentos das Políticas Públicas Educacionais, dificultando o acesso dos alunos mais necessitados.

Tabela 4 - Números de instituições de Ensino Superior públicas e privadas, ano de 1996, 2006 e 2016 e a sua variação percentual em cada período

Nº IES/Ano	1996	2006	%	2016	%
Públicas	211	248	17,54	296	19,35
Privadas	711	2022	184,39	2110	4,35
Total Geral	922	2270	146,20	2406	5,99

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do INEP (2017).

Uma certeza podemos ter: a ampliação do ensino superior brasileiro, a partir dos anos 1990, foi resultado de diversas políticas públicas, como a promulgação da LDB (1996), e da própria aplicação das indicações e orientações do Relatório da

UNESCO (1996). Outro documento que merece destaque é o Plano Nacional de Educação, apresentado na sequência.

3.4.2 O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014) é outro documento que foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Organizado com 20 metas, apresenta as diretrizes e ações para o desenvolvimento da educação no Brasil, no período de 2014 até 2024. A meta 12 é direcionada ao acesso ao Ensino Superior e tem como intenção,

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (PNE, 2014, p. 41).

Para a concretização da meta 12, são apresentadas 21 estratégias (APÊNDICE B) para que o Brasil consiga elevar as taxas de matrículas para 50% e alcance um terço da juventude com idade entre 18 e 24 anos.

De acordo com o Observatório do PNE (2018), o Brasil possuía, em 2015, uma taxa líquida 34,60 % de jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados no Ensino Superior. Se voltarmos para 2005, ano em que foi criado o Prouni, este percentual era de 21,2%, ou seja, nos 10 anos entre 2005 e 2015 o percentual ampliou-se em 13,40%, com crescimento médio anual de 1,34%. Mas se planejarmos o avanço de nove anos, de 2015 até 2024, último da vigência do PNE, a média anual necessária para o cumprimento da meta eleva-se para 1,71% de crescimento nos próximos nove anos. Como é perceptível a redução de recursos destinados pelo Governo Federal para as Políticas Públicas de acesso ao Ensino Superior, pois entre 2014 e 2015 esse percentual cresceu apenas 0,40% de um ano para outro, gerou-se uma forte descrença de que esta meta não seja alcançada caso não sejam revistas todas as ações relacionadas às reduções de recursos para a educação. Se projetarmos um crescimento médio de 0,40% nos próximos nove anos, o percentual de alunos ficará muito próximo de 40%, atingindo apenas um percentual de alcance da meta 12 de quase 80%, ou seja, 40% de um total de 50% estipulado pela meta. A própria meta

12, que é composta por 21 estratégias (APÊNDICE B), destaca na estratégia 20 algumas possibilidades de expansão de matrículas se conseguirmos,

[...] ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (*Fies*), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos (*Prouni*), de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (PNE, 2014, p.45, grifo nosso).

A estratégia 20 aponta dois caminhos que podem auxiliar no alcance da meta 12, que são o PROUNI e o FIES. Na próxima seção, vamos apresentar algumas informações sobre estes dois programas do Governo Federal, o FIES e PROUNI, criados, respectivamente, em 2001 e 2005, e que estão inseridos no bojo das Políticas Públicas Educacionais que foram desenvolvidas com o objetivo de ampliar o acesso dos jovens ao Ensino Superior.

3.4.3 O Ensino Superior no Brasil e as Políticas Públicas voltadas para a ampliação do acesso dos alunos ao Ensino Superior: FIES e PROUNI

O FIES e o PROUNI foram dois programas criados para a ampliação do acesso dos alunos que possuem renda per capita de até três salários mínimos. A seguir, vamos apresentar um pouco mais sobre a criação e a dinâmica de cada um dos dois programas.

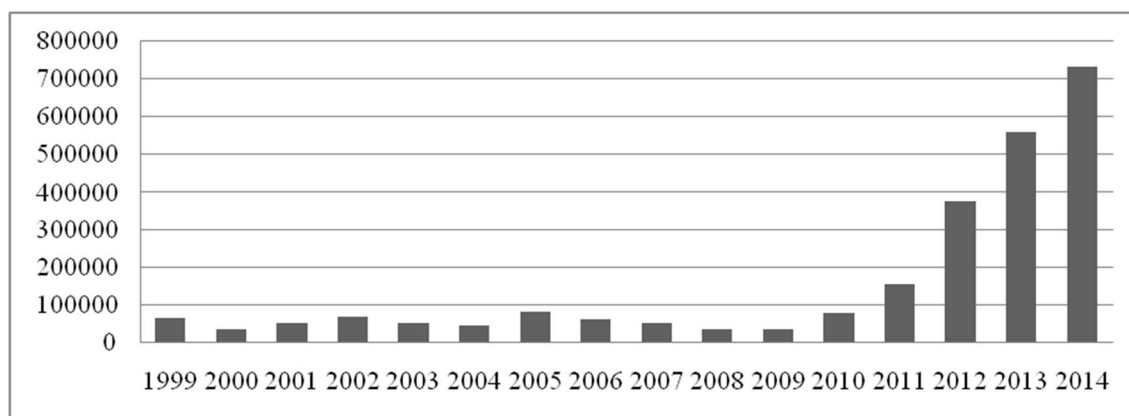
a) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do MEC, que tem por objetivo financiar as mensalidades dos alunos matriculados no Ensino Superior. Foi criado, em 1999, pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e atualizado pela lei 10.260/2001, para substituir ao antigo PEC (Programa de Crédito Educativo), que funcionava desde 1976. O programa pode financiar até 100% do valor das mensalidades, em IES com avaliação positiva e que tenham assinado o Termo de Adesão ao FIES, de acordo com a renda familiar (MEC, 2018). De acordo com o MEC, para participar do programa, o aluno precisa ter participado do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, depois de 2010, e alcançar nas provas nota igual ou superior a 450 pontos, não podendo zerar a redação, realizar a inscrição no site

<<http://fiessselecao.mec.gov.br>> e aguardar a divulgação da seleção realizada pela Secretaria de Educação Superior do MEC, divulgada no mesmo endereço eletrônico. Segundo o MEC (2018), em 2010 foram concedidos 74 mil contratos de financiamento, e nesse mesmo ano o Governo Federal, através do MEC, realizou algumas mudanças como a redução na taxa de juros de 6,5% para 3,4% ao ano e ampliou o prazo de carência para o início do pagamento de seis para 18 meses. Em 2011, o volume subiu para 154 mil contratos assinados; em 2012, o número chega a 378 mil contratos concedidos, gerando um crescimento de 224 mil contratos de um ano para o outro. Em 2013, o número de contratos foi de 560 mil, e no ano de 2014 atinge o maior número desde 2010, alcançando 732 mil contratos concedidos num valor total de R\$ 13 bilhões. Ainda em 2014, de acordo com o MEC (2018), 26% dos alunos matriculados nas IES privadas no país, naquele ano, tinham vinculação com o FIES. Mas o Governo Federal começa a ter dificuldade em adequar os valores para o Fies no seu orçamento, e passa a implementar algumas mudanças no final de 2014 e início de 2015. A primeira delas foi a redução de R\$2 bilhões para os contratos, já em 2015; a outra foi o controle sobre o percentual de reajuste das mensalidades anuais nas IES vinculadas ao programa. Essas medidas surtiram efeito, pois o ano de 2015 foi marcado pela queda no número de contratos concedidos, atingindo apenas 311 mil, número inferior ao de 2014 em 421 mil contratos. No ano de 2016, os números seguem caindo, pois foram concedidos apenas 203 mil contratos, e em 2017, o número foi menor ainda, sendo concedidos apenas 98 mil contratos, ou seja, o menor número de contratos no programa desde 2010.

O Gráfico 1, elaborado por Silva e Santos (2014), ajuda nos a visualizar, desde 1999, o número de contratos que o FIES realizou com os alunos. Vale destacar que, de 1999 até 2010, o programa nunca ultrapassou os 110 mil contratos, o que veio a acontecer em 2011, como já apontando anteriormente. Entre 2011 e 2014, a curva de crescimento é bastante acentuada, demonstrando da mesma forma a necessidade de recursos financeiros por parte do Governo Federal para garantir todos eles.

Gráfico 1 - Número de contratos firmados pelo FIES



Fonte: Elaborado por Silva e Santos (2014).

Para alguns especialistas do segmento educacional, a redução no número de contratos ofertados nos últimos anos tem demonstrado uma incapacidade por parte do Governo Federal, através do MEC, de realizar esforços para que possamos caminhar em direção ao alcance da meta 12 do PNE (2014), que define para 2024 atingir 50% de taxa bruta para os alunos com idade entre 18 e 24 anos, e uma taxa líquida de 33%, no número de alunos matriculados no Ensino Superior. O PROUNI é outro programa que foi indicado na meta 12 para contribuir com o aumento no percentual de alunos matriculados. A seguir, apresentamos algumas informações sobre o programa.

b) Programa Universidade para Todos (PROUNI)

O Prouni é um programa que foi criado pelo Governo Federal através da Lei 11.096/2005, com abrangência nacional, para a concessão de bolsas de estudos integrais de 100% ou parciais de 50%, no Ensino Superior nas IES privadas, com objetivo de facilitar o acesso dos alunos às escolas públicas.

De acordo com o MEC (2018), os alunos interessados em concorrer a uma bolsa integral devem comprovar renda familiar per capita de 1,5 salário mínimo, e os interessados em concorrer a uma bolsa de 50% devem apresentar a documentação que comprove uma renda per capita familiar de até três salários mínimos nacional. Todos os candidatos interessados em participar do processo de seleção do programa precisam obrigatoriamente participar do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, obtendo nota mínima de 450 pontos na média das notas e não ter zerado a nota da redação. Os candidatos precisarão ainda atender a uma das cinco situações:

- a) ter cursado o Ensino Médio completo na rede pública;
- b) ter cursado o Ensino Médio completo na rede particular, com bolsa integral da própria escola;
- c) ter cursado o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, com bolsa integral da própria escola;
- d) ser pessoa com deficiência e
- e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da Educação Básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda.

A criação do PROUNI, conforme Carvalho (2006), veio atender aos interesses de parte da sociedade brasileira e à pressão dos movimentos sociais para a criação de ações afirmativas para os alunos formados no Ensino Médio público, ante as dificuldades de aprovação desses alunos nos vestibulares das instituições públicas federais. Com a criação do programa, iniciou-se o atendimento “[...] à demanda reprimida” (CARVALHO, 2006, p. 985); uma prova desse momento foi que, em 2006, o MEC recebeu mais de 200 mil inscrições no sistema e tinha disponibilidade de apenas 47 mil bolsas.

O ENEM, com a criação do Prouni, tem a sua importância ampliada no cenário educacional nacional, pois, como se exige que o candidato realize o exame, a procura para, a sua realização disparou, pois segundo dados no MEC no Quadro 12 abaixo, o período entre 2004 e 2005, o número de inscritos quase dobrou, indo, respectivamente, de 1.552.316 para 3.004.491 de alunos inscritos.

Quadro 12 - Ano e a quantidade de inscritos

ANO	QUANTIDADE
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.146
2007	3.584.569
2008	4.018.070
2009	4.148.721
2010	4.626.094
2011	5.380.857
2012	5.814.644
2013	7.203.846
2014	8.760.366

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Painel do MEC (2018).

O Prouni, no cenário educacional nacional, não goza de unanimidade e vem recebendo diversas críticas, como destaca Marcela Rocha em artigo publicado em 2012 (p.12), afirmando que o PROUNI

[...] não está isento de críticas, especialmente por parte daqueles que defendem o ensino público e gratuito. Uma delas baseia-se no argumento de que os recursos que o governo deixa de arrecadar com a isenção fiscal poderiam estar sendo utilizados na ampliação da oferta de vagas no setor federal, ou seja, o governo estaria comprando vagas já existentes e ociosas e em IES muitas vezes de qualidade duvidosa. O MEC reage a esta crítica argumentando que o valor que se deixa de arrecadar é irrisório, se comparado ao benefício da ampliação do acesso a grupos antes excluídos. Segundo dados do MEC, a renúncia fiscal em 2005 atingiu R\$ 107 milhões, beneficiando 112.275 alunos, a um custo aluno de apenas R\$ 970,00, em contraste com o custo de US\$ 9.000 do aluno no sistema público.

As informações destacadas por Rocha (2012), com relação à isenção concedida e aos benefícios gerados, demonstram semelhança com os dados que são apresentados no relatório da pesquisa publicada em 2017 pelo FONIF – Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas, pois “Para cada R\$1,00 investido, as instituições filantrópicas certificadas pelo CEBAS retornam R\$5,92, ou seja, paga o

R\$1,00 investido e retornam R\$5,92 adicionais”. (FÓRUM NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS, 2018, p. 23). Para as IES obterem o CEBAS é necessário o atendimento a conjuntos e requisitos indicados a partir da Lei 12.101/2009 e demais portarias emitidas pelo MEC. Ainda segundo o FONIF (2017), as IES filantrópicas respondem por 17% das matrículas no Ensino Superior brasileiro.

Outro ponto que podemos destacar são as mudanças ocorridas em diferentes aspectos na vida dos alunos vinculados ao PROUNI e que foram identificadas pelo estudo de Rocha (2012, p.157):

[...] acesso a novos bens culturais e qualificações acadêmicas, que possuem um valor reconhecido na sociedade (capital cultural); ampliação das redes de relacionamentos, adquirindo novas informações; maiores possibilidades de emancipação, superando desigualdades (capital social); expectativas positivas com relação ao diploma, na disputa por chances no mundo do trabalho e de mobilidade social (capital cultural). Constatou-se com o estudo o efeito positivo do PROUNI como política de distribuição de oportunidades de acesso do ensino superior, revelando mudanças nas práticas e percepções dos bolsistas, reforçando sua autoestima e suas expectativas com relação às chances futuras.

As palavras de Rocha (2012) reiteram as informações que apresentamos no capítulo sobre o estado da arte, em que identificamos, na análise das 30 teses sobre o PROUNI, que os trabalhos desenvolvidos com pesquisas junto aos alunos tendem a identificar fatores a favor do programa; já os estudos que realizaram suas pesquisas com foco analítico macro, mais teórico e documental, apresentam resultados sobre o programa com um volume maior de aspectos negativos, fragilidades, com apontamentos de incoerências sobre a gestão do mesmo.

Outro estudo que merece destaque é o de Silva e Santos (2015), que buscou analisar a eficácia de políticas de acesso ao Ensino Superior privado na contenção da evasão. Os autores elaboram um quadro comparativo entre as bolsas ofertadas pelo Prouni, os contratos firmados com o FIES e a sua relação com a evasão dos alunos, no período de 2005 até 2013.

Quadro 13 - Bolsas do PROUNI, contratos do FIES e evasão média nacional nas IES privadas

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
(1) Bolsas do PROUNI	475	747	1.889	4.450	12.310	34.816	74.273	103.756	128.358
(2) Contratos do FIES	80.961	60.092	49.770	33.319	32.741	76.171	154.257	377.821	559.963
TOTAL (1+2)	81.436	60.839	51.659	37.769	45.051	110.987	228.530	481.577	688.321
Evasão média nacional	0,220	0,217	0,220	0,222	0,209	0,150	0,187	0,193	0,184

Fonte: Elaborado por Silva e Santos (2015), adaptado pelo autor.

O Quadro 13 apresenta as informações de 2005 até 2013. Nesse período é possível observarmos o crescimento no número de bolsas ofertadas pelo PROUNI, juntamente com o aumento no número de contratos assinados. Para Silva e Santos (2015, p. 751), “[...] a evasão diminuiu de maneira considerável no ano de 2010 sendo que continuou a aumentar a partir de 2011”. Nesse mesmo ano 2010, as bolsas do PROUNI quase que triplicaram, saltando de 12.310 em 2009 para 34.816 em 2010; já os contratos saltaram de 32.741 em 2009 para 76.171 em 2010. O que podemos perceber no quadro é que, mesmo voltando a crescer em 2011, a evasão nos anos seguintes não atinge o índice dos anos anteriores, que manteve uma média de 0,22, e sim oscilando entre 0,18 e 0,19 e permitindo indicar que o FIES, a partir de 2010, exerceu um papel importante na redução da evasão no Ensino Superior, pois nesse mesmo período a sua ampliação também foi direcionada para auxiliar os alunos bolsistas do PROUNI com bolsa parcial de 50%, pois este aluno recebeu através do FIES o complemento dos outros 50%.

Desde a sua criação, o Prouni vem contribuindo para o acesso dos alunos pertencentes a uma população entre os 20% que possuem os menores rendimentos no país. Segundo dados do MEC (2018), a escolaridade média da população com 25 anos ou mais aumentou no período entre 2004 e 2013, passando de 6,4 anos para 7,7 anos. Outro ponto de destaque é a participação dessa população com renda inferior e a ocupação das vagas nas IES públicas, pois em 2004 esse grupo representava apenas 1,4% dos alunos; já em 2013, esse percentual subiu para 7,2%. Mesmo com todos esses avanços, não podemos nos cegar para a necessidade que temos em manter e seguir ampliando os investimentos governamentais no Prouni, e no próprio FIES, pois, as informações destacadas até este momento demonstram a

força desses programas e dos demais para a ampliação do acesso ao Ensino Superior dos alunos de famílias com rendimentos mais baixos.

Como perspectiva de caminhos que precisamos percorrer no campo das políticas educacionais, apresentamos as palavras de Saviani, com as suas precisões conceituais:

[...] uma epistemologia da política educacional deverá impor-se como sua principal tarefa resgatar a característica da política como ciência prática. Mais do que isso: como o móvel e o alvo do projeto epistemológico em pauta é a política educacional, cabe considerar que os enunciados que compõem esse campo teórico *produzem-se no cruzamento entre a política e a pedagogia*. Com efeito, se a formulação da política educacional deve levar em conta, do ponto de vista da forma, isto é, da perspectiva adotada, as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevaletentes, do ponto de vista do conteúdo, isto é, do objeto, as referidas políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica. *Dado, pois, que as políticas educacionais se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia, segue-se como conclusão inevitável que a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais será precisar o estatuto teórico das ciências práticas*. Nessa tarefa será preciso fazer intervir intencionalmente a categoria dialética da relação entre teoria e prática. (SAVIANI, 2002, p.4, grifo nosso).

Sendo assim, a categoria dialética desenvolvida na relação entre teoria e prática apresenta-se como uma alternativa, segundo Saviani (2002), para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que possibilitem a ampliação do acesso ao Ensino Superior dos alunos pertencentes às famílias em que a gratuidade é a única alternativa para a formação superior e, conseqüentemente, a ampliação dos seus horizontes sociais. Na próxima seção, destacamos o trabalho e a juventude.

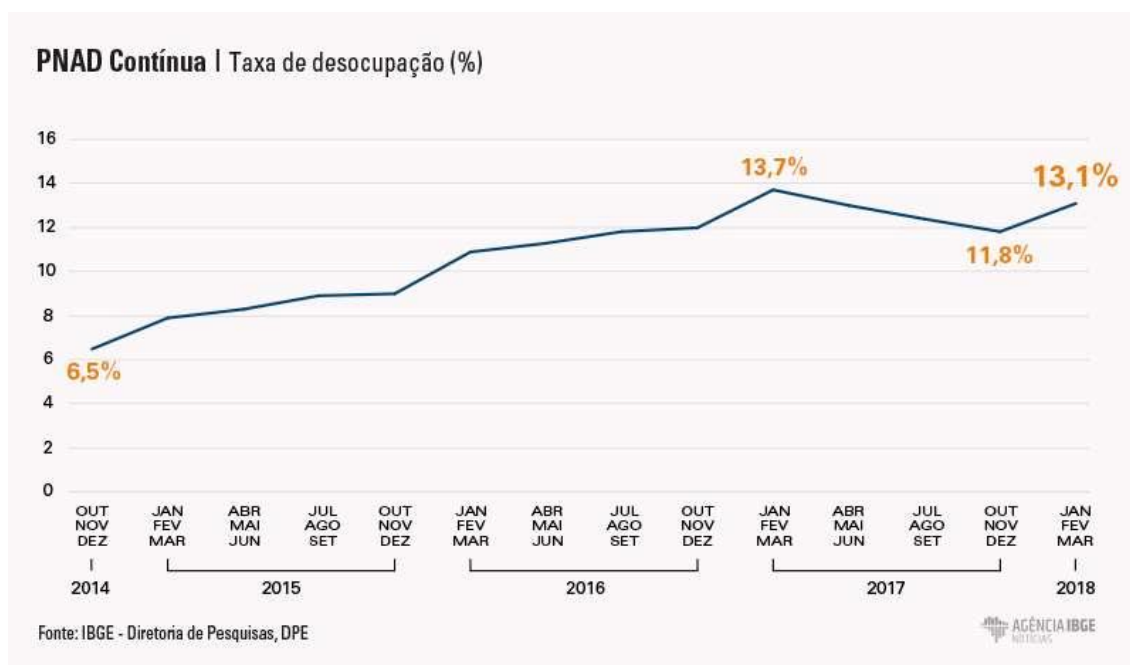
3.5 O TRABALHO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

Iniciamos este tópico sobre o trabalho, apresentando algumas informações sobre a taxa de desemprego no país, pois, segundo o IBGE (2019), no final de agosto atingimos a taxa de 11.8% de desocupados entre a população brasileira. Esta análise se justifica por se tratar do contexto de maior interesse e preocupação de estudantes Prounistas.

Na Figura 3, apresentamos as taxas de desocupação divulgadas pelo IBGE (2019) e percebemos que, de 2014 quando a taxa era de 6,5% até 2018, o número de desempregados no Brasil mais que dobrou, nesses quatro anos. O aumento desse

índice é gerado principalmente pela retração econômica nacional e internacional, aliada às opções dos governos de acordo com a lógica das políticas neoliberais.

Figura 3 - Taxa de desocupação da população brasileira



Fonte: IBGE (2018).

Com este índice elevadíssimo de desemprego entre a população geral, somos desafiados a identificar qual a situação do desemprego entre a juventude. No final de 2017, a OIT divulgou a situação do desemprego entre os jovens de 190 países. O Brasil ocupa o 154º, ficando apenas na frente de 36 países em que a juventude enfrenta um desemprego ainda maior. Segundo a OIT, o Brasil hoje possui 30% da população com idade entre 15 e 24 anos em busca de ocupação, este índice é o pior dos últimos 27 anos. A nossa taxa de desemprego é mais que o dobro da taxa média mundial de 13%, afirma a OIT. Mergulhados nesse cenário desolador vivido pela população como um todo, e ainda mais crítico entre a juventude, questionamo-nos de que forma a educação poderá auxiliar na busca de caminhos que venham a contribuir para a reversão dessas taxas.

3.5.1 O Trabalho

Nos últimos anos, o trabalho como categoria de análise tem recebido muitas contribuições. Do marxismo têm se originado as principais correntes, pois, para Marx

(2012), é no trabalho, num sentido ontológico, isto é, de ser, que o homem se diferencia dos demais seres vivos, gerando riqueza, bens materiais e a possibilidade da sua realização. Muito se discutiu sobre o fim do trabalho em nossas sociedades cada vez mais movidas pela tecnologia. Estão ocorrendo metamorfoses no modo do trabalho se realizar, diminuindo um tipo de emprego e fazendo surgir outros; sobretudo, fica o desafio da geração de formas alternativas de trabalho que permitam a (re) produção da vida com dignidade.

Antunes (2009) indica que seria um equívoco pensarmos no fim do “[...] trabalho na sociedade produtora de mercadoria, é, entretanto, imprescindível entender quais mutações e metamorfoses vêm ocorrendo no mundo contemporâneo”. (ANTUNES, 2009, p.19). Para o autor, é visível que hoje o trabalho está vinculado mais à produção de bens e serviços, e possivelmente essa tendência se ampliará. Mas isso não significa de maneira alguma a diminuição da centralidade do trabalho humano, pois, mesmo com a crescente mecanização e tecnificação, “[...] o *sujeito próprio do trabalho continua a ser o homem*”. (JOÃO PAULO II, 1999, p. 20, grifo nosso).

Na Carta Encíclica de 1999, sobre O Trabalho Humano, João Paulo II destaca que o homem precisa buscar o seu pão de cada dia através do trabalho, contribuindo, assim, para o avanço das ciências e da técnica. A atividade do trabalho, seja manual ou intelectual, contribui para o crescimento moral e cultural da sociedade em que o homem vive com os seus irmãos. Para João Paulo II (1999, p. 14),

[...] o trabalho humano é *uma chave*, provavelmente a *chave essencial*, de toda a questão social, se nós procurarmos vê-la verdadeiramente sob o ponto de vista do bem do homem. E se a solução — ou melhor, a gradual solução — da questão social, que continuamente se reapresenta e se vai tornando cada vez mais complexa, deve ser buscada no sentido de “tornar a vida humana mais humana”, então por isso mesmo a chave, que é o trabalho humano, assume uma importância fundamental e decisiva.

Ainda para João Paulo II (1999, p. 8),

O trabalho é um desses aspectos, perene e fundamental e sempre com atualidade, de tal sorte que exige constantemente renovada atenção e decidido testemunho. Com efeito, surgem novas interrogações e novos problemas, nascem novas esperanças, como também motivos de temor e ameaças, ligados com esta dimensão fundamental da existência humana, pela qual é construída cada dia a vida do homem, da qual esta recebe a própria dignidade específica, mas na qual está contido, ao mesmo tempo, o parâmetro constante dos esforços humanos, do sofrimento, bem como dos

danos e das injustiças que podem impregnar profundamente a vida social no interior de cada uma das nações e no plano internacional.

Podemos resumir o teor da Encíclica papal em alguns aspectos básicos: o trabalho é o único meio que produz riqueza, mesmo que em permanente mudança; o trabalho tem um valor subjetivo por si só, um sentido ontológico, pois por meio dele nos constituímos como humanos; será sempre um campo de conflito e de esperança; o risco da ampliação das injustiças no trabalho pode ocasionar prejuízos na vida social dos homens, no âmbito dos países e até mesmo global.

A divisão do trabalho é outro ponto que tem gerado muitas discussões nas produções acadêmicas, tendo sua origem ligada à obra de Adam Smith (1996), *A Riqueza das Nações*. Na obra, Smith (1996, p. 64) defende a ideia de que a divisão do trabalho pode gerar benefícios como “[...] o maior aprimoramento das forças produtivas do trabalho [...]”. Contudo, para Marx (2012, p. 29),

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até (a condição de) máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista.

A divisão do trabalho pode vir a gerar novas formas de mutilação do trabalhador, ampliando ainda as condições de dominação do capital sobre o trabalho, caracterizando-se, assim, como um meio de exploração e alienação mais requintado (MARX, 2012). Para Pinto (2005), se é através do trabalho que o homem é alienado, será também somente através do trabalho que pode ocorrer esta desalienação.

Em sua obra sobre *O Conceito de Tecnologia* (2005), Álvaro Vieira Pinto destaca que “[...] o trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador”. (PINTO, 2005, p. 414).

O existencial do homem apontado pelo autor demonstra aproximação com as ideias de Marx (2012), pois para ambos o trabalho possui uma função muito importante na formação do homem, ocupando e contribuindo para sua inserção social. Pinto (2005) complementa que os animais irracionais se diferenciam dos racionais por não praticarem suas ações em regime de relações sociais. O trabalho posto em execução com atividade criadora contribui para a realização do projeto de

comunidade, que vai compor o projeto de criação da nação. Antunes (2005, p. 139) destaca que,

O mundo contemporâneo oferece outra contribuição ao debate: fez explodir, com intensidade jamais vista, o universo do não-trabalho, o mundo do desemprego. Hoje, segundo dados da OIT, quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural. Perambulam pelo mundo, como prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver.

Esta contribuição do contemporâneo vem reforçar a necessidade que temos em revisar todos os nossos processos de geração do trabalho, que foram estruturados com base na regulação e controle pelo capital. Como afirma Gentili (1995, p.192), desenvolvido “[...] como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas”. Os desafios são enormes, segundo Gentili (1995, p. 200) “[...] precisamos de novas práticas políticas e novos discursos porque a realidade continua sendo injusta e brutal [...]” para a geração de mudanças.

De outra parte, as contradições presentes nas complexas metamorfoses do mundo do trabalho desencadeiam a geração de novas possibilidades, de acordo com exemplos como comunitarismo de quilombolas e povos originários, cooperativas e organizações autogestionadas, que possibilitam a prática do trabalho cooperativo. Dentro desse contexto,

As organizações de trabalho associado nasceram a partir do movimento dos trabalhadores e estão presentes na sociedade capitalista desde o início do século XIX. No princípio apareceram em forma de cooperativas de trabalhadores. Mas, com o passar dos tempos, além das cooperativas, outras configurações do trabalho associado foram surgindo. Dessa forma, podemos afirmar que há uma tendência estrutural no capitalismo à formação de organizações de trabalho associado. (DAL RI, 2010, p.7).

Com o nascimento dessas organizações de trabalho associado, surgem novas possibilidades para a redução da precariedade que é gerada no modelo de trabalho inserido no sistema capitalista, pois, no modelo de trabalho associado, não são eliminadas todas as dificuldades quanto aos baixos salários e relações hierárquicas opressoras (patrão x empregado), mas os próprios trabalhadores e trabalhadoras são mobilizados a desenvolverem ações de formação no grupo, que podem conduzi-los ao alcance da sua emancipação social. (ADAMS, 2010).

O trabalho associado na América Latina foi tema de diversos trabalhos acadêmicos, como, por exemplo, o que foi desenvolvido por Adams (2010, p. 13) em conjunto com a Associação dos Recicladores de Dois Irmãos – ARDI, que teve como objetivo destacar as mediações pedagógicas favoráveis para a formação de um *novo paradigma de vida do cuidado*, apresentando a caminhada dos processos educativos que contribuíram para a emancipação do grupo.

Outro exemplo que merece destaque, é o que foi apresentado por Dal Ri (2010) quando, na Argentina, no final da década de 1990 e início de 2000, devido à crise econômica, estavam fechando um grande número de empresas com a perda de diversos postos de trabalho. Para defender suas fontes de trabalho, grupos de trabalhadores se reuniram para buscarem juntos alternativas que pudessem contribuir para a recuperação de aproximadamente 180 empresas em todo o país. Esse movimento gerou o desenvolvimento de “[...] un conjunto de procesos sociales, dinámicas políticas, estrategias jurídicas y desarrollos económicos que proporcionan a esta problemática una gran complejidad y riqueza”. (DAL RI, 2010, p. 3). A união desses trabalhadores suscitou na Argentina uma nova dinâmica social de base cooperativa, constituída a partir das ações coletivas que defendiam os seus postos de trabalho. No Brasil tivemos, especialmente nos anos 1990, o movimento das fábricas recuperadas onde, igualmente, trabalhadores das empresas falidas retomaram parques produtivos organizando-se em cooperativa para manterem seus postos de trabalho como fonte vital para a vida de suas famílias. (DAL RI, 2010).

O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais foi o tema de estudo de Christoffoli (2000), que buscou analisar os limites e possibilidades na constituição de quatro cooperativas de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situadas na região sul do Brasil. O trabalho identificou que as cooperativas coletivas alcançaram um desenvolvimento social importante, em que os associados obtiveram importantes conquistas, quanto à melhoria nas condições de moradia, saneamento básico, saúde e no próprio nível de escolarização, aliado ao crescimento gradativo da renda. Outra conquista foi a possibilidade de usufruir do descanso anual remunerado e ainda do auxílio-doença quando necessário.

Os estudos gerados no campo do trabalho associado apresentam-nos possibilidades de desenvolvimento coletivo, mesmo que em diferentes realidades e

necessidades, que vão desde a associação de recicladores, passando pela recuperação de empresas / indústrias até a associação dos trabalhadores rurais. Em todas as tipologias, prevalecem dimensões como participação igualitária e corresponsável na propriedade, na gestão dos resultados, numa convivência respeitosa, solidária e cuidadosa com o socioambiente. (ADAMS, 2010, p. 52).

A relação entre o governo e os movimentos sociais é criticada por Christoffoli (2000, p. 41), quando afirma que, tais formas de trabalho e renda fora do modelo capitalista, em certo momento da história receberam maior ou menor apoio por parte dos governantes para esta ampliação, pois:

[...] o Estado sempre procura cooptar, dirigir e dismantelar as organizações dos trabalhadores; procura negar sua autonomia, procura ditar ritmos e direção. Como enfrentar isso? Apostando forte na autonomia dos movimentos sociais e seus braços econômicos em relação a estados ou partidos, mas não significando isso um afrouxamento estratégico. A referência socialista deve continuar sendo uma bandeira fundamental para o movimento da economia solidária.

A construção de autonomia é uma das alternativas sugeridas por Christoffoli (2000), para a superação da cooptação que os governantes realizam juntos aos movimentos sociais. Para Christoffoli (2000), com a aquisição da autonomia, surge a possibilidade para o apoio e o desenvolvimento de programas de economia popular solidária como alternativa às dificuldades de geração de emprego e renda da população, especialmente nas comunidades mais empobrecidas.

A permanente difusão tecnológica, aliada às diversas crises econômicas mundo afora, tem ocasionado uma redução constante no número de postos de trabalho, como já demonstramos anteriormente sobre o percentual de desempregados entre os jovens e adultos no Brasil. O termo empregabilidade surgiu na década de 1960 na Europa e, no Brasil, na década de 1990, com o objetivo de indicar a necessidade de mudança por parte do trabalhador, tornando-se mais flexível e dinâmico como possibilidade de manutenção do seu emprego. (HIRATA, 2005). Dessa forma, Hirata afirma (2005, p.115) que,

Há uma complementaridade entre inovações tecnológicas, como também há mudanças no status do emprego do trabalhador. As relações de emprego se tornam cada vez mais precárias com o aumento do desemprego de longa duração, formas instáveis de emprego e flexibilidade no uso da força de trabalho.

O uso dessa força de *trabalho flexível* indicada por Hirata (2005) tem forte relação com a proposição de Antunes & Pinto (2017, p. 50), quando afirmam que o trabalhador, do início do século XX, apresentava características dentro do binômio taylorista-fordista, que compunha um conjunto de elementos para a formação de um novo tipo de trabalhador, “adaptado a uma nova forma de produção capitalista”. A soma das características vai formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de ‘novo cidadão’, como forma de garantir o seu emprego.

Para Frigotto (1999, p.10), a palavra *empregabilidade* tem uma proximidade muito forte com *flexibilidade*, pois, para o empregado que recebe salário, apresenta-se a necessidade de estar à disposição para todas as mudanças, inclusive para mudar de trabalho constantemente. Já Munhoz (2005) indica que, para conceituarmos empregabilidade, vamos precisar ultrapassar os padrões e exigências tradicionais que são indicadas pelo mercado, pois para desenvolvermos capacidade de gerar trabalho como prestadores de serviço, vamos perceber que precisamos nos adaptar às mudanças, apresentando respostas criativas e inovadoras, passando de uma situação de desemprego para a de empregado. Como isso se daria concretamente em processos extremamente cambiantes e instáveis? E, nesse contexto, de que maneira podemos auxiliar os jovens no seu desenvolvimento pessoal e profissional, para que durante a sua formação adquiram capacidade de conquistar espaço no mundo do trabalho e possam atuar como subjetivos (ou sujeitos?) sociais? E com esta capacidade adquirida possam inserir-se e manter-se no mundo do trabalho, pois é entre eles, os jovens, que se concentra o maior número de desempregados no país.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, vamos descrever os caminhos metodológicos que percorremos para a elaboração da tese. Durante este percurso apresentaremos o detalhamento do itinerário de pesquisa, para o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa. Na seção 4.1, apontamos os pressupostos da pesquisa quanto ao paradigma de orientação e à abordagem que optamos. Na seção 4.2, indicamos a metodologia utilizada, sua natureza, os sujeitos participantes do estudo, as atividades no campo empírico e, para finalizar, como realizamos a interpretação das informações que reunimos.

4.1 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA E O PARADIGMA DE ORIENTAÇÃO

A pesquisa constitui um processo desafiador, pois, ao longo da sua realização, nós pesquisadores passamos por um processo de mudança e transformação, muitas vezes sem uma nítida percepção. Ao tomarmos consciência dessas mudanças, julgamos importante destacar as palavras de Freire (1979), quando aponta alguns cuidados e atitudes que todo pesquisador precisa ter, pois ele não pode julgar-se,

[...] “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saem messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. (FREIRE, 1979, p. 18).

Esse homem alienado acaba por desvalorizar sua origem e passa a acreditar somente em soluções vindas de fora, perdendo, assim, a oportunidade de ser ele mesmo a encontrar as soluções para os problemas na (e com a) própria comunidade local.

De acordo com Triviños (1987), existem alguns pontos importantes que precisam ser observados ao realizarmos pesquisas e estudos dos fenômenos sociais, pois,

[...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 13).

Concordamos com as palavras do autor, pois a necessidade de coerência, disciplina, apropriação, concepção de mundo e também a indicação do caminho teórico são pontos que julgamos importantes para não perdermos a linha de referência ao longo do trabalho. Os fenômenos sociais, sendo gerados nos espaços de interação entre os seres sociais, acabam exigindo, assim, muito envolvimento e compreensão dessa realidade complexa. Realidade essa que, por ser histórica, transforma-se a cada momento, suscitando a todo instante novas teorias que são publicadas e reconhecidas ou não. Isso também ocorre com os paradigmas que se modificam de forma dinâmica e que para muitos estudiosos são considerados sinônimos das teorias. (TRIVIÑOS, 2001).

Para Thomaz Kuhn (1996, p. 13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. As realizações apontadas por Kuhn (1996), aliadas à mudança constante indicada por Triviños (2001), ajudam-nos a compreender a ideia de Kuhn, quanto à Revolução Científica, que vem contribuir para a transformação permanente das ciências. Gadoua (2006, p. 47) afirma que o processo científico pode levar,

[...] ao acréscimo dos conhecimentos e resulta da pluralidade dos diversos pensamentos, das hipóteses de múltiplos pesquisadores frequentemente opostos, diferentes; esses debates contraditórios continuam sendo a mais segura fonte para resultados proveitosos.

O autor afirma que o processo científico é responsável pela ampliação do conhecimento nas mais diversas áreas da ciência no mundo hoje. Reforça também o quanto a reciprocidade entre as diversas ciências tem facilitado esta multiplicação de conhecimentos e informações.

Inspirado em Kuhn (1996), Triviños (2001) argumenta que o conceito de paradigma pode ser explicado através de três aspectos: I) este conjunto de ideias que possuímos ao iniciarmos uma pesquisa nos encaminha para a teoria que nos conduz para o aspecto epistemológico, que no grego significa *o saber e o conhecimento*; II) enquanto que a imagem que possuímos da realidade que vamos estudar nos conduz ao aspecto ontológico muito importante, pois quando traduzimos do grego (ontológico), teremos a indicação de *on, ontos, ser, em geral*, e que vai nos apoiar na definição epistemológica; III) neste aspecto identificaremos as características da

realidade sobre a qual temos interesse em aprofundar o conhecimento, e assim chegaremos ao metodológico.

4.1.1 A pesquisa, o paradigma de orientação e abordagem do estudo

Quanto à abordagem, podemos caracterizar esta pesquisa como qualitativa, pois tivemos a intenção de captar muito além das informações e aparências. Realizamos, ao longo de um semestre de aula, rodas de conversas quinzenais com os alunos vinculados ao Prouni, numa IES localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

A pesquisa qualitativa nas ciências sociais apoia-se em um destes três paradigmas: *o positivista, o construtivista social e o da teoria crítica*. O *paradigma positivista* foi utilizado em estudos fotográficos, que trabalhavam com a realidade fixa; o seu auge ocorreu no século XIX com os estudos de Malinowski, que possuía uma visão muito conservadora da situação social na época. É considerado de visão muito ingênua, pois realiza generalizações baseadas na simples observação, fragmentada e fixa. Valoriza a neutralidade nos estudos e defende a ideia de que o conhecimento só pode ser alcançado utilizando o método indutivo.

O paradigma do *construtivismo social* defende a ideia de que a realidade é fortuita e recebe apoio dos estudos da fenomenologia de Husserl. O estudo dos fenômenos, analisando e interpretando cada um deles, sendo esta a sua principal característica. É considerado um paradigma reducionista, pois não lembra nem aponta a existência das classes sociais e tende a relativizar a influência do próprio contexto social sobre os indivíduos.

O paradigma da *Teoria Crítica* compreende a realidade como um processo sócio-histórico em constante mudança e sempre resultante de relações sociais contraditórias e/ou complementares. Em divergência aos dois paradigmas anteriores, defende a ideia de que as mudanças precisam ocorrer para além dos sistemas estabelecidos, da crítica das práticas sociais e compreensão dos valores, potencialidades emancipadoras e limites. Valoriza a presença dos valores sociais, das lutas que apoiam a satisfação dos seres humanos, gerando a eliminação da fome, a conquista de condições de saúde, na articulação com uma educação emancipadora pautada também pela igualdade e liberdade. Os estudos realizados com o paradigma crítico buscam atender os espaços onde a vida social é explorada, em campos como

a educação, economia, nas relações de gênero e nas demais áreas em que possa ocorrer a desvalorização do ser humano. (TRIVIÑOS, 2001).

Após a descrição destes três paradigmas, podemos afirmar que este estudo está diretamente identificado com as características da *Teoria Crítica*. Além do mais, o estudo foi realizado no campo da educação, valorizando o *ser social* que pertence ao PROUNI, programa criado exatamente para minimizar a dificuldade de acesso ao Ensino Superior dos filhos e filhas das famílias de baixa renda no Brasil.

4.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Partimos da caracterização dos fenômenos sociais nos espaços de educação (LOFLAND, 1971, apud TRIVIÑOS, 2001) que compõem o foco da investigação; entre eles destacam-se: a) os atos que estão relacionados ao tempo e podem ser registrados em horas, minutos; b) as atividades são momentos mais longos e podem ser estudados em dias, semanas ou até meses; c) os significados são gerados pelas produções verbais dos envolvidos nas ações realizadas; d) a participação é o envolvimento dos atores em alguma situação do estudo; e) as relações são geradas pelo intercâmbio das pessoas envolvidas simultaneamente nas ações e f) as situações são caracterizadas pelo foco do estudo e também pela especificidade que pretendemos analisar.

4.2.1 Metodologia da pesquisa

Conduzimos a metodologia da pesquisa vinculada à Pesquisa Participante, que nos auxilia na produção cooperativa do conhecimento e na redução da hierarquia burocrática na atuação no campo empírico. (ROCHA e AGUIAR, 2003). A pesquisa participante tem sua origem ligada aos movimentos sociais populares, sempre articulada a projetos de transformação social emancipatória. Sua “tradição latino-americana” tem origem nas ações pioneiras de Orlando Fals Borda e Paulo Freire; esta tradição passa ser compreendida a partir dos anos 70 e 80. (BRANDÃO; STRECK, 2006). Brandão e Streck (2006, p. 12) afirmam que,

A pesquisa participante deve ser compreendida com um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que

geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber.

No contexto desse repertório, observamos que para os autores o conhecimento individual é valorizado, mas que com a pesquisa participante a centralidade fica na criação coletiva de conhecimentos, com a intenção de superar as práticas históricas de realização das pesquisas, onde quem detinha o conhecimento era apenas o pesquisador e o 'pesquisado' era um mero contribuinte. (FREIRE, 1979). Então a pesquisa participante vem auxiliar na superação deste modo academicista de fazer pesquisa.

Ainda complementam Brandão e Streck (2006) que alguns estudiosos indicam duas origens para a pesquisa participante: a primeira vinculada aos estudos de Kurt Lewin, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos; e a segunda atribuída aos trabalhos de Karl Marx, realizados junto à classe operária francesa, que acaba sendo reconhecida, na sua estratégia de aproximação e estudo, como produção confiável de conhecimento científico a serviço da emancipação humana. Outros sociólogos importantes ao longo da história, como Bourdieu, Touraine, Mills, entre outros, de acordo com Brandão e Streck (2006), foram considerados relevantes para a fundamentação da pesquisa participante.

Brandão e Streck (2006, p. 25) destacam a intencionalidade transformadora da pesquisa participante, afirmando que “[...] toda ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e fraternidade humana”. Na realização de ações práticas de atendimento da justiça social e da fraternidade humana, a pesquisa participante vem responder aos desafios de mobilização dos grupos que atuam nas atividades comunitárias, de formação e reorganização dos processos e, de maneira especial, na educação de jovens e adultos. Neste sentido, articula-se com a educação popular.

Outra importante característica da pesquisa participante é a de ouvir a voz dos envolvidos pessoal ou coletivamente, nos programas de ação social, fazendo com que o trabalho científico de pesquisa possa tornar-se uma ação política e pedagógica. Quando a pesquisa participante se envolve com os programas sociais, ela também

busca contribuir para a transformação destes espaços e para o seu processo emancipatório validando o próprio papel da ciência na sociedade. (BRANDÃO; STRECK, 2006).

A pesquisa participante apresenta-se como possibilidade de *ação participante*, e pode ser desdobrada em duas dimensões apresentadas por Brandão e Streck (2006): primeira, onde os envolvidos na pesquisa (agentes sociais populares) não participam mais como atores coadjuvantes, ou seja, a pesquisa é participante e eles se envolvem cada vez mais; a segunda, a investigação social precisa estar envolvida com as organizações populares, onde a pesquisa participante passa a ser mais um instrumento científico, político e pedagógico de produção e partilha de conhecimento social, ou seja, “[...] a pesquisa participante deve ser praticada como um ato político claro e assumido. Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda em investigações vinculadas a projetos de ação social”. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 43). Podemos perceber o compromisso ético-político que precisamos assumir a partir do momento em que optamos em utilizar a pesquisa participante como estratégia de atuação no campo empírico, pois o ato político e a ação social nos acompanham no ofício da pesquisa.

Ainda, segundo os autores, a pesquisa participante é composta por quatro propósitos:

- a) responde, de maneira direta, à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas;
- b) é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como já vimos, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora;
- c) participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular, isto é, uma ciência não elitizada e burocratizada como é a que está a serviço da lógica do mercado capitalista que pode ser identificada como tecnociência;
- d) partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de fortalecimento dos movimentos (e setores) populares e de seus integrantes.

Apoiados nesses propósitos de Brandão e Streck (2006), podemos perceber que a pesquisa participante consolida a sua ação prática com o objetivo da modificação do *status quo* vigente, garantindo, assim, as mudanças necessárias para o alcance da emancipação social dos participantes dos movimentos populares.

A pesquisa participante no Brasil está em sintonia com a que se difundiu em outros países da América Latina a partir da Colômbia, com a experiência de Orlando Fals Borda. Para Borda (2006, p. 41), a pesquisa participante “[...] é a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” e busca desenvolver ações que valorizem o *conhecer e o agir*.

A pesquisa ação participativa (IAP) tem seus aspectos detalhados por Borda (2006) em seu artigo sobre os *Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante*. No desenvolvimento do documento, o autor apresenta algumas das suas vivências na Colômbia, “[...] exemplos concretos de pesquisa participante”. (BORDA, 2006, p. 56).

Uma das experiências foi a da campanha contra as propriedades ilegais do Arcebispo, que negociou ilegalmente com o Conselho indígena a separação do melhor lote da reserva para a construção de um seminário. Nos anos 70, os líderes indígenas organizaram um conselho de defesa das terras. e com apoio de cientistas sociais, iniciaram uma série de entrevistas e pesquisas documentais com objetivo de comprovar a ilegalidade da apropriação das terras. De posse das informações, iniciaram uma pressão junto ao Papa Paulo VI, que reconheceu a irregularidade no processo e determinou através do núncio em Bogotá que o bispo abrisse mão das terras, como de fato acabou ocorrendo. Para Borda (2006, p. 57), “[...] foi uma grave derrota para os interesses latifundiários na área e os proprietários logo revidaram com mais violência. Os índios não devolveram a terra”. E, segundo o autor, continuam até hoje na região, mas convivendo com a pressão constante aliada à crescente violência.

A segunda experiência descreve o surgimento de talentos artísticos, a partir dos movimentos de luta pela terra. Toda essa mobilização despertou interesse nos pesquisadores sociais, pois estava ocorrendo uma transformação social a partir da música e das letras das canções que representavam a forma de protesto por parte dos camponeses. Eram grupos de músicos que realizam eventos que auxiliavam nas “[...] concentrações de massa tornando-se mais vivas e contavam com a participação,

e as pessoas cantavam as mensagens das canções em toda parte, alcançando um efeito multiplicador de conscientização”. (BORDA, 2006, p. 58).

O relato dessas experiências nos mostra o quanto os problemas e os objetivos dos grupos podem ser minimizados ou até mesmo resolvidos com a participação de todos aqueles que aspiram às mudanças na comunidade, produzindo-se por consequência, conhecimento para todos os envolvidos.

Para Fals Borda (2006, p. 47-56), a pesquisa participante pode ser estruturada com base em seis princípios metodológicos, gerados a partir da contribuição popular, tornando-se fundamentais para a própria sobrevivência humana, pois contribuem na criação e no trabalho. São eles:

1) *Autenticidade e compromisso*: reforça-se a necessidade dos pesquisadores de serem honestos e comprometidos com a causa do povo, buscando contribuir com a sua disciplina;

2) *Antidogmatismo*: este princípio se baseia na ideia de Marx de que o “[...] dogmatismo é, por definição, um inimigo do método científico”. (BORDA, 2006, p. 50). Sendo assim, os pesquisadores não devem partir para o convívio, no campo empírico, com ideias preestabelecidas, pois estas ideias podem se tornar um entrave no andamento das lutas das classes mais desfavorecidas;

3) *Restituição sistemática*: uma técnica desalienadora que busca formar novo conhecimento junto com os campenses, resgatando a sua história local, valorizando sua cultura, possibilitando acesso “[...] a novos níveis de consciência política”. (BORDA, 2006, p. 51). Esse processo precisa respeitar quatro regras: a) *comunicação diferencial*; b) *simplicidade de comunicação*; c) *auto investigação e controle*, inspirados nos diálogos de Paulo Freire; e d) *popularização da técnica* que consiste em tornar as técnicas mais acessíveis aos grupos, com a utilização de estratégias como as que buscam *substituir os heróis da cultura burguesa dominante por heróis que pertençam à luta popular*, valorizando, assim, a sua tradição local;

4) *Feedback para os intelectuais orgânicos*: inspirado no conceito de Gramsci de *intelectual orgânico*, busca formar agentes no processo dialético, como operários e camponeses, em contraposição aos acadêmicos e professores formados com base na elite dominante;

5) *Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão*: é um movimento necessário por parte dos pesquisadores, pois “o conhecimento então se move como uma espiral contínua

em que o pesquisador vai das tarefas mais simples para as mais complexas e do conhecido para o desconhecido, em contato permanente com as bases sociais”. (BORDA, 2006, p. 55). Este conhecimento precisa ser socializado, de forma sincronizada e equilibrada entre a ação e reflexão no campo de atuação;

6) *Ciência modesta e técnicas dialogais*: esta estratégia busca alertar para o cuidado que o pesquisador precisa ter no desenvolvimento dos seus estudos, quanto à necessidade de manter sua modéstia na utilização do aparelho científico, na aplicação de técnicas e na realização das tarefas durante a pesquisa. Não deve ser arrogante com os camponeses e, em nosso caso com os estudantes do Prouni, aprendendo com eles o quanto é importante ouvir os seus relatos, mantendo uma humildade científica.

Para Fals Borda (2006, p. 56), esses seis princípios metodológicos contribuem para avanço do conhecimento científico, construído com os participantes da pesquisa. “Isto é do que trata a pesquisa participante, com o apoio das ciências emergentes e subversivas”. (BORDA, 2006, p. 56).

Podemos perceber nas palavras de Sirvent e Rigal (2012, p. 26) que a pesquisa participante pode contribuir com uma perspectiva de emancipação na América Latina, pois sempre fomos explorados: “La perspectiva de la emancipación en la IAP parte de una visión de la sociedad, en nuestro caso de la sociedad latinoamericana, surcada desde siempre y horadada por la injusticia social, la discriminación y la explotación”.

Com a possibilidade de contribuirmos para o processo de emancipação dos envolvidos nas pesquisas, Fals Borda (2006) sugere a utilização de quatro passos, que podemos seguir no desenvolvimento da pesquisa participante, em nosso caso, também nos encontros em grupo que designamos de rodas de conversa: a) estudar a organização social com suas relações de classe na região de estudo; b) os assuntos dos encontros, partindo da situação e saberes dos participantes, precisam ser mobilizadores para que possamos gerar novos conhecimentos com estes sujeitos; c) realizar o resgate da história na região, seus conflitos e contradições e d) realizar diálogos periódicos como restituição sistemática dos resultados da pesquisa.

Com a descrição desses quatro passos é possível afirmar que estamos diante de um importante roteiro para a realização de um estudo qualitativo na perspectiva crítica, pois, ao estudarmos as classes, partimos do conhecimento do contexto sócio-histórico em que vivem os participantes. Buscamos a valorização dos participantes na

produção de conhecimento, estudamos as raízes dos conflitos históricos do local e ainda trabalhamos a apropriação dos participantes de tudo o que foi produzido com o grupo. Desse modo, identificando e analisando as contradições e potencialidades que emanam do campo empírico em estudo, a pesquisa poderá contribuir para a emancipação social das pessoas, famílias, grupos, comunidades juntamente com toda a região estudada, propondo uma educação que contribua para o que se tem designado de desenvolvimento regional ou territorial.

4.2.2. Os sujeitos da pesquisa, os espaços de atuação e interpretação das informações

Como sujeitos da pesquisa, estamos considerando os alunos vinculados ao PROUNI na IES. O campo empírico será descrito, partindo da IES em estudo, de seus cursos e dos alunos vinculados ao PROUNI. Toda esta elaboração foi realizada com base no material recebido da IES no dia 01.08.2017. As informações aqui destacadas foram extraídas dos documentos entregues ao pesquisador.

No decorrer do trabalho, vamos utilizar a sigla IES (Instituição de Ensino Superior) para caracterizar a faculdade na qual está sendo realizado o estudo, pois, para preservar seu anonimato, não destacaremos o seu nome. A IES foi criada no ano de 2006, tendo recebido autorização para o seu funcionamento em janeiro de 2007. Depois do recebimento da autorização, foi aberto o primeiro processo de vestibular para o primeiro semestre daquele ano, tendo recebido para matrícula os primeiros vinte e seis alunos do curso de Bacharel em Administração, organizado em oito semestres e com carga horária de três mil horas. Nesse mesmo ano, a IES realizou o seu credenciamento junto ao PROUNI e já no segundo semestre, foi autorizada pelo MEC a matrícula de três alunos novos com bolsa de 100%.

Em 2010, foi autorizada a criação do segundo curso da IES, Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, estruturado em cinco semestres e com 2.220 horas/aula. No mês de janeiro de 2011, a IES recebe autorização para oferta de vagas no curso superior de Psicologia, organizado em dez semestres, com duração de 4.216 horas. O último curso autorizado pela IES foi o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, projetado com 2.100 horas distribuídas em cinco semestres. No ano de 2019, a IES completou doze anos de atuação no Ensino

Superior. Nessa breve caminhada, já formou, no período entre o final de 2012 ano da realização da primeira formatura e o final de 2019, um total de 175 alunos, sendo 105 bacharéis em Administração, 45 tecnólogos em Redes de Computador e 25 Psicólogos. Atualmente a IES conta com 283 alunos matriculados nos quatro cursos, dos quais 56 estudantes são bolsistas. No Quadro 16, destacamos o número de alunos matriculados em cada um dos cursos e o número de alunos vinculados ao Prouni.

Quadro 14 - Curso, número de alunos, número de alunos do Prouni e a sua representatividade

Curso	Número de alunos	Alunos do PROUNI	Representatividade
Administração	110	24	21,82%
Redes	46	11	23,91%
Psicologia	115	20	17,39%
Análise e desenvolvimento	12	1	8,33%
Total	283	56	19,79%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vamos apresentar algumas informações dos cinquenta e seis (56) alunos bolsistas 100% vinculados ao PROUNI na IES. O primeiro ponto que merece destaque está relacionado à idade dos alunos, pois podemos, observar no Quadro 16, que 62,5% dos alunos possuem entre 15 e 29 anos, considerados jovens de acordo com o Estatuto da Juventude.³ Ainda no Quadro 15, podemos destacar os três alunos com mais de 40 anos, faixa etária que já foi destaque em outros estudos com relação à possibilidade que o Programa abriu para esses cidadãos cursarem o Ensino Superior.

³ Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. Lei nº 12.852/2013 Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Quadro 15 - Idade dos alunos do Prouni por curso

Faixa de idade entre:	Administração	Redes	Psicologia	Análise	Total	Representatividade
15 e 29 anos	16	7	12	0	35	62,50%
30 /39 anos	8	3	6	1	18	32,14%
40 anos ou mais	0	1	2	0	3	5,36%
Total	24	11	20	1	56	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 18, observamos que o público feminino representa a maioria dos alunos, com 53,57%; destacamos que no curso de Administração existe um equilíbrio maior entre os alunos, mas, no curso de Psicologia, os alunos, em sua maioria, são do gênero feminino; já em Redes de Computação, de 11 estudantes, 10 são homens, deixando bem claro que a característica de cada área de atuação também vai influenciar na decisão tanto do público feminino quanto do masculino.

Quadro 16 - Gênero dos alunos do Prouni por curso

Gênero	Administração	Redes	Psicologia	Análise	Total	Representatividade
Masculino	11	10	4	1	26	46,43%
Feminino	13	1	16	0	30	53,57%
Total	24	11	20	1	56	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com quem os alunos residem, é um ponto que destacamos no Quadro 19, onde podemos observar que 62.5% deles residem com esposa (o) e os filhos (as), demonstrando que a formação superior para esses alunos está chegando um pouco mais tarde, e não logo após a conclusão do Ensino Médio (idade entre 17 e 18 anos), como ocorre com a maioria dos/das estudantes no país.

Quadro 17 - Com quem os alunos residem

Reside com:	Administração	Redes	Psicologia	Análise	Total	Representatividade
Os pais e outros familiares	9	4	8	0	21	37,50%
Com cônjuge e filhos	15	7	12	1	35	62,50%
Total	24	11	20	1	56	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao semestre que os alunos estão cursando, julgamos importante destaca-lo, pois isso demonstra a possibilidade de conclusão de curso por parte dos alunos e alunas e também indica o quanto já percorreram da sua trajetória acadêmica no PROUNI. No Quadro 20, podemos observar que a maioria dos alunos e alunas, ou seja, 58,93 %, estão estudando entre o sexto e o oitavo semestre, muito próximos de concluírem o seu curso.

Quadro 18 - Semestre do curso que os alunos estão frequentando

Semestre do curso	Administração	Redes	Psicologia	Análise	Total	Representatividade
2°	2	2	2	1	7	12,50%
4°	4	1	4	0	9	16,07%
6°	5	3	5	0	13	23,21%
7°	3	2	3	0	8	14,29%
8°	7	2	3	0	12	21,43%
9°	0	1	0	0	1	1,79%
10°	3	0	1	0	4	7,14%
11°	0	0	1	0	1	1,79%
12°	0	0	1	0	1	1,79%
	24	11	20	1	56	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 20, apresentamos a cidade de residência dos alunos e podemos observar que 69,64% dos alunos residem em Novo Hamburgo, Campo Bom e Estância Velha, ou seja, 44,64% residem na cidade onde está localizada a IES, e os outros 25% estão divididos entre Campo Bom e Estância Velha, cidades vizinhas de Novo Hamburgo, facilitando, assim, o deslocamento dos alunos no ir e vir do seu dia a dia.

Por observação, suspeita-se que a distância de moradia da IES, entre outros fatores, exerce influência sobre a assiduidade da presença ou mesmo sobre a possibilidade de desistência (abandono do curso), algo que vamos buscar analisar ao longo da pesquisa.

Quadro 19 - Cidades em que residem os alunos por curso

Cidade	Administração	Redes	Psicologia	Análise	Total	Representatividade
Novo Hamburgo	11	4	9	1	25	44,64%
Campo Bom	4	3	0	0	7	12,50%
Estância Velha	4	1	2	0	7	12,50%
Dois Irmãos	2	0	0	0	2	3,57%
São Leopoldo	2	0	0	0	2	3,57%
Sapiranga	1	1	3	0	5	8,93%
Parobé	0	0	2	0	2	3,57%
Araricá	0	0	1	0	1	1,79%
Taquara	0	0	1	0	1	1,79%
Montenegro	0	0	1	0	1	1,79%
Morro Reuter	0	1	0	0	1	1,79%
Canoas	0	1	0	0	1	1,79%
Nova Hartz	0	0	1	0	1	1,79%
Total	24	11	20	1	56	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a apresentação das informações dos alunos vinculados ao PROUNI, trazemos aspectos do perfil do público-alvo, participantes deste estudo. Ou seja, indicaremos algumas condições dos alunos vinculados ao programa nos diversos ângulos aqui apresentados. Com o avançar do estudo, naturalmente serão geradas mais informações que nos auxiliarão no aprofundamento e compreensão das realidades vividas pelos estudantes.

Após a descrição sobre a pesquisa participante e as indicações sobre o campo empírico, indicamos a Roda de Conversa como estratégia para a realização dos encontros com os alunos, pois estas ações estão inseridas no contexto social. A Roda de Conversa inspira-se nos *Círculos de Cultura* de Paulo Freire, que foram criados na década de 60 no Rio Grande do Norte, a partir das experiências dos “Círculos de Cultura de Angicos”. (FREIRE 1967, p.118). Esses encontros buscaram oportunizar aos participantes momentos para dialogarem entre si, para o desenvolvimento de ações educacionais, ou seja, “[...] uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’ nem ‘professor’, mas círculos de cultura com um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo”. (FREIRE, 1967, p. 26).

Para Paulo Freire (2015) os Círculos de Cultura são espaços em que podemos reviver a vida de forma mais crítica, pois “[...] todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, percebem-se de que, embora

construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles”. (FREIRE, 2015, p. 24). Oportunizam, assim, uma ampliação da capacidade reflexiva, para o desenvolvimento do “[...] próprio processo de tomada de consciência [...]”. (FREIRE, 1967, p. 8),⁴ entre os participantes dos Círculos de Cultura.

A Roda de Conversa possibilita a criação de espaços de diálogo e reflexão, que podem auxiliar na ampliação do conhecimento, em que todos os participantes são importantes. Podemos perceber isso nas palavras de Warschauer (2001, p.179), ao afirmar que,

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc., e tudo de uma maneira muito dinâmica e conjunta.

A Roda de Conversa constitui mediação junto aos participantes como técnica dialógica que estimula a valorização do ponto de vista do outro, deixando sempre espaço para as contribuições de cada membro sempre que julgarem necessário. Com a devida autorização, todos os encontros com os alunos e um seminário de partilha foram registrados em áudio, com posterior transcrição dos diálogos, facilitando, assim, a compressão e aprofundamento do estudo.

Para Lopes *et al.* (2010), a Roda de Conversa possibilita em diversos momentos a formulação de ideias a partir de um *tema gerador*. (FREIRE, 1967). Nesse processo, os atores envolvidos conseguem perceber que as informações que são geradas nesses espaços são frutos da sua colaboração.

Na realização dos encontros, trabalhamos com alguns *temas geradores*, inspirados nas elaborações teóricas do capítulo 3 desta tese e, também, no livro *A Corrosão do Caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, de Richard Sennett. O livro é composto por oito capítulos, e acordamos com os alunos que trabalharíamos durante oito encontros, todos os capítulos.

Nosso planejamento inicial era o de realizamos cinco Rodas de Conversa, mas com o aceite do grupo em utilizarmos o livro como apoio nas discussões, decidimos em conjunto com eles realizamos oito encontros semanais, no mês de abril e maio de

⁴ Hoje, no meio acadêmico, encontramos diversos estudos sendo realizados, todos baseados nos Círculos de Cultura de Freire. Podemos destacar os trabalhos de Cecília Warschauer (1993, 2001); Marinho (2009, 2014); Lopes *et al.* (2010), entre outros autores.

2019. Foram convidados todos os alunos do PROUNI na IES, tendo ficado a critério de cada um, de acordo com o seu interesse e disponibilidade, participar deste momento. O grupo inicial foi formado por nove alunos, sendo que os encontros ocorreram aos sábados pela manhã na própria instituição.

No decorrer dos encontros surgiu a ideia de realizarmos um seminário aberto para o qual seriam convidados os demais alunos e também professores da IES, como forma de socializar o conhecimento produzido pelos participantes. No quadro 22, destacamos os nove encontros, já incluído o seminário de socialização. Na segunda coluna do quadro, indicamos os meses em que os mesmos foram realizados: abril, maio e junho.

Como tema gerador colocamos os capítulos do livro que foram lidos pelos participantes e discutidos na realização das Rodas de Conversa. Não foi trabalhado o capítulo oito do livro *O Pronome Perigoso*. Os participantes fizeram opção de utilizarem este tempo para o planejamento do seminário de socialização.

A quarta coluna destaca o local onde foram realizados os encontros. Como já comentamos anteriormente, a IES nos cedeu uma sala para a realização das Rodas de Conversa e um auditório para o Seminário. A quinta coluna destaca o tempo médio dos encontros, que foi de duas horas e trinta e nove minutos, aproximadamente, com exceção do Seminário, que durou três horas. Com a inclusão de uma entrevista com os cinco participantes que permaneceram até o final das atividades de pesquisa, o material produzido totalizou 25,5 horas, e foi imediatamente transcrito após a sua realização.

Quadro 20 - Encontros, mês, tema gerador, local e tempo médio

ENCONTROS	MÊS	TEMA GERADOR	LOCAL	TEMPO MEDIO	
1	ABRIL	DERIVA	IES	150 MINUTOS	
2	ABRIL	ROTINA	IES	150 MINUTOS	
3	ABRIL	FLEXÍVEL	IES	150 MINUTOS	
4	ABRIL	ILEGÍVEL	IES	150 MINUTOS	
5	MAIO	RISCO	IES	150 MINUTOS	
6	MAIO	A ÉTICA DO TRABALHO	IES	150 MINUTOS	
7	MAIO	FRACASSO	IES	150 MINUTOS	
8	MAIO	PLANEJAMENTO DO SEMINÁRIO	IES	150 MINUTOS	
9	JUNHO	APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS	IES	180 MINUTOS	
10	JUNHO	ENTREVISTA	IES	150 MINUTOS	
Fonte: Elaborado pelo autor.					
				TOTAL	1.530 MINUTOS
				IGUAL	25,5 HORAS

Registra-se neste momento que iniciamos os encontros com nove alunos e finalizamos com apenas cinco (quatro participantes de Psicologia e um de Administração). As razões dessa desistência no meio do processo deveram-se aos compromissos que foram surgindo para cada um dos quatro alunos. Por questões de tempo para a realização do presente estudo, não aprofundamos por que os alunos do Curso de Tecnólogo em Redes de Computador e Análise e Desenvolvimento de Sistemas não tiveram interesse ou tempo para participar das Rodas de Conversa. Concluída a transcrição de todo o material mais as observações/registros feitos durante as Rodas de Conversa, partimos para a Análise do Conteúdo.

Conforme Bardin (1977), a técnica de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa já era utilizada por volta de 1640 na Suécia para análise dos cantos da bíblia. A análise de conteúdo continuou sendo estudada e utilizada nos séculos seguintes. Mas é entre 1940 e 1950 que surge a definição mais marcante de Berelson e Lazarsfeld “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. (BARDIN, 1977, p. 19). Esta definição continua sendo referência nos dias de hoje para a compreensão e entendimento da técnica de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977), a técnica de análise de conteúdo é dividida em três fases:

a) Pré-análise: nesta fase o material precisa ser organizado, com estabelecimento da ordem de trabalho que também ocorre neste momento; ou seja, uma leitura intensa de todo o conteúdo. Todo material transcrito fará parte do *corpus* da pesquisa. Após a leitura, chega o momento da organização do conteúdo dentro do mesmo tema, pois nenhum elemento deve ser classificado em mais de uma categoria. Neste momento de pré-análise, organizamos as informações de todos os encontros por aluno. Segundo a indicação de AL1, para o aluno 1, AL2 para o aluno 2, e assim sucessivamente até o aluno 5.

b) Exploração do material: neste momento são definidas as unidades de codificação, unidades de registro e recorte, classificação semântica e agregação pelo sentido das palavras. Ainda para Bardin (1977), as categorias precisam possuir características de *exclusão mútua*, onde cada elemento só pode ser inserido em uma categoria para análise. A exploração do material foi realizada para a montagem do texto com a história de cada um dos cinco alunos, apresentadas no capítulo 5 da tese.

c) Tratamento dos resultados: trata-se da inferência e interpretação que tem por objetivo tornar os resultados significativos e válidos. Este é o momento em que realizamos um retorno aos marcos teóricos do texto, pois eles garantem o embasamento ao estudo. No item 5.2 da análise, destacamos os elementos que identificamos como potencializadores ou não da emancipação social dos alunos.

Para a autora, estas três fases servem de apoio na análise de conteúdo, mas podem receber contribuições mais flexíveis para o atendimento dos objetivos da pesquisa e do pesquisador.

Moraes (1999), em seu artigo publicado na Revista da Educação de Porto Alegre - RS sobre a análise de conteúdo, após a revisão de diversos autores, sistematiza cinco etapas para a aplicação do método de análise de conteúdo: a) Preparação das informações; b) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; c) Categorização ou classificação das unidades em categorias; d) Descrição e e) Interpretação. Ainda para o autor, a contemplação dessas etapas precisa estar ligada diretamente aos objetivos e intenções da pesquisa, e, seguindo essas etapas, poderemos explorar mais as possibilidades da metodologia.

Para Guerra (2014), o modelo com a indicação de categoria que Bardin (1977) propõe pode ser considerado como hipotético-dedutivo e, por não concordar com esta perspectiva, apresenta as contribuições de Dubar (1997), que desenvolvem a análise de conteúdo numa perspectiva mais indutiva, sugerindo uma nova forma de tratamento para o material produzido no campo empírico. Dessa forma, Guerra (2014, apud Dubar, 1997) propõe a utilização dos três tipos de análise de conteúdo apresentado pelos dois autores: a) A Análise Proposicional do Discurso (APD) trabalha com a perspectiva de que o sujeito participante nas pesquisas constrói o seu discurso, baseado em algumas noções-chave, demonstrando, assim, a “consciência cognitiva”, vindo a classificar o discurso a partir das suas unidades semânticas; b) A Análise das Relações por Oposição (ARO), que “[...]repousa na hipótese da existência de uma sintaxe sobreposta na gramática linguística que, estruturando o discurso, organiza o seu significado em oposições”. (Guerra, 2014, p. 64). Organizando os enunciados em pares, depois reduzido em expressões mais simples e seguimos com a análise; c) Análise Indutiva e Processo de Teorização: a proposta de Demaziere e Dubar, para os autores segundo Guerra (2014, p. 66), as abordagens dedutivas, trabalham com a perspectiva de que a teoria seria desenvolvida *a priori* e que o campo empírico seria apenas o espaço de verificação teórica. Mas para eles o campo de atuação deveria ser o ponto de partida para a teoria.

O material de discurso produzido no campo empírico foi analisado seguindo três etapas: Nível das funções: recorte dos episódios do discurso e identificação das sequências (S); nível das ações (identificando os atuantes/personagens que intervêm e o sistema de relações (A); nível de narração: presença de teses, argumentos e propostas destinados a convencer o interlocutor ou defender uma ideia – Argumentos (P). As proposições dos autores, apresentada por Guerra (2014), fornecem-nos novas possibilidades para a análise de conteúdo.

As perspectivas metodológicas que foram desenvolvidas nesta tese, são inspiradas nos autores apresentados no decorrer deste capítulo. No Quadro 23, apresentamos o que realizamos ao longo do estudo de campo.

Quadro 21 - Estratégia de pesquisa, número de encontros, duração e categoria de análise

Estratégia de pesquisa	Número de encontros	Duração/horas	Categoria de análise
Rodas de Conversa com os alunos do PROUNI	8	2,5	1, 3 e 4
Roda de Conversa – Seminário com todos os alunos da IES	1	3	1, 3 e 4
Entrevistas com os cinco alunos	5	30 minutos cada uma	1, 2, 3 e 4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram realizados oito encontros com os alunos, mais um seminário, além de uma entrevista de trinta minutos com cada um dos cinco alunos que participaram. Foram quatorze momentos de diálogo e reflexão com os alunos no coletivo do grupo, no coletivo total da IES e os depoimentos individuais com cada um deles por meio das entrevistas.

Para organizar as informações e facilitar o processo de análise de conteúdo foi utilizado o software @ Nvivo. Trata-se de uma ferramenta que auxilia na categorização e codificação dos dados produzidos. A versão utilizada neste trabalho foi a 11.4.1.1064 (64 Bits).

No próximo capítulo, destacamos os resultados da pesquisa de campo.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados que foram obtidos com a realização das Rodas de Conversas, seminário e entrevistas com os(as) alunos(as). Dividido em dois tópicos, o primeiro apresenta as histórias de cada um dos cinco participantes. Já o segundo traz as informações que organizamos como possibilidade de respondermos à questão de estudo: *O vínculo ao Prouni tem contribuído para a emancipação social dos alunos⁵ do programa?* Optamos pelo formato de contar a história de cada um dos alunos, pois este oportuniza a liberdade da fala de cada um deles, tornando possível a aproximação ao seu contexto pessoal.

5.1 A HISTÓRIA DOS ALUNOS

Este subitem nos permite compartilhar com os leitores as cinco histórias dos(as) alunos(as) que participaram dos encontros de Roda de Conversa. Estes alunos são também os que auxiliaram na elaboração do Seminário de encerramento dos encontros para que fossem socializadas com os colegas de IES as aprendizagens desenvolvidas durante a sua caminhada no ensino superior, juntamente com a participação nos encontros das Rodas de Conversa. Para preservar a identidade deles utilizaremos a sigla AL1 para o aluno(a) 1 AL 2 para o aluno(a) 2, e assim sucessivamente, como já descrevemos no capítulo sobre a metodologia.

5.1.1 História da Aluna 1

Para iniciar os relatos sobre a AL1, apresentamos, na *figura 4*,⁶ as dez palavras mais utilizadas pela aluna durante sua participação nas rodas de conversa.

⁵ Optamos por utilizar “aluno”, embora essa palavra cause controvérsias quando se trata de sua etimologia. Há os que dizem que sua origem significa “sem luz”. Porém, há outros que afirmam que essa acepção não passa de um mito. Assumimos a versão de que “*Aluno*” vem do latim *ALUMNUS* que significa “afilhado”, “discípulo”, “criança de peito”, sendo por sua vez, derivado de *ALERE*, que significa “nutrir” ou “alimentar”. Aluno é, pois, pessoa que está em formação com um ou mais professores, geralmente em um estabelecimento de ensino, de modo a adquirir e/ou aumentar os seus conhecimentos em diversas áreas. Neste sentido, é sinônimo de discente, estudante (ETIMOLOGIA DE ALUNO..., 2019).

⁶ As figuras desta sessão foram produzidas com o auxílio do NVivo.

Figura 4 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela aluna 1 durante sua participação nas rodas de conversa



Fonte: elaborada pelo autor.

A palavra *trabalho* foi a mais citada pela aluna 1, com 129 indicações, e encontra-se no centro da figura, seguida pela segunda palavra *trabalhar*, citada 45 vezes; ambas resumem com certeza uma das principais preocupações da aluna, o trabalho em si. As palavras *flexibilidade*, *contexto*, *diferente* e *perspectiva* foram, na sequência, as quatro mais citadas.

A aluna 1 nasceu em uma cidade da região metropolitana da capital do Estado do Rio Grande do Sul, a 80 quilômetros de Porto Alegre. Tem 23 anos e está cursando o sétimo semestre de Psicologia na IES; é solteira e tem dois irmãos, um mais velho e outro mais novo. Hoje reside com os tios na mesma cidade da IES, pois,

“Há 2 anos e meio em média o transporte coletivo que eu pagava para fazer meu transporte de retorno da Faculdade pra casa, [...] aos finais das aulas, foi cancelado, e não foi possível conseguir outro tipo de transporte, eu teria que trancar o curso até encontrar uma maneira. A maneira mais imediata que encontrei foi pedir aos meus tios se poderiam me receber para que eu pudesse prosseguir com meus estudos e trabalho”. (AL 1).

Podemos observar, nas palavras da AL 1, que o apoio dos tios neste momento de dificuldade foi fundamental para que ela continuasse a usufruir da bolsa do Prouni no curso de Psicologia. Atualmente seus pais residem numa cidade a 150 quilômetros da capital do estado. A mudança ocorreu porque não conseguiram mais manter-se com os valores que arrecadavam das atividades vinculadas à produção de calçados na cidade em que a aluna nasceu. Sua cidade natal é considerada um polo de produção de calçados no Estado. Mas a região vem enfrentando muitas dificuldades geradas pelo desemprego ocasionado pelo fechamento de diversas empresas, como

afirma a reportagem do Jornal Zero Hora sobre as demissões no Estado: “Diante do fraco desempenho da economia, o Rio Grande do Sul voltou a amargar o fechamento de fábricas⁷, o que eleva a preocupação de empresários e trabalhadores”. (DEMISSÕES..., 2019). De acordo com a AL 1, os seus pais “*Receberam suporte de amigos na nova cidade que ofereceram vaga de emprego, casa de aluguel e mudaram-se com meu irmão menor*” (AL1). Agora ela obteve o apoio dos tios, embora morar longe da família por um longo período gera um desgaste emocional e produz uma certa angústia, pois de acordo com o depoimento da estudante

*“Eu sou muito bem recebida assim na casa dos meus tios assim, eles me acolhem super bem, mas eles **não são a minha família** neh, e **têm uma cultura diferente**, um jeito **de ser diferente** e enfim, tem coisas minhas que **não cabem** naquele espaço e aí uma vez por mês eu vou ver aquelas outras pessoas (**pais**) e daí **não dá tempo de tu falar tudo**, mas vamos seguir nessa instabilidade ta ta pra lá e pra cá, de ta **todo dia carregando a casa nas costas**, ah, enfim, a instabilidade cansa demais, desgasta demais”. (AL 1).*

Nas palavras da AL 1, podemos perceber que, mesmo sendo bem acolhida na casa, ela não se sente bem, não tem lugar para organizar as suas coisas, e por isso, acaba “[...]*todo dia carregando a sua casa nas costas*”. Outro ponto que podemos salientar é de quando vai visitar os pais, não tem tempo suficiente para conversar com eles, e esta situação tem lhe gerado sofrimento e angústia.

A caminhada educacional da AL1 iniciou pelo Ensino Fundamental na escola pública do município em que nasceu e o Ensino Médio ela cursou em uma escola estadual na mesma cidade. Seu pai frequentou até a quinta série do Ensino Fundamental, e a sua mãe concluiu o Ensino Fundamental e parou. Depois se casou e teve o seu primeiro filho, o irmão mais velho da AL1. Mais tarde foi trabalhar em uma empresa de calçado da sua cidade; esta empresa também oferecia o EJA para os seus funcionários. Com esta oportunidade, a sua mãe voltou a estudar e concluiu o Ensino Médio. O irmão mais velho parou de estudar após ter sido reprovado no

⁷ “*Baixa demanda afeta setor calçadista*: Dentro do setor de transformação, as fábricas calçadistas apresentaram o pior saldo de empregos com carteira assinada. No acumulado de 12 meses até maio, as empresas do ramo fecharam 4,2 mil postos de trabalho no Estado. Presidente-executivo da Associação Brasileira das Indústrias de Calçados (Abicalçados), Heitor Klein avalia que o corte de vagas reflete a fraca demanda dentro do mercado nacional, enquanto as exportações do segmento sobem. Nos primeiros cinco meses do ano, os embarques do Rio Grande do Sul ao Exterior avançaram 11,8% em número de pares e 2,7% em receita”. (DEMISSÕES..., 2019).

terceiro ano do Ensino Médio. Alguns anos depois, retornou aos estudos e concluiu o Ensino Médio, fez o Enem e conquistou uma bolsa integral pelo Prouni para o curso de Licenciatura em Física em uma IES distante uns 70 quilômetros da sua cidade. Ali cursou apenas o primeiro semestre, pois desistiu devido às questões financeiras. Comenta a AL 1,

*“Fui a primeira na família a iniciar um curso de nível superior e, apesar de nos últimos 1 ano e meio ter mais 1 tio, e duas primas cursando ensino superior, **provavelmente serei a primeira a me formar no ensino superior**”.*

Os seus avós paternos e maternos trabalharam a vida toda na lavoura⁸. O seu pai trabalhou, na infância, na lavoura e na adolescência, entrou na indústria de calçados. Depois trabalhou como motoboy, vendedor ambulante e como autônomo no ateliê que produzia etapas do calçado para uma empresa da cidade. Já a *“Minha mãe, na infância, cuidou dos irmãos mais novos fazendo o trabalho da casa, na adolescência trabalhou na indústria, na adultez também, e seguiu como costureira autônoma no ateliê de calçados até o nascimento do meu irmão em 2017/6”.* (AL 1).

Como você ficou sabendo da oferta de bolsas do Prouni? Foi uma das questões que apresentamos aos participantes das rodas de conversa, e a AL 1 comentou que ficou sabendo isso na escola em que cursava o Ensino Médio e que *“[...] posteriormente recebi o apoio de um professor de História da rede pública, que era amigo pessoal da nossa família, que me ajudou a sanar dúvidas a respeito de inscrição, organização dos documentos, pagamento da taxa, afins”.* (AL 1). Um professor de História foi o incentivador da aluna, ajudando-a a sanar dúvidas, a realizar a inscrição para o Enem, apoiando-a, inclusive, com o pagamento da taxa. Ela comenta que não teria despertado para o Prouni sem o apoio do professor.

Como foi para você receber a informação de que havia recebido uma bolsa integral do Prouni? E a AL 1 respondeu: *“Foi o momento de maior alegria de que me recordo até esse momento da minha vida”.* Ao realizar a matrícula em meio a essa euforia, deparou-se com a necessidade de optar por um dos cursos: Administração,

⁸ Lavoura: substantivo feminino, que significa terra lavrada ou preparação da terra para o cultivo. Tem a ver com a agricultura, com o produto das plantações resultantes do cultivo do terreno. Significa terreno lavrado, cultivado. A palavra «lavar» deriva do latim *laborāre*, que tinha o significado genérico de trabalhar. (Mazoyer, 2010 e LAVOURA..., 2009).

Redes, Psicologia, etc. Então ela volta para casa e “[...] em conversa com meu pai, lembro de termos chegado em um acordo de que a Psicologia me possibilitaria mais facilmente **‘ajudar pessoas’**, o que era considerado minha **missão na vida**, com base em nossa cultura de fé religiosa”. (AL 1).

Depois de já ter cursado sete semestres do curso, qual a sua expectativa profissional com a conclusão do curso? A AL 1 responde:

“Minhas expectativas são sempre com base nos planos que tento construir e manter anteriormente. Me formo em 2 anos, nesse período estou me organizando para iniciar o foco nos estudos para as provas de concurso público, dividindo o foco com cursos específicos voltados para a área da clínica. Meu maior desejo é trabalhar com políticas públicas, em especial com o SUAS - Sistema Único de Assistência Social -, mas pretendo também seguir atendimento em clínica tradicional, como um trabalho secundário. Tenho pretensão de tentar uma bolsa de mestrado, e considerando que tenho dificuldades consideráveis com a escrita e produção científica, estou desde já focando no exercício e treinamento desse tipo de produção escrita. Para além disso, só o desejo de sempre estar envolvida em práticas de coletivos, como já faço parte do Núcleo da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social) por exemplo e em estudos e formações mais voltados para a academia/universidade”. (AL 1).

O interesse da aluna pelas políticas públicas provavelmente tem origem nos estágios que ela realizou nos espaços da assistência social, pois segundo ela “[...] vi que no CRAS onde eu fiquei dois anos eu já sabia muito sobre aquilo ali, se eu tivesse já formada em Psicologia, ficasse ali seria tranquilo assim, que eu dominava aquele trabalho, a maior parte das coisas”. (AL 1). A relação do indivíduo e a sociedade pode ser percebida na indicação de interesse da AL 1 para atuar na assistência social, em cujo espaço podemos perceber a exposição maior das fragilidades humanas. Ou seja, ela afirma com convicção este interesse em trabalhar com este público mais necessitado. E, depois de formada, vai colocar o seu conhecimento a serviço da sociedade.

Qual a importância da bolsa integral que você recebe hoje para a continuidade dos seus estudos? A AL 1 respondeu:

*“Atualmente, com o acesso ao estágio extracurricular que estar cursando o ensino superior me possibilita, e residindo na casa dos meus tios, dividindo as despesas básicas com eles, **eu poderia dar continuidade aos estudos sem a bolsa, porém, teria que diminuir consideravelmente o número de cadeiras, aumentando assim o tempo de curso até ser***

*possível me formar, e tendo que **diminuir minha parte da contribuição nas despesas** básicas da casa, o que, **considerando minha cultura, me causaria sofrimento** por estar dando mais trabalho a família que me acolheu. Se perdesse a bolsa eu provavelmente **teria que encontrar um emprego de 40 a 44 horas**, adiar meu **estágio profissional** que me exige no mínimo 12 horas atualmente, fazer no **máximo 2 cadeiras**, e ainda assim ter que diminuir minha contribuição nas despesas da casa para que fosse possível guardar dinheiro, já que futuramente precisaria voltar a um emprego com carga horária reduzida que possibilitasse cursar o estágio profissional, para que finalmente pudesse me encaminhar para a formatura. Considerando que as cadeiras que incluem supervisão de estágio têm custo mais alto, talvez houvessem algumas outras reduções de custo e acréscimo de trabalhos extra informais”. (AL1).*

As palavras da AL 1 são de entusiasmo quanto a seguir estudando. Mas, na prática, com base em outros estudos já realizados com alunos do Ensino Superior, a evasão por questões financeiras é tida como o principal motivo pelo abandono do curso. Por isso, acreditamos que, caso a AL 1 viesse a perder a bolsa integral do Prouni, isso poderia trazer muitas dificuldades para ela, pois cursar duas disciplinas apenas por semestre aumentaria consideravelmente o tempo para a conclusão do curso, sem contar a *angústia* e o *sofrimento* que a redução no auxílio das despesas causaria. A necessidade de buscar um emprego e dar conta dele também é apontado pela AL 1 como dificuldade, pois como iria dar conta de trabalhar 44 horas semanais, estudar todas as noites e realizar seu estágio, que hoje é de 30 horas semanais? Se analisarmos, dentro do contexto atual, todos estes aspectos gerados pela perda da bolsa, consideramos bastante difícil a possibilidade de ela dar continuidade aos seus estudos sem a bolsa integral.

Seguindo na linha das possibilidades, perguntamos aos alunos do grupo se eles, caso não estivessem estudando na IES atual, estariam fazendo o quê? Por quê? A AL 1 respondeu:

*“Poderia talvez estar trabalhando em uma loja ou fábrica de calçados na minha cidade natal, ter terminado ou só iniciado **ainda um curso técnico**, se o tivesse terminado poderia talvez estar trabalhando na área do curso, na melhor das hipóteses teria me formado técnica, teria conseguido **um emprego na área e estaria cursando o ensino superior** em alguma instituição. Numa hipótese pior, porém não a pior possível, eu poderia **não ter conseguido emprego fora do ateliê⁹ de calçados**, tendo que*

⁹ O termo *atelier* é um estrangeirismo, emprestado da língua francesa (significa “lugar onde um artista trabalha), que a nossa língua adaptou. Refere-se ao espaço em que se trabalha principalmente com as mãos, isto é, reservado às atividades manuais. O conceito admite várias acepções: um *atelier* pode ser,

continuar nele, poderia não conseguir cursar o Ensino Técnico e não estar estudando de maneira formal. Na pior das hipóteses, poderia ter tentado e não ter conseguido o acesso e perdido as forças para continuar querendo estudar. Acho essa uma possibilidade muito mais remota, mas é possível leva-lo em consideração”. (AL 1).

A AL 1 comenta, que se não estivesse estudando com a bolsa, provavelmente não teria saído da sua cidade natal; já o ponto de destaque é que continuaria estudando no ensino técnico e quem sabe, estaria trabalhando na área do curso. A formação superior seria a próxima opção, pois, segundo ela, seria ensino particular e precisaria constituir primeiro o recurso financeiro para o pagamento. Em uma perspectiva mais pessimista, poderia não ter saído do ateliê de calçados onde trabalhava com os seus pais ou, inclusive, estar desempregada, pois o ateliê já fechou por falta de trabalho na cidade. Mas justifica que, se não estivesse na IES atual, poderia não ter continuado estudando, pois, sem a aprovação no Enem, possivelmente já teria desistido de cursar uma graduação.

*“Aos **9 anos** comecei a ajudar com trabalhos **leves e breves no ateliê de calçados dos meus pais**. Aos **14** comecei a fazer o turno inverso da **escola** completo no ateliê, das 13h às 17h30, com um intervalo por dia em que minha função era ir **até nossa cozinha e fazer um cafezinho** para cada um dos trabalhadores **dosando açúcar e café de acordo com seus gostos** e trazer até o espaço. Aos 16 aproximadamente **trabalhei durante uns 6 meses em uma loja** e ateliê de artesanato, com algumas técnicas de pintura de quadros e objetos. Logo depois iniciei um **estágio em uma papelaria e bazar** por aproximadamente 5 meses. Entre um trabalho diverso e outro trabalhava no ateliê com meus pais. Depois de estar na faculdade voltei a trabalhar novamente por um período nesta papelaria, mais uns 5 ou 6 meses aproximadamente. A **primeira experiência de estágio extracurricular** na área da **psicologia** foi em projeto social promovido pela Fundação La Salle, vinculado a Canoas, porém ocorria no bairro da cidade. Foram aproximadamente **5 meses neste estágio** e consegui **uma vaga melhor** no CRAS Centro da cidade, **neste permaneci os dois anos limite permitidos**. Posteriormente estive por **7 meses** em uma escola particular como apoio a inclusão, e atualmente estou há 2 meses e meio em uma escola pública de ensino fundamental como **apoio à inclusão”**. (AL 1).*

Pelas palavras da AL 1, podemos perceber o quão cedo se iniciou a sua caminhada profissional, pois já com nove anos trabalhava em casa com os pais. Já

por exemplo, o espaço de trabalho de um pintor, escultor, ourives, estilista, alfaiate, **sapateiro** ou artesão. (ATELIER..., 2009).

se passaram 14 anos realizando as mais diversas atividades, desde a produção de um café até atendimento ao público no bazar. Também realizou atividades diversas na confecção de calçados, incluindo a aplicação de adesivo (cola) nas peças de couro. Mas logo após ter recebido a bolsa integral do Prouni, ou seja, nos últimos quatro anos, passou a realizar atividades mais alinhadas com a sua formação na área da Psicologia. Também trabalhou em um projeto social no bairro da cidade. Realizou estágio por dois anos no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do centro da cidade; nos últimos nove meses atuou como apoiadora de inclusão em duas escolas da cidade. Ao longo deste período de trabalho, a AL 1 adquiriu experiências; percebe-se que uma das mais marcantes foi no CRAS, relatando sobre a realidade dos usuários que não conseguiam ir até o Centro para receberem o serviço: *“O serviço pode tá ali funcionando, **mas a pessoa não consegue ir; então é necessário buscarmos alternativas para eles**”, afirma ela. “Indicávamos alguns lugares onde pudessem pedir ajuda, passagem, dinheiro, etc., para o deslocamento até o centro” (AL 1).* Ou seja, esta experiência tem auxiliado a AL 1 a envolver-se com pessoas em situação de vulnerabilidade. Segue a AL 1 falando sobre o seu trabalho no CRAS: *“Uma das bases, do serviço, da política de assistência é que é necessário **que se criem vínculos; então, um dos objetivos é o fortalecimento de vínculos, acho que é pra atenção básica**”.*(AL 1). Podemos observar neste relato de experiência da AL 1 que sua convivência no CRAS oportunizou o acesso a novos conhecimentos práticos. Ela descreve com veemência a necessidade de constituição de vínculos com os usuários dos serviços, pois isso é considerado fundamental para o êxito dos atendimentos no espaço.

A AL 1 expressa a sua criticidade ao pedir espaço, pois,

“Eu gostaria de fazer uma crítica ao estágio, tem a parte positiva que é tu experimentar muitas áreas dentro da tua área principal, tua área geral, muitos pontos específicos dela, ahn, e que é muito bom tu ter essa oportunidade, mas aí tem a parte negativa que é ser usado como mão de obra barata, com a desvalorização desse trabalho”. (AL 1).

O relato demonstra uma sintonia com a educação emancipadora, pois ela está denunciando as injustiças que tem percebido nos seus espaços de trabalho, a desvalorização dos trabalhadores através da contratação de mão de obra mais barata.

Solicitamos aos participantes que compartilhassem com os colegas como havia sido a sua infância com a família, e a AL1 descreveu uma brincadeira de sábados à tarde entre ela, o irmão e sua mãe:

*“[...] jogávamos com palavras assim, por exemplo: fala uma palavra e daí o próximo tem que **falar uma palavra com a última sílaba da minha**, ou, ahh oh mãe o quê que significa tal coisa? Procura no dicionário, aí nós fazíamos quem é que acha no dicionário primeiro, quem é que acha a palavra primeiro. **Eu aprendi a manusear um dicionário muito rápido. Ahh vamos sair pra pagar as contas, daí deixava a gente na biblioteca**”.* (AL 1).

O relato da AL1 apresenta uma memória afetiva da sua infância, relacionada ao brincar e ao aprender. A mãe conduzia de forma criativa as brincadeiras e ainda oportunizava aos seus filhos o cultivo da memória, a agilidade no pensamento, aliados à ampliação do vocabulário deles, através da brincadeira da indicação da palavra a partir da última sílaba da palavra anterior. A busca de respostas no dicionário para conhecer o significado das palavras também merece destaque, pois já foi ou ainda é estratégia de ensino e aprendizagem em muitas salas de aula do Brasil. Já a estratégia de deixar os filhos na biblioteca enquanto ia pagar as contas favoreceu o desenvolvimento do gosto pelos livros. Enquanto ficavam na biblioteca ela e o irmão liam alguns livros e depois, no retorno para casa, contavam suas histórias de leitura para a mãe. Este relato à luz da literatura indica que o *ethos* da família da AL 1 constituiu-se em meio a experiências educacionais que merecem destaque pela criatividade e pela riqueza que esta mãe oportunizou aos seus filhos com custo praticamente zero.

A educação também foi um tema sobre o qual dialogamos nos encontros, e a AL 1 destaca a sua lembrança:

“Lembrei a professora Ana Maria, que provavelmente tem a ver com Paulo Freire, também, mas na disciplina de psicologia educacional, era um vídeo que falava da e sobre a educação, de como tornar a escola interessante para as crianças, daí tipo, vamos adaptar ao contexto delas, se moram sei lá, na caatinga, o contexto assim, aí vamos falar sobre ciências vamos falar sobre biologia, essa coisa se a gente vai levar elas lá pro lugarzinho lá, pro quintal, pra alguma coisa lá perto e elas vão olhar as coisas que elas têm ali”. (AL 1).

A inspiração em Paulo Freire por parte da AL1 aguça a sensibilidade social bem como a implicação com as pessoas com que convive, pois esta sua lembrança nos remete ao que já foi descrito por Freire no exemplo da formação de adultos no Angicos. Ela destaca exatamente a preservação do que é do local, valorizando esta que sempre foi uma das principais bandeiras de Paulo Freire.

Durante o processo educacional, o agir e o refletir sobre a ação (FREIRE, 1979) tem sofrido influência da tecnologia¹⁰, que vem avançando na sociedade e “Esta enormidade de dados fez com que nos últimos dois 2 anos fossem gerados 90% do total de dados já gerado por toda a humanidade” (PÉTRICO, 2019); este volume de informações tem modificado a relação entre os cidadãos. Mas o que podemos fazer? A AL 1 apresenta a sua ideia: “*Eu acho que aí a gente vem com a educação né, porque como é que as pessoas vão passar esse medo de lidar com essas tecnologias se não têm uma educação preparada pra isso né?*” Como podemos vencer os nossos medos de lidarmos com a tecnologia, se a educação não está dando conta de nos preparar para este cenário gigantesco de dados, imagens, áudios e fotos? Ou seja, podemos viver sem a tecnologia? AL 1 responde:

*“Que dá pra ser até dá, mas tem um **custo muito** alto porque não é mais, o contexto todo já não te permite mais vem, **te pressiona de todos os lados**, até que tu fique **encurralado assim**, uma época eu estava sem, **sem celular que não tinha como ter o aplicativo do watts**, e eu estava super tranquila porque **estava tão bom**, assim, não nossa **que leveza, que alívio** e aí eu só falava o que era necessário, quando era necessário ligava. Acho que durou duas semanas porque veio de todo o lado, grupo de estudo para fazer o trabalho da faculdade, ahn. O trabalho precisa te avisar de não sei o quê”.*

Como descreve a AL 1, “[...] *que dá..dá, mas tem um custo*”, que, segundo ela, é elevado, e ainda somos pressionados de todos os lados, na família, na escola, no trabalho, uma cobrança que acaba tirando a tranquilidade e a leveza. A AL1 comenta ainda que:

¹⁰ E realmente é impressionante, cerca de 2.5 quintilhões de bytes gerados por dia! Você sabe o que isso representa? Para se ter uma ideia, seriam necessários aproximadamente 531.914.892 DVD's (com capacidade de 4,7 GB cada) para armazenar todos estes dados! Esta enormidade de dados fez com que nos últimos 2 anos fossem gerados 90% do total de dados já gerado por toda humanidade. E esta quantidade só aumenta; estima-se que em 2020 cada pessoa no mundo gerará cerca de 1.7 MB de dados por segundo. (PETRICO, 2019, baseado no relatório, denominado de Data Never Sleeps, 109).

*“Eu, eu acho que, **para a quantia de tecnologia a que a gente já tem acesso, ainda tem gente demais passando fome, eu acho que vai de novo, volta de novo para os nossos, para nossa, a forma do nosso sistema, e acho que tem uma diferença de quando ele começou e como ele ta agora que é o fato de agora ele se move em torno do desejo das pessoas e dessa coisa de ter sempre coisas novas, não é uma necessidade mais. O professor Luís fala sobre a **obsolescência**¹¹ das coisas, das coisas serem feitas para terminar com para terminar **para poder vir outras para fazer outra manutenção do mercado o tempo inteiro. Então o mercado gira em torno do próprio umbigo, assim**”.***

Destacamos neste depoimento a autonomia e a apropriação de conhecimento que podemos observar nas palavras da AL1. Quando ela nos apresenta o conceito de **obsolescência** (e o credita ao professor, demonstrando a sua valorização), permitenos destacar, o quanto ela tem aproveitado o espaço de sala de aula, para constituir a sua autonomia e conquistar a sua liberdade de pensar criticamente.

Não podemos deixar de apontar a profundidade do questionamento da AL1 no início do texto acima, sobre a profusão das tecnologias e o acesso já existente, o que ainda não significa a sua apropriação emancipada. Contraditoriamente, ainda não conseguimos solucionar o problema do contingente de pessoas que passam fome¹². Não que a ampliação do acesso às tecnologias digitais não seja importante, mas para ajudar na reflexão, por exemplo, a NASA (*National Aeronautics and Space Administration* ou Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço) investiu, em 2018 US\$ 20,7 bilhões (WAKKA, 2018) na corrida espacial, se multiplicarmos por R\$ 4,10, teremos quase 85 bilhões de reais, que poderiam com certeza vir a auxiliar muito em

¹¹ Obsolescência significa o processo ou o estado daquilo que se torna obsoleto, ultrapassado ou que perde a utilidade. Em Economia, a obsolescência é caracterizada pela redução da vida útil de determinado bem provocada pelo surgimento de um modelo mais moderno ou pela evolução tecnológica. A obsolescência está associada, por exemplo, ao mercado tecnológico, pois constantemente aparecem novos equipamentos mais atrativos, mais rápidos, mais econômicos, mais práticos ou mais modernos. A obsolescência pode ocorrer de três formas: programada, perceptiva ou funcional. (OBSOLESCÊNCIA..., 2019; PETRICO, 2019).

¹² O número dos que passam fome no mundo aumentou pelo terceiro ano seguido e afeta 821 milhões de pessoas, de acordo com relatório divulgado por agências da ONU. Isso corresponde a uma a cada nove pessoas no mundo. No Brasil, os números apontam *que mais de 5,2 milhões* de pessoas passaram um dia ou mais sem consumir alimentos ao longo de 2017, o que corresponde a 2,5% da população. Na América Latina e no Caribe, a fome também apresentou aumento e afeta cerca de **39 milhões de pessoas**. Embora o nível de fome seja relativamente baixo em comparação com outras regiões, esse aumento na América Latina é explicado, principalmente, pela desaceleração econômica na América do Sul, afirmou à Agência Efe, o diretor de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), José Rosero. (FOME..., 2019?; ORGANIZAÇÃO...,1996).

programas estruturantes para a redução da fome. Segundo a ONU, nos últimos dois anos a desigualdade e a fome vêm crescendo.

5.1.2 História do Aluno 2

Elaboramos uma nuvem com as dez palavras mais citadas pelo AL 2 durante a sua participação nas rodas de conversa. A figura 5 destaca no centro a palavra *trabalho* como a mais utilizada pelo aluno. Depois temos as palavras *tranquilo*, *relações*, *bastante*, respectivamente em segundo, terceiro e quarto lugar entre as mais utilizadas.

Figura 5 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pelo AL 2 durante sua participação nas rodas de conversa



Fonte: elaborada pelo autor.

O AL 2 nasceu em uma cidade a 45 quilômetros de distância da capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Possui 27 anos e está cursando o sexto semestre de Psicologia, escolheu este curso “[...] **em especial por possibilitar o estudo do comportamento humano, o qual me fascina muito**”. E tem como expectativa profissional, após formado “[...] **trabalhar na área, quero continuar estudando e futuramente fazer mestrado e lecionar**”. É solteiro, tem três irmãos e todos mais velhos que ele. Sempre morou com os pais na mesma cidade da IES, mas hoje por questões financeiras mora com uma colega na mesma cidade. Seus avós maternos e paternos vieram do interior para a cidade, em busca de novas

oportunidades de emprego, mais saúde e oportunidade de estudo para os filhos, pois na zona rural tudo era mais difícil.

O AL2 cursou o Ensino Fundamental em escolas públicas do município e o Ensino Médio em escola pública estadual. Sobre este tempo de formação escolar comenta que *“[...] lembra lá da infância, quando as professoras falavam que a memória tá numas gavetinhas, ahh agora abre a gaveta, para trabalhar determinado assunto”*. (AL 2). Neste período, o seu deslocamento para a escola sempre foi de carona de carro com o pai, pois as suas escolas eram escolhidas para que ficassem no caminho do trabalho dele. Já o retorno da escola para casa era de ônibus quando a escola ficava mais longe, ou a pé quando ficava mais próxima de casa.

Os seus avós maternos foram agricultores e não tiveram muita escolaridade: *“[...] o meu avô paterno cursou até o Ensino Médio e tornou-se funcionário público, a minha avó paterna sempre foi dona de casa”*. (AL 2). A formação do seu avô paterno no Ensino Médio pode ter contribuído para que o seu pai conseguisse concluir a graduação em Contabilidade. Já a sua mãe cursou até a quarta série do Ensino Fundamental e criou um negócio próprio, mas hoje é dona de casa. Os *“[...] três irmãos são graduados, em Ciências da Computação, Engenharia Mecânica e Gestão da Produção. Todos pagaram as mensalidades dos seus cursos e levaram, cada um, quase uma década para concluir”* (AL 2) este recorte na fala do AL 2 descreve a caminhada de formação superior dos seus irmãos, mas também demonstra a angústia que é estudar no Brasil com recursos próprios, pois a média de conclusão de um curso superior fica entre quatro a cinco anos, quando há condição de cursar todas as disciplinas a cada semestre, e se têm recursos disponíveis. Já no caso dos irmãos do AL 2, a dificuldade foi maior, pois eles levaram quase dez anos para concluírem os seus cursos. O legado da formação superior na família merece um destaque, pois para a maioria é difícil manter e formar um filho no Ensino Superior no Brasil hoje. Imagine-se ter três filhos com a graduação concluída e o quarto deles já com mais da metade do curso realizado, sendo apenas este contemplado com algum tipo de incentivo ou bolsa de estudos! Ainda sobre a sua busca pela formação superior e o pagamento das mensalidades ele afirma que

“[...] fui seguindo essa, porque com a cultura familiar lá, sei lá, o meu pai não teve condições de ajudar a pagar a faculdade, mas ele teve condições de não dar preocupações de subsistência assim, desde o meu irmão mais

velho que começou, ele pagou a faculdade toda dele, e só que em casa, por exemplo, ele chegava em casa e tinha, tudo tranquilo”.(AL 2).

Neste ponto, a fala do AL 2 destaca todo o apoio e incentivo que a família dele ofertou para os seus irmãos poderem cursar o Ensino Superior. Para o AL 2, o interesse pelo estudo vem do seu avô que, na sua época, veio a concluir o nível de ensino equivalente ao nosso Ensino Médio hoje. O seu pai mais tarde concluiu a graduação em Contabilidade, aproveitando a oportunidade.

No ano de 2014, o AL 2 prestou vestibular e ingressou no Ensino Superior particular, e com muito sacrifício conseguia pagar três disciplinas apenas, pois isso já consumia boa parte do seu salário, comentou ele. Em 2015, as dificuldades financeiras agravaram-se, e ele precisou reduzir o número de disciplinas cursadas. Até chegou a pensar em desistir, mas a sua companheira, na época, o incentivou a estudar para que pudesse realizar as provas do Enem naquele ano e vir a concorrer a uma bolsa no Prouni. Então: “[...] *por incentivo dela, estudei para o Enem deste ano, e conquistei a bolsa integral de estudos pelo Prouni, matriculando-me, então, na IES*”. (AL2).

Neste momento, o Prouni passa a ocupar um papel muito importante na caminhada educacional do aluno, pois, sem a realização da prova do Enem e a classificação para receber uma bolsa integral, ele não teria conseguido dar seguimento à sua formação superior no curso do seu interesse, no qual já concluiu mais de 50% das disciplinas. O AL 2 reitera: “[...] ***ainda não possuo renda fixa, então, caso não estivesse usufruindo da bolsa, teria que parar de estudar[...]***” ampliando, assim o número de alunos do Ensino Superior privado que desistem dos seus sonhos por falta de recursos para o pagamento das mensalidades, como destacamos no capítulo sobre o Ensino Superior. Prossegue ainda o AL2 reafirmando que, se não estivesse com a bolsa integral “[...] *estaria trabalhando fora **da minha vocação**, com meu pai, em um escritório de contabilidade, e provavelmente estudaria na área (contábil) para dar continuidade, porém tenho certeza que **não estaria sendo feliz***”.

Estudos sobre a trajetória dos alunos do Prouni (FELICETTI, 2011) demonstram que o fato do AL2 ter recebido a bolsa integral e já ter os seus irmãos mais velhos com a graduação concluída, contraria a constatação de que a grande maioria dos alunos que recebem bolsa integral pelo Prouni seriam os primeiros em suas famílias

a alcançarem o Ensino Superior e, apesar das reais dificuldades, a concluírem seu curso dentro do prazo mínimo de quatro a cinco anos, de acordo com o currículo de cada curso.

Durante as Rodas de Conversa perguntou-se ao AL 2: Quais as sugestões de melhoria ou ajustes que você gostaria de indicar ao MEC sobre a oferta e gestão das bolsas do Prouni? Na sua opinião, falta algo aos alunos? Se sim, o quê?

E o AL 2 respondeu:

“Acredito que uma rede gestora para integração de estágios remunerados poderia possibilitar os bolsistas a fazerem mais disciplinas por semestre, disponibilizando uma renda e mais horas livres para estudo do que um emprego convencional. Cursando mais disciplinas, o aluno irá se formar antes, liberando a bolsa para um novo aluno”.

A resposta destaca dois pontos que já indagamos anteriormente. A *renda fixa* com a criação de uma rede de gestão dos estágios remunerados foi preocupação do AL 2 já indicada anteriormente, quando afirma que não possuía renda fixa. E isso também vale para o segundo aspecto, que se refere ao prazo para a realização do curso, quando comentou o que havia ocorrido com os seus irmãos que levaram quase *uma década* para concluírem a sua graduação, dando a entender que foi um período muito longo para a conclusão. Destacamos ainda a sua postura de valorizar a possibilidade de se formar em menos tempo, não como uma vantagem pessoal, mas com um pensar corresponsável, isto é, a liberação de sua bolsa para outro aluno. Tal postura demonstra por parte do AL2 um censo de preocupação com os colegas que não usufruem de nenhum tipo de bolsa e que provavelmente estão correndo algum risco de não conseguirem concluir o curso, como quase ocorreu com ele antes de receber a bolsa integral.

Outro tópico desenvolvido nas rodas de conversa com os alunos foi a possibilidade do MEC vir a realizar cortes nas bolsas do Prouni. Como já alertamos anteriormente, a reportagem do site Uol (2019) reforça que em quatro anos o MEC diminuiu o investimento em educação em 56%, com variações negativas nos três níveis: Ensino Superior 2014 - R\$ 39,2 bilhões - 2018 - R\$ 33,4 bilhões, com queda de 15%; Educação Básica 2014 - R\$ 36,2 bilhões - 2018 - R\$ 29,3 bilhões, com queda de 19%, e o Ensino Profissional 2014 - R\$ 16,4 bilhões - 2018 - R\$ 11,9 bilhões, com queda foi de 27% (Fonte: Siafi). Após dialogarmos sobre estes valores, perguntamos

aos alunos: *Qual a sua opinião sobre a possibilidade de corte na concessão de bolsas do PROUNI para os alunos do Ensino Superior por parte do MEC? Você concorda, discorda, por quê?* O AL 2 respondeu: *“Discordo, o custo para o Estado de um aluno com bolsa é menor do que o de um aluno em universidade pública, e educação é sempre investimento”*. A sua resposta traz argumentos que revelam algum conhecimento preliminar sobre a questão dos custos dos alunos na rede pública e privada, mas não chegamos a aprofundar este item por não fazer parte do foco principal do estudo. O que podemos afirmar é que o valor investido no Brasil é inferior ao de outros países, como informa relatório da OCDE destacado na reportagem¹³ do site, todos pela educação. (QUANTO..., 2018). A reflexão do AL 2 sobre a questão revela uma visão muito otimista de ver a educação como investimento e não como custo, como entendem alguns gestores públicos.

Com uma caminhada profissional de 11 anos que teve início aos 16 anos de idade, o AL 2 destaca:

“Trabalhei com meu pai aos 16 anos em seu escritório de contabilidade. Aos 18 trabalhei em uma Lan House como assistente de computação. Em seguida ingressei no exército pelo serviço obrigatório, a partir de então fiquei na instituição por 8 anos, até fevereiro de 2019, quando fui desligado por tempo limite de serviço. No momento estudo e faço estágio curricular, e estou à procura de estágio remunerado na área de Psicologia”.

Com este relato do AL 2, podemos compreender melhor quando ele afirma que, caso não tivesse recebido a bolsa integral do Prouni, estaria trabalhando com o seu pai no escritório e que da mesma forma também não estaria se sentindo feliz lá, pois ele já havia trabalhado no local com o pai no seu primeiro emprego. Estes onze anos de jornada de trabalho foram em apenas três locais: o primeiro com o pai no escritório de contabilidade por aproximadamente dois anos; e mais um ano e alguns meses na

¹³ De acordo com o relatório da OCDE, em 2014, a média de investimento anual por aluno brasileiro no Ensino Fundamental foi de US\$ 3.799 (o valor está em dólares para facilitar a comparação internacional). A quantia foi quase a mesma para o Ensino Médio: US\$ 3.837, e no Ensino Superior o valor por estudante triplica, chegando a US\$ 11.666. Enquanto isso, a média de investimento anual por aluno dos países da OCDE é de US\$ 8.733 para o Ensino Fundamental, US\$ 10.106 para o Ensino Médio e US\$ 16.143 para o Ensino Superior. Ou seja, ainda estamos longe de garantir as mesmas oportunidades educacionais que os países mais ricos garantem para seus estudantes da rede básica de ensino. Contudo, como nosso investimento por aluno é baixo, poderíamos dizer que o Brasil “precisa investir mais na Educação”. (ORGANIZAÇÃO..., 2018).

Lan House; e depois foram oito anos no Exército Brasileiro, vindo a sair em fevereiro de 2019.

Na Roda de Conversa sobre o ambiente de trabalho, fizemos um questionamento aos participantes, para que relatassem quais eram as lembranças que eles tinham dos seus superiores hierárquicos nos espaços de trabalho e também como estas relações tinham se desenvolvido; o AL 2 respondeu assim:

“Eu tive uma relação, ahn, onde tinha um líder mais autoritário, tinha essa referência, tinha segurança, por outro lado tinha um sofrimento de que não podia se expressar, por outro lado, tive a experiência onde não, se podia dizer que a gente não era um chefe, era um líder mais flexível assim, daí já não tinha essa segurança, mas poderia se expressar e as duas coisas tinham lado positivo e negativo. Então, é complicado achar uma linha certa ali é difícil”.

Podemos perceber um conflito pessoal nas palavras do AL2, quanto às lembranças dos seus superiores, ou seja, elas transitam entre a segurança com autoritarismo por parte de um dos seus superiores, mas também ressalta a lembrança do seu líder mais flexível e que quase não podia ser chamado de chefe. Estas lembranças circulam entre as possibilidades de exploração e alienação requintada do capitalismo, por parte do primeiro líder, passando pelo segundo líder referenciado como mais flexível e que, ao mesmo tempo, não demonstrava segurança aos liderados, pois eles (liderados) estão vinculados ao primeiro modelo de líder que não oportuniza o desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens nos espaços de trabalho.

Seguindo nas discussões sobre o ambiente de trabalho dos alunos, indagamos quais as lembranças que eles tinham dos seus colegas nos espaços de trabalho. O AL 2 relatou que,

*“[...] à questão do trabalho acho que o foco era a questão de tá **alienado** consciência dissociada (suspiro), acho que eles trabalhavam, mas não com aquele objetivo, o foco deles não era o trabalho, ela tá focada noutra coisa, tá pensando no final de semana por exemplo, tá no automatismo ali, de segunda a sexta **sou alienado**, mas tudo bem”.*

Podemos perceber um certo conformismo no relato do AL2 sobre os seus colegas de trabalho, mas, para Álvaro Pinto (2005), se é através do trabalho que o

homem é alienado será também somente através do trabalho que pode ocorrer esta desalienação.

Sobre a relação da tecnologia e o trabalho, o AL 2 comenta que *“Acho que tem a possibilidade da tecnologia fazer com que cada um possa ser a sua própria empresa, prestar serviços soltos assim, então, como alguns dizem: sou bom o bastante, não preciso dos outros”*. Neste recorte da resposta do aluno, podemos perceber uma contribuição da tecnologia para a autonomia do ser humano, com o desenvolvimento de aprendizagens que possibilitam a prestação de serviços a terceiros com a ampliação das relações sociais e a sua inserção na sociedade. Conforme Álvaro Vieira Pinto (2005), a concepção do indivíduo humano pode se desenvolver através da qualidade do seu trabalho e com a utilização de técnicas e tecnologias como aspecto definidor do seu ser. Na opinião do AL 2, o modelo de tecnologia que adotamos no Brasil tem,

“[...] características americanas, e estamos absorvendo as características, e isso responde a uma lógica de mercado quanto mais ser utilizado, quanto mais as pessoas absorverem aquilo, mais vai produzir, mais vai entrar a tecnologia, e mais vai ser substituível”.

Esta constatação do AL2 nos possibilita refletirmos sobre quanto estamos reféns desta lógica de mercado, assimilando ainda esta dinâmica sem analisarmos criticamente os seus impactos na nossa sociedade.

O AL2 segue a sua reflexão sobre tecnologia e adiciona outro elemento, a flexibilidade, pois para ele *“[...] essa flexibilidade de tá num lugar, ou tá num outro e parece que tudo pra trás fica pra história, não tem mais significado, tudo é substituído por algo mais recente. Acho que flexibilidade tá envolvida nisso, em ser substituível”*. As palavras do AL 2 apresentam certa angústia, pois para ele a flexibilidade nos envolve num processo de substituição constante sempre mais moderno.

Outro ponto discutido nas rodas de conversa à luz do livro de Richard Sennett (2009) *A corrosão do caráter*, foi o tempo de permanência no emprego, ou seja, quantas vezes se troca de emprego durante uma vida profissional nos diferentes tempos históricos. No contexto do livro, o pai havia trabalhado a vida toda em um só emprego, mas o filho em dez anos já havia passado por nove empresas. Então perguntamos aos participantes qual era a opinião deles sobre esta realidade descrita no livro, mas também presente no nosso cotidiano. O AL 2 comentou que

*“[...] o filho tinha mais essa flexibilidade então, ele foi demitido e ta foi demitido e foi pro outro lugar, ele teve, vamos dizer, **resiliência**, ele não quebrou, ele teve resiliência, teve outro emprego e continuou a vida dele, por mais que seja numa lógica mais perversa, ele não, ele não **quebrou** como pessoa, ele conseguiu seguir a vida dele, acho que tem a ver com a resiliência”.*

No entendimento do AL2, que cursa o sexto semestre de Psicologia e talvez por isso se utiliza do conceito de resiliência¹⁴, para explicar o fato do filho, na história do livro, conseguir lidar melhor com as trocas constantes de emprego, vencendo obstáculos e lidando com pressões. Pode-se afirmar que o AL 2 internalizou o conceito de resiliência, pois é um termo que a ecologia toma emprestado da física para explicar o movimento que as árvores fazem quando o vento as encontra, pois elas ficam curvadas, mas não quebram, demonstrando muita resistência ao vento. E o AL2 faz esta analogia ao afirmar que o personagem do livro não *quebrou*, mesmo com estas trocas constantes de emprego. Não podemos afirmar com certeza, mas podemos deduzir que a convivência do aluno com os seus professores e seus colegas em sala de aula durante o curso de Psicologia tem lhe permitido adquirir conhecimentos que, nestes momentos nas discussões das rodas de conversa, podem ser utilizados auxiliando na ampliação dos seus horizontes e perspectivas pessoais/ profissionais, algo que talvez ele não tivesse adquirido fora do curso.

A cooperação é considerada um fator importante nos processos de aprendizagem no ambiente de trabalho. Para cooperarmos e, conseqüentemente, podermos desenvolver a nossa aprendizagem, consideramos de fundamental importância o estabelecimento de relações de confiança no trabalho. Então perguntamos aos participantes das rodas de conversa se eles conseguiram, ao longo da sua caminhada profissional, desenvolver relações de confiança no trabalho. O AL2 destaca:

“[...] eu achei legal essa parte que eu por ter ficado mais tempo eu consegui manejar assim, bastante relações de amizade ali neh, e como eu posso

¹⁴ *Resiliência* significa *voltar ao estado normal*; é um termo oriundo do latim *resiliens*. Resiliência possui diversos significados para a área da *psicologia, administração, ecologia e física*. Resiliência é a capacidade de voltar ao seu estado natural, principalmente após alguma situação crítica e fora do comum. Na área da psicologia, a resiliência é a capacidade de uma pessoa lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, seja qual for a situação. A teoria diz que resiliência é a possibilidade do indivíduo de tomar uma decisão quando tem a chance de tomar uma atitude que é correta e, ao mesmo tempo, tem medo do que isso possa ocasionar. A resiliência demonstra se uma pessoa sabe ou não funcionar bem sob pressão. (YANES, 2003).

*dizer? É aquela coisa, eu não tive um cargo hierárquico tão alto, depois de soldado ficavam e ali fiquei cabo, mas eu conseguia manejar os cargos mais altos, sargentos, oficial que entravam ali, ahn tinha uma relação muito próxima comigo assim, **tipo por o conhecimento que eu tinha**. Então, acho que era isso assim, **de confiança no trabalho que eu exercia ali**. Claro, e de certa forma poder te dar essa condição também neh e tu desenvolver ela. Bahh foi uma oportunidade incrível. Hum, hum, é uma escola, querendo ou não”.*

O AL 2, valoriza as relações de amizade e, mesmo sem possuir um cargo, conseguiu lidar bem com os seus colegas e os superiores hierárquicos. Isso indica que conseguiu desenvolver relações de confiança no seu espaço de trabalho, que o conhecimento que desenvolveu ao longo dos anos lhe ajudou neste processo e que se tornou uma oportunidade incrível comparou, inclusive, a uma escola que veio contribuir para sua formação. Comentando ainda sobre os espaços de trabalho o AL2 destaca que:

*“Eu vi bastante coisa, como é que eu posso dizer? É bem isso, **é o ser humano que ta lá**, com oito anos deu prá ver bastante mudança assim, vem evoluindo, devagar, mas vem evoluindo, devagarinho. Faz parte do treinamento, mas eu tenho clareza porque eu me lembro assim de memória, algumas coisas e eu digo, **puxa vida!** E tinha bastante isso neh, **o que eu passei o próximo vai passar e esse é clássico, mas o que eu passei não fiz outros passar”**.*

Ambientes militares são conhecidos pela formação mais hostil e pela disciplina como destaca o AL2. Fazem parte do treinamento a pressão e opressão sobre os soldados novos, que não têm boas lembranças destes momentos de opressão. E o AL 2 ainda comenta que não seguiu o *clássico* e não fez os colegas passarem pelas mesmas situações que ele passou.

5.1.3 História da Aluna 3

Ao iniciar os relatos sobre a AL 3, apresentamos na *figura 6* as dez palavras mais utilizadas pela aluna durante a sua participação nas rodas de conversa.

Figura 6 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela AL 3 durante sua participação nas rodas de conversa



Fonte: elaborada pelo autor.

A palavra *trabalho* foi a mais citada pela AL3, com 45 indicações, e encontra-se no centro da figura, seguida pela segunda palavra *trabalhar*, com 15 citações. As palavras *paradigma* e *processo* apareceram em terceiro e quarto lugar, com 14 e 11 indicações, respectivamente. A palavra *trabalho trabalhar*, como no caso dos estudantes anteriores, ocupa a centralidade da figura e, logo, da sua fala/ expressão. Podemos associar a utilização das palavras *trabalho* e *trabalhar* à própria expectativa dela de, após a conclusão do curso “[...] *ser melhor reconhecida salarialmente ou conseguir uma nova colocação em outra empresa*”. (AL 3).

A AL 3 possui 35 anos de idade, cursa o sétimo semestre de Administração de empresas, é casada, mãe de um filho de 6 anos. Reside com o esposo e o filho em uma cidade vizinha da IES, distante uns 8 quilômetros. Já residiu em três cidades antes de vir morar na atual. Essas mudanças sempre estiveram relacionadas à busca de emprego. “[...] *saímos do interior para os meus pais buscarem emprego na cidade e, após o meu casamento, eu vim morar na cidade atual, para buscar uma melhor qualidade de vida dentro da minha realidade financeira!*” (AL 3). A necessidade de conseguir trabalho é o principal motivo para que as famílias se desloquem de uma cidade para outra.

Na sua caminhada educacional, frequentou o Ensino Fundamental na escola pública municipal e o Ensino Médio na escola pública estadual. Depois, ela realizou alguns cursos de qualificação e começou a trabalhar. Com 24 anos fez um curso técnico na área do Comércio Exterior e com 30 anos ingressou na faculdade. Seus avós maternos e paternos trabalharam por toda a vida na agricultura e não concluíram o Ensino Fundamental. Já os pais iniciaram na lavoura e, depois da vinda para cidade, foram trabalhar na indústria de calçado. Ao se aposentarem, retornaram para o interior. Como os seus avós, seus pais não concluíram o Ensino Fundamental. Com

relação ao Ensino Superior na família, a AL 3 comenta: “[...] *minha irmã é formada em Pedagogia, uma prima é arquiteta (Prouni), um primo é engenheiro (rico), e os demais tem Ensino Fundamental e Médio*”. Podemos observar que, embora não sendo relatado pela aluna, a vinda dos seus pais e tios para cidade oportunizou uma ampliação na formação dela e da sua irmã bem como dos seus primos; através de recursos próprios ou através do Prouni, como ela destacou.

Ao se perguntar para a AL 3 como ela ficou sabendo do Prouni e como conseguiu o acesso à bolsa integral ela respondeu: “*Sempre fazia o Enem com esse objetivo, fiquei sabendo da possibilidade através da televisão*”. (AL 3). Quanto ao acesso à bolsa, ela comentou: “*Fiz o Enem por 10 anos até conseguir passar com uma nota boa para ganhar a bolsa*”. (AL 3). O conhecimento da existência do Prouni é fundamental para que ele atinja seu principal objetivo, o de auxiliar os alunos mais necessitados a obterem acesso a um curso superior nas IES privadas; e neste caso, segundo o relato dela, a publicidade na televisão cumpriu este importante papel. Outro ponto a destacar é o fato da AL 3 ter realizado o Enem durante 10 anos seguidos até ser aprovada, o que mostra uma perseverança fundamental para a obtenção de êxito neste processo.

Ao ser questionada do porquê da criação do Prouni, a AL 3 respondeu que “*Ele vem para viabilizar o ingresso de pessoas com renda baixa ao Ensino Superior*”. Complementa ainda que “*É fundamental e sem a bolsa eu não estaria cursando o Ensino Superior*”. (AL 3). As palavras da AL 3 são representativas para a avaliação dos sentidos do Prouni, pois ele é considerado importante, independentemente do volume de críticas, algumas focadas no programa, outras tendo em conta o contexto das políticas de privatização neoliberal.

Sobre a possibilidade de corte na concessão de bolsas do Prouni, solicitamos a opinião dos/as participantes na roda de conversa, e a AL 3 comentou: “*Discordo, acho um retrocesso para o que já foi alcançado; o Prouni foi uma importante conquista e o país só ganhou com isso. Se existe algum ajuste para ser feito, então que seja melhor fiscalizado, mas não cortado*”. Na opinião da AL 3 o corte nas bolsas não seria a solução para reduzir gastos com a educação; para ela, a melhora na fiscalização pode ampliar a eficiência do programa. A AL 3 fala da experiência de ser Prounista, para ela condição para o acesso ao Ensino Superior: “*Acredito que não estaria estudando devido às minhas limitações financeiras*”. (AL 3).

Solicitamos aos alunos participantes da Roda de Conversa que discorressem sobre a sua caminhada profissional: a AL 3 comenta:

*“Comecei a trabalhar com **16 anos** em uma fábrica de **calçado**, iniciei tirando cola do sapato, **lá passei por todas as funções e no setor de montagem**, fiz várias **seleções internas** para trabalhar no escritório, **não passei em nenhuma, pedi demissão** após 3 anos. Fiz **estágio** na área comercial de uma empresa de componentes para calçado por 6 meses, sai e fiquei **6 meses desempregada**. Voltei para um fábrica de calçado no setor de costura tive um **acidente de trabalho** e fiquei **8 meses afastada** ao retornar passei a trabalhar no **setor de notas fiscais** e a **empresa pagou o meu curso técnico em comércio exterior**, lá eu fiquei por **6 anos e a empresa fechou**. No outro dia comecei a trabalhar **em um companhia de exportação** e estou lá **fazem 10 anos na empresa**”.*

Já são mais de 20 anos de experiência profissional, uma história que iniciou aos 16 anos de idade em uma indústria de calçados. Ficou lá por três anos e pediu demissão por não estar contente. Esta decisão demonstra o interesse da aluna em ser valorizada na empresa, pois comenta que participou de diversos processos seletivos nesta empresa para outras funções e nunca foi aprovada. Após o pedido de demissão, foi fazer estágio durante seis meses. Em seguida, acabou desempregada por seis meses.

Após o desemprego, retornou às origens e foi trabalhar em outra empresa de calçados, no setor de costura. Sofreu um acidente de trabalho, ficou afastada por oito meses. Ao retornar, passou a trabalhar no escritório no setor de notas fiscais, o que lhe deu a oportunidade para que ela pudesse cursar o Ensino Técnico com apoio da empresa. Permaneceu lá por seis anos adquiriu experiência, o que contribuiu para ela conseguir um novo emprego em uma companhia de exportação, onde permanece há mais de dez anos. Novamente percebemos o interesse da aluna em estudar e evoluir profissionalmente, pois, mesmo não sendo aprovada nos processos de seleção internos, ela permaneceu na empresa até ela fechar. Sobre o estímulo à educação, a AL 3 explica um pouco as suas motivações e desafios para estudar sem o apoio do seus pais:

*“A questão do estudo para mim acho que não sei como explicar, mas já nasceu comigo, **ao contrário das colegas**, os meus pais nunca me incentivaram, eles são bem humildes, **são do interior**, para o meu pai eu tinha que ter **casado com 20** por ali, era a idade de eu ter casado, mas **eu casei com quase 30**. Fui **morar sozinha**, então, **sempre quis estudar e***

eu mesmo me motivava essa questão do estudo não tive esse aporte, da família. Atualmente quem me motiva cada vez para eu melhorar é meu filho, então, hoje em dia eu estudo por causa dele e quero cada vez fazer mais por causa dele”. (AL 3).

As tensões na história da AL3, como podemos perceber nas suas palavras, foram muitas. Ela conseguiu identificar muito bem as dificuldades e inclusive desenvolveu habilidades para poder falar e também lidar com as mesmas. É possível perceber isso, por exemplo, quando relata a idade com que seu pai queria que ela estivesse casada, e ela assume que saiu de casa e foi casar dez anos depois, com 30 anos.

O seu interesse pela educação sempre esteve muito presente na sua vida, pois ela compreende que os seus colegas, em algum momento da sua vida, eram incentivados pelos seus pais a estudar. Ela, porém, pela origem humilde, nunca recebeu apoio algum dos seus pais e veio a motivar-se sozinha. Ela ainda destaca com muita clareza que sua motivação hoje vem do filho, seu grande mobilizador: “[...] eu estudo por causa dele”. E desta maneira ela vai reescrevendo a trajetória da sua família, definindo novos rumos para a cultura de valorização da educação.

Depois do relato acima, a AL3 voltou a pedir um espaço para fazer um complemento na sua fala sobre a educação na sua família e comentou:

*“Eu me lembrei do meu avô paterno; quando eu era criança, ele disse para mim que eu tinha que ser **especialista em alguma coisa, isso ficou na minha cabeça**, e me fez **ter vontade de estudar**. E por mais que eu nunca tenha dado esse crédito para ele, eu o estou dando agora”. (AL 3).*

Perguntamos aos participantes da Roda de Conversa pela opinião deles sobre a flexibilidade nas relações de trabalho. A AL 3 comentou que tem muitas dúvidas sobre o tema:

*“Por exemplo, a empresa diz que ela está **flexibilizando**, mas é uma outra forma de **controle e de poder** que ela está tendo sobre ti, então, assim, aí **reduziu pra seis horas** a jornada, mas até que ponto, **isso é uma flexibilidade da empresa**, neh, até que ponto isso realmente é **pro bem estar**, ou talvez **não é só um comendo pelas bordas** digamos assim. Formalmente é seis horas, mas tu estás **disponível sempre**. **Depois que começamos a conversar sobre o assunto**, eu vi uma reportagem que a Unilever está implementando, no Brasil, **a jornada de três dias semanais**; eu li que por enquanto, **é no setor de RH**, mas aí também toda essa questão ela **trabalha três dias** por semana, **mas tu ganha também por***

três dias, abre mais postos de trabalho, mas a tua renda é menor, os custos permanecem os mesmos”.

Na opinião da AL 3, a flexibilização sugerida pelas empresas, pode ter outra intenção, inclusive quando elas propõem a redução de horas de trabalho semanal para os empregados com redução de salário. Este processo possibilita duas interpretações: uma, de que o trabalhador garante o emprego; e a outra, de que a empresa não precisa demiti-lo e desembolsar recursos financeiros. Como manter as contas em dia com a redução do salário é outra preocupação da estudante.

No texto a seguir, a AL 3 comenta que, depois das discussões nas Rodas de Conversa, percebeu que:

“A flexibilidade dos horários me marcou bastante porque eu percebi coisas que, trouxe pra coisas que acontecem assim, né, que assim, a gente tem uma falsa impressão de que tem horário flexível né, onde eu trabalho, por exemplo, é assim, é essa falsa impressão de ter horário flexível; daí tu acabas pensando eu tenho meu horário mais flexível, eu posso chegar um pouco mais tarde, só que, por exemplo, quando eu tô na aula eu tô recebendo watts do meu chefe! Acaba que não é tão flexível assim. Recentemente aconteceu uma situação que eu precisei eu to com férias atrasadas, e o meu filho ficou doentinho e eu pedi né, se eu podia tirar as minhas férias que já estavam, estavam atrasadas; eu estava em uma situação em que eu precisava; não, não tem problema, tu podes, podes tirar as tuas férias, só que, de repente, se eu puder vir umas duas tardes por semana; daí não é férias também né, mas na atual situação tem que se sujeitar”. (AL 3).

As rodas de conversa têm contribuído para o desvelar dos temas, pois a aluna comenta que, depois que discutimos sobre a flexibilidade, ela começou a perceber que havia uma falsa compreensão sobre o assunto, que as relações de trabalho eram apenas aparentemente flexíveis. Ela percebeu que a flexibilidade carrega um grau elevado de ambiguidade. Juntamente com os aspectos aparentemente favoráveis, há outros que fragilizam o próprio trabalhador.

Outro ponto que veio à tona tem a ver com a ética e o trabalho; mesmo considerando ser um grande desafio conversar sobre ele, os/as alunos/as das rodas de conversa foram mobilizados a comentar o tema. A AL 3 iniciou assim:

“Eu acho difícil falar sobre ética no trabalho porque eu não sei se eu tô certa, mas eu quando eu tô trabalhando numa empresa, eu aceitei aquele trabalho, eu sei das normas, sei das regras da empresa, eu aceitei fazer parte daquilo ali, então, às vezes, eu não faria, eu não tomaria uma atitude

pessoalmente, mas como eu tô trabalhando no lugar, e eu sei como funciona, se eu vou contra as regras da empresa não estou sendo ética em minha profissão”. (AL 3).

Conversar sobre ética, na opinião da AL 3 é bastante difícil, pois para ela, quando não aceitamos as regras da empresa e algum tempo depois passamos a contesta-las, nós não estaríamos sendo éticos com a empresa. A AL3 nos alerta sobre o perigo que corremos ao aceitarmos tudo que a empresa nos impõe, pois inclusive este movimento faz aumentar o aparecimento de doenças no ambiente de trabalho. Ou seja, a AL 3:

*“[...] acredita que essa busca de **dar razão pra tudo** que tem, tudo que está aparecendo, aceitação **que o mundo do trabalho está exigindo** está **deixando as pessoas doentes**, e cada vez mais vai aparecendo doenças relacionadas a isso, esses stress de estar sempre buscando o alcançar, o aprender, corresponder às expectativas né”.*

A soma destes fatores, com apoio da educação e das experiências profissionais, vai contribuir para a formação dos alunos. A aluna 3 comenta que tem observado que as pessoas estão perdendo a identidade com o trabalho, pois

“Antigamente a tua função era importante, tu te sentias importante e tu entendia daquele processo, tu ensinavas outra pessoa, tu entendias todo aquele processo, agora, não, agora tu entendes um pedacinho, e tem máquinas para fazer; se tu sai, entra outro que só ensina a mexer na máquina, e não sabe por que que ele está fazendo o que que vem antes, o que que vem depois, e daí isso acaba ocasionando a tua perda de identidade com o trabalho”. (AL 3).

As palavras da AL3 podem ser explicadas a partir da ideia de que a divisão do trabalho pode vir a gerar novas formas de mutilação do trabalhador e contribuir para o aumento da dominação do capital sobre o trabalho, da mesma forma como somos pressionados a consumir pelo capitalismo. Este modelo tem gerado muitas angústias nos trabalhadores; a AL apresenta a sua opinião sobre este momento:

*“Só que eu acho, **que antigamente**, as pessoas **se satisfiziam com menos**, porque **eram felizes com menos**, não precisavam comer o melhor para se sentir bem e não precisavam se vestir, **ir no melhor restaurante para se sentir bem**, e hoje, **infelizmente**, se as pessoas não fazem isso **ficam depressivas**. É e **nas empresas mesmo que o mundo do trabalho define como tu tem que ser** neh, a profissão que tu escolhes, a vaga para*

*à qual vais se candidatar define como tu tem que estar **vestida**, como tu tem que estar **maquiada**, como **tu tem que te comportar**". (AL 3).*

A AL 3 descreve as suas dúvidas e percepções, pois o sistema capitalista propagado pelas nações afirma que a modernização é a possibilidade para o crescimento. Mas, na sequência, e por necessidade, podemos dizer que a busca de abertura de novos mercados consumidores é alcançada através da globalização.

A tecnologia e automação também podem entrar nesta esteira do capitalismo, pois, para a AL 3 as “[...] *pequenas produções ainda sofrem com estas exigências, e nas grandes produções a máquina virou essencial né, e daí as grandes empresas entraram por obrigação nisso porque o mercado exigiu automação, exigiu a inovação*”. E a dúvida que permanece é que mercado é esse que regula todas estas demandas?

5.1.4 História da Aluna 4

A nuvem de palavras da AL 4, na *figura 7*, apresenta as dez palavras mais utilizadas pela aluna durante a sua participação nas rodas de conversa, que foram gravadas e transcritas. Esta figura foi elaborada com auxílio do NVivo, sistema que já apresentamos na metodologia.

Figura 7 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela Aluna 4 durante a sua participação nas rodas de conversa



Fonte: elaborada pelo autor.

A palavra *trabalho* foi a mais citada pela AL4, com 34 indicações, e encontra-se no centro da figura, seguida pela palavra *relações*, com 22 citações. As palavras

trabalhei, confiança e superior ficaram em terceiro lugar com 19 indicações cada uma delas. As palavras trabalho e trabalhei como no caso dos estudantes anteriores, ocupam a centralidade da figura 7. Isso deve estar ligada ao fato de a aluna, como os outros participantes, ao conseguir seu vínculo com o Ensino Superior passar a buscar novas perspectivas de trabalho; no caso da AL 4, em especial, por já estar no nono (penúltimo) semestre do curso de Psicologia.

Ao ser questionada sobre sua expectativa profissional após a conclusão do curso, ela comentou: *“Tenho feito alguns concursos públicos; devido à minha experiência de estágio, eu me identifiquei muito com o trabalho nesses locais; passei em alguns e tenho a expectativa de ser chamada”*. O planejamento da aluna está bem definido quanto ao seu futuro no serviço público; está buscando trabalhar nos locais onde realizou os seus estágios por ter se identificado com este público.

A AL 4 possui 28 anos, tem um irmão mais novo que ela, é casada e não possui filhos. Reside com o seu esposo em uma cidade vizinha a IES. O Ensino Fundamental ela cursou em escola pública municipal da sua cidade natal, a mesma da IES. O Ensino Médio ela cursou na escola pública do estado na mesma cidade. Comenta que *“[...] sempre gostei de ler e de estudar; apesar das dificuldades financeiras da minha família sempre aproveitei as oportunidades gratuitas de ensino que chegaram até mim”*. (AL 4). Em que pese a situação financeira precária, podemos perceber a constituição de uma atitude compreensiva com relação à sua situação financeira, mas a aluna não utiliza esta condição para não ter buscado a formação superior. Então:

“[...] quando surgiu a oportunidade de fazer o ENEM e me inscrever para uma bolsa de estudos, eu me empenhei e assim consegui entrar na faculdade; de outra forma eu demoraria muito mais ou até não conseguiria me formar”. (AL 4).

Considera a oportunidade de obter a bolsa integral do Prouni como a única forma de conseguir concluir o curso de Psicologia antes dos 30 anos.

Ainda sobre o Prouni, perguntamos aos participantes das rodas de conversa porque eles acreditam que o Prouni foi criado. A AL4 responde:

*“[...] acredito que o programa foi criado para dar oportunidade a pessoas como eu, **que sem a bolsa jamais entrariam na faculdade**. Devido à **debilidade do ensino público**, eu provavelmente **não conseguiria entrar na Universidade Federal do meu estado**”*.

Esta resposta explicita um dos objetivos centrais do Prouni e ainda destaca que, sem a bolsa, a maioria, se não a totalidade das pessoas, não teria como ingressar na faculdade. Na sequência da sua fala, a aluna emite uma crítica ao ensino público afirmando que provavelmente somente com a sua formação não teria condições de ser aprovada nas IES públicas. Na rede pública de Ensino Superior, infelizmente, a maioria dos estudantes são de classe média alta. Ainda sobre a sua aprovação no Enem, apresenta um fator que já observamos no caso da AL 1 (que ficava na biblioteca do município lendo com o irmão para esperar a mãe): a contribuição da leitura na sua formação. Tal como aquela, a AL4 revela o seu segredo ao afirmar que “[...] acredito que o que realmente me ajudou foi ter sido **leitora desde muito pequena**”. Para a AL4, o hábito da leitura foi um fator determinante na sua formação, que auxiliou na sua aprovação no Enem e, assim, o acesso a uma bolsa integral no Prouni e no ingresso no curso superior.

A mesma estudante comenta que ficou sabendo do Prouni “*Através dos anúncios na TV e jornais*” (AL4), demonstrando a importância da continuidade de investimentos por parte do MEC em publicidade para que o Prouni alcance o seu público-alvo, ou seja, os jovens de baixa renda de todo o país. Pedimos para a aluna justificar a importância da bolsa integral na sua formação; testemunhou: “*A bolsa me deu a oportunidade de **me formar em uma profissão que eu admiro e que provavelmente vai me proporcionar os recursos para continuar estudando e me aperfeiçoando na minha área***”. A AL 4 apresenta a sua resposta em dois aspectos; na primeira parte, ela destaca a oportunidade de vir a se formar na área que admira e, na segunda, ela indica a possibilidade de continuar com recurso financeiro próprio, algo que não teria possibilidade de realizar sem a bolsa integral.

Oportunizamos aos participantes apresentarem algumas sugestões de melhoria do Prouni ao MEC, e a AL 4 comentou que não teria nenhuma sugestão no momento, mas que “*Gostaria apenas que o programa continuasse*”. Na sequência perguntamos: Qual a sua opinião sobre a possibilidade de corte na concessão de bolsas do PROUNI para os alunos do Ensino Superior por parte do MEC? Você concorda, discorda, por quê? A AL 4 respondeu:

“É um absurdo. Acabar com a única oportunidade para os alunos brasileiros de escolas públicas de entrar no mundo do trabalho com um salário mais justo não me parece sensato. Pelo contrário, o corte das bolsas torna a

desigualdade social a que estamos sujeitos ainda maior e mais grave. Eu discordo totalmente e farei todo possível para isso não acontecer”.

Podemos perceber, na resposta da AL 4, a sua capacidade de articulação e elaboração crítica, pois vê no possível corte das bolsas um *absurdo*, que, segundo o dicionário Aurélio significa: “[...] que é destituído de sentido, de racionalidade, que não se enquadra em regras e condições estabelecidas” (ABSURDO..., 2009), considerando nosso cenário social, teríamos um agravamento da desigualdade, como afirma a AL 4.

Seguindo no tema perguntamos aos alunos: Caso você não estivesse cursando este Curso Superior aqui nesta IES, o que você acredita que poderia estar fazendo? Por quê? A AL 4 responde: *“Provavelmente estaria trabalhando no comércio ou algum outro emprego que aparecesse e talvez nunca tivesse a oportunidade de fazer faculdade”*, porque não teria condições de contribuir para a melhoria da sua condição financeira e intelectual.

Sobre a escolaridade dos seus familiares, a AL 4 comenta que nenhum de seus avós paternos e maternos e de seus pais e tios possui Ensino Superior:

“Eu sou a primeira a ter uma formação superior. Tenho alguns primos na faculdade, alguns fazendo apenas uma cadeira por semestre devido à falta de recursos para fazer mais, outros fizeram curso técnico, meus pais só estudaram até a 5ª série do Ensino Fundamental”. (AL 4).

Como já foi apresentado neste estudo, e em outros neste trabalho, a aluna será a primeira da sua família a concluir a graduação num curso superior, ou seja, esse outro forte motivo para a manutenção do Prouni por parte do MEC. A *falta de recurso financeiro* aparece novamente como o fator principal para que os seus familiares não tivessem ampliado o número de disciplinas em seus cursos e, conseqüentemente, *consigam concluir a sua formação no Ensino Superior* em um período razoável de tempo, como foi indicado pelo AL 2 sobre os seus irmãos, que levaram quase *uma década* para a sua formatura. Os seus pais cursaram até a 5ª série do Ensino Fundamental, de forma muito semelhante à realidade das famílias dos demais participantes das rodas de conversa, mas precisamos destacar que os pais incentivaram a aluna a seguir na busca pela formação superior mesmo sem a terem, utilizando a educação como oportunidade de ascensão social.

O trabalho é uma fonte de geração de riqueza, bens e serviços, mas também é um momento de realização pessoal. E, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus familiares, a AL 4 comenta: *“Minha mãe é empregada doméstica, meu pai é autônomo, os dois já trabalharam em fábrica de calçados. Meus avós também trabalharam em fábricas de calçado e em olarias da região”*. O trabalho nas empresas de calçado na região é muito comum, como já informamos anteriormente, mas podemos observar que as atividades realizadas pelos seus familiares, são funções que exigem uma formação básica, de ensino Fundamental. Com as palavras da AL4, fica mais claro ainda que o fato dela poder cursar o ensino superior com uma bolsa integral do Prouni vai oportunizar, não só para ela, a quebra deste ciclo básico formativo do ensino fundamental na família, e também lhe permitir trabalhar nas áreas em que o Ensino Superior é exigido. Ou seja, sua formação superior oportuniza que venha a romper com o ciclo formativo e profissional da sua família, algo que acabaria não acontecendo de forma natural.

Ao descrever sua caminhada profissional, a AL4 apresenta em detalhes a construção das suas experiências de trabalho, que somam juntas quase 15 anos:

*“Ainda no Ensino Fundamental eu cuidava de uma criança depois da escola. Meu primeiro **estágio foi no ensino médio; ganhava um salário bem pequeno** e aprendia sobre empreendedorismo e trabalhávamos nos comércios locais da cidade algumas horas por dia durante um ano. Depois **trabalhei em um hotel da cidade informalmente** como atendente durante um ano também. Trabalhei em um **consultório como auxiliar de dentista** também **informalmente** por mais ou menos um ano. Trabalhei **como vendedora de uma loja** no shopping. Trabalhei como secretária em um centro de idiomas como auxiliar administrativo durante 2 anos e 6 meses. Trabalhei na Hyundai **como caixa** durante dois anos também. Fiz **estágio curricular no CAPSI** durante um ano e meio, fiz **estágio em diversas escolas** da região como **apoio a inclusão**. Fiz dois anos de **estágio curricular no CREAS** e dois anos de **estágio curricular na clínica escola** do curso de psicologia na IES, onde estou atualmente”. (AL 4).*

Como os demais estudantes, a sua caminhada começou muito cedo cuidando de uma criança no contraturno da escola; depois realizou o seu primeiro estágio com aprendizados sobre empreendedorismo e o comércio na cidade. Destacamos também o fato da aluna ter trabalhado durante dois anos em dois locais informalmente, sem nenhum vínculo empregatício, demonstrando a fragilidade das relações de trabalho. Após isso, ela trabalhou dois anos como secretária em um centro de idiomas e mais

dois anos como caixa em uma revenda de veículos. Depois foi realizar os estágios curriculares na área do curso de Psicologia em escolas, no CAPSI; CREAS e na clínica escola da IES, que possibilitaram a aproximação com os espaços para a aplicação dos conhecimentos adquiridos na sala de aula durante a sua formação como psicóloga. Experiências estas que hoje já estão contribuindo para as suas escolhas em termos de futuro para a sua atuação profissional, já tendo realizado alguns concursos públicos para vir a atuar nos próximos anos.

A aluna ainda reforça a necessidade de construir experiências e preparar-se para as situações em que a profissão de psicóloga vai exigir, quando compartilha com o grupo que *“A nossa supervisora sempre diz que se tu não estás preparada para **expulsar tu não invocas o demônio**”*. Ou seja, se você não tem conhecimento sobre o assunto e não viveu experiências ainda, precisa buscar este conhecimento e viver esta experiência.

Percebemos nas palavras da aluna que ela conviveu em seus estágios com diversas situações críticas; afirma que,

*“[...] na minha experiência de estágio a gente **convive muito com destruições familiares, de tirar a criança do poder familiar, neh, o CREAS trabalha a família assim, a gente trabalha com os pais que eles talvez consigam, se preparar melhor e se adequar a algumas regras que a juíza disse que eles têm que estar adequados né, pra receber de volta seus filhos que foram abrigados, senão, o filho é destituído do poder familiar e ele vai pra família substituta, então, é bem difícil, tem que esta bem preparada pra ver essa realidade acontecendo**”*. (AL 4).

A construção teórica no espaço da sala de aula é fundamental para a formação de um profissional bem preparado, mas a realização de práticas através do estágio é o complemento para uma formação integral e humana. A aluna descreve detalhadamente as suas experiências no CREAS, e acaba nos permitindo compreender o dia a dia da psicologia nestes centros de referência social, pois não podemos considerar que seja fácil lidar com a destituição de um filho da sua família e, inclusive auxiliar este jovem destituído a se integrar a uma nova família, ou seja, quais as habilidades que uma profissional precisa para lidar com todas estas nuances psíquicas.

A AL 4 continua socializando as suas experiências, pois para ela os processos de estágios que viveu contribuíram para o enriquecimento da sua formação, com o

desenvolvimento de habilidades diferenciadas para uma psicóloga que se envolver com as questões sociais:

*“Até de repensar assim, a tu entra tá, e **eu entrei lá**, e me vi as leis, tá tem **essas leis que estão estabelecidas**, que também servem a um propósito, e **aí eu conheço a realidade das famílias** e aí eu vejo que culturalmente elas não aprenderam coisas que pra outras famílias, era considerado adequado, por exemplo, nisso ahh tá, juíza decidiu com base na lei que aquela família **deve se adequar a um certo tipo de cultura**, mas e aquela família aprendeu **uma cultura diferente da cultura da lei**, neh, então aprender, nossa a minha formação me ajudou a pensar nisso e a repensar ahh, como aquela família tá pensando e porque ela tá pensando daquela forma. Se ela acha que mandar o filho, **pedir comida, na sinaleira, pedir dinheiro é errado, ela não acha tão errado porque ela também fez, porque a mãe dela mandou ir neh**”. (AL 4).*

Podemos observar nas palavras da aluna que a realidade dessa família que vive em situação de vulnerabilidade é constituída com base nos modelos que o seu núcleo familiar vive. E que para eles *pedir em uma sinaleira* faz parte da sua cultura e será reproduzido pelos filhos. Assim também consideramos fundamental compreender este contexto, em relação ao qual a AL 4 demonstra uma maturidade nas suas palavras pelo nível de empatia dela. Além de compreender a realidade destes cidadãos, precisamos pensar em soluções ou possibilidades que possam vir a auxiliá-los na superação destas dificuldades.

5.1.5 História da Aluna 5

A nuvem de palavras da AL 5, na figura 8, apresenta as dez palavras mais utilizadas por ela durante a sua participação nas rodas de conversa, que foram gravadas e transcritas. Esta figura foi elaborada com auxílio do NVivo, sistema que já apresentamos na metodologia.

Figura 8 - Nuvem das dez palavras com oito letras mais citadas pela Aluna 5 durante a sua participação nas rodas de conversa



Fonte: elaborada pelo autor.

A figura 6 apresenta a palavra *trabalho* no centro da figura, pois foi citada 76 vezes ao longo do texto com as transcrições das informações da aluna 5. A segunda palavra mais citada foi *pensando*, com 38 citações; a terceira palavra mais citada foi *trabalhar* com 33 indicações, e a quarta palavra foi *flexível*, com 23 citações. Se somarmos as citações da palavra *trabalho* e *trabalhar*, chegamos a 109 citações no total, o que demonstra o interesse da aluna pelo tema, pois utilizou diversas vezes estas duas palavras.

Com 37 anos, a AL 5 cursa o quarto semestre do curso de Psicologia. Nasceu em uma cidade que fica a 60 quilômetros de distância da capital. É casada, tem uma filha de cinco anos e reside com ela e seu esposo na sua cidade natal. Informa ainda que residiu num total de três cidades da região metropolitana e: “[...] *por volta dos meus oito a nove anos voltamos para minha cidade natal, pois meu pai tinha planos de abrir um bar, mas não chegou a abrir*”. (AL 5). De acordo com as palavras da AL 5, seu pai tinha planos em empreender e criar seu próprio negócio, mas não realizou esse projeto.

Sobre a sua caminhada escolar, a AL 5 comenta: “[...] *sempre tirei boas notas e nunca fui reprovada*”. Cursou o Ensino Fundamental na escola pública municipal e o Ensino Médio na escola pública estadual. E: “*Iniciei a faculdade logo que concluí o Ensino Médio, concluí uns dois semestres no curso superior de Publicidade e Propaganda, mas tranquei a faculdade, pois fiquei sem recurso financeiro*”. Observa-se nas palavras da aluna novamente as questões financeiras obrigando os alunos a evadir o seu curso superior. Ela comenta ainda que:

“Uns 15 anos após recebi uma quantia de dinheiro e retornei ao ensino superior, porém no curso de Psicologia. Ao completar dois semestres, o dinheiro já estava quase acabando, daí percebi que não teria condições de concluir o curso com recursos próprios; a única solução seria uma bolsa; daí resolvi trancar o curso para estudar para o Enem, o que me possibilitou o reingresso à faculdade na IES atual”. (AL 5).

O retorno após 15 anos representa praticamente três vezes o tempo para iniciar e terminar um curso superior, o que foi adiado por falta de dinheiro; ao ampliarmos a nossa reflexão, poderíamos afirmar que esta aluna já poderia ter trabalhado formada por 10 anos na sua área de interesse se tivesse recebido algum tipo de bolsa ou se já existisse o Prouni. Se pensarmos em termos de país, poderíamos afirmar que são milhões de alunos que abandonam todo ano seus cursos por questões econômicas. Não fica difícil imaginarmos quanto potencial já desperdiçamos com sonhos, projetos e ideias que engavetamos. Apesar das dificuldades a AL 5 realizou o Enem e conquistou uma bolsa integral no Prouni e, assim, retornar ao Ensino Superior.

A AL 5 vive na prática os objetivos da criação do Prouni. Quando responde à pergunta sobre o porquê do Programa ter sido criado, não nos surpreendeu ao comentar: *“ Para possibilitar o ingresso num curso superior às pessoas que não têm condições de pagar com recursos próprios”* essa realidade ela já enfrentou e venceu. Outra questão que fizemos para a AL 5 foi como ela ficou sabendo da existência do Prouni. Ela respondeu: *“Acredito que fiquei sabendo **pela mídia**. Na época ,eu tinha uma empresa, daí fiquei em dúvidas se isso seria um empecilho, mas me informei e verifiquei que era possível; **daí a única opção era estudar muito e tirar uma boa nota na prova**”*. A mídia exerce um papel importante na divulgação do programa; depois de conhecer o Prouni, vem a possibilidade de receber uma bolsa, mas a única saída seria estudar e foi o que a aluna fez, conseguindo ser aprovada.

Perguntamos à AL 5 sobre qual a importância da bolsa integral do Prouni hoje para a continuidade dos seus estudos. Ela respondeu: *“Na realidade **a bolsa é a garantia de eu continuar um curso superior, infelizmente pagar um curso superior ainda é para poucos**”*. A sua resposta resume, na visão dela, a importância da bolsa que recebe, ou seja, é a garantia de poder concluir sua formação, que já foi interrompida por duas vezes. Outro destaque é a crítica dela quanto à possibilidade de pagamento, pois são poucos os alunos hoje que conseguem pagar pela sua formação no Ensino Superior.

Em uma das rodas de conversa, abrimos espaço para que os participantes relatassem as suas sugestões de melhorias ou ajustes no Prouni para indicar ao MEC. A AL5 apresenta: “*Minhas sugestões é **ter mais vagas** nas universidades, e acredito que, como o governo paga toda a faculdade, poderia exigir do aluno formado **um ano de serviço ‘gratuito’ no SUS para contribuir de certa forma à sociedade**”.* Podemos observar muita coerência nas palavras da aluna, pois a ampliação de vagas viria a beneficiar um número maior de alunos que podem estar fora da sala de aula. Já a contrapartida com um ano de prestação de serviço como retorno para sociedade, consideramos interessante, pois seria uma maneira de retribuir o benefício recebido. A união das duas sugestões seria perfeita; por exemplo, ampliar o número de vagas com a adição de um ano de prestação de serviço após formado, que poderia ser de apenas 20 horas semanais para que o aluno tivesse a outra parte do seu tempo para se dedicar aos projetos próprios. Com certeza isso traria uma economia representativa ao governo.

Ainda na temática sobre o Prouni, solicitamos a opinião dos alunos sobre a possibilidade de corte na concessão das bolsas do Prouni por parte do MEC. A AL 5 afirmou:

“Discordo, até porque se isso acontecer eu não vou conseguir concluir a faculdade. Acredito que o melhor caminho para um país é investir em educação, e impossibilitar o acesso a quem não tem condições de pagar é decretar o conhecimento superior a quem tem poses”.

A reflexão da AL 5 apresenta o seu medo de não poder concluir o curso novamente e reafirma a opção pelo caminho de investimento em educação por parte do poder público do país. A aluna demonstra sua *consciência crítica* no que diz respeito às possibilidades de corte de fato virem a acontecer, tornando o acesso ao ensino superior uma *exclusividade*, do que *detém o capital financeiro*.

Perguntamos caso não tivessem recebido bolsa integral do Prouni o que poderiam estar fazendo. A AL 5 responde: “*Estaria ‘só’ trabalhando e **estudando** para o **ENEM** a fim de conseguir **uma bolsa**”.* É muito claro o objetivo da aluna com relação a obter uma bolsa, mas também chama a atenção que sem a bolsa haveria o afastamento dela do curso.

Consideramos importante conhecer a caminhada educacional dos familiares (avós, pais, irmãos, tios, primos, etc.) dos alunos, e perguntamos para a AL 5 havia

se desenvolveu a educação, a cultura e as experiências profissionais dos seus familiares. Ela respondeu:

*“Lado paterno: meu **pai** deve ter **cursado até a 4ª série** e nem sei se tudo isso. Nunca voltou aos estudos. **Meus tios** a grande maioria têm no máximo o **primeiro grau**, meus **primos**, alguns, tem o **segundo grau**, nenhum **primo formado**; lado materno: minha **mãe** também estudou pouco, **até a 3ª ou 4ª série**, na roça. **Com 22 anos concluiu o primeiro e o segundo grau no supletivo, fez concurso público na prefeitura de NH e ingressou na faculdade de Serviço Social em outra IES, não concluiu.** De quatro tios, somente um concluiu depois de adulto o segundo grau. Um primo está **cursando administração** em outra IES da região e **minha irmã é formada em Administração** com ênfase em comércio exterior em outra IES da região”. (AL 5).*

No lado paterno, seu pai não chegou a concluir o Ensino Fundamental; já alguns tios concluíram o Ensino Fundamental, e alguns primos, o Ensino Médio. Pelo lado materno, a situação não é muito diferente, apesar de a mãe ter conseguido iniciar a graduação em Serviço Social, mas acabou não concluindo o curso. A AL 5, no seu grupo familiar, será a segunda a concluir um curso superior.

As experiências profissionais são importantes na formação dos alunos, pois, com a conclusão do seu curso, cada um deles partirá para a sua jornada de atuação na área escolhida, e todas as vivências os acompanharão. Considerando estas palavras, solicitamos aos alunos que descrevessem a sua jornada; a AL 5 comentou:

*“Com **14 pra 15 anos** fiz um curso de informática em uma empresa da cidade; lá eles tinham o serviço de encaminhamento ao emprego; então, quando completei **15 anos**, fui lá fazer uma ficha; nem cheguei a preencher o formulário, fui convidada a trabalhar como monitora na própria instituição; fiquei lá por uns **18 meses**, daí fui convidada a trabalhar no bureau de **impressão** da antiga S. Materiais para Escritório; lá fiquei **por dois anos**, daí fui convidada a trabalhar **numa empresa concorrente**, a Av. Cópias; lá fiquei **por sete anos**; depois disso, **abri minha própria empresa**, a F. de Ideias, que trabalhava com produtos personalizados, **mantive a empresa por onze anos** e em dezembro de 2018 **vendi a empresa**; atualmente não trabalho, sou do lar e **estudo**”.*

Com uma jornada profissional de mais de 20 anos, a AL 5 trabalhou em várias empresas no segmento de serviços, escola, cópias, papelaria até abrir seu próprio negócio em 2007; trabalhou ali por 11 anos até vender a empresa no final do ano de 2018. Atualmente ela cuida do lar e estuda Psicologia.

Para ampliarmos o conhecimento sobre a realidade dos alunos, perguntamos sobre a profissão dos avós e dos pais. A AL 5 comentou: *“Meus avós paternos trabalharam na roça, vieram para a cidade já velhos; não tenho lembrança deles trabalharem em outro lugar. A mesma coisa com os avós maternos; também vieram da roça, e trabalharam por um tempo como chacreiros”*. Seus avós trabalharam sempre na lavoura, atividade realizada também pela maioria dos cidadãos que residem no interior do Brasil, pois a industrialização chegou inicialmente às capitais e, especialmente nas décadas de 50, 60 e 70 ao eixo Rio de Janeiro e São Paulo. O pai *“[...] veio da roça e sempre trabalhou em fábrica de calçado”*. A trajetória do pai é típica de cidadãos da região com idade entre cinquenta e sessenta anos, pois a oferta de trabalho era muito restrita, restando a fábrica de calçados como opção. A mãe saiu de casa (da roça) com onze anos para trabalhar como empregada doméstica; depois trabalhou em fábrica de calçado, foi “mãe crecheira”, *“[...] cuidando de crianças em casa, passou no concurso público e foi trabalhar em creches municipais de NH; depois passou por albergues e casa de passagem de crianças e adolescentes; hoje é aposentada e trabalha num projeto social com idosos”*. (AL 5). Sua mãe iniciou sua jornada de trabalho ainda criança, numa época em que não havia proibição legal para isso, passou por vários tipos de experiência, tornando o trabalho central na vida.

Ao dialogarmos, na roda de conversa, sobre o desemprego, a AL5, pediu o espaço para comentar sobre uma situação o que ela assistiu na televisão.

*“[...] aquela questão em São Paulo¹⁵ se abriram, se não me engano, **seis mil vagas eu acho**, deu aquela fila gigantesca, quilométrica, todo mundo viu no Fantástico aquilo. A pessoa do RH dizia que a maior dificuldade de recrutar é que as pessoas **não se conheciam**, não sabiam o que elas gostavam de fazer, elas **não sabiam qual era o potencial delas**. Para qualquer coisa! E daí tipo assim, é uma empresa que queria alguém focada, não, é isso, isso, mas as pessoas no **desespero**, não vou nem me dar ao desfrute de dizer **o que eu quero**, o que tu tiver aí ta bom, é o desespero, mas em contrapartida o mercado **faz todos esses teatrinhos né, com o***

¹⁵ Mutirão do Emprego oferece mais de 6 mil vagas em São Paulo: Pelo menos seis mil pessoas estão hoje (26) em uma fila por vagas de emprego no Vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo. Os postos de trabalho são oferecidos no Mutirão do Emprego, organizado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Trabalho e o Sindicato dos Comerciantes. As vagas abrangem os segmentos de telemarketing, operador de caixa, atendente e vendedor de loja. “Essa união tem um único objetivo: oferecer à população uma oportunidade de reconquistar sua posição no mercado de trabalho. Com a diversidade de vagas oferecidas, os interessados podem se candidatar a uma oportunidade em que já têm experiência ou até mesmo para uma nova área de atuação”, disse a secretária de Desenvolvimento Econômico e Trabalho, Aline Cardoso. (ALBUQUERQUE, 2019).

desemprego, mas em contrapartida quer pessoas estruturadas e focadas nelas, mais uma vez quer uma máquina, um robô". (AL 5).

Este exemplo apresentado pela AL 5 exige a nossa reflexão sobre esta multidão de brasileiros desempregados, que buscam novas aptidões para conseguirem espaço no mundo do trabalho contemporâneo. Ao ler a parte final da fala da estudante, abrimos margem para um questionamento: *a quem interessa este teatrinho do desemprego?* Não temos uma resposta pronta, mas a reflexão apresenta as suas percepções, com base nas discussões que realizamos sobre o livro *A Corrosão do Caráter*, de Sennett (2009). Em um mercado capitalista, algumas exigências profissionais são impostas, e, para nos mantermos nestes espaços, vamos precisar:

"Ter as aptidões básicas verbais, que é, Diálogo nelas, a comunicação, a matemática, além de saber lidar com a tecnologia, então, esses três elementos são considerados referência para que eu possa atuar numa empresa flexível"". (AL 5).

Nesta curta frase, a estudante resume alguns conceitos, sendo o primeiro as aptidões básicas: comunicar-se para termos êxito nas nossas relações pessoais, sendo potencializado através do diálogo, elemento fundamental para expor as minhas ideias e aprender a conhecer as ideias dos outros. O diálogo é outra importante aptidão humana, pois, ao dialogarmos com os nossos pares conseguimos expressar e dividir todo nosso potencial. A matemática é considerada ponto fundamental para estimular o *raciocínio* no ser humano, habilidade que nos diferencia das demais espécies na face da terra. Assimilar a tecnologia também constitui um desafio permanente aos seres humanos, pois acaba exigindo de todos nós um processo de aprendizagem constante, que nos deixa com uma sensação de estarmos sempre um passo atrás, como desta forma se facilitam a regulação e o controle por parte do capital.

5.2 ELEMENTOS EMANCIPADORES

Neste momento, apresentamos os dez elementos emancipadores; eles foram identificados ao longo da análise das informações do campo empírico.

De acordo com o segundo Objetivo Específico: *Acompanhar a caminhada educacional de um grupo de alunos do Ensino Superior para identificar elementos emancipadores proporcionados pela formação superior.* Na intenção de respondermos a este objetivo específico, elaboramos os dez elementos emancipadores, baseados no referencial teórico, apresentado no capítulo três da tese, no subcapítulo 3.1 Educação e 3.2 Emancipação/ Libertação.

Os dez elementos emancipadores elaborados foram: 1) *Superação de Obstáculos do Destino Social Cursar o Ensino Superior* (Thiollent, 2006); 2) *Superação de Obstáculos do Destino Social Ampliação da Compreensão Profissional ou cultural* (Thiollent, 2006); 3) *Alienado e desalienado* (Marx, 2012; Freire, 2015, e Pinto, 2005); 4) *Conhecimento acumulado, experiências e aprendizagens* (Freire, 2015); 5) *Educação como privilégio de um grupo ou classe* (Freire, 1979, Pinto, 1993); 6) *Educação não Bancária / Partilhada para multiplicar* (Pinto, 1993 e Freire, 2015); 7) *Educação Contradição –Saber existente e o no saber* (Freire, 2015, e Pinto, 1993); 8) *Construção de Autonomia* (Freire, 1979, 2015); 9) *Consciência Crítica* (Freire 1979, 2015, e Brandão 2013) e 10) *Perspectivas e autorealização* (Freire, 1979 e 2015, e Thiollent , 2006).

Para dinamizarmos a apresentação dos dez elementos emancipadores, elaboramos para cada deles um quadro resumo com as principais informações que identificamos no material empírico. O quadro 23, *Superação de Obstáculos do Destino Social Cursar o Ensino Superior*, foi elaborado com base no conceito de Thiollent (2006, p.152), segundo o qual a “Emancipação pode ser pensada em termos de trajetória de pessoas que superam obstáculos do destino social”. Acreditamos que os alunos que participaram das Rodas de Conversa estão vencendo estes obstáculos do destino social, pois, com a possibilidade que receberam com as bolsas integrais do Prouni, foi criada esta oportunidade. Se considerarmos que o grupo foi composto por cinco alunos, que somados a seus pais são 10; mais os seus 20 avós, chegamos a um total de 30 familiares. Entre estes familiares (pais e avós), apenas um deles conquistou a formação superior; ou seja, um formado para 29 pessoas sem formação superior. Isso gera uma representação em percentual de apenas 3,33% que neste grupo, possuem graduação.

De acordo com o IBGE (2019), em 2016 o Brasil apresentou 15,3% da população com ensino superior, um crescimento de 11,20 % em 16 anos, pois em

2000 o percentual era de 4,40%. O atual percentual não nos conforta, mas com certeza é fruto de uma mudança nas políticas governamentais, como o Prouni e as cotas¹⁶. Quando calculamos novamente o percentual de familiares com formação superior, incluído os nove irmãos e irmãs dos cinco alunos, chegamos a um total de 39 familiares. Neste grupo de 39 pessoas, temos apenas seis que concluíram o Ensino Superior, ou seja, 15,4% do total, percentual praticamente igual ao percentual nacional em 2016.

A referência a esses percentuais é apenas uma contribuição para nossa reflexão, pois o que nos mobilizou indicar este elemento de superação do destino social foi o fato de as alunas 1 e 4, como apresentado no quadro 23, serem as primeiras nas suas famílias a conseguirem concluir o ensino superior. Consideramos o processo de escolarização, dentro de cada contexto, um indicador de emancipação, o que nos permite afirmar, apoiados em Thiollent (2006), que estas alunas ampliaram significativamente seu grau de emancipação em relação aos pais e avós.

Já quanto ao aluno 2, podemos considerar que o mesmo está em processo de *emancipação*, inclusive por ter enfrentado maiores desafios, pois teve que interromper o seu curso, no passado, por questões financeiras. Na sua família, os seus três irmãos já são graduados à custa de esforços de quase uma década para cada qual concluir seu curso.

As alunas 3 e 5 estão em situação semelhante à do aluno 2, pois ambas possuem uma irmã que já se graduou, permitindo nos afirmar que a *emancipação das duas está em processo*. De modo geral, podemos indicar que os cinco alunos participantes da pesquisa estão superando os obstáculos com a conquista da sua bolsa integral no Prouni, o que foi resultado de muito estudo para a realização do Enem. De acordo com seus depoimentos e reflexões nas Rodas de Conversa (ver

¹⁶ Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista, O Censo do Ensino Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também evidencia o aumento do número de matrículas de estudantes negros em cursos de graduação. Em 2011, do total de 8 milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos. Em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%. “A política de cotas foi a grande revolução silenciosa implementada no Brasil e que beneficia toda a sociedade. Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”, comemorou frei David Santos, diretor da Educafro - organização que promove a inclusão de negros e pobres nas universidades por meio de bolsas de estudo. (BRITO, 2018).

quadros 24 e 25, abaixo), podemos inferir que o grau de emancipação vai além do fato de poderem cursar e concluir uma graduação. São características de emancipação também a sua consciência social, com um nível de criticidade, de corresponsabilidade e de solidariedade social, realidade esta que somente foi possível porque conquistaram a bolsa do Prouni.

Este programa está auxiliando na 'correção' das desigualdades sociais, especificamente quanto a ausência de condições de igualdade de acesso ao ensino superior. A ampliação do conhecimento oportunizado também pela convivência no ambiente universitário pode contribuir decisivamente para a conquista da liberdade de cada um deles no campo pessoal e profissional, por exemplo, ao proporcionar novas oportunidade de trabalho. Mas também ficou evidenciado a postura mais autônoma, menos individualista e de abertura para as questões sociais. Percebemos, então, uma superação do obstáculo do "destino social" (Thiollent, 2006) por estes alunos com a conquista de uma vaga no ensino superior. Em síntese, a possibilidade criada pelo Prouni oportunizou a mudança do *ethos* individual e familiar.

Quadro 22 - Superação de Obstáculos do Destino Social Cursar o Ensino Superior

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
1 - Superação de obstáculos do destino social cursar o Ensino Superior (Thiollet , 2006)	1	Avós paternos e maternos agricultores, mãe e pai trabalharam em empresas de calçado. Apenas a mãe conseguiu concluir o Ensino Médio o pai e os avós não concluíram o ensino fundamental.
	2	Apenas meu avô paterno concluiu o Ensino Médio. Meu pai é graduado em Contabilidade, minha mãe estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Meus três irmãos são graduados, Ciências da Computação, Engenharia Mecânica e Gestão da Produção, todos pagaram seus cursos, mesmo levando, cada um, quase uma década para concluí-lo.
	3	Avós paternos e maternos agricultores, mãe e pai trabalharam na lavoura, depois vieram para cidade e trabalharam em empresas de calçados. Avós e pais com ensino fundamental incompleto, alguns tios analfabetos.
	4	Minha mãe é empregada doméstica, meu pai é autônomo, os dois já trabalharam em fábrica de calçados. Meus avós também trabalharam em fábricas de calçado e em olarias da região. Meus pais só estudaram até a 5ª série do ensino fundamental. Meus avós e tios têm ensino fundamental incompleto. Eu sou a primeira a ter uma formação superior.
	5	Meus avós paternos e maternos trabalharam na roça, vieram pra cidade já mais velhos. Meu pai veio da roça e sempre trabalhou em fábrica de calçado. Minha mãe saiu de casa (da roça) com 11 anos para trabalhar como empregada doméstica, depois trabalhou em fábrica de calçado. Lado paterno: meu pai deve ter cursado até a 4ª série, os meus tios a grande maioria têm no máximo o ensino fundamental, meus primos, alguns, tem o segundo grau; nenhum primo formado. No lado materno: minha mãe também estudou pouco, até a 3ª ou 4ª série, na roça. Com 22 anos concluiu o primeiro e o segundo grau no supletivo e ingressou na faculdade de Serviço Social, mas não concluiu o curso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 25 abaixo indica a superação de obstáculos do destino social ampliação da compreensão profissional e cultural. Foi elaborado com base no conceito de Thiollent (2006, p.152) que defende a ideia de que a *“Emancipação pode ser pensada em termos de trajetória de pessoas que superam obstáculos do destino social”*. Podemos considerar, com base no texto, que cada um dos alunos conseguiu superar este obstáculo do destino social. É perceptível na fala de cada um deles o quanto cada um ampliou a sua compreensão relacionada à sua carreira profissional, demonstrando conhecimento da área e realizando um detalhamento de determinadas atividades como demonstra a AL1: *“Meu maior desejo é trabalhar com políticas públicas, em especial com o SUAS Sistema Único de Assistência Social, mas pretendo também seguir atendimento em clínica tradicional, como um trabalho secundário”*. Mesmo estando no sétimo semestre, a AL 1 demonstra muito

conhecimento e compreensão sobre a Psicologia. Já o AL 2 comenta que “Após formado, quero estar trabalhando na área, quero continuar estudando e futuramente fazer mestrado e lecionar”. A atuação na área é unanimidade entre os cinco, mas o AL 2 ainda faz referência ao desejo de tornar-se professor, ou seja, vai seguir estudando *para poder dividir as suas experiências e o seu conhecimento*. A AL 3, afirma: “Tenho expectativa, depois de formada, de ser melhor reconhecida salarialmente ou ainda conseguir nova colocação em outra empresa”. Melhorar o seu ganho salarial ou até mesmo a troca de empresa são os interesses iniciais da aluna após a formatura, esta ampliação da sua visão vem se desenvolvendo a partir do seu ingresso no Ensino Superior. A AL 4 afirma: “[...]devido à minha experiência de estágio me identifiquei muito com o trabalho nesses locais”; a aluna refere-se aos espaços do CREAS. A AL 5 também demonstra interesse em trabalhar no serviço público, mas não descarta a possibilidade de também vir a atender em consultório próprio ou em alguma clínica de Psicologia.

Quadro 23 - Superação de obstáculos do destino social ampliação da compreensão profissional ou cultural

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
2 - Superaração de obstáculos do destino Social ampliação da compreensão profisional ou cultural (Thiollent , 2006)	1	Me formo em 2 anos, nesse período estou me organizando para iniciar o foco nos estudos para as provas de concurso público, dividindo o foco com cursos específicos voltados para a área da clínica. Meu maior desejo é trabalhar com políticas públicas, em especial com o SUAS Sistema Único de Assistência Social, mas pretendo também seguir atendimento em clínica tradicional como trabalho secundário. Tenho pretensão de tentar uma bolsa de mestrado.
	2	Após formado quero trabalhar na área; quero continuar estudando e futuramente fazer mestrado e lecionar.
	3	Tenho expectativa, depois de formada, de ser melhor reconhecida salarialmente ou ainda conseguir nova colocação em outra empresa.,
	4	Tenho feito alguns concursos públicos, devido a minha experiência de estágio me identifiquei muito com o trabalho nesses locais, passei em alguns e tenho a expectativa de ser chamada.
	5	Que eu consiga de início um concurso público, para me auxiliar nos primeiros tempos e depois penso em ter meu consultório particular ou ingressar numa clínica e paralelamente a isso manter um trabalho voluntário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 26 abaixo que destaca o recorte da fala dos alunos sobre a alienação ou desalienação; que para Freire (2015), isso está ligado a projetos educacionais que contribuam para a libertação dos participantes e auxiliem na sua desalienação. Já Thiollent (2006, p.156, grifo nosso) defende a ideia de que a “Emancipação é o contrário de dependência, submissão, *alienação*, opressão, dominação [...]”. Para Freire (1979, p. 32),

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno.

O AL 1 demonstra conhecimento teórico sobre Marx, pois discorre sobre o trabalho alienado e também a alienação tecnológica. Manifesta também o interesse em compreender com clareza o desenvolvimento do trabalho de forma saudável. Podemos observar no aluno que a compreensão do conceito sobre o homem alienado está muito presente, pois ele apresenta inclusive algumas reflexões sobre o tema, demonstrando ter desenvolvido conhecimento sobre o assunto, permitindo nos afirmar que está ocorrendo emancipação por parte dele.

O AL 2 expressa a opinião de que o ser é alienado quando realiza as coisas no automático, não reflete sobre a sua ação. Destaca ainda a relação do ser alienado e a consciência dissociada¹⁷, conceito muito utilizado na Psicologia, seu campo da formação no Ensino Superior. Esta reflexão ampliada sobre o tema da alienação demonstra, por parte do AL2, o seu processo de desalienação, o que o coloca no itinerário para sua *emancipação pessoal*.

A AL 3 destaca, em suas palavras no quadro 24, a ampliação da sua reflexão sobre o trabalho em si, os reflexos dele na sua vida e o quanto está buscando novas possibilidades: “*Acho que terei novidades em breve*”. (AL 3). A sua fala demonstra

¹⁷ A dissociação é um fenômeno que diz respeito à desconexão que algumas pessoas sofrem entre seus pensamentos, suas emoções, suas memórias e sua própria identidade. Por exemplo, uma pessoa experimenta um grau muito leve de dissociação quando está tão atento a um filme ou a uma conversa que a maioria do que acontece em volta é ignorado pela atenção consciente. Um nível mais grave é experimentado por algumas pessoas que não entendem se o que estão vivendo é real, ou também por aqueles que têm um transtorno de múltiplas personalidades ou transtorno dissociativo de identidade, chamado comumente por dupla personalidade. (DISSOCIAÇÃO..., 2018).

uma inquietação com relação ao trabalho atual, ou seja, ela está se modificando de acordo com Thiollent (2006) ou, como já destacamos anteriormente, está se desalienando e, conseqüentemente, *emancipando*.

A AL 4 expressa claramente o que está acontecendo com ela: “*O Ensino Superior me fez entrar em contato com novos autores e isso contribui com o aumento do conhecimento de mundo e me traz maior repertório*”. (AL 4).

Já a AL 5 chama atenção para o adoecimento das pessoas em função do trabalho¹⁸. Essa reflexão merece destaque, pois é um tema que tem gerado inúmeras discussões no meio acadêmico, demonstrando por parte da AL5 uma desalienação pessoal, gerada pelo conhecimento desenvolvido a partir da sua formação.

No que se refere à alienação dos alunos, destaques no quadro 26, podemos observar que todos os cinco alunos, de um modo ou de outro, foram se desalienando a partir da aquisição de conhecimento no Ensino Superior. Podemos afirmar que todos eles se emanciparam a partir do acesso à educação superior, ou seja, a concessão de bolsa integral do Prouni foi um fator decisivo para a sua não alienação pessoal.

Quadro 24 - Relatos dos alunos sobre o ser alienado ou desalienado

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
3 - Alienado e desalienado (Freire, 2015, e Pinto, 2005) contato, estranhamento, produção.	1	Eu acho que esse dissociar é tu dar um outro sentido, a realidade é caos, tu vai viver num trabalho alienado , mas eu dou um outro sentido pra aquilo ali pra se tornar saudável. Só que quando eu não tenho a compreensão clara disso o que isso me traz? Superficialidade, daria até pra fazer um paralelo com o conceito do Marx da alienação, eu vou me tornar um alienado tecnológico.
	2	Se a gente vai utilizar no senso comum assim, alienado é aquele que digamos louco, que ta fora da sua realidade . É, mas quanto à questão do trabalho acho que o foco é a questão de ta alienado consciência dissociada (suspiro), acho que a pessoa trabalha, mas não com aquele objetivo , o foco dela não é o trabalho, ela ta foca da noutra coisa, por exemplo, tá no automatismo ali, de segunda a sexta sou alienado .
	3	Apreendi muitas coisas, mas especialmente refletir melhor sobre o meu papel no emprego e os reflexos para minha vida pessoal. Me senti um pouco acomodada no meu contexto profissional e conseqüentemente pesoal. Acho que terei novidades em breve .
	4	O Ensino superior me fez entrar em contato com novos autores e isso contribui com o aumento do conhecimento de mundo , o que traz maior repertório.
	5	Como o trabalho exerce um papel fundamental na subjetivação , autoestima das pessoas . Como o mundo flexível é cruel com a humanidade dos funcionários , pois o que vale é o que ele pode contribuir para a organização, sem considerar o preço pra isso. Apreendi também que cada vez mais as pessoas adoeceram em função do trabalho .

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁸ A nova divisão internacional do trabalho estabeleceu, concomitantemente, um novo mapa de acidentes e doenças profissionais. Essas alterações acabam sendo perceptíveis com mais clareza no interior de corporações de grande porte, nas quais a gestão dos processos de trabalho é potencializada pela presença de robôs e sistemas informacionais e comunicacionais sofisticados. Mas vale acrescentar que essas condições, presentes no interior das grandes corporações, acabam por repercutir de diferentes maneiras ao longo da cadeia produtiva. (ANTUNES; PRAUN, 2015).

O conhecimento acumulado, as experiências e as aprendizagens que os alunos desenvolveram ao longo da sua caminhada educacional merecem destaque, pois, de acordo com Freire (2015), são componentes de uma educação que conduz uma sociedade de oprimidos a se libertarem da opressão, emancipando-os com apoio das suas experiências e aprendizagens. O AL 1 destaca o quanto foi importante a sua caminhada, e que ocorreram erros, mas que esses, por sua vez, geraram ensinamentos e experiências. O AL 2 valoriza o conhecimento gerado, quando afirma que “[...] começa a cair a ficha de algumas coisas”. (AL 2). Para a AL3, vale destacar que, quando podemos utilizar toda a experiência desenvolvida de trabalhar em equipe para buscar, por exemplo, uma nova vaga de emprego, estamos nos diferenciando. Para a AL 4, a formação superior tem contribuído para o aumento do seu conhecimento sobre o mundo, ampliando o seu repertório crítico. As experiências que desenvolvemos quando trabalhamos com novos autores, acabam ampliando o repertório acadêmico, de acordo com a aluna. Para a AL4: *“Olhar teorias de outro ângulo, ter a liberdade de falar e ser ouvido aumentando a confiança no discurso acadêmico”*, merece destaque para ela. Já a AL5, critica a falta de compromisso dos colegas com a entrega de parte da atividade, podendo o atraso vir a prejudicar a todos. De acordo com ela, no passado, o conhecimento era repassado através do discurso, e que hoje o mesmo só tem validade se tivermos o carimbo de curso, ou seja com formação técnica de nível médio ou com diploma do Ensino Superior, por exemplo. Se considerarmos a expressão de cada um dos cinco alunos, podemos perceber que através dos seus relatos eles expressam valorização por todo conhecimento que eles estão adquirindo. De forma unânime todos estão realizando experiências e aprendizagens que lhes servirão para toda vida. Deste modo, todos estão se emancipando com o apoio da educação proporcionada pelo curso superior.

Quadro 25 - Relatos dos alunos sobre o conhecimento acumulado, experiências e aprendizagens

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
4 -Conhecimneto acumulado, experiencias e aprendizagens (Freire, 2015)	1	Apreendi que o processo no meio desse caminho até o "acerto" não é desperdiçado, todos esses "erros" não serviram para o objetivo final, mas indicam variados caminhos pra outras finalidades. Eles também ensinam. Entender a psicologia dos grupos, a lógica das políticas territoriais, a importância das redes de pertencimento não foi tão difícil por conta dessas experiências.
	2	A importância de ter um conhecimento né, a gente sofre e não sabe por que tá sofrendo, aí começa a cair a ficha de algumas coisas.
	3	Além das experiencias, trabalhar em equipe e utilizar todo conhecimento adquirido para buscar uma vaga de
	4	Sim porque me fez entrar em contato com novos autores e isso contribui com o aumento do conhecimento de mundo o que traz maior repertório crítico.Participar de um grupo de estudos é uma ótima experiência por muitos motivos, entre eles nos colocar diante de novos autores que podem aumentar nosso repertório acadêmico, dividir e compartilhar conhecimentos e aprender com a experiência e conhecimento dos colegas. Olhar teorias de outro ângulo, ter a liberdade de falar e ser ouvido aumentando a confiança no discurso acadêmico, etc.
	5	É, mas e daí pensando aquele ambiente de trabalho que, muitas vezes, a tarefa do outro reflete no teu setor e tu, o teu setor é continuidade do outro e o outro não faz com aquela perfeição, que você gostaria que ele tivesse feito, aí surgem os conflitos. O conhecimento era repassado no discurso, mas hoje só vale com carimbo de curso,

Fonte: Elaborado pelo autor.

Álvaro Viera Pinto (1993) apresenta as doze características da educação, já destacadas no referencial teórico anteriormente, educação essa que, segundo o autor, foi durante muito tempo, e ainda é no Brasil, um privilégio de alguns grupos ou classes sociais. Mas, para estes alunos participantes das rodas de conversas e beneficiários de bolsas integrais do Prouni, este cenário é um indício de que essa realidade pode ser modificada. Para Thiollent (2006), um projeto é *emancipatório* quando oportuniza aos seus participantes acessarem novos conhecimentos e aprendizagens que vêm romper com este privilegio que, até há pouco tempo, era de muito poucos, situação essa que nos últimos anos vem se modificando. No quadro 25, destacamos as informações dos alunos que reforçam a ideia do que vem ocorrendo com eles após frequentarem o Ensino Superior.

A AL 1 é a primeira na família que vai concluir o Ensino Superior. Já o AL 2, possui três irmãos que já concluíram a formação superior, pagando as próprias mensalidades e levando quase dez anos para a conclusão. A AL 3 será a segunda na família a concluir o Ensino Superior em Administração de empresas. A AL 4 vai ser a primeira da família a concluir um curso de graduação superior. Para a AL 5, a possibilidade de cortes nos valores do Prouni por parte do MEC pode “[...] decretar que o conhecimento superior a quem tem posses”, ou seja, apenas aqueles que podem pagar as mensalidades vindo a reforçar o conceito de educação como privilegio de alguns grupos economicamente elitizados, como já alertou Pinto (1993).

As frases destacadas no quadro 28, extraídas dos encontros com os alunos, nos permitem afirmar que, o acesso à bolsa integral do Prouni está possibilitando, de forma unânime, romper com a injustiça social do não acesso à educação superior. Deste modo, esses alunos estão construindo caminho em direção à emancipação individual e social.

Quadro 26 - Relatos dos alunos sobre Educação Como Privilégio de um Grupo ou Classe

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
5 - Educação como privilégio de um grupo ou classe (Pinto, 1993)	1	Fui a primeira na família a iniciar um curso de nível superior e, apesar de no último ano e meio ter mais um tio e duas primas cursando ensino superior, provavelmente serei a primeira a me formar no ensino superior.
	2	Em 2015, morando com a então companheira, comecei a diminuir as disciplinas por dificuldade em manter pagando as parcelas. Meus três irmãos são graduados em, Ciências da Computação, Engenharia Mecânica e Gestão da Produção, todos pagaram seus cursos, mesmo levando cada um quase uma década para concluir o curso.
	3	Uma irmã com graduação em pedagogia, e agora eu me encaminhando para concluir o meu curso
	4	Eu sou a primeira a ter uma formação superior
	5	Discordo, até porque se isso acontecer, eu não vou conseguir concluir a faculdade. Acredito que o melhor caminho para um país é investir em educação, e impossibilitar o acesso a quem não tem condições de pagar é decretar o conhecimento superior a quem tem posses.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Pinto (1993), a educação é um processo exponencial e pode multiplicar-se por si mesma, numa perspectiva não bancária de acordo com Freire (2015). No quadro 27, buscamos identificar expressões dos alunos nas rodas de conversas que nos auxiliassem na compreensão do modelo de educação que eles estão vivenciando na IES, questionando se multiplicar estas experiências tem sido uma prática na caminhada deles. A AL 1 lembra de um vídeo de Paulo Freire, que assistiu na disciplina Educacional no curso de Psicologia. Nele, Freire indica a necessidade de:

“[...] tornar a escola interessante para as crianças, daí tipo, vamos adaptar ao contexto delas, se moram sei lá, na caatinga, o contexto assim, aí vamos falar sobre ciências vamos falar sobre biologia, essas coisas se a gente vai levar elas lá para o lugarzinho lá, para o quintal, para alguma coisa lá perto e elas vão olhar as coisas que elas têm ali. Acredito que a experiência de se propor a discutir sobre um assunto em comum em um grupo, compartilhar vivências, pensar teorias juntos, as que conhecemos e as que os outros nos apresentam”. (AL 1).

As palavras da AL 1 demonstram o quanto o vídeo foi significativo, pois descreve a essência das ideias de Paulo Freire a partir das vivências dele em Angicos.

Nas palavras da AL 1, podemos perceber que ela vivencia na IES uma educação não bancária. A professora da disciplina oportuniza que os seus alunos aprendam a essência das ideias de Freire por meio de um vídeo, em que o uso da realidade dos alunos se torna mediação pedagógica nas aprendizagens, que foi centralmente o que Paulo Freire apregoou. Ela como docente está abrindo mão da sua *autoridade*, demonstrando aos seus alunos que: “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. (FREIRE, 2015, p. 82).

O AL 2 considera positivo o fato dos professores e a gestão acadêmica na IES trabalharem todos muito próximos dos alunos e alerta que:

Não podemos acreditar que apenas nosso conhecimento, de nossa área de estudo, irá resolver todos os problemas do mundo, é importante compartilhar e aprender de diversas fontes e dividir a responsabilidade por um mundo melhor. (AL 2).

A frase que destacamos do AL 2 nos permite inferir um possível alinhamento com as ideias de Pinto (1993), pois *compartilhar e aprender de diversas fontes*, como indica o AL 2, é um dos elementos apresentados pelo autor para alcançarmos uma educação emancipadora, ou seja “A educação é um processo exponencial e multiplica-se por si mesma”. (PINTO, 1993, p. 132). A AL 3 destaca a atualização dos professores do curso, as experiências que viveu ao longo da sua formação na IES e valoriza ainda as trocas de informações que ocorrem nas aulas. A AL 4, aponta os excelentes professores como destaque na sua formação na IES e chama atenção afirmando que eles são *humanos*. Além disso, considera o currículo muito bom e que os estudantes estão sendo preparados para todos os campos da Psicologia. A AL5, enfatiza o respeito à individualidade por parte dos alunos, que a IES conta com uma boa reputação na região e que a qualificação dos professores tem contribuído muito para a formação dos alunos. À luz da literatura que apresentamos no referencial teórico, podemos afirmar, a partir dos depoimentos, que todos eles estão participando, nos seus cursos na IES, de uma educação não bancária. Sentem-se valorizados na sua individualidade, compartilham os seus conhecimentos, trocam experiências, dividem responsabilidades e aprendem em diversas meios para uma melhor formação profissional.

Quadro 27 - Relatos dos alunos sobre educação não bancária e partilhada para multiplicar

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
6 - Educação não bancária / partilhada para multiplicar (Pinto, 1993 e Freire, 2015)	1	Lembrei ter visto um vídeo com Paulo Freire , também, mas na disciplina de educacional, que falava sobre a educação e sobre tornar a escola interessante pras crianças , daí tipo, vamo adaptar ao contexto delas, se moram sei lá, na caatinga, o contexto assim, aí vamo falar sobre ciência, s vamo falar sobre biologia, essas coisa se a gente vai levar elas lá pro lugarzinho lá, pro quintal, pra alguma coisa lá perto e elas vão olhar as coisas que elas têm ali. Acredito que a experiência de se propor a discutir sobre um assunto em comum em um grupo, compartilhar vivências, pensar teorias juntos, as que conhecemos e as que os outros nos apresentam.
	2	O curso vem me aproximando do que realmente quero para minha vida , que é atuar como psicólogo. Na IES considero muito positivo a proximidade que temos com os professores e a gestão; ambos são sempre muito disponíveis. A estrutura é excelente, muito conforto e acesso à tecnologia. Não podemos acreditar que apenas nosso conhecimento, de nossa área de estudo, irá resolver todos os problemas do mundo; é importante compartilhar e aprender de diversas fontes e dividir a responsabilidade por um mundo melhor.
	3	Aulas dinâmicas, professores atualizados e com experiência na sua área. Realizamos muitas trocas nas aulas.
	4	Os professores são excelentes e humanos, as aulas são ótimas, o currículo é muito bom e nos deixa preparados para os diversos campos de trabalho do psicólogo.
	5	A IES tem uma boa reputação. A qualificação dos professores. Respeito à individualidade dos alunos. Foi muito boa a participação no seminário, muito gratificante compartilhar com os colegas um pouco da nossa construção.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 30 destaca frases dos alunos sobre uma educação contraditória, pois trabalha permanentemente com o saber existente e o novo saber. O acesso à formação no Ensino Superior é privilégio de poucos, como já discutimos longo do trabalho. Os alunos, durante as rodas de conversa, expressam a sua opinião sobre esse contraditório de uma educação que transita entre o existente e o novo, mesmo quando os seus familiares não tiveram a mesma oportunidade que eles, como podemos observar abaixo. Para Pinto (1993), a educação é de alguma forma contraditória e vive permanentemente entre a preservação do saber existente e a criação do novo saber, momento vivido pelos alunos, que tem na sua grande maioria, os familiares com origem na agricultura ou nas empresas de calçados. De algum modo, com a sua família e aos poucos construindo a sua autonomia, pais e filhos vão (re) construindo seu *ethos* distinto do originário. E a formação superior oportuniza esse caminho frente ao atual contexto do mundo do trabalho, superando obstáculos do destino social, como descreve Thiollent (2006).

Quadro 28 - Relatos dos alunos sobre educação não bancária e partilhada para multiplicar

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
7- Educação/ contradição saber existente e o novo saber (Freire, 2015, e Pinto, 1993)	1	Avós paternos e maternos agricultores, mãe e pai trabalharam em empresas de calçado. Apenas a mãe conseguiu concluir o Ensino Médio; o pai e os avós não concluíram o ensino fundamental.
	2	Apenas meu avô paterno concluiu o Ensino Médio. Meu pai é graduado em Contabilidade, minha mãe estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Meus três irmãos são graduados, em Ciências da Computação, Engenharia Mecânica e Gestão da Produção, todos pagaram seus cursos, mesmo levando, cada um, quase uma década para concluir curso.
	3	Avós paternos e maternos eram agricultores, mãe e pai trabalharam na lavoura, depois vieram para cidade e trabalharam em empresas de calçados. Avós e pais com ensino fundamental incompleto, alguns tios analfabetos. Uma irmã com graduação em pedagogia.
	4	Minha mãe é empregada doméstica, meu pai é autônomo; os dois já trabalharam em fábrica de calçados. Meus avós também trabalharam em fábricas de calçado e em olarias da região. Meus pais só estudaram até a 5ª série do ensino fundamental. Meus avós e tios tem ensino fundamental incompleto. Eu sou a primeira a ter uma formação superior.
	5	Meus avós paternos e maternos trabalharam na roça, vieram pra cidade já mais velhos. Meu pai veio da roça e sempre trabalhou em fábrica de calçado. Minha mãe saiu de casa (da roça) com 11 anos para trabalhar como empregada doméstica, depois trabalhou em fábrica de calçado. Lado paterno: meu pai deve ter cursado até a 4ª série, meus tios a grande maioria tem no máximo o ensino fundamental, meus primos, alguns, tem o segundo grau, nenhum primo formado. No lado materno: minha mãe também estudou pouco, até a 3ª ou 4ª série, na roça. Com 22 anos concluiu o primeiro e o segundo grau no supletivo e ingressou na faculdade de Serviço Social, mas não concluiu. De quatro tios, somente um concluiu depois de adulto o segundo grau. Um primo está cursando administração e minha irmã é formada em Administração, com ênfase em comércio exterior.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A construção da autonomia é um dos pilares da educação libertadora de Paulo Freire (2015). No quadro 31 apresentamos algumas frases dos alunos em resposta a alguns questionamentos que lhes fizemos relacionados à construção ou não da autonomia ao longo da sua formação no Ensino Superior. A AL 1 descreve que “[...] esse processo nos proporcionou exercitar ainda mais a **construção de autonomia**, a apresentação no seminário foi mais um processo interessante e de vivências bastante relevante, mas não traduz de forma completa nosso percurso”.

As palavras da AL 1 descrevem o exercício para a sua construção de autonomia, desenvolvido com o apoio do grupo e potencializado pela criatividade. Para o AL2, “[...] o curso, em especial, me ajuda a afirmar uma autonomia acadêmica; devo desenvolver meus trabalhos e resultados de estudo conforme acredito que sejam positivos para as pessoas”. A AL3 apresenta alguns pontos que contribuíram para o seu desenvolvimento. Destaca a reflexão sobre o próprio trabalho e o aprendizado da escuta da opinião dos colegas. O exercício da liberdade, embora tenha causado certo temor inicialmente, ampliou a capacidade de opinar e ir construindo-se com maior autonomia. A prática da liberdade está em concordância com as características de uma educação libertadora, pois trabalha o desenvolvimento das capacidades, da ação e reflexão e da autonomia.

Quadro 29 - Relatos dos alunos sobre a construção de autonomia

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
8 - Construção de autonomia (Freire, 1979, 2015)	1	[...] esse processo nos proporcionou exercitar ainda mais a construção de autonomia; a apresentação no seminário foi mais um processo interessante e de vivências bastante relevante, mas não traduz de forma completa nosso percurso.
	2	Sim, tenho muita dificuldade de me expressar em público, já em um grupo pequeno me foi um ótimo exercício. Ajudou me a aprofundar o entendimento das relações das pessoas com sua cultura e ambiente. Então, o curso em especial me ajuda a afirmar uma autonomia acadêmica; devo desenvolver meus trabalhos e resultados de estudo conforme acredito que sejam positivos para as pessoas, independentemente de ideologia ou desconstrução de ideologia
	3	Aprendi a refletir sobre o meu trabalho e a escutar a opinião dos outros. Eu me sinto mais capaz de opinar, pela liberdade que recebemos no curso, mas confesso que, no início, me assutou, mas depois nos deixou mais autônomos.
	4	Acredito sim; é sempre valioso aprender com a experiência do outro isso nos torna mais sensíveis à sua realidade e mais empáticos.
	5	Acredito que sim o movimento de reflexão da realidade atual me foi muito válido.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante a realização das rodas de conversa, questionamos os alunos participantes os momentos durante a formação no curso superior em que eles tinham percebido o crescimento na consciência crítica em uma perspectiva relacional, desenvolvendo a capacidade de dialogar com diversos pontos de vista (AL 1 - quadro 32). Igualmente o AL 2 reconhece a contribuição da formação superior para ampliar a capacidade crítica. A AL 3 também concorda acrescentando que um resultado importante do curso está sendo o de mudar convicções, o que considera importante para desenvolver a consciência crítica. A AL 4 considera que o curso tem contribuído para o aumento de conhecimento aliado a um repertório crítico. E, por fim, o AL 5 enfatiza que o curso superior tem auxiliado para uma postura mais crítica, tanto para defender o seu ponto de vista como também para entender a visão do outro. As reflexões dos estudantes sobre este tema demonstram uma maturidade que merece destaque, pois os alunos ressaltam, unanimemente, a importância da sua formação para a construção do seu senso crítico, fortalecendo elementos de uma educação que conduz para a libertação dos alunos e contribui para a ampliação da sua visão de mundo.

Quadro 30 - Relatos dos alunos sobre a consciência crítica

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
09 - Consciência crítica (Freire 1979, 2015, e Brandão 2013)	1	Nessa questão retomo o que disse em relação às minhas experiências com trabalho voluntário. As conversas/discussões de assuntos no curso contribuíram para alimentar meu viés crítico de forma a não escolher somente um polo para criticar. Alimentou um viés crítico não só cartesiano, contribuiu para uma crítica que leva em consideração mais fatores, durante o processo e diversos resultados possíveis. Retoma ao que disse sobre a distância de uma crítica que não aponta caminhos, que se apoia somente em teorias e escolhe lados somente teóricos para embasar a argumentação, sem dar tanta importância a aspectos corriqueiros e bastante frequentes da realidade.
	2	Ajudou me a reafirmar uma premissa que eu já pensava desde quando comecei o curso de Psicologia. Por minha experiência como militar, tive contato com um ambiente extremamente rígido, porém ao mesmo tempo protetor. No curso entrei em contato com a desconstrução de diversos paradigmas que realmente me ajudaram a me desenvolver como acadêmico e como pessoa, porém sempre fiquei com uma certa crítica à crítica, ou seja, uma resistência pessoal, porque eu sentia como era importante uma estabilidade, uma certa rigidez em alguns aspectos da vida, e não apenas uma total desconstrução de valores. A experiência na graduação em especial, nos faz ampliar a capacidade crítica.
	3	sim, me senti mais capaz de opinar, pela liberdade que nos foi dado no curso, mas confesso que no início me assustou, mas depois nos deixou mais autônomos. Curso está me ajudando a ampliar o meu conhecimento, e também a mudar as minhas convicções e isto é muito importante para desenvolver o senso crítico.
	4	Sim, porque me fez entrar em contato com novos autores, e isso contribui com o aumento do conhecimento de mundo, o que traz maior repertório crítico.
	5	Acredito que ouvir várias versões no curso sobre o mesmo assunto é sempre muito válido e, penso que me auxilia no meu senso crítico, tanto para defender o que considero certo como para entender o ponto de vista do outro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na visão de Thiollent (2006), um projeto educacional pode ser considerado libertador, quando oportuniza aos seus participantes a construção de perspectivas e a autorrealização. De acordo com o autor, estes dois elementos são fundamentais para o alcance da liberdade dos alunos. No quadro 33, destacamos as contribuições dos alunos durante as rodas de conversa, sobre as suas perspectivas profissionais e de autorrealização. A AL 1 considera a ampliação da sua capacidade argumentativa, de raciocínio, de comunicação, características que a fazem se sentir mais potente e capaz, trazendo-lhe mais segurança e ampliando a sua perspectiva profissional. O AL 2 considera a exposição em público como uma oportunidade para a melhora da sua autoestima com a superação deste desafio. A AL 4 valoriza a oportunidade de aprender mais, que muitas vezes a assusta quando professores desafiam os alunos a adquirirem um olhar estratégico, de planejamento de um percurso profissional desejado.

Esta reflexão sobre o futuro da carreira profissional é considerada pela AL 4 momento de sofrimento, mas de certa forma oportuno, pois os alunos vão conseguindo antecipar as exigências para a inserção no mundo do trabalho para atuação como psicólogo. Momentos como este abrem novas perspectivas aos alunos e auxiliam na sua autorrealização profissional antecipando as demandas que um profissional da área vai encontrar.

Nas palavras da AL 5 observamos certa angústia e preocupação pelo futuro da filha, á qual não pode prometer uma profissão, como acontecia no passado. Para ela, a esperança renasceu com a possibilidade da formação superior pelo Prouni, que permitiu romper com o ciclo onde, regularmente, filhos eram seguidores das profissões de seus pais. Via seus familiares trabalharem nas empresas de calçados, e, como já discutimos anteriormente, com a instabilidade e metamorfoses do mundo do trabalho, vislumbra-se a tendência a uma drástica diminuição de novos postos de trabalho, agravando ainda mais a situação de desemprego que duramente recai sobre os jovens trabalhadores, mesmo sobre os mais especializados.

Quadro 31 - Relatos dos alunos sobre as perspectivas e autorrealização

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
10 - Perspectivas e autorrealização (Thiollent, 2006)	1	Se experimento meu potencial de argumentação, de pensamento, de raciocínio lógico, de comunicação/expressão das minhas ideias, de diálogo com meus pares, e vejo um resultado positivo, consigo ver uma construção, me sinto ainda mais potente e capaz , e isso me impulsiona a tentar mais, sem recuar por conta da insegurança e incerteza de estar fazendo algo novo. São crescimentos pessoais diretamente ligados ao meu desempenho profissional.
	2	Tenho muita dificuldade de me expressar em público, já em um grupo pequeno me foi um ótimo exercício. Ajudou me a aprofundar o entendimento das relações das pessoas com sua cultura e ambiente. A exposição em público, para mim, é de especial dificuldade superar esse desafio me proporcionou muita autoestima.
	3	o curso está me ajudando a ampliar o meu conhecimento e também a mudar as minhas convicções e isto é muito importante para desenvolver o senso crítico.
	4	É sempre muito construtivo quando temos a oportunidade de aprender mais. Sabe que a gente tá tendo uma disciplina agora que é projeto profissional, essa é muito conflitante (riso) é um desespero, toda aula é um desespero diferente né. Na aula dessa semana a gente teve que montar um calendário de curto, médio e longo prazo das coisas que a gente projetava fazer, tipo, curso, curso de inglês, sei lá, Mestrado, pós, e foi muito sofrimento pra mim pensar lá na frente, pensar mais do que dez anos, foi praticamente assim
	5	Sim porque pude perceber o quanto as pessoas são "apegadas" a um cargo, não que seja ruim, mas preciso respeitar e entender a relação que a pessoa tem com o trabalho. Hoje estou fora do mercado de trabalho e aprendi que, quando regressar, muitos conceitos terei que ressignificar. Percebi que preciso ensinar minha filha a ser "alguém" capaz de reconhecer e ampliar suas habilidades; não posso mais "prometer" uma profissão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dez quadros que apresentamos neste subitem nos possibilitaram conhecer um pouco mais a visão dos alunos participantes deste estudo. Podemos considerar que cada um dos quadros preencheu um espaço na busca de respostas deste objetivo específico relacionado aos elementos emancipadores dos alunos. Buscamos, de forma objetiva, relatar e relacionar as ideias dos alunos com às bases teóricas que aportamos no desenvolvimento do trabalho.

No subitem 5.3, apresentamos pontos que identificamos ao longo do estudo e que podemos vincular à literatura estudada.

5.3 INFLUÊNCIAS RECEBIDAS NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E DO PROUNI

O segundo objetivo específico desta tese foi *identificar os processos e tensionamentos na elaboração das políticas públicas e suas influências na criação do PROUNI*. No referencial teórico, no item 3.4, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema para auxiliar na elaboração da resposta a este objetivo do trabalho.

Os autores com os quais dialogamos são unânimes em afirmar que as Políticas Educacionais na América Latina têm recebido forte influência positivista durante o seu planejamento e elaboração. Para Boneti (2014, p. 398), “[...] mesmo em diferentes eventos políticos, econômicos, culturais, etc, nos diferentes momentos históricos, estes elementos contribuíram com [...] as desigualdades sociais no espaço escolar”. Estes elementos são: novo modo de produção capitalista; classificação das pessoas na sociedade pelo estilo de vida e um novo modelo de civilidade com novas regras de convivência, inclusive nos espaços escolares.

O advento do Estado e da ciência moderna é instituído também como parâmetro de verdade, seja na ciência como no comportamento individual. Esses elementos acabam chegando às escolas através das políticas públicas educacionais. Quando paramos para observar o movimento na sociedade, não conseguimos identificar, como o objetivo maior, o bem comum dos mais necessitados para que esses sejam o foco principal. Em outros termos, as políticas públicas não conseguem atender todos os grupos sociais. (TELLO, 2013).

De acordo com a lógica do capital, este tende a utilizar como pano de fundo para os seus propósitos as políticas públicas, pois, de acordo com Harvey (2008), este movimento é visível com a criação e o desenvolvimento do neoliberalismo, que na sua origem foi indicado como solução às ameaças de perda de hegemonia da ordem social capitalista. Como realização prática deste movimento, podemos observar a criação do estado de bem-estar social (*welfare state*), que busca conformar a sociedade sem mexer na desigualdade social. Esta, para eles, é concebida como um mal necessário na constituição das sociedades.

A criação de novos mercados de consumo é outro ponto indicado pelos estudos sobre as políticas públicas. Foi observada uma forte relação entre a ampliação das exportações para os países ainda em desenvolvimento e a elevação das taxas de

crescimento econômico nos países desenvolvidos. Ou seja, as ações de abertura para os novos mercados e a globalização foram ações com a finalidade de ampliar mercados consumidores ao redor do mundo. Inclusive vindo a influenciar mudanças nas leis dos países em desenvolvimento.

Harvey (2008) comenta que foram realizadas, na década de 1970, ações articuladas entre quatro personagens mundiais; Deng Xiaoping, líder chinês; Paul Volker presidente, do FED americano; Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha; e Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América. Reagan assume com o objetivo de levar o país ao crescimento econômico e reduzir o poder dos sindicatos. Após estes movimentos com políticas restritivas, tanto na América quanto na Europa e na Ásia, o mundo passou a experimentar um aumento expressivo nos índices de pobreza. No Brasil, especificamente, tivemos na década de 1980 a chamada “década perdida”, com fortes taxas de desemprego e aumento dos problemas sociais no país.

A criação das agências ou organismos internacionais, em 1944, nos Estados Unidos, tinha por objetivo a reconstrução dos países destruídos durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Libâneo (2016), organismos como UNESCO, BID, PNUD e OCDE passaram a exercer influência sobre as políticas educacionais e sociais, utilizando uma modelagem global que atua sobre o sistema financeiro, comercial, educacional e social dos países que buscam financiamento junto a eles. Desta forma, quando um país aceita vincular-se aos programas destes organismos internacionais, recebe uma relação de ações e políticas que precisa desenvolver, inclusive a criação de leis para este fim.

No Brasil, não foi diferente com a criação da LDB em 1996, como afirma Simões (2011), uma lei criada dentro de uma concepção de ensino meramente vinculada à transmissão e recepção do conhecimento, não demonstrando interesse nenhum na transformação dos espaços sociais. Em Paris, no mesmo ano, foi publicado o Relatório: Educação – Um Tesouro a ser descoberto, sob a liderança e supervisão do francês Jacques Delors. Este propôs um ensino alternado com o trabalho e que valoriza as diversas experiências sociais com a preparação para o trabalho. Outro ponto de destaque no relatório foi a indicação de ações de cooperação internacional entre os países. E, nesta linha, nós nos questionamos sobre quais seriam os ganhos que os países em desenvolvimento poderiam obter neste processo. Quando praticamos a cooperação internacional, estaremos entregando, aos países

desenvolvidos, de forma instantânea tudo que produzimos. Desse modo, eles mantêm a hegemonia suprema de controle do conhecimento. (QUIJANO, 2005).

Outro documento analisado foi o PND (2014-2024), aprovado em junho de 2014 e composto por 20 metas. A meta 12 foi elaborada com todas as diretrizes e ações para o Ensino Superior no Brasil até 2024. O principal ponto da meta 12 é a elevação para 50% (da taxa bruta) do número de alunos entre 18 e 24 anos matriculados no Ensino Superior. Uma das estratégias apontadas pelo PND para atingir a meta foi a ampliação do FIES e do PROUNI. Quando o PROUNI foi criado em 2005, a taxa de alunos matriculados com esta faixa etária era de 21,2%. Dez anos depois da sua criação, em 2015, o percentual passou para 34,60%, indicando um crescimento de 13,4% no número de alunos matriculados no período. Este crescimento é bastante relevante, mas não pode ser considerado a única solução para a falta de vagas aos alunos de baixa renda ou que vivem em situação de vulnerabilidade social. Boverio (2014) identificou, em seu estudo com alunos do Prouni, que o programa:

[...] como política pública de inclusão é uma forma de incentivo e acesso imediato para as camadas mais pobres da população que não conseguiram ingressar nesse nível de ensino por outras formas, gerando bons significados quanto ao programa para a maioria dos alunos entrevistados. (BOVERIO, 2014, p. 189).

Já outros analistas, como Rocha (2009), discorda da opinião anterior, pois,

A análise confirma nossa tese de que o PROUNI é uma política pseudodemocratizante que visa favorecer a iniciativa privada, e reduz as possibilidades da classe trabalhadora a uma concepção ampliada de Educação Superior, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. (ROCHA, 2009, p. 201).

O Brasil é um país de dimensões continentais e não resolverá os seus problemas sociais e educacionais históricos através de soluções mágicas e através de um tipo de iniciativa. Mas como sugere Saviani (2002), caminhos efetivos poderão ser encontrados através do cruzamento entre a política e a pedagogia, no sentido de elaborar políticas públicas educacionais baseadas na dialética entre teoria e prática. A prática mostra que tanto a expansão dos Institutos Federais quanto o Prouni, de certa maneira também a continuidade do Fies, foram ações em favor da ampliação do número de brasileiros e brasileiras, especialmente jovens, com acesso e possibilidade de cursar o ensino superior. Seria possível de forma mágica ter vagas federais para

universalizar o ensino superior público? Em não sendo, como se movimentou a política educacional em torno deste objetivo? Com que alcances? Com quais contradições? Com que sentidos para os que foram contemplados com uma bolsa Prouni?

Como apresentamos no item sobre as análises em torno da questão nesta tese, concluímos que, desde um olhar macro sobre a política que parte do pressuposto de que a educação tem que ser única e exclusivamente pública estatal, aparece uma tendência de focar na sua fragilidade: programas focados paliativos, dinâmica de crescente privatização via repasse de recursos públicos a empresas privadas. De outro lado, partindo do dado real da atual impossibilidade imediata de termos lugar para todos os jovens nas Universidades Públicas (federais ou estaduais), e admitindo que não se pode generalizar as Universidades privadas como sendo empresas capitalistas, há situações concretas de milhares de jovens que não teriam conseguido acesso à Universidade não fosse o Prouni. Em que medida essa ampliação de jovens com acesso a Universidade não poderá contribuir para um redimensionamento de processos sociais geradores de justiça social, em vista de uma sociedade menos desigual?

Ao finalizarmos este item, consideramos alcançado este objetivo sobre as políticas públicas e as suas influências, pois ficou muito claro o caminho que a elaboração das leis e normas no Brasil percorrem, ou seja, atendem a interesses superiores, muito acima dos nossos próprios governantes, mas gostaríamos de finalizar este item com a frase de Krames (2014, p.175) pois “No que concerne ao aluno PROUNI da IES pesquisada, percebeu-se que o acesso é compreendido como uma oportunidade única para a mudança de vida”.

5.4 A INFLUÊNCIA DOS PAIS E FAMILIARES NA CAMINHADA DOS (AS) ALUNOS (AS)

O terceiro objetivo específico desta tese foi *compreender as relações entre a história familiar e o desenvolvimento educacional destes estudantes*. Na intenção de responder a este objetivo, elaboramos o referencial teórico no item 3.3 do trabalho. Neste tópico, apresentamos informações sobre a construção de um *ethos*, que vai nos auxiliar na análise das informações obtidas no campo empírico.

Ao perguntarmos os alunos, em uma das Rodas de Conversa, o que eles consideravam como algo que fazia parte da cultura da sua família, eles responderam:

*“É uma relação para a atuação e muito mais para coisa cultural familiar **de que a mulher cuida das crianças assim**, de que a mulher tem mais jeito pra ser professora, ou pra trabalhar na escola infantil, alguma coisa assim. Então, na família do meu pai eu vejo muito isso assim sabe, não é uma relação com o conhecimento do tipo eu quero fazer porque eu quero aprender, porque eu quero expandir os horizontes, não, eu vou fazer pra trabalhar na escolinha porque eu queria trabalhar na escolinha e pra trabalhar lá eu tenho que fazer esse curso. **É uma relação diferente do que essa que eu vi assim, que eu sinto que eu tenho com o aprendizado e que eu vejo nos meus pais assim**. Acho que esses são os meus mobilizadores”.(AL 1).*

As palavras da AL 1 explicam o que faz parte da cultura da família do seu pai, por exemplo, onde a mulher cuida das crianças, por ter mais jeito e não tem oportunidade de expandir o seu conhecimento, como ocorre na cultura da sua própria família. O seu depoimento revela que ela compreendeu e rompeu com a reprodução do ethos que se reproduzia de geração em geração. A diferença entre as duas culturas que a AL 1 descreve, pode ser respaldada pelas palavras de Dussel (1977), quando afirma que o *ethos* pode ser organizado pelo contexto histórico cultural inserido no território da vida. Já a relação da sua família (Pai e mãe) com o conhecimento e o aprendizado desenvolvido tem oportunizado para AL 1 alcançar um *ethos* libertador dessa divisão machista do trabalho doméstico, pois lhe possibilita uma ampliação dos seus horizontes. (DUSSEL, 1977).

O AL 2, comenta que *“Os três irmãos mais velhos também se **graduaram em áreas diferentes**, e **eu fui seguindo essa**, porque como a nossa **cultura familiar era essa eu segui**”*. Seguir o exemplo dos pais e familiares na busca pela educação superior no seu dia a dia, fez com que o AL 2 construísse o seu caráter individual apoiado naquilo que é culturalmente transmitido no ambiente familiar; trata-se do “[...] ethos reforçando a relação direta com a história e a cultura”. (DUSSEL, 1977, p. 224, grifo nosso). A cultura do estudo na família do AL 2 pode ser percebida nas suas palavras:

“Posso dar um exemplo lá em casa, ahn, lá em casa tipo, o meu pai não teve condições de ajudar a pagar a faculdade, mas ele teve condições de não dar preocupações de subsistência assim, desde o meu irmão mais

velho que começou, ele pagou a faculdade toda dele, e só que em casa, por exemplo, ele chegava em casa e tinha, tudo tranquilo”. (AL 2).

Como descreve o AL 2, seu pai, mesmo sem dar o apoio financeiro para pagar as mensalidades, acabava contribuindo de outras maneiras: com o espaço para a moradia e a alimentação que sempre estava à disposição; “[...] *ele chegava em casa e tinha, tudo tranquilo*”.

A AL 3 comentou que não havia na sua família (pai e mãe) a cultura de incentivo ou apoio ao estudo, mas, depois de ouvir um dos colegas na Roda de Conversa, comentou que,

*“[...] quando o colega começou a falar, eu lembrei meu avô paterno; quando eu era criança, ele disse para mim que eu tinha que ser **especialista em alguma coisa**, e isso ficou na minha cabeça e me fez ter vontade de estudar; eu nunca dei esse crédito para ele; mas eu to dando agora (riso) ”.*

A lembrança da AL 3 do seu avô paterno demonstra o quanto foram importantes para ela as palavras de incentivo dele. Desta forma, o seu modo específico de viver vai formando a sua história e contribuindo para a constituição do seu *ethos*. (DUSSEL, 1977). No caso da AL 3, este apoio foi de suma importância, pois ela realizou por 10 anos seguidos a prova do Enem até conseguir ser aprovada e conquistar uma bolsa integral do Prouni. Sem esse apoio, ela teria sido tão persistente? Outra aluna comenta que:

“Venho de uma cultura familiar evangélica pentecostal muito engajada nas atividades culturais dessa religião/fé, com muito envolvimento social e comunitário, com um ideal de servir e ajudar as pessoas, muito embasado nessa cultura religiosa”. (AL 4).

Esta realidade nos parece muito comum nas famílias com vinculação religiosa, pois a religião passa de geração em geração, preservando o *ethos* vivenciado pelos pais para os seus filhos, como já indicou Dussel (1977), na sua obra clássica sobre a influência dos pais na construção do nosso *ethos*.

Os alunos participantes das Rodas de Conversa reconhecem que seus pais e, em alguns casos, inclusive os avós, foram atores importantes na sua caminhada educacional, como já destacamos no item 5.1 com as histórias de cada um deles. O

ethos familiar também foi se modificando ao longo dos anos, pois, para alguns alunos, estudar no Ensino Superior era algo muito distante da sua realidade. Porém, com todo o apoio e incentivo recebido, realizaram a prova do Enem e depois comemoraram com a vaga conquistada para o curso superior. Estacia (2009) identificou, no seu estudo da trajetória de alunos do Prouni, grande influência do grupo familiar para realização do curso superior. Desta forma, podemos afirmar que, mesmo sendo um direito de todos a educação¹⁹, no caso destes alunos do Prouni, a concretização deste direito só foi possível com o apoio recebido dos seus pais, irmãos, avós, amigos, professores e demais familiares. Deste modo, fica evidenciado que o ambiente familiar constitui espaço por excelência na formação do *ethos* (DUSSEL, 1977; FREIRE, 2015), estando presente no desenvolvimento educacional dos Prounistas que participaram da pesquisa.

5.5 OS SIGNIFICADOS DA VIVÊNCIA EDUCACIONAL DOS (AS) ALUNOS (AS) E A SUA INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO.

O quarto objetivo específico desta tese foi *identificar os significados da vivência educacional dos (as) alunos (as) na perspectiva da sua inserção no mundo do trabalho*. As reflexões do item 3.5 do referencial teórico serão valorizadas aqui com alguns tópicos pertinentes. Vamos analisar, na perspectiva dos alunos participantes das Rodas de Conversa, quais foram os significados que eles desenvolveram na sua caminhada educacional em relação ao mundo do trabalho e expectativa profissional. Eles responderam:

*“Minhas expectativas são sempre com base nos planos que tento construir e manter anteriormente. Me formo em 2 anos; nesse período estou me organizando para iniciar o foco nos estudos para as provas de concurso público, dividindo o foco com cursos específicos voltados para a área da clínica. Meu maior desejo é trabalhar com políticas públicas, em especial com o SUAS Sistema Único de Assistência Social, mas pretendo também seguir atendimento em clínica tradicional, como um trabalho secundário. Tenho pretensão de tentar uma bolsa de mestrado; e considerando que tenho dificuldades consideráveis com a escrita e produção científica, estou desde já focando no exercício e treinamento desse tipo de produção escrita. Além disso desejo sempre **estar envolvida em práticas de coletivos**; já faço parte do Núcleo Vale dos Sinos da ABRAPSO*

¹⁹Constituição Federal de 1988 - CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE Seção I DA EDUCAÇÃO Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

(Associação Brasileira de Psicologia Social) por exemplo e em estudos e formações mais voltados para a academia/universidade”. (AL 1).

Trabalhar com políticas públicas na área social e estar envolvida em práticas coletivas é parte da resposta da AL 1, o que nos permite afirmar que a formação do seu *ethos* está se desenvolvendo sob a influência dos seus familiares e outras pessoas que marcaram sua experiência de vida. Em consequência, alimenta um ideal de solidariedade que pode estar relacionado a elementos da cultura religiosa: servir e ajudar as pessoas.

O AL 2 pretende “*Trabalhar na área, quero continuar estudando e futuramente fazer mestrado e lecionar*”. Já a AL 3 comenta: “*A minha expectativa é ser melhor reconhecida salarialmente ou conseguir uma nova colocação em outra empresa*”. Para a AL 3, a conclusão do curso superior abre novos horizontes. Como já alertaram Marx (2012) e Pinto (2005), o trabalho, além de formar o homem, contribui para a sua inserção social; a preocupação desses alunos com o trabalho articula interesses individuais com a solidariedade social. A AL 4 reflete nessa direção:

*“Tenho feito alguns **concursos públicos**; devido à minha experiência de estágio identifiquei me muito com o trabalho nesses locais, passei em alguns e tenho a expectativa de ser chamada. Além disso, pretendo fazer o curso dos egressos que a instituição disponibiliza e assim atender na Clínica Escola”.* (AL 4).

Neste depoimento, vislumbra-se a possibilidade de ampliação dos seus horizontes, alcançados com a conclusão do curso superior. A procura por um trabalho como meio de sustentação da vida de sua família reitera a ideia de João Paulo II (1999), quando fala da importância do trabalho para o crescimento individual das pessoas e, como consequência, o crescimento moral e cultural da sociedade como um todo.

Outro ponto que merece destaque tem a ver com a afirmação da AL 4, quando esta antecipa que irá se preparar no curso para egressos para poder trabalhar na clínica que a IES oferece.²⁰

²⁰ A resposta da aluna nos chamou a atenção sobre esta possibilidade de atendimento, motivo pelo qual solicitei mais informação para a IES e recebi o Projeto que foi elaborado para oportunizar aos alunos recém-formados realizarem atendimento aos pacientes particulares nos espaços da clínica escola. O Título do é: Percurso Clínico: Teoria e Prática. Tem por objetivo; “Promover a formação continuada de alunos egressos do curso de Psicologia, quantificando a inserção profissional e a assistência de psicologia na sociedade. (PROJETO, p.5, 2018)”.

O projeto desenvolvido pelo Curso de Psicologia nesta IES com os alunos egressos, para o atendimento de pacientes particulares nos espaços da Clínica Escola, apresenta um cunho inovador. Trata-se de um projeto que se antecipa aos possíveis entraves de alunos recém-formados conseguirem seu espaço para trabalhar de forma digna e efetiva. Muitos egressos, talvez, sem a existência desse projeto não teriam como iniciar seu próprio espaço de trabalho. Certamente é uma possibilidade oferecida aos Prounistas e outros egressos que indica uma atitude que deveria ocorrer em todas as IES, pois mostra um compromisso pedagógico com os seus alunos.

A criação de políticas públicas em nível federal ou estadual é um passo importante para viabilizar o desenvolvimento educacional e social libertador, mas sua aplicação prática ocorre nos espaços de formação, ou seja, nas IES. Em nada contribui uma política pública em âmbito nacional que contemple os direitos dos cidadãos, se não for aplicada de forma efetiva, como este caso da IES que oportuniza aos alunos este espaço diferenciado, viabilizando suas práticas profissionais. O sonho de ter o seu próprio consultório é indicado nas palavras da AL 5:

*“Que eu consiga de início um **concurso público**, para me auxiliar nos primeiros tempos e depois penso em **ter meu consultório particular** ou ingressar numa clínica e paralelamente a isso manter um **trabalho voluntário**. Juntamente com o interesse, quero realizar um concurso público, ingressar em uma clínica e ainda manter o trabalho voluntário”.*

Como fica visível nos depoimentos em resposta aos nossos questionamentos, os alunos do Prouni estão carregados de sonhos e desejos para serem realizados após a conclusão do seu curso, pois indicam caminhos que eles pretendem trilhar com relação ao seu novo trabalho depois de formados. A expressão de cada um dos alunos nos permite afirmar que todos os participantes da presente pesquisa estão em processo de emancipação, pois a oportunidade educacional que eles estão vivenciando tem contribuído para a ampliação da sua autonomia e corresponsabilidade social, demonstrado por eles pela preocupação com as questões sociais e na proposição de trabalhos sociais com cidadãos em situação de vulnerabilidade social.

6 CONCLUSÕES

Quando, em maio de 2015, iniciamos o planejamento para ingressar no doutorado, não tínhamos a clareza do percurso que precisaríamos realizar. Depois da angústia da seleção, que vencemos com a aprovação, em janeiro de 2016, iniciamos o primeiro semestre. Vieram as disciplinas com suas demandas: leituras, artigos, livros e resenhas, juntamente com a produção dos artigos finais de cada disciplina. Quanto aprendemos! Em paralelo, realizamos uma revisão da literatura permanente para o projeto da tese; houve muitas discussões e reflexões. E aqui estamos, neste momento ímpar, finalizando a escrita da tese com base no material gerado no campo empírico e teórico.

Como professor há mais de treze anos, tivemos a oportunidade de trabalhar com um grande número de alunos do Ensino Superior, e percebermos as dificuldades que enfrentam diariamente para conseguir iniciar e concluir seu curso. Estas experiências nos foram mobilizando para o desenvolvimento do tema de pesquisa com os alunos vinculados ao Prouni. Ao longo desse tempo, permaneceram algumas dúvidas para entender em que condições, como e com que resultados os alunos bolsistas desenvolviam sua caminhada educacional. Sendo assim, realizou-se esta pesquisa com objetivo de compreender melhor o dia a dia dos alunos bolsistas com a realização das Rodas de Conversas, além da análise de documentos e a permanente observação.

Desafiamo-nos a cumprir o objetivo geral do trabalho: *Estudar a caminhada educacional de jovens prounistas para identificar e analisar as influências de um curso superior na sua emancipação e preparação para a vida e o mundo do trabalho*. O objetivo geral foi desmembrado em quatro objetivos específicos, visando a facilitar a expressão das informações do campo empírico e teórico. No quadro 8 (p. 42), apresenta-se as quatro categorias que estruturamos para o desenvolvimento de cada um dos objetivos do trabalho, indicando autores, conceitos e procedimentos metodológicos.

No item 3.4 da tese, realizamos algumas reflexões teóricas para respondermos ao primeiro objetivo específico: *Identificar os processos e tensionamentos na elaboração das políticas públicas e suas influências na criação do Prouni*. Acreditamos que este objetivo tenha sido alcançado, pois conseguimos identificar os

tensionamentos e a origem das influências que o Prouni e outras políticas de Estado receberam ao longo do tempo, especialmente nas últimas décadas. De acordo com os autores e pesquisadores do tema, apresentados no referencial teórico, observamos a unanimidade entre eles ao afirmarem que a elaboração das políticas educacionais na América Latina sempre recebeu e ainda recebe influências do Positivismo. A filosofia de criação do Estado Moderno alinhado com o desenvolvimento da Ciência Moderna são dois marcos importantes na orientação das políticas educacionais na modernidade, com normas e regras que as caracterizam até hoje. O surgimento do capitalismo, que veio classificar as pessoas até hoje pelo seu estilo de vida, indicando um novo modelo de civilidade, passou a fazer parte dos objetivos e atividades escolares e, por consequência, das políticas educacionais, ditando, assim, novas regras de convivência.

Este conjunto de princípios e normas, como a capacidade técnica e os processos inovadores, segue influenciando a criação de políticas educacionais no Brasil, entre elas o próprio Prouni. Estas influências seguiram colaborando ao longo da história do país para a manutenção das desigualdades sociais nos espaços escolares e na sociedade.

Outro ponto que merece destaque foi a apropriação pelo capital das políticas públicas, com a nítida intenção de manter sua hegemonia. A criação do neoliberalismo, como reestruturação produtiva do capital, é a prova deste processo que teve como objetivo neutralizar as ameaças de ordem social, buscando remediar as mazelas do capitalismo que seguiram e seguem guiando a elaboração das políticas públicas.

Em 1944, a partir da Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, foram criadas as agências ou organismos internacionais que tinham por finalidade realizar o planejamento e propor a execução da reconstrução dos países que haviam sido destruídos na Segunda Guerra Mundial. Os organismos que mais exercem influência sobre as políticas educacionais e sociais, são a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dando continuidade a estas formas de organização desenvolvidas pelos países ricos, em 1947, surgiu a sociedade *Mont Merin* para combater o estado de

bem-estar social (*welfare state*). A criação desta sociedade de gestão das relações internacionais, na América do Norte na década de 1940, tornou-se um marco para a expansão do capitalismo que, via ampliação dos mercados consumidores além-fronteiras, foi chamado de globalização, gerando o crescimento econômico e a abertura de mercados. Essa dinâmica passou a autoproclamar-se como verdade absoluta, como único caminho para a humanidade. Tudo deveria se orientar por suas regras inclusive a criação e adequação das legislações educacional, comercial e trabalhista nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Estes deveriam receber as exportações dos países capitalistas desenvolvidos.

O ataque ao Estado que buscava contemplar aspectos do bem-estar social, através da busca do crescimento econômico a qualquer preço, foi potencializado por três personalidades mundiais. A primeira personalidade foi Paul Volcker, que assume o FED (Federal Reserve) e isso muda a política monetária com objetivo de reduzir a inflação, mesmo que custe muitos empregos. A segunda é Margaret Thatcher, considerada a precursora do neoliberalismo; eleita na Grã-Bretanha, passa a trabalhar na redução do poder dos sindicatos e na melhora do desempenho econômico da nação. E o terceiro foi Ronald Reagan, presidente americano eleito com a missão de reduzir o poder dos sindicatos de classe nas negociações e melhorar a economia do seu país.

O êxito na implementação e gestão do modo capitalista nas relações econômicas, comerciais e sociais, durante a década de 1970, 1980 e 1990, deve-se muito às ações desenvolvidas e aplicadas por estes três personagens, ou seja, o regime capitalista mundial ou globalizado avançou muito com o apoio deles.

No Brasil, em 1988, com a aprovação da nova Constituição, ocorre a ampliação dos espaços de democratização, que passam a contribuir para a elaboração de novas políticas educacionais. A Lei de Diretrizes de Base (LDB) é um destes instrumentos e foi aprovada em dezembro de 1996 como resultado deste processo de democratização. Esta nova LDB é a prova da influência externa que recebemos, pois de acordo com Peroni (2003), no texto original havia a expressão “Educação enquanto instrumento de transformação social”, a qual foi retirada do texto original, deixando se escapar a oportunidade de torna-la uma lei mais ativa e efetiva.

Já o Prouni foi criado em 2005 com o objetivo de contribuir para a ampliação do acesso de jovens de baixa renda ao Ensino Superior. Como política pública, apesar

de todas as críticas que vem recebendo, de ser um programa que potencializa o ensino nas IES privadas, ou seja, uma política pública que potencializaria o capital privado, o Prouni vem cumprindo, em parte, a sua missão. Ao longo dos primeiros 15 anos, ofertou mais de 2 milhões de bolsas aos alunos que pertencem à fatia de 20% da população do país que possuem os menores rendimentos.

Desta forma, acredita-se que, a partir das reflexões que realizamos sobre as influências recebidas na elaboração das políticas públicas, todo este processo de criação, implementação e manutenção das políticas educacionais deveria ter como objetivo maior o *bem comum*, ou seja, como definição para, o atendimento dos grupos sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Na elaboração da resposta ao objetivo geral, destacamos o segundo objetivo específico que me levou a *acompanhar a caminhada educacional de um grupo de alunos do Ensino Superior para identificar elementos emancipadores proporcionados pela formação superior*. Após a análise do perfil de cada prounista, com seu contexto familiar, que passou pela IES, as Rodas de Conversas com os alunos vinculados ao Prouni nos oportunizaram ampliar o conhecimento sobre cada um deles e seus familiares. Separamos o atendimento deste objetivo em dois momentos: o primeiro, com a elaboração da história de cada um dos alunos; e o segundo com a apresentação dos quadros com os elementos emancipadores.

A história de cada um dos alunos demonstra que, para eles, a formação superior está diretamente ligada com o trabalho, pois a nuvem de palavras que geramos, para cada um deles, no item 5.1 da tese, apresentou a palavra *trabalho* no centro das figuras, como a mais citada por todos eles durante a participação nas Rodas de Conversa. O destaque dado ao trabalho de forma unânime, pelos cinco alunos que participaram de todo o ciclo, demonstra o quanto cada um deles, em sua área, busca novas possibilidades profissionais por intermédio da formação superior. Os alunos participantes da pesquisa possuem idade entre 23 e 37 anos. Este grupo é formado por quatro alunas e um aluno: uma aluna de Administração e quatro, alunos de Psicologia. Três alunas são casadas, e duas têm cada qual, um filho. Em sua maioria, os alunos e familiares iniciaram sua trajetória profissional trabalhando na indústria de calçados em cidades da sua região. Já os avós dos alunos começaram na agricultura e trabalham lá até hoje.

Em relação aos aspectos emancipadores, foram diversos os indícios evidenciados pelos alunos nas Rodas de Conversa. Entre eles, destaca-se a valorização da experiência vivida com a professora da disciplina de psicologia educacional. Em uma das aulas, apresentou-se um vídeo que destacava a importância de a escola se tornar interessante para os alunos adaptando-se os conteúdos ao contexto de vida deles. Exemplificou-se que, se a aula é com alunos que vivem na caatinga, o professor quando for trabalhar o conteúdo de ciências, deve utilizar o bioma da caatinga como base. Eis um princípio da educação emancipadora de Paulo Freire (1979), destacada por ele na sua experiência de Angicos realizada no Nordeste do Brasil, na década de 1960. Valorizar a realidade em que os alunos estão inseridos sempre foi uma das principais características de uma educação libertadora.

Outro exemplo trazido descreve que o pai do AL 2 é o único pai dos cinco alunos participantes do estudo que possui curso Superior, em contabilidade; também seus três irmãos já concluíram um curso superior. Na geração dos avós dos alunos, não identificamos nenhum deles com formação superior, aumentando a importância dessa conquista do Prouni por parte dos cinco alunos, que avançam na busca de condições para uma vida mais emancipada. Estes alunos estão superando os *obstáculos do destino social* (Thiollent, 2006), alcançando elevados níveis de compreensão e criação nas suas áreas profissionais. Como reforça a AL 4, “[...] sou a primeira a ter uma formação superior na família”.

O deslocamento do interior para as cidades mais industrializadas foi, ao longo dos anos, a principal possibilidade de melhoria para as famílias brasileiras que buscavam novas oportunidades de emprego. Em alguns casos, este continua sendo a principal oportunidade para a conquista de um meio de sustentar a vida. A história da AL 3 confirma este movimento de saída do interior, pois seus pais vieram para a cidade na busca de trabalho nas indústrias de calçados da região. O comentário da AL 5 confirma este movimento, pois seu pai também “[...] veio da roça e sempre trabalhou em fábrica de calçado”. Porém, hoje essa situação do trabalho relativamente estável teve uma drástica mudança a busca de emprego; um desafio por vezes desesperador para jovens ou adultos recém graduados.

No processo de reflexão sobre desafios e perspectivas que envolvem caminhos de emancipação, as Rodas de Conversa trouxeram diversos elementos em relação aos quais é possível concluir:

1) ocorreu a superação de obstáculos *do destino social pelos alunos prounistas ao cursar o Ensino Superior*. (Thiollent, 2006);

2) os alunos superaram os *obstáculos do destino social com ampliação da compreensão sobre o campo profissional e cultural*. (Thiollent, 2006);

3) a participação nas aulas pelos alunos auxiliou-os na compreensão sobre ser *alienado ou desalienado*. (Marx, 2012; Freire, 2015, e Pinto, 2005);

4) com a participação nas aulas do Ensino Superior, os alunos conseguiram acumular *conhecimento, experiências e aprendizagens* que contribuiram para a ampliação dos seus horizontes pessoais e profissionais. (Freire, 2015);

5) a *educação como privilégio de um grupo ou classe* (Freire, 1979; Pinto, 1993) também se tornou uma realidade para os alunos, pois, segundo a AL 5, a perda da bolsa do Prouni poderia “[...] *decretar a exclusividade do conhecimento superior a quem tem posses*”;

6) *partilhar e multiplicar* é uma característica da educação *não bancária* (Pinto, 1993, e Freire, 2015) que os alunos destacaram em suas vivências nas aulas da IES;

7) a relação entre o *saber existente e o novo saber* (Freire, 2015 e Pinto, 1993) acompanhou a caminhada educacional dos alunos, em alguns momentos, oportunizou aprendizagens, mesmo diante das contradições e perspectivas adversas geradas pelas ambiguidades das condições tecnológicas;

8) a *construção de autonomia* (Freire, 1979, 2015) foi percebida, por parte dos alunos, com a apropriação de conceitos teóricos que foram discutidos na sala de aula;

9) os alunos demonstram ter adquirido *consciência crítica* (Freire 1979, 2015, e Brandão, 2013), quando compartilharam suas opiniões nas Rodas de Conversa;

10) a *autorrealização e a identificação de perspectivas* (Freire, 1979 e 2015 e Thiollent, 2006), percebeu-se nos depoimentos dos alunos este processo contínuo.

Em cada um dos dez elementos emancipadores que elaboramos, à luz da literatura, foi possível identificar um processo de emancipação social, integral ou parcial, por parte dos alunos. Desta forma, podemos afirmar que, no caso dos alunos participantes deste estudo, frequentar o Ensino Superior foi um fator determinante, como expressou cada um deles nas suas respostas ao longo das Rodas de Conversa assim como no próprio seminário de socialização. É claro que não temos a intenção de simplificar nem generalizar de uma maneira ingênua conclusões em relação ao processo de emancipação social dos alunos. Contudo, podemos concluir que, para

obtermos uma ampliação dos processos de emancipação para todos os cidadãos, necessitaremos romper com a cultura de dependência e submissão que está impregnada no *ethos* de cada um de nós, *ethos* este adquirido no decorrer de nossas vidas. Nesse sentido, podemos inferir que o Prouni cumpriu seu objetivo com os alunos que participaram da pesquisa.

No terceiro objetivo específico, buscou-se compreender as relações existentes entre a *história familiar*, o atual contexto de vida e o *desenvolvimento educacional* dos estudantes. Na construção da interpretação em torno deste objetivo específico, trabalhamos inspirados nas ideias de Freire (2015) e Dussel (1977). Para Adams (2010), o *ethos* se desenvolve na relação entre as vivências do indivíduo e a sociedade.

Os alunos reconhecem todo o apoio que receberam e ainda recebem ainda dos seus pais e familiares. Quatro dos cinco alunos demonstraram muita gratidão aos seus pais e familiares por todo o apoio recebido para conseguirem seguir cursando a graduação. A exceção entre eles foi o caso da AL 3, a quem o pai e mãe não apoiaram para que continuasse estudando após a conclusão do Ensino Médio. Então a AL 3 precisou contrariar o interesse dos seus pais, segundo os quais ela deveria casar-se após a conclusão do Ensino Médio e ser trabalhadora “do lar”. E ela não o fez. Para ela, a vivência na casa dos pais como espaço de circulação (*ethos* familiar) não exerceu sobre ela influência suficiente que a fizesse desistir de buscar seu sonho de cursar o Ensino Superior. Rompeu, assim, com a cultura vigente em sua família de parar de estudar no final do Ensino Médio.

A construção de um *ethos* de libertação (Dussel, 1977) é realizada com uma educação mobilizadora, pois, para alcançarmos uma libertação autêntica, como descreve Freire (2015), necessitamos elaborar projetos de educação que possibilitem a práxis (ação e reflexão). Quando analisamos a caminhada educacional dos alunos durante as Rodas de Conversa, percebemos nos exemplos deles que, através da participação na IES e nos espaços de estágios, eles vivenciaram momentos riquíssimos de reflexão sobre a ação que os auxiliaram na compreensão do significado de uma libertação autêntica. A inserção neste movimento dialético contribuiu para que estes alunos alterassem seu *ethos*, rompendo com os desígnios já incorporados na sua caminhada de vida acessando uma formação que até muito pouco tempo era privilégio de parte muito pequena da população. Este movimento de apropriação e

sensibilidade é demonstrado por eles quando expressam as suas vivências nos campos de estágios de curso, demonstrando seus envolvimento e comprometimentos com o contexto social dessas localidades.

Nosso quarto objetivo específico refere-se à necessidade de *identificar os significados da vivência educacional dos (as) alunos (as) na perspectiva da sua inserção no mundo do trabalho*; para os alunos trabalho, tornou-se um tema central, pois, como já destacamos anteriormente, foi a palavra mais utilizada por eles na participação das Rodas de Conversa. Através do trabalho, o homem é alienado, mas, conforme Pinto (2005), será também somente através do trabalho que pode ocorrer sua desalienação.

Neste sentido, podemos afirmar que os alunos estão construindo uma trajetória profissional planejada, mesmo sem terem concluído ainda o curso superior. Apresentam planos para atuarem nos CRAS, realizarem concursos públicos, atuarem em consultórios, clínicas e, inclusive, no Projeto de Extensão montado pela IES que objetiva oportunizar aos formandos que estão iniciando sua caminhada profissional, aprenderem a desenvolver um atendimento profissional, por exemplo, em uma clínica do curso de psicologia. Se considerarmos a situação do desemprego no país, como já discutimos anteriormente, considerando a dificuldade que a grande maioria dos profissionais recém-formados enfrenta, este projeto preenche uma lacuna muito importante. Ele permite que realizem atendimentos a pacientes particulares na clínica escola, como destacou a AL 4.

Trabalhos como os de Faceira (2009), Felicetti (2010) e Costa (2012) também identificaram contribuições importantes do Prouni, com o desenvolvimento de qualificações dos alunos. Estas qualificações facilitaram o seu acesso ao mundo do trabalho, ampliaram as suas relações de trabalho e ainda contribuíram para sua própria mobilidade social. Os resultados que identificamos neste estudo e nos citados acima são respaldados pela meta 12 do Plano Nacional de Educação, mais especificamente na estratégia (12.11) que reforça a necessidade do desenvolvimento de uma Educação Superior que contribua para que seus alunos alcancem seu ingresso no mundo do trabalho.

A contribuição do Prouni como política pública para a inserção de seus alunos bolsistas no mundo do trabalho não tem obtido êxito na sua totalidade. Mas podemos afirmar que tem cumprido, em parte, este papel. Mesmo que seja de forma parcial,

como apresentou Giacon (2012), Rocha (2012) e Marques (2017), é perceptível a inclusão social dos alunos do programa, com a redução das desigualdades pela ampliação das chances de acesso ao mundo do trabalho de forma muito semelhante ao que tem ocorrido com os alunos participantes desta pesquisa. Alertam ainda os três autores o quanto é necessária a ampliação do Prouni para que possamos aumentar esta abrangência e, por consequência, diminuir ainda mais as nossas lacunas sociais no país. No nosso entendimento, as ações educacionais desenvolvidas com os alunos destes estudos estão alinhadas com uma Educação Emancipadora, pois estão inseridas em uma política pública por meio do Prouni, que busca a articulação entre os jovens e o mundo do trabalho, como podemos identificar no parágrafo acima.

Apesar de todas estas constatações, precisamos lidar com as inquietações geradas pelas contradições que percebemos em nosso país com o atual momento político. Se, por um lado, apresentamos resultados que demonstram o processo emancipador de alunos com a vinculação ao Prouni, de outro, vivemos incertezas geradas por declarações das lideranças do MEC, que indicam perspectivas de redução e cortes no programa, que não ocorrem por algo que os justificasse, como a ampliação das vagas na universidade pública.

Fica a certeza de que precisamos manter a nossa perspectiva realista, pois a conquista da liberdade é um processo que pode iniciar na dimensão individual e avançar para a dimensão coletiva; desta forma, cada um destes alunos beneficiados por uma bolsa integral, pode tornar-se um multiplicador nos espaços coletivos na sociedade.

Neste ano o Prouni completa 15 anos de atuação. Temos um número expressivo de alunos que concluíram sua graduação pelo programa e outro contingente que está em formação, além de um número maior ainda que está buscando uma oportunidade no Ensino Superior. Considerando, então, que estamos numa travessia, seguimos com muita esperança de construir cada vez mais uma educação que conduza para a emancipação social de toda população brasileira.

Exemplos gerados nos movimentos da Educação Popular e da Economia Solidária são a prova viva de que temos potencial para estas realizações. Educadores e pesquisadores precisam ampliar seu papel com uma atuação que potencialize uma educação emancipadora e conduza seus participantes ao desenvolvimento de

trabalhos cada vez mais humanizados, pois, de acordo com João Paulo II (1999, p.14, grifo nosso), “[...] *o trabalho humano é uma chave, provavelmente a chave essencial, de toda a questão social*”.

Com estas palavras, finalizamos esta etapa do trabalho, mantendo o compromisso ético-político que assumimos ao utilizarmos a pesquisa participante como estratégia de pesquisa, pois o ato político e a ação social nos acompanham no ofício da pesquisa e na nossa caminhada como educadores.

Concluimos a tese com a certeza de que todo este processo de formação gerado na pós-graduação nos proporcionou uma gama considerável de conhecimentos e um maior compromisso de realizarmos ações de emancipação social. Como aleta Freire (1979), nós nos modificamos para a mudança.

Finalizamos com palavras de Freire (1979, p. 22.);

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Muito obrigado.

REFERÊNCIAS

- ABSURDO. In: Aurélio: Dicionário Online de Português. [S.]. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/absurdo/>. Acesso em: 12 out. 2019.
- ADAMS, Telmo. **Educação e Economia Popular Solidária**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALBUQUERQUE, Flávia. Mutirão do emprego oferece mais de 6 mil vagas em São Paulo. *In: Agência Brasil*. São Paulo, 26 mar. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/mutirao-do-emprego-oferece-mais-de-6-mil-vagas-em-sao-paulo>. Acesso em: 23 out. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época).
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Revista Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ATELIER. *In: Aurélio: Dicionário Online de Português*. [S.]. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/atelier/>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BENEDICTO, Marcelo. Desemprego volta a crescer no primeiro trimestre de 2018. *In: Agência IBGE Notícias*. Rio de Janeiro, 27 abr. 2018. – Estatística – Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018>. Acesso em: 23 ago.2018.
- BERGAMO, Edmir Aparecido. **Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Construção da Hegemonia da Classe Trabalhadora**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004a.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.
- BONETI, Lindomar W. O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 395-418,

jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BORDA, Orlando Fals. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da investigación-acción participante (IAP). [Entrevista cedida a] Lola Cendales, Fernando Torres e Alfonso Torres. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 55-92.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a Teoria da Ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOVERIO, Maria Aparecida. **PROUNI: estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º13.467, de 13 de junho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 18 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jun. de 2018.

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil. *In*: Agência Brasil. São Paulo, 27 mai. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 25 out. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o Jogo Político em Torno do Acesso ao Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CENSO da educação superior 2016 – principais resultados. *In*: ABMES. Brasília, 31 ago. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/534/censo-da-educacao-superior-2016-principais-resultados->. Acesso em: 13 mar. 2018.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo:** limites e possibilidades. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

COLONIZAÇÃO. *In*: TORRINHA, Francisco de. **Dicionário Latino Português.** Porto: Domingos Barreira, 1939.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.** Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 5. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

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

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da Ciência e determinismo tecnológico:** um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

DAL RI, Neusa Maria. Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina. *In*: DAL RI, Neusa Maria (org). **Associação das Universidades Grupo Montevideú.** São Paulo : PROCOAS, 2010.

DEMISSÕES mostram que retomada da indústria no RS está distante, **Zero Hora,** Porto Alegre, 05 julho 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2019/07/demissoes-mostram-que-retomada-da-industria-no-rs-esta-distante-jxqk03vn00a801s6wj3vygyi.html>. Acesso em: 19 out . 2019.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

DISSOCIAÇÃO: um fenômeno curioso da nossa mente. *In*: A mente é maravilhosa. [S.l., 2018]. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/dissociacao-fenomeno-mente/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

DREY, Edite. **Trabalhabilidade**: um Desafio Educacional para o Ensino Médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto, 1997.

DUSSEL, Enrique D. **1492**: o encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUSSEL, Enrique D. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

DUSSEL, Enrique D. **Escritos de Filosofia II**: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

DUSSEL, Enrique D. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique D. Europa, modernidade e eurocentrismo. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *In*: Edgardo Lander (org). **Colección Sur, CLACSO**. Buenos Aires, 2005.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Tradução de Georges. I. Maissiat. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

ECONOMIA solidária. *In*: Secretaria de Trabalho Ministério da Economia. Brasília, 26 ago. 2015. Disponível em:

ETIMOLOGIA DE ALUNO. *In*: Gramática Conhecimento da Língua Portuguesa. [S.l.]. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-aluno/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **O PROUNI como Política Pública em suas Instâncias Macroestruturais, Mesoinstitucionais e Microsociais**: uma pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FILHO, João Ribeiro dos Santos. **Financiamento da Educação Superior Privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

FOME cresce no mundo e no Brasil e afeta população segundo relatório da ONU. In: UOL. São Paulo [2019?]. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/09/11/fome-cresce-no-mundo-e-no-brasil-afeta-5-da-populacao-segundo-relatorio-da-onu>. Acesso em: 23 out. 2019.

FÓRUM NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FILANTRÓPICAS – 2018. In: FONIF. [S.]. 2018. Disponível em: <http://fonif.org.br/publicacoescontrapartidadosetorfilantropico>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FRANCH, Mônica; BATISTA, Carla; CAMURÇA, Sílvia. Neoliberalismo: a doutrina que orienta o ajuste estrutural. In: Educação Pública. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0032.html>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: AUED, Bernardete Wrublevski (org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard; MORIN, André. **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação nos labirintos dos novos tempos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GENTILI, Pablo. Do que há de novo nas novas formas de exclusão dea educação? Neoliberalismos, trabalho e educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.1, 1995.

GIACON, Beatriz Di Marco. **PROUNI: influências sobre a inclusão social dos seus egressos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Tradução e organização de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e Análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Lisboa: Principia, 2014.

GUIMARÃES, Jayson Vaz; SANTOS, Nadja Codá. O Programa Universidade para Todos no Brasil, 2011, In Prouni e Inclusão Social. In: Maria Margarida Limena et al (org). **Bernardete A. Gatti**. São Paulo: Xamã, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança estrutural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Loyola: São Paulo, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. Globalização, Trabalho e Gênero. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 9, n. 1, p.111-128, jul./dez. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/0010022/Downloads/3770-11826-1-PB.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

<http://trabalho.gov.br/trabalhador-economia-solidaria/o-que-e>. Acesso em: 30 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: ago. 2017.

JOÃO PAULO II. **Carta Encíclica**: o Trabalho Humano – *Laborem Exercens*. 11. ed. São Paulo: Paulinas, 1999

KRAMES, Ilisabet Pradi. **Na trilha do PROUNI**: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KRAUSZ, R. R. **Trabalhabilidade**. São Paulo: Nobel, 1999.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAVOURA. In: Aurélio Dicionário Online de Português. [S.], 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lavoura/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOPES *et al.* Grupos de Conversa: saúde da pessoa idosa na estratégia saúde de família. **Revista Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 558-568, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de Cultura**: Origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**, São Paulo, n. 18, p. 77-88, 2014.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a Inserção de Negros na Educação Superior**: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2008. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. *In*. GIANNOTTI, J. A. (org.). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MAZOYER, Marcel. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: UNESP, 2010.

MERCADANTE, Aloizio. Entrevista com Aloizio Mercadante. [Entrevista cedida a] Cláudio Gonzalez. **Revista Princípios**, São Paulo, ed. 123, 01 mar. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Os Esplendores e as Misérias da “Ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: jul. de 2018.

MORIN, Edgar. **Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MUNHOZ, Glauca de Souza. Empregabilidade do Resgate Conceitual às exigências do mercado. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 25-51, jun-dez. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55281987-Empregabilidade-do-resgate-conceitual-as-exigencias-atuais-do-mercado.html>. Acesso em: 02 set. 2018.

O OBSERVATÓRIO. *In*: Observatório do PNE. [S./, 2018]. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

OBSOLESCENCIA programada. *In*: Web Archive. [S./, 2019?]. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20130621095822/http://www.oepelectrics.es/>. Acesso em: 23 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI. Paris, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> . Acesso em: 20.12.2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Relatórios Econômicos OCDE Brasil. [S./]. 2018. Disponível em: 20.12.2019. <http://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 19.12.2019.

PAIVA, José Maria. Igreja e Educação no Brasil Colonial. *In*: STEPHANOU, Maria Stephanou; BASTOS, Maria Helena C. (org.). **História e Memórias da Educação no Brasil (Séculos XVI-XVIII)**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRICO, Daniel. Quantos dados são gerados a cada minuto no mundo? [S./] 01 jan. 2019. Disponível em: <http://danielpetrico.com/2019/01/01/quantos-dados-sao-gerados-a-cada-minuto-no-mundo/>. Acesso em: 22 .out . 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1993.

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da educação superior e o PROUNI**: limites e possibilidades de uma política de inclusão. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

QUANTO dinheiro o Brasil coloca na educação pública e ensino superior. *In*: Todos pela Educação. [S./, 2018]. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Quanto-dinheiro-o-Brasil-coloca-na-Educacao-Publica#targetText=A%20quantia%20foi%20quase%20a,16.143%20para%20o%20E nsino%20Superior>. Acesso em: 20 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005. p. 227-278.

QUINTANA, Mario. **Quintana de Bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

RAZETO, Luis. A economia solidária: conceito, realidade e projeto. *In*: Luis Razeto. net. [S./, 2018?]. Disponível em: <http://www.luisrazeto.net/content/la-econom%C3%ADa-solidaria-concepto-realidad-y-proyecto>. Acesso em: 29 ago. 2018.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado E. **O Programa Universidade Para Todos - Prouni e a Pseudodemocratização na Contra-Reforma da Educação Superior no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

ROCHA, Marcela Cristina da. PROUNI: Um Estudo das Práticas e Percepções Sociais do Alunos Bolsistas. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 151-159, 2012.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 35-38.

SAMPAIO, Patrícia Regina Pinheiro. **Regulação e Concorrência**. São Paulo: Saraiva, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira**. São Paulo: Tempo Social, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. Porto: Afrontamento, 2000 .

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Séc. XXI**: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Record, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C.(org.). **História e Memórias da Educação no Brasil (Séculos XVI-XVIII)**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecna. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2002.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Adriano M. da ; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, 2015.

SILVA, Priscila Pereira. **O Novo Aluno do Ensino Superior em um Contexto Neoliberal**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Programa Universidade Para Todos (PROUNI): Mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas**. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SIRVENT, María Teresa; RIGAL Luis. Investigación Acción Participativa: un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática. [S.l, 2012]. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>. Acesso em: 22.12.2019.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. **Financiamento Público Estudantil do Ensino Superior**: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

STRECK, D.; ADAMS, T. **Pesquisa Participativa, Emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação:(des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 300-310, 2010.

TELLO, C. El horizonte del enfoque de las Epistemologías de la política educacional: la justicia social. *In*: ALMEIDA, M. L.; BONETTI, L. **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013 a.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educacional y la concepción de producción del conocimiento ‘basada en la evidencia. *In*: FERNÁNDEZ, Lamarra N. (comp.) **Estudios sobre Políticas Educativas**. EDUNTREF, 2012a.

TELLO, César Gerónimo. Las epistemologías de la política educacional. *In*: Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad: la educación en los nuevos escenarios socioculturales, 2., 2008, La Pampa. **Anais eletrônicos [...]**. La Pampa: Facultad de Filosofía y Letras, 2008.

TELLO, César Gerónimo. Los componentes del EEPE. *In*: I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Conferencia Inaugural. 2011, Buenos Aires. **Anais eletrônicos [...]**. Buenos Aires: Instituto de Políticas Migratorias y Asilo, 2011.

TEODORO, Antonio. **A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educativas. Brasília: Liber livro, 2011.

TEODORO, Antonio. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidencias e possibilidades. *In*: TEODORO, Antonio; SCOCUGLIA, Afonso C. et al. (org). **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos ibero-americanos. Brasília: Liber livro editora, CYTED, 2008.

THIOLLENT, Michel. A Inserção da Pesquisa-ação no Contexto da Extensão Universitária. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: O saber da partilha. Aparecida-SP: Idéias e Letras, 2006. p. 151-165.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.116, p.725-742, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da Pesquisa Qualitativa nas Ciências Sociais**: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Henrique C. de Lima. Cultura e Filosofia. **Revista Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, n. 67, 1994.

WAKKA, Wagner. Congresso americano aprova orçamento de U\$ 207 bilhões para NASA. *In*: Canaltech. [S.l.], 23 mar. 2018. Disponível em: <https://canaltech.com.br/espaco/congresso-americano-aprova-orcamento-de-u-207-bilhoes-para-nasa-110590/>. Acesso em: 23 out. 2019.

WARSCHAUER, Cecilia. **Rodas e o registro**: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

WARSCHAUER, Cecilia. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YANES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

APÊNDICE A

Id	Autor(a):	Título:	Área do conhecimento:	Origem:	Ano:
1	SILVA, Roseli Albuquerque da	A prevenção cubana no atendimento ao adolescente envolvido ao ato infracional: uma contribuição ao Brasil	Serviço Social	PUC/SP	2008
2	FONTES, Fátima Cristina Costa	Laços intergeracionais na família em contexto infracional: quando a relação avós e netos pode ser libertadora	Serviço Social	PUC/SP	2008
3	OLIVEIRA, Joel Garcia de	Educação Superior: um Meio de Efetivar o Acesso à Justiça	Direito	FADISP	2012
4	ROCHA, Cleonice Silveira	Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas	Educação	UNISINOS	2015
5	HOPFER, Kátia Regina	Estado Capitalista e Estratégias de Gestão de Instituições de Ensino Superior Privadas: o PROUNI como Política Social e Como Asseguramento da Acumulação do Capital	Administração	UFPR	2011
6	SENA, Eni de Faria	Estímulo, acesso, permanência e conclusão no ensino superior de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI): contribuições para o enfrentamento do processo de inserção	Educação	PUC/SP	2011
7	KISTEMACHER, Dilmar	Projovem Urbano de São Leopoldo/RS: sentidos e Significados para A Juventude Leopoldense	Educação	UNISINOS	2015
8	TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco	A Eficácia do PROUNI Como Programa de Inclusão Social	Direito	UFPR	2014
9	FERREIRA, José Ângelo.	A compreensão do sujeito bolsista em relação ao programa universidade para todos – PROUNI, à luz do pensamento complexo	Educação	UNINOVE	2012

10	PINTO, Marialva Linda Moog	Qualidade da Educação Superior e o PROUNI: Limites E Possibilidades De Uma Política De Inclusão	Educação	UNISINOS	2010
11	MARINELLI, Célia Regina Gonçalves	Programa Universidade para todos: aspectos da cidadania fragmentada	Educação	UNIMEP	2010
12	ALMEIDA, Wilson Mesquita de	Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo.	Educação	USP	2012
13	FILHO, Ednaldo da Silva Pereira	Perfil de jovens universitários bolsistas do Prouni: um estudo de caso na UNISINOS	Ciências Sociais	UNISINOS	2011
14	FELICETTI, Vera Lucia	Comprometimento do aluno: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior	Educação	PUCRS	2011
15	BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas	Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior	Educação	UFB	2013
16	BERGAMO, Edmir Aparecido.	Programa Universidade Para Todos (PROUNI) E A Construção Da Hegemonia Da Classe Trabalhadora	Educação	PUCPR	2013
17	PACHECO, João Alves.	As metamorfoses do ENEM: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior	Educação	PUC/SP	2013
18	MIRANDA, Paula Roberta	FIES e PROUNI na expansão da educação superior: quanto vale o conhecimento no Brasil ?	Educação	UEM	2017
19	ROCHA, Antonia Rozimar Machado E.	O Programa Universidade Para Todos - PROUNI e a Pseudodemocratização Na Contra-Reforma da Educação Superior no Brasil	Educação	UFC	2009
20	ESTACIA, Maria Aparecida Tagliari	Alunos do PROUNI da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico	Educação	UFRGS	2009
21	SANTOS, Nadja Maria Codá dos.	Educação e PROUNI: política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar	Serviço Social	PUC/SP	2011

22	MONGIM, Andréa Bayerl.	Título universitário e prestígio social. Percursos sociais de estudantes beneficiários do Prouni”	Antropologia	UFF	2010
23	KRAMES, Ilisabet Pradi	Na trilha do PROUNI: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina	Educação	PUC/SP	2010
24	MASCARENHAS, Ana Carolina Fernandes	A avaliação do PROUNI na educação superior: um estudo de caso de uma instituição de ensino no município de Salvador;Bahia nas dimensões acadêmicas e econômica-administrativa	Educação	UFB	2015
25	GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito.	O Processo de Formulação do Programa Universidade Para Todos: Atores, Coalizões e Interesses	Administração	UFRGS	2015
26	FERREIRA, Karin Terrell.	Os caminhos do Prouni: Trajetórias de bolsistas	Educação	UFSCar	2011
27	SOUSA, Maria do Carmo.	Juventude Pobre e Longevidade Escolar: Sentidos Construídos por Bolsistas do Prouni em Belo Horizonte-MG	Psicologia	PUC/MG	2016
28	MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira	UM OLHAR SOBRE O MURO: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) CURITIBA	Educação	UFPR	2017
29	NETO, Ruy de Deus e Mello.	Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos - PROUNI	Educação	USP	2015
30	GIACON, Beatriz Di Marco.	Prouni: influências sobre a inclusão social dos seus egressos	Educação	PUC/SP	2012
31	MAIA, Michelle Pascoal.	Políticas Públicas e Educação: uma Avaliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) E em Natal	Ciências Sociais	UFRGN	2017
32	BOVERIO, Maria Aparecida	PROUNI: estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de	Educação	UNESP	2014

33	COSTA, Fabiana de Souza	O PROUNI e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude	Educação	PUC/SP	2012
34	SILVA, Mirian do Amaral Jonis.	Aprender para a vida ou para o vestibular? O alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de Cursos Pré-Vestibulares Comunitários	Educação	PUCRJ	2006
35	SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues.	Programa Universidade para Todos (PROUNI): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas	Ciências Sociais	PUC/SP	2011
36	OLIVEIRA, Alcivam Paulo de	A Relação entre o Público e o Privado na Educação Superior No Brasil e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Educação	UFPE	2007
37	OLIVEIRA, Alessandra dos Santos	A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos - PROUNI	Educação	PUC/SP	2014
38	MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira.	O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na Educação Superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2008'	Educação	UFSCar	2017
39	FACEIRA, Lobelia da Silva.	O PROUNI como política pública em suas instâncias macroestruturais, mesoinstitucionais e microssociais: uma pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio	Educação	PUC/RJ	2009
40	ROCHA, Maria Aparecida Marques da.	Processo de Inclusão Ilusória: a Condição do Jovem Bolsista Universitário	Serviço Social	PUCRS	2008
41	LEPORE, Paulo Eduardo	Profissionalização e acesso ao trabalho para os jovens: elementos sociojurídicos	Serviço Social	UNESP	2014
42	PERDIGAO, Denis Alves	O Canto da Sereia? A educação superior como uma (im)possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira	Administração	UFMG	2015

43	LINS, Maria Alcina Terto	Apropriação do Fundo Público pelo Ensino Superior Privado no Brasil: a intermediação do Estado	Serviço Social	UFPE	2017
44	CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	A Política Pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): Ruptura e/ou Continuidade?	Econômica	UNICAMP	2011
45	GUIMARAES, Aline Amorim Melgaco	Ricos e Pobres no Mundo do trabalho: Ampliação do Acesso ao Ensino Superior X Barreiras Sociais	Sociologia	UFMG	2013
46	GIANEZINI, Kelly Joziane de Mendonca Dorneles.	Educação e Sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas	Educação	UFRGS	2014
47	SOUSA, Ana Maria Gonçalves de.	Financiamento Público Estudantil do Ensino Superior: Uma Análise Comparativa dos Casos do Brasil e de Portugal	Educação	UFG	2008
48	CAPELAS, Mauricio	Análise de Evasão de Discentes em Cursos de Engenharia de Produção	Engenharia De Produção	UNIP	2014
49	SOUSA, Ana Lourdes Lucena de	Formação profissional em fisioterapia: o desafio dos avanços curriculares nos projetos pedagógicos da universidade pública	Educação	PUC/SP	2014
50	FILHO, João Ribeiro dos Santos	Financiamento da Educação Superior Privado-Mercantil: Incentivos Públicos e Financeirização de Grupos Educacionais	Educação	UFPA	2016
51	REIS, Luiz Fernando	Dívida Pública, Política Econômica e o Financiamento das Universidades Federais nos Governos Lula e Dilma (2013 – 2014)	Políticas Públicas e Formação Humana	UERJ	2015
52	MACIEL, Maria Helena Ribeiro.	Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil	Educação	UFPB	2008
53	SILVA, Ricardo Silvestre da	O Avanço da Contrarreforma Neoliberal no Ensino Superior Brasileiro Pós Anos 2000 e a Formação Profissional em Serviço Social	Serviço Social	UFRJ	2016
54	RODRIGUES, Larisse de Oliveira	O Ensino Superior Privado no Brasil: a atuação do Estado e a consolidação da educação como negócio em tempos de financeirização	Serviço Social	UFRJ	2017

55	SANTOS, Jose Deribaldo Gomes dos	Graduação Tecnológica no Brasil: Crítica a Expansão de Vagas no Ensino Superior Não Universitário	Educação	UFC	2009
56	CRUZ, Sonia Maria de Sousa Santa	Avaliação da Educação Superior: um estudo comparativo do Brasil e do México	Educação	UNINOVE	2013
57	SILVA, Andrea Alice Rodrigues	Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas no Estado do Piauí: significados e tendências	Serviço Social	UFPE	2017
58	NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes	Educação, desigualdade e políticas públicas: a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre	Educação	PUC/SP	2013
59	SOUZA, Marlene de Fatima Campos.	O Estado brasileiro e o terceiro setor: políticas públicas e a extrafiscalidade na educação superior	Ciências Sociais	PUC/SP	2017
60	LEPINE, Andrea Gruenwald	Ensaio em economia da educação no Brasil	Economia	USP	2016
61	CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves	O Curso de Administração e Seus Estudantes na Região Metropolitana de Campinas	Educação	UNICAMP	2017
62	KATO, Fabiola Bouth Grello	A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no estado e no novo papel do CNPQ	Educação	UFSCar	2013

APÊNDICE B

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.1. otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2. ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional;

12.3. elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor(a) para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4. fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

- 12.6. expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;
- 12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;
- 12.8. ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;
- 12.9. ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
- 12.10. assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
- 12.11. fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país;
- 12.12. consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
- 12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
- 12.14. mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;
- 12.15. institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 12.16. consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;
- 12.17. estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;
- 12.18. estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do governo federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos

sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19. reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de dois anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20. ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos (Prouni), de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21. fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS DO PROUNI E SEUS FAMILIARES



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS DO PROUNI E SEUS FAMILIARES

Eu, Antônio Ademar Guimarães, sou estudante do Doutorado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre Educação Emancipadora com alunos vinculados ao PORUNI e seus familiares. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação do professor Dr. Telmo Adams.

O objetivo deste trabalho é estudar a caminhada educacional de jovens Prounistas para identificar e analisar as influências na sua emancipação e preparação para o mundo do trabalho. As informações concedidas pelos Alunos e familiares, têm como objetivos específicos: identificar os processos e tensionamentos na elaboração das políticas públicas e suas influências na criação do PROUNI; Acompanhar a caminhada educacional de um grupo de alunos do Ensino Superior para identificar elementos emancipadores; Compreender as relações entre a história familiar e o desenvolvimento educacional destes (as) estudantes e Identificar os significados da vivência educacional dos (as) alunos (as) na perspectiva da sua inserção no mundo do trabalho. Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima e não serão feitos registros fotográficos. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail antonio@ienh.com.br e pelo telefone (51)99718-8718.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Consentimento: Eu _____, identidade _____, estou ciente da minha participação na pesquisa nos termos propostos e autorizo a utilização de meus depoimentos para a finalidade acadêmica.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da(o) participante

Assinatura do pesquisado