

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

MARIALVA LINDA MOOG PINTO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROUNI :
LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO**

SÃO LEOPOLDO

2010

MARIALVA LINDA MOOG PINTO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PRONUI :
LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO**

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

Orientadora: Maria Isabel da Cunha

SÃO LEOPOLDO

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B379f Pinto, Marialva Linda Moog
Qualidade da educação superior e o PROUNI : limites e possibilidades de uma política de inclusão / Marialva Linda Moog Pinto. – São Leopoldo, 2010.

72f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Orientador:: Prof^a Dr^a. Maria Isabel da Cunha.

1. Educação Superior. 2. Qualidade na Educação. 3. PROUNI. I. Título.

CDU: 378

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Sara Caselani Zilio - CRB 10/1695.

MARIALVA LINDA MOOG PINTO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROUNI :
LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO**

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

Aprovado em 21 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini - PUCRS

Prof. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Atrib Zanchet – UFPEL

Prof. Dr. Solon Eduardo AnnesViola - UNISINOS

**O presente trabalho é resultado de uma
experiência única em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família. Ao Luiz Eduardo, meu marido, e aos meus filhos Gabriel (22 anos), Vinícius (18 anos) e Júlia (15 anos), que acompanham minha trajetória e compreendem a importância deste momento na minha vida.

Ao grupo de professores que acreditaram no meu potencial e possibilitaram meu ingresso no doutorado, entre tantos candidatos.

Às professoras Maria Isabel da Cunha e Mari Margarete dos Santos Forster que me acolheram e me abriram inúmeras portas.

Em especial a minha orientadora, Prof^a Dr^a. Maria Isabel da Cunha, maravilhosa...doce e rigorosa.

Ao Prof. Dr. Carlos Marcelo García que me recebeu, direcionou meu trabalho na Universidade de Sevilla e me apoiou no que foi preciso. Pela concessão de uma bolsa de estudos para que eu cursasse “Experto en e-Learning” na mesma universidade, através do Projeto Prometeo.

Aos professores da Universidade pesquisada e da Universidade de Sevilla – Espanha que contribuíram, expondo suas experiências.

Aos alunos bolsistas do Prouni, que facilitaram o meu entendimento sobre sua trajetória e experiência na Educação Superior.

Aos gestores da universidade pesquisada que aceitaram prontamente contribuir com esta investigação.

A Anelise Nunes, funcionária da IES pesquisada por sua presteza e disponibilidade em auxiliar-me na compreensão dos dados quantitativos.

A RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior e sua coordenadora Prof^ª. Dr^ª. Marília da Costa Morosini.

Ao Observatório de Educação, em que fui bolsista, no projeto – Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira – Edital n.001/2006/CAPES/INEP.

Ao CNPq, que me possibilitou o estágio de doutorado sanduíche, na Universidade de Sevilla – Espanha com o projeto *As políticas de inclusão e qualidade da educação superior: implicações para os processos de ensinar e aprender.*

Ser excelente dá trabalho, uma vez que em cada caso dá trabalho encontrar o que é intermédio.

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*

RESUMO

A investigação “Qualidade da Educação Superior e o Prouni: Limites e Possibilidades de uma Política de Inclusão” integrou o Projeto Observatório de Educação – CAPES/INEP e a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior - RIES. A pesquisa assumiu uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativo que se utiliza de dados quantitativos e teve como foco central a qualidade da educação superior. O estudo se propôs a investigar o Programa Universidade para Todos – PROUNI, enquanto uma política de inclusão na Educação Superior, com o intuito de averiguar se a presença dos bolsistas deste Programa impacta a qualidade de ensino nas Instituições que os acolhem. A abordagem metodológica assumiu a condição de estudo de caso, tomando como foco uma universidade da região sul do Brasil. Para a obtenção dos dados, além das fontes documentais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores da IES e aplicados questionários com os estudantes beneficiados pelo Prouni. Para o aprofundamento dos conceitos de qualidade na educação superior, foram feitas, ainda, algumas entrevistas com professores da Universidade de Sevilha, por ocasião do estágio sanduíche, com benefício da bolsa do CNPq. O referencial teórico envolveu, principalmente, aportes de READINGS(2003), DIAS SOBRINHO (2005), PAIM (1982), MOROSINI (2007), CHAÚÍ (2001), CUNHA (2006, 1998), OLIVEN(2007),FREIRE(1980), SZYMANSKI (2002) e SILVEIRA(2002) e outros. Como resultado do estudo foi possível ensaiar alguns indicadores de qualidade da educação superior e, mais especialmente, do ensino de graduação. Os dados empíricos foram organizados em cinco categorias, expressas como: *Democratização e ampliação do acesso na educação superior; Permanência dos estudantes na universidade; Ascensão na escala social, tendo em vista a condição familiar do estudante; Sucesso no percurso acadêmico; Qualificação do estudante no espaço laboral; e Consolidação de valores democráticos de equidade e solidariedade.* Com os dados obtidos através da empiria foi possível fazer algumas inferências. A mais ampla e geral informa que a presença dos alunos bolsistas do Prouni não impacta negativamente a qualidade da Educação Superior, na opinião dos professores, gestores e dos próprios estudantes participantes da pesquisa. Possíveis razões apontadas para tal resultado, dizem respeito à condição de ingresso dos alunos, pautada pelo mérito obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este estaria garantindo um critério meritocrático que se alia aos demais, relativos ao percurso estudantil prévio em escola pública e à renda familiar. Há, inclusive, indícios de rendimento positivo dos estudantes, justificado pela maior

motivação e interesse destes alunos que, assim, estariam valorizando a oportunidade que o Programa lhes proporcionou. Entretanto, os dados quantitativos evidenciam uma significativa evasão, que aponta o rendimento acadêmico insuficiente como um dos principais motivos de tal fenômeno. Esses estudantes evadidos, mesmo que silenciosamente, - já que não se constituíram como amostra nesse estudo -, estão indicando uma condição diferente, que tensiona os resultados obtidos que decorrem daqueles que permanecem na Instituição com bom desempenho acadêmico. Esse dado está estimulando a necessidade de repensar as políticas governamentais e institucionais, no sentido de prever maior apoio aos bolsistas durante o percurso de formação e aprofundar as causas da evasão. Ainda assim, os dados reforçam a importância das políticas de ação afirmativa, com o intuito de minorar as diferenças de oportunidades educacionais que se evidenciam em sociedades desiguais, como é o caso do Brasil.

Palavras-chave: Educação Superior, Indicadores de Qualidade; Qualidade da Educação Superior; PROUNI; Políticas de Inclusão na Educação Superior.

ABSTRACT

The investigation “The Higher Education Quality and The Prouni: Limits and possibilities of a inclusion policy ” integrated the Observatory Project of Education – CAPES/INEP and the South Brazilian Network of researchers in Higher Education- RIES. The research adopted a qualitative perspective with an interpretative structure, using quantitative data structure and had its central focus in the higher education quality. The study proposed to investigate the Program College to All – PROUNI, while a policy of inclusion in the High Education, in order of inquire whether of presence of this scholarship students in this Program impacts in the education quality in the institutions that host them. The methodological approach has assumed a condition of a case study, focusing a university in southern Brazil. To obtain the data, beside the documentary sources, semi-structured interviews were conducted with teachers and IES’s managers and applied questionnaires with the benefited students by Prouni. To deepen the concepts of quality in higher education, were made, still, some interviews with the Seville University’s teachers, at the sandwich stage, with the benefit of scholarship from CNPq. The theoretical reference involved, mainly, contributions of READINGS (2003), NEPHEW (2005), PAIM (1982), MOROSINI (2007), CHAU (2001), CUNHA (2006, 1998), OLIVEN (2007), FREIRE (1980), SZYMANSKI (2002) and SILVEIRA (2002) and others. With the study’s result was possible to test some indicators of quality in the higher education, but specially, of the graduations teach. The empirical data was organized in five categories, like: *Democratization and expansion of access in higher education; Permanence of students at college; Rise in social scale, in view of the familiar students’ condition; Success in a academic way; Qualification of students in a laboral space; and consolidation of democratic values of equity and solidarity.* With de data earned trough the empiric, was possible do some interferences. The wider and general reports that the scholarship students Prouni do not impact negatively in the quality of higher education, in the teacher’s opinion, managers and students’ own research participants. Possibly reasons aimed for such result, concern to the conditions of students’ enrollment, based on merit earned in the National Exam High School (ENEM). This would be guaranteed a meritocratic criterion with is allied to the other, relative to student route prior public school and a family income. There is, including, traces of positive income of the students, justified by the most motivation and interest of this students that, still, would be valuing the opportunity that the program gave them. However, quantitative data show a significant drop which indicates inadequate

academic performance as one of the main reason to this phenomenon. This escapees students, even that silently, - since it isn't constituted as a sample in this study-, it is indicating a different condition, that tense the results earned those who remain in the institution with good academic performance. This data is encouraging the necessity to rethink the government politics and institutional, in order to provide greater support to the scholarship students while the formation way a deeper the evasion causes. Still, the data reinforce the importance of affirmative action policies, in order to decrease the differences in educational opportunities that is evident in a unequal societies, as is the case in Brazil.

Keywords: Higher Education, Quality Indicators, Quality of the Higher Education, PROUNI, Politics of inclusion in Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABC – Academia Brasileira de Ciências
ABE – Academia Brasileira de Educação
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDES – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANDIFES – Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
BI – Bolsa Integral
BP – Bolsa Parcial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD – Educação a Distância
EFQM – European Foundation for Quality Management
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
EOQ – European Organisation for Quality
EQA – Europe, o European Quality Award
EQAR – European Quality Assurance Register in Higher Education
ES – Educação Superior
EUA – Estados Unidos da América
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
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

MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
RS – Rio Grande do Sul
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISPROUNI – Sistema Informatizado do Prouni
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UE – União Européia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2000.....	92
Tabela 2 – Total de Ingressos na Educação Superior em 2002.....	93
Tabela 3 – Total de Ingressos na Educação Superior brasileira em 2003.....	94
Tabela 4 – Total de Ingresso na Educação Superior brasileira de 2004.....	94
Tabela 5 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2005.....	95
Tabela 6 - Candidatos por Vaga nas IES do Brasil – 2006/2008.....	96
Tabela 7 - IES no Brasil – 2006/2008.....	97
Tabela 8 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2006.....	97
Tabela 9 - Formas de Ingresso nas IES – 2006/2008.....	99
Tabela 10 –Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2007.....	100
Tabela 11 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2007.....	101
Tabela 12 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2008.....	101
Tabela 13 - Total de vagas, Candidatos e Ingressos na Educação Superior em Comparação com a demanda – 2008.....	102
Tabela 14 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2008.....	102
Tabela 15 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2009.....	103
Tabela 16 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2010.....	103
Tabela 17 - Indicador MEC de Evasão dos alunos da Universidade.....	172

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2000.....	92
Gráfico 2 - Total de Ingressos na Educação Superior em 2002.....	93
Gráfico 3 – Total de Ingresso na Educação Superior brasileira em 2003.....	93
Gráfico 4 – Total de Ingressos na Educação Superior brasileira de 2004.....	94
Gráfico 5 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2005.....	95
Gráfico 6 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2007.....	100
Gráfico 7 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2008.....	101
Gráfico 8 - Total de vagas, Candidatos e Ingressos na Educação Superior em comparação com a demanda – 2008.....	102
Figura 1 – Selo de Responsabilidade Social.....	113
Gráfico 9 - Número de bolsas ofertadas pelo Prouni em todo o Brasil.....	114
Gráfico 10 - Bolsas Ofertadas em todo país por Região.....	114
Figura 2 – Indicadores de Qualidade para a Educação Superior.....	132
Gráfico 11 – Bolsas Prouni na IES Investigada.....	161
Gráfico 12 – Bolsas Encerradas por RAI e Bolsas Concluídas.....	164
Gráfico 13 – Bolsas Encerradas por Motivos Variados e Bolsas Concluídas.....	165
Gráfico 14 – Evasão dos Bolsistas Prouni.....	166
Quadro 1 – Acompanhamento de Encerramentos do Prouni na IES Investigada.....	167
Gráfico 15 -Evasão dos alunos totais da IES em comparação com a evasão dos bolsistas Prouni.....	173

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, O VÍNCULO COM A RIES-REDE SUL BRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL.....	22
3 MEUS CAMINHOS ATÉ O “ENCONTRO”... COM A EDUCAÇÃO.....	29
3.1 COISAS QUE ME CONTARAM.....	29
3.2 “...LAR DOCE LAR...”.....	30
3.3 “...COISAS QUE VIVI...”.....	31
3.4 “...UM PROFISSIONAL QUE FEZ UMA ESCOLA OU UMA ESCOLA QUE FEZ UM PROFISSIONAL ?”.....	34
4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	41
4.1 UNIVERSIDADE E VALORES DO SEU TEMPO.....	45
4.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	60
5 REFLEXÕES EM DEFESA DA INCLUSÃO SOCIAL.....	72
5.1 HUMANIZAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	72
5.1.1 Educação como Direito.....	73
5.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI, COMBATENDO AS DESIGUALDADES E NÃO AS DIFERENÇAS.....	82
5.3 COMPREENDENDO O PROUNI COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E DE CONTRATAÇÃO SOCIAL.....	84
5.3.1 O “Laço social”.....	84
5.3.2 A Equidade.....	87
6 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA.....	91
7 O PROUNI EM SUA CONSTITUIÇÃO E EXIGÊNCIAS: APORTES LEGAIS E ARGUMENTOS POLEMIZADORES.....	105
8 NOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	118
8.1 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	120
8.2 CONTEXTOS EPISTEMOLÓGICOS E CULTURAS INVESTIGATIVAS.....	121
8.3 INTERLOCUTORES.....	123

8.4 PERCURSO DO ESTUDO.....	124
9 OS ACHADOS: NA SENDA DAS DESCOBERTAS E DA COMPREENSÃO DO TEMA.....	130
9.1 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	130
9.2 DEMOCRATIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	141
9.3 ASCENÇÃO NA ESCALA SOCIAL TENDO EM VISTA A CONDIÇÃO FAMILIAR DO ESTUDANTE.....	150
9.4 A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE.....	151
9.5 SUCESSO NO PERCURSO ACADÊMICO.....	156
9.5.1 O Prouni em uma universidade privada da região sul do Brasil.....	162
9.5.1.1 Contextualizando o PROUNI em relação ao número de alunos bolsistas.....	162
9.5.2 O fenômeno da evasão: questão específica do Prouni ?.....	170
9.6 QUALIFICAÇÃO DO ESTUDANTE NO ESPAÇO LABORAL.....	173
9.7 CONSOLIDAÇÃO DE VALORES DEMOCRÁTICOS DE EQUIDADE E SOLIDARIEDADE.....	177
9.8 O PROUNI E A MISSÃO DA UNIVERSIDADE.....	180
10 SE AS CONCLUSÕES NÃO FOSSEM O FINAL.....	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
ANEXOS.....	197

1 INTRODUÇÃO

Construir um processo investigativo que resulte numa tese de doutorado, não se constitui em uma tarefa simples. Exige do pesquisador um empenho inexplicável, compreensível apenas por quem já viveu momentos de tanto rigor. Inicialmente tem-se uma pergunta, uma dúvida, algo que não está claro, mas aos poucos o pesquisador vai se apropriando do seu objeto de pesquisa, desvelando o que não parecia óbvio, por isto tantos questionamentos ao estruturar o Projeto. Ao finalizar a tese com a apropriação da temática, já não é possível compreender o porquê das dúvidas iniciais. É como se o pesquisador mudasse de lugar e a dúvida inicial se transforma no sentido de compreender suas razões e motivações.

Apresentar este percurso traz desafios, pois o leitor não viveu as etapas de construção deste conhecimento. Sendo assim, escrever sobre esse percurso, exigiu muito rigor. A intenção foi elucidar a minha trajetória nesta investigação, procurando propiciar a comunidade interessada por esta temática, o entendimento do processo de construção desta tese. Certamente a vivência foi minha, os detalhes estão internalizados em mim, mas mesmo assim, faço o possível para partilhar esta trajetória.

A motivação deste estudo foi gerada pela necessidade de compreender o significado que vem sendo atribuído pela comunidade acadêmica ao conceito de “qualidade na Educação Superior”, uma vez que esse conceito está presente nos discursos e documentos da área. A tese “**Qualidade da educação superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão**” está vinculada a RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior, do Projeto Observatório de Educação – CAPES/INEP, por ele desenvolvido, que tem como objeto “os indicadores de qualidade da Educação Superior brasileira”. Essa dimensão constitui-se no tema do estudo apresentado e que teve como foco principal, “...se e como as políticas de inclusão na educação superior, no caso o Prouni, impactam a qualidade da educação superior”.

No capítulo “*Meus caminhos até o ‘encontro’... com a Educação*” explicitarei alguns acontecimentos que me constituíram como pessoa e como intelectual do campo da educação. Ao contar parte da minha história percebi o quanto a oportunidade da bolsa de estudos pode ser determinante na vida de muitas pessoas. No meu caso, eu não tive esta oportunidade, por

não haver na época políticas públicas como o Prouni. Até determinada fase de minha adolescência, esta não seria uma necessidade minha, mas com a morte do meu pai, tudo mudou. Passei a trabalhar para ajudar nas despesas da casa e ao finalizar o Ensino Médio e ingressar na universidade, senti as dificuldades que vivem os estudantes trabalhadores para cursar a Educação Superior. Em muitos casos, resultam em evasões ou processos lentos e dificultosos para concluir os seus cursos.

O capítulo “*Qualidade da Educação Superior*” se propôs a desenvolver esta temática e aproveitou os estudos realizados na bolsa sanduíche na Espanha, com benefício do CNPq. Quis explicitar o que pensam os professores da Universidade de Sevilla sobre o conceito de Qualidade na Educação Superior, cotejando com as narrativas da comunidade da IES brasileira investigada. Este é um capítulo denso que aponta indicadores para a qualidade da ES na visão dos sujeitos da investigação. A proposta foi compreender, como ponto de partida, quais foram os referentes de qualidade das universidades do ocidente ao longo da história, e nesse contexto a Universidade no Brasil.

Conceitos como *humanização na educação superior, ações afirmativas, laço social e equidade*, acompanharam a reflexão do capítulo subsequente, na tentativa de alertar para os riscos de tornar o estudante da educação superior, apenas como um profissional competente tecnicamente. É preciso alertar para a importância da formação do estudante como uma pessoa humana e crítica em favor da sociedade em que está inserido, sendo um profissional que possa participar, lembrando Santos (1987), da construção de um paradigma do conhecimento prudente (científico) para uma vida decente (social).

O capítulo “*A educação superior e as políticas de acesso e permanência*”, procurou esclarecer alguns movimentos de ampliação da ES no âmbito nacional até a implantação do Programa Universidade para Todos – Prouni.

O capítulo “*O Prouni em sua constituição e exigências: aportes legais e argumentos polemizadores*” especificou o Prouni, as vagas na educação superior do Brasil em relação com os demais países, as bolsas oferecidas desde a implantação do Programa e as dinâmicas burocráticas para adesão ao Prouni, por parte do estudante e por parte da IES. Analisei ainda a realidade de uma Universidade Privada sem fins lucrativos - comunitária que aderiu ao Programa, seus índices, ofertas e taxas de sucesso e evasão.

O capítulo “*Nos caminhos da pesquisa*”, traz o percurso e a natureza da pesquisa, que assumiu a abordagem qualitativa e quantitativa. Explicita o problema e as questões de pesquisa, o contexto investigado, as etapas da pesquisa, quadro teórico, interlocutores e os procedimentos da análise dos dados.

A seguir , tendo concluído as análises, explicitarei em “*Os achados: na senda das descobertas e da compreensão do tema*”, as categorias resultantes dos dados empíricos. São elas: *Democratização e ampliação do acesso na educação superior; Permanência dos estudantes na universidade; Ascensão na escala social, tendo em vista a condição familiar do estudante; Sucesso no percurso acadêmico; Qualificação do estudante no espaço laboral; e Consolidação de valores democráticos de equidade e solidariedade.*

A perspectiva é de que o documento testemunhe o caminho percorrido até chegar à Tese de doutorado. É um texto elaborado com a intenção de fazer o leitor compreender melhor o conceito de qualidade na educação superior, neste espaço temporal, e as políticas de democratização do acesso a educação superior como possibilidade de impacto nesta qualidade.

Para responder a pergunta da tese, parto do pressuposto de que vivemos um período de mudanças na educação superior, nas universidades e nas políticas educacionais universitárias. O mundo globalizado vem se impondo às universidades, buscando profissionais especializados tecnologicamente, mas nem sempre valorizando a visão mais humana dos processos da formação dos estudantes.

2 TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, O VÍNCULO COM A RIES-REDE SUL BRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL

No âmbito das reflexões sobre a educação superior, ouvimos frequentemente as expressões “para uma educação de qualidade” e/ou “uma instituição de ensino por excelência”. Essas expressões parecem abarcar inúmeras categorias, intenções, desejos, crenças, que dispensam explicações. Falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo “qualidade”, assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável, onde qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Analisando a condição etimológica do termo qualidade, encontramos que ela vem do latim *qualitate*, que significa *propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza* (FERREIRA, 1975, p. 1175). O conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. A sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, uma dimensão axiológica. Rios (2001, p.68) chama a atenção para o fato de que o termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom, contrapondo-se à noção de defeitos, incompletude. Entretanto, pela definição etimológica essa condição não tem sustentação. Qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas são propriedades que se encontram nos seres, ações ou nos objetos. Ao atribuir qualidade a algo ou a um fenômeno estamos explicitando um valor, assim como quando dizemos que algo é belo ou adequado. Há, nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem. Essa perspectiva significa que a qualidade é auto-referenciada; pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis. Para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade.

Muitas vezes, a possibilidade definidora da qualidade é expressa por seus produtos. Em alguns casos, torna-se necessário um processo de quantificação para tornar objetivo o critério usado para definir e avaliar a qualidade. Certamente a quantidade pode ser um atributo

da qualidade. Entretanto, nem sempre a relação é tão linear. Quando a qualidade se expressa em processos, os produtos se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo (CUNHA; PINTO, 2009).

A concepção de qualidade, com foco na produtividade, tem origem nos estudos de Frederick Taylor, na década de 20, e a sistematização dos processos de produção em massa, de Henry Ford. Na década de 50, Watson formula o conceito de “falha”. Nos anos 60, expressa-se a formulação de “zero defeito”, por Philip Crosby e, na década de 70, a sistematização da Trilogia da Qualidade: planejamento, custo e controle, proposta por Joseph Juran (Bolzan, 2006). Rios (2001), inspirada nas proposições de Mezomo (1995, p.72), esclarece que qualidade, nessa perspectiva, “manifesta-se pela conformidade dos produtos com os objetivos e as características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades de seus clientes”.

A década de 90 foi atingida fortemente pela revolução tecnológica que colocou a informática na base dos processos de produção. A utilização da internet tornou-se inevitável e ficou mais fácil controlar dados do mundo produtivo numa dimensão tangível, palpável e quantificada, entrelaçada aos processos educativos, tão complexos e subjetivos.

A relação dos processos educativos com o mundo do trabalho expressou-se com clareza, evidenciando o interesse de intervenção nesse setor por parte dos organismos internacionais de fomento e investimento econômico, em especial nos países dependentes.

Esse processo vem impactando a área da educação que vai, aos poucos, alterando a sua cultura e aceitando – muitas vezes com resistência – ser objeto de avaliações externas, na ótica da produtividade. É possível que atualmente não se conteste conscientemente a necessidade da avaliação da educação e seus processos de formação. Mas há uma forte resistência de parte dos educadores de que se reduza o complexo processo educativo a tabelas e índices, sem levar em conta contextos sócio-culturais e condições objetivas de atuação que pressupõem a subjetividade.

Além disso, a representação de homem educado tem variado segundo os contextos históricos, culturais e políticos. Esses produzem concepções epistemológicas e morais que expressam visões de mundo e de sociedade. Elas, por sua vez, estão na base da sociedade e agem dialeticamente na produção das consciências. Bourdieu (1987) bem explicitou que a cultura rege a compreensão estética e política de mundo e que essa percepção está ligada às diferenças entre os homens, em especial as diferenças das classes sociais numa imbricação

histórica e política na sociedade. São essas diferenças, por sua vez, que interferem na definição dos padrões de qualidade (CUNHA; PINTO, 2009).

Nos aportes de Cortella (1998, p.14-15), encontramos uma visão de qualidade que se distancia das proposições alicerçadas na perspectiva de produtividade. O autor traz a expressão *qualidade social* para explicitar um parâmetro comprometido com a condição humana e cidadã. No caso da educação, “significaria uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social”. Facilmente se percebe nessa proposição um posicionamento valorativo que se distancia da neutralidade generalizadora, mas que assume uma condição atrelada a um referente axiológico, portanto político.

Sousa Santos (2002, p.242), na procedente crítica que faz do paradigma dominante que presidiu a ciência moderna, refere-se especialmente ao intento de atribuir neutralidade ao conhecimento científico, dicotomizando meios e fins. Advoga, através da sua proposição do paradigma emergente, em favor de uma ciência comprometida, “um conhecimento prudente para uma vida decente”. Essas compreensões encaminham a critérios de qualidade que visivelmente assumem a territorialidade de sua produção e as opções políticas dos atores. Servem para mostrar a complexidade de tratar o conceito de qualidade e seus desdobramentos em termos exclusivos de indicadores quantitativos. Especialmente chamam a atenção para o fato de que a expressão qualidade necessita de um conteúdo discursivo que se afaste das generalizações universais vindas do senso comum. Atribuir qualidade requer a tomada de posições frente aos fenômenos políticos e sociais (CUNHA; PINTO, 2009).

O Brasil teve uma evolução significativa, nos últimos anos, em relação às políticas de Educação Superior, principalmente do ponto de vista das ações afirmativas.

Embora teoricamente as ações afirmativas sejam conhecidas recentemente no Brasil, anteriormente na nossa história já vivemos situações na esfera administrativa pública brasileira. Um exemplo disto é a chamada Lei do Boi, Lei 5.465/68, que trazia em seu artigo 1º que o estabelecimento de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimento de ensino médio. Outro exemplo foi a chamada Lei dos dois terços, assinada pelo Presidente Vargas, que exigia pelo menos a contratação de 2/3 de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no País; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que proporcionou a

criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestina. Essas políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, o país conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (GUIMARÃES, 1999).

Além do dito anteriormente, outras iniciativas existentes reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos, entre as quais exemplificamos: Decreto-Lei nº 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas; art. 373 – a do mesmo Decreto-Lei que prevê a adoção de políticas destinadas a corrigir distorções pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres. Há a Lei nº 8.112/90 que preserva, em seu art. 5º, § 2º, cotas de 20% para os portadores de deficiência nos postos de trabalho do setor privado; há a Lei nº 8.666/93 que preceitua, em seu art. 24, inc.XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de pessoas portadoras de deficiência e a Lei nº 9.504/97 que prescreve, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias (MARQUES; MAIA, 2010).

Esses dispositivos legais reforçam a longa tradição do País em reconhecer que em certos momentos se faz necessário adotar medidas diferenciadas para alcançar a maior igualdade.

As cotas para afro-descendentes proporcionam situações positivas de mobilidade social, desenvolvimento profissional e pessoal, mas ainda há muitas barreiras a serem superadas na sociedade civil, que revela resistência a esta proposta, visto que a Lei de Cotas ainda não foi promulgada.

Já o Prouni, criado em 2004 pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096/2005, dispõe de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda, e é um Programa com maior aceitação. Mas também enfrenta críticas, como em relação às isenções fiscais para as instituições da rede privada, e também em relação à seleção por mérito do desempenho no ENEM, o que produziria outro tipo de exclusão social.

Neste estudo venho problematizando o Prouni e interesse-me em compreender sua dinâmica a partir do conceito de qualidade na educação superior, os impactos do Programa ou sua implementação na qualidade do ensino de graduação na Universidade.

A pesquisa pretendeu contribuir com as políticas educacionais, descortinando interesses macrossociais e compreendendo as estratégias para um bom desempenho dos alunos incluídos pelo Prouni e as práticas pedagógicas para um ensino superior de qualidade.

Abordou conceitos na sua complexidade, incluindo “qualidade” e “excelência” na Educação Superior, “humanização”, “laço social”, “ações afirmativas” e procurou articulá-los com as situações do cotidiano da universidade, tendo como fundamento os referenciais teóricos.

Considerei relevante, também, problematizar a realidade dos alunos do Prouni em relação às suas rotinas universitárias, dinâmicas, dificuldades pedagógicas e questionamentos. Pareceu oportuno, ainda, compreender o posicionamento dos professores, como uma possibilidade de buscar uma interlocução sobre o tema da qualidade.

O vínculo com a RIES ampliou o interesse desta investigação, para além dos impactos do Prouni, procurando também compreender qual conceito de qualidade da educação superior está presente na concepção dos sujeitos colaboradores da pesquisa e quais os possíveis indicadores apontados pelos mesmos, para uma Educação Superior de qualidade.

O Programa Universidade para Todos – Prouni, como política de inclusão social, procura dar condições de acesso ao ensino superior a quem antes não pensava ter essa possibilidade. A universidade particular, tomada como contexto da pesquisa, se adaptou às novas políticas de inclusão e proposição do governo.

Estamos em um momento de transição paradigmática. Vivemos sob a influência de um novo paradigma, mas enraizados pelo paradigma da modernidade. Todas as tentativas de mudança vivenciadas parecem exigir uma posição crítica. Mas ao criticarmos, muitas vezes, nos colocamos em suspensão, como se não fizessemos parte dos acontecimentos.

Pensar a respeito do Prouni ajudou-me a tomar um fragmento do todo. Compreender esse Programa, no contexto das políticas de inclusão social, foi o que moveu este estudo, nas suas contradições e possibilidades.

Sousa Santos (2002, p.17) sabiamente afirma que “o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos”. Temos dificuldade de perceber quais os limites da nossa crítica e ainda, que “na crítica há sempre algo de autocrítica”.

Todas essas questões e perguntas fizeram-nos pensar sobre o que temos vivido e, lembrando novamente Sousa Santos (2002), perceber que

a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo e irrealismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais

plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (p.73 -74).

Essa inspiração moveu este estudo que procurou contribuir com a reflexão rigorosa e o empenho acadêmico para melhor compreender o campo da educação em nosso tempo.

Como já explicitado, a tese “Qualidade da educação superior e o Prouni: limites e possibilidades de uma política de inclusão” está vinculada à RIES-Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior, Núcleo de Excelência em Ciências, Tecnologia & Inovação em Educação, do Observatório de Educação – financiada pela CAPES/INEP, que investiga os “*Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira*”.

A Rede é coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Marília Costa Morosini (PUCRS) e como equipe central conta com a Prof^ª. Dr^ª. Denise Leite (UFRGS), a Prof^ª. Dr^ª. Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS), a Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM) e a Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Cunha (UNISINOS), orientadora desta tese, além dos bolsistas de pós-doutorado, doutorado e mestrado, com suas pesquisas vinculadas ao Observatório de Educação Nacional.

A RIES entende que os processos de globalização impactam a universidade ocasionando a expansão do Ensino Superior e se ocupa no contexto do Projeto Observatório da Educação Superior, com a seguinte questão: *o que traz qualidade à Educação Superior? Que indicadores são adequados para sua apreensão?*

Reconhecendo que há uma competição desigual entre as IES, percebe-se a transição do modelo de responsabilidade do Estado para um modelo de supervisão estatal. Nesse processo, está incluída a avaliação e a universidade se vê obrigada a responder a essa nova lógica. Mas vê também, como desafio, o princípio da solidariedade, possibilitando diminuir a regulação e aumentar a emancipação.

No Projeto Observatório de Educação Superior, a Rede busca aprofundar e entender os conceitos de Qualidade, Sistema de Ensino, Avaliação e Indicadores, utilizando a base de dados do INEP.

O desafio da pesquisa está em compreender que significados estão incluídos no conceito de Qualidade em Educação e como as Agências internacionais vêm delimitando a avaliação da qualidade e os padrões a que elas se referem e que serviriam para o Brasil. Ao mesmo tempo, procura apreender as representações culturais do campo acadêmico.

A análise da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI e suas estratégias para melhorar a educação superior conforme o Banco Mundial, ajudou a compreender as categorias, padrões e concepções que norteiam as avaliações e as decisões

sobre Educação Superior no plano internacional. Entretanto, elas não se constituem separadas das trajetórias históricas da educação superior em cada país.

Como questão de pesquisa, o Projeto Observatório da RIES pergunta sobre os indicadores de qualidade para a educação superior brasileira e que relações podem ser estabelecidas entre os indicadores nacionais e os internacionais sobre o desempenho dos sistemas da educação desse nível.

A pesquisa iniciou em 2007, com metodologias que permitissem identificar dimensões de indicadores ou fontes nacionais e internacionais, mapeando as principais fontes que fazem referência aos indicadores sobre Educação Superior e tendo como foco o delineamento tipológico de indicadores. Os documentos foram a *Base de Dados do INEP, UNESCO, Organismos bilaterais e multilaterais (OCDE, Banco Mundial); Sistema de países europeus e americanos, Tight, Malcolm (2003), Estudos do universitas/BR, Critérios em uso nas avaliações de curso*. Procurou *identificar* lacunas e analisar sua pertinência.

Na sua segunda etapa, em 2008, os objetivos se centraram em cotejar as principais fontes emissoras de indicadores (aproximando e diferenciando) e desenvolver o “Quadro Tipológico das Dimensões de Indicadores”, com o *tipo de instituição/órgão emissor, objetivo do uso dos indicadores, fonte nacional/internacional*.

A produção desta tese está ligada a esses objetivos e ao seu término pretende colaborar para o mérito dessa importante investigação. Sendo assim, a expectativa é de que a investigação ***Qualidade da Educação Superior: Limites e possibilidades de uma política de inclusão, o Prouni*** seja relevante para a pesquisa principal.

3 MEUS CAMINHOS ATÉ O “ENCONTRO”... COM A EDUCAÇÃO

...das coisas que eu fiz a metro, todos saberão quantos quilômetros são. Aquelas em centímetros, sentimentos mínimos, ímpetos infinitos, essas não! (LEMINSKY, 1983)

3.1 COISAS QUE ME CONTARAM...

Minha história poderia ser contada incansavelmente, por dias e dias e, quando recomeçasse a contar, novos fatos teriam sido lembrados.

Ao pensar sobre minha trajetória, percebo as coisas que vivi, que me contaram que vivi e coisas que são minhas através dos meus laços sociais e familiares. Mas todas elas me constituíram, me formaram e guiam minha caminhada.

Minha família é de origem alemã e portuguesa, tanto pela parte de minha mãe quanto pela parte de meu pai. Nasci em São Leopoldo, cidade natal da família do meu pai. Da família da minha mãe, meus bisavós eram de Santa Maria e mais tarde, com a expansão da estrada de ferro, foram para Erechim. Todos eram telegrafistas na estação do trem, mesmo as mulheres. Meus bisavôs organizavam reuniões políticas, pois eram “Maragatos” e lutavam contra os “Chimangos”¹. Na sala de visitas da minha bisavó tinha um alçapão embaixo do tapete, que era um túnel que levava ao lugar onde aconteciam as reuniões. Dizem que havia outro alçapão onde eram guardadas as armas.

Minha avó materna e meu avô tiveram cinco filhos, minha mãe e mais quatro irmãos. Meu avô era dono de um armazém que abastecia a cidade. Com a crise de 1929 meu avô comprou vários vagões de feijão, porque soube que o preço ia aumentar. Com a queda da bolsa de Nova York o preço baixou tanto que meu avô perdeu todos os seus bens, para poder pagar a dívida.

Meu avô entrou em depressão e nunca mais se recuperou. Não trabalhava e não saía de casa. Minha avó, com cinco filhos pequenos, organizou em sua sala de visitas uma sala de aula para ensinar os filhos dos colonos a ler, escrever e calcular. Minha mãe e minhas tias

¹ Na Revolução de 1923 desencadeada contra a permanência de Borges de Medeiros no governo do estado do Rio Grande do Sul, novamente a corrente maragata rebelou-se, liderada pelo diplomata e pecuarista Assis Brasil. Seus antagonistas que detinham o governo, eram chamados no Rio Grande do Sul, de Chimangos, comparando-os à *ave* de rapina. O lenço vermelho identificava o Maragato. O lenço branco identificava o Pica-Pau e o Chimango.

eram pequenas; tinham entre nove e doze anos e a ajudavam a ensinar, passando nas carteiras dos alunos. Como pagamento minha avó recebia dos alunos galinhas, ovos, leite, farinha, e tudo que precisavam para alimentação. À noite sentavam todas na sala, costuravam e bordavam enxovais inteiros para as moças que iam casar, filhas das famílias mais ricas.

Após vários anos, com o município já mais organizado, foi inaugurado o seu primeiro “Grupo Escolar” que recebeu o nome de minha avó que lá ficou como diretora até se aposentar.

Essas são apenas algumas das histórias que não vivi mas que me constituem, minhas raízes.

3.2 “...LAR DOCE LAR...”

Minha trajetória profissional tem origem em outros lugares, lugares estes que não tinham inicialmente nenhuma relação com a profissão docente.

Venho de uma família tradicional de São Leopoldo e, quando aqui falo em tradicional, trago o significado que sempre ouvi, que pertence ao senso-comum, “somos de uma família tradicional”, freqüentávamos a sociedade local, meus tataravôs vieram da Alemanha e tínhamos os costumes e valores desta época, bem arraigados nas nossas condutas.

Meu pai era empresário e minha mãe era do lar. Somos quatro irmãos, três mulheres e um homem, sendo que eu sou a caçula. Minhas irmãs mais velhas estudaram em um Colégio particular de “freiras”, ideal na época para as meninas, tinham até aulas de bordado em sua formação. Aos quinze anos, o presente da irmã mais velha foi um piano, o qual estudou até se formar por mais de quinze anos, além de fazer faculdade de música. Tinham também aulas de pintura a óleo e faziam ballet. Aos quinze anos debutaram e tudo o mais que constituía a educação de uma menina de família “tradicional”. Meu irmão estudava no Colégio Sinodal, conhecida escola de alemães, aqui em São Leopoldo; “ideal para rapazes”, como diziam, onde meu pai também havia sido aluno. Por sua rigidez na época, os alunos eram chamados pelo sobrenome, por exemplo, Sr. Moog, Sr.Schneider, Sr. Mendonça, etc.

Eu, que ainda era pequena, esperava o dia que cresceria para poder, no ginásio, entrar na escola de minhas irmãs. Mas isto nunca aconteceu.

Enquanto pequena tive a melhor infância que alguém pode imaginar. Por ser a filha mais nova a cobrança das regras sobre mim já não eram tão rígidas, pois meus irmãos diziam, “...ahh mãe, deixa ela ir...” e minha vida era jogar tênis e brincar. Minha mãe estava sempre

ocupada em cuidar das nossas coisas e da casa, por isto me lembro muito de minha irmã mais velha me arrumando para ir à escola, olhando meus cadernos.

Todos os sábados minha mãe e eu íamos caminhando até o colégio das freiras para comprar flores para enfeitar a casa no final de semana. Em alguns domingos íamos ao culto, mas muitas vezes meu pai jogava tênis pela manhã. Era o que amava fazer, e me incentivou à prática desse esporte. Quando voltava e esperávamos o “galeto do domingo” ficar pronto, ele nos ensinava a dançar, valsa, tango, as marchinhas e bandinhas das músicas alemãs.

Meu pai nunca aumentou o tom de voz para falar conosco. Sempre conversava para explicar as coisas que queria que entendêssemos, e nós o respeitávamos muito.

3.3 “...COISAS QUE VIVI...”

Quando tinha onze anos, numa manhã de 2ª feira, minha mãe me acordou muito rápido, pediu que eu levantasse da cama porque íamos embora para São Paulo, “vais passar o dia na casa de tua tia hoje, porque vamos fazer a mudança” (depois soube que a empresa de meu pai havia ido à falência). Saiu do quarto, já reunindo algumas coisas para encaixotar. Não explicou mais nada e eu não consegui fazer nenhuma pergunta. Imediatamente iniciei um processo de febre e fiquei assim o dia todo na casa de minha tia.

No dia seguinte, com o carro lotado com o que podíamos carregar, seguimos viagem para Campinas - SP. Nunca mais encontrei brinquedos, cadernos, as “minhas coisas”. Percebi, ao chegar em São Paulo, que minha mãe havia tido o cuidado de colocar em uma caixa, meus troféus e medalhas do tênis dos campeonatos de tênis.

Não podia reclamar sobre as perdas dos meus objetos pessoais, pois logo percebi que todos haviam deixado seus pertences para traz. Minha mãe trouxe no carro sua “coberta de mesa linda de porcelana”, comprada por meu pai logo após o casamento. Acho que para cada um ela levou o que achou mais importante.

Meu irmão ficou em São Leopoldo, para acabar a faculdade de Arquitetura e dar destino aos móveis e tudo que não pudemos levar. Foi tudo vendido.

Assim começamos uma nova vida. Em uma semana um mundo inteiro havia desabado e outro totalmente desconhecido se erguia a nossa frente. Fomos morar em uma casa muito simples, comprada pelo marido de minha irmã mais velha, que estava morando em Campinas. Era uma casa pequena, numa cidade do interior de São Paulo, perto de Campinas. O bairro ficava retirado do centro, onde a rua era de “chão batido”. Todos estavam sem emprego e meu pai conseguiu um emprego para mim numa loja de calçados. Fiquei um ano sem estudar.

Meu pai procurou o clube da cidade e se ofereceu para construir duas quadras de tênis no clube (recebeu por isto) que após seis meses estavam prontas. Em seguida meu pai começou a dar aulas de tênis nas quadras feitas por ele. Aos domingos, íamos jogar tênis.

Eu não falava sobre o assunto, não reclamava. Minha mãe todos os dias acordava e para suportar o dia, ia até a farmácia e tomava uma injeção de calmante. Começou a fazer crochê para fora e ganhar algum dinheiro; minha irmã de 16 anos iniciou a trabalhar no Banco Itaú. Meu pai estava destruído, sei o quanto doía para ele, nos ver passar por todas essas privações.

Comecei a estudar a noite. Quando fiz quinze anos, meu pai organizou o “primeiro baile de debutantes da cidade”. Era uma novidade, assim como o tênis. A noite ensinava a todos os participantes como se dançava valsa, preparando o dia do baile. Tudo para que eu pudesse debutar. Mas essa condição já não fazia mais sentido para mim, “eu aceitava” apenas por ele.

Depois de dois anos resolvemos voltar, pois sentíamos muita saudade do sul e falávamos constantemente na nossa vida de antes. Minha mãe chorava com saudades do meu irmão. Meu pai disse: “se voltarmos para o sul, não vou agüentar vivo muito tempo”. Voltamos mesmo assim!

Um ano após nossa volta, ele morreu; caiu na quadra de tênis quando dava aula, no Clube Lindóia em Porto Alegre. Com a morte do meu pai, eu enterrei dentro de mim muitas coisas... Mas nasceram muitas outras e essas são as que me movem até hoje.

Cada um de nossa família reagiu de uma forma a tantas perdas, mas eu entendi que minha vida seria responsabilidade minha. Os caminhos escolhidos seriam escolhidos por mim, os erros que cometeria seriam também minha responsabilidade. Era como se estivesse sozinha num mundo cheio de armadilhas.

Tudo isto me mostrou, que há uma força interna, que cada pessoa tem, para fazer suas conquistas. Jamais julgo uma pessoa pelo que ela aparenta ser; minha caminhada me mostrou que é internamente que buscamos todas as nossas forças; elas não são externas a nós, e principalmente que não há limites para elas. Se não formos adiante é porque não queremos.

Aprendi também, que estamos sempre nos modificando conforme nossas experiências. É impossível dizer “eu sou assim”, porque amanhã já não sou mais o mesmo de ontem. Tudo passa e só o que fica são nossos valores, as experiências que fazemos e que nos constituem como pessoa.

De volta ao sul, já com 17 anos, entreguei meu currículo no Banco Itaú e Banco Real. Em uma semana fui chamada para trabalhar nos dois. Escolhi o Itaú e iniciei essa nova fase.

Tínhamos metas a cumprir e eu as cumpria com muita seriedade; em oito meses fui promovida a chefe do setor, antes das oito atendentes que já estavam no banco antes de mim. Após seis meses fui promovida para outro cargo, pois cumpria todas as metas de investimento e vendas de Seguro, RDB, etc...

No segundo semestre de 1985, finalizei o 2º grau noturno, em uma escola da rede pública estadual em São Leopoldo. Trabalhava durante todo o dia no Banco Itaú, e então fiz o vestibular para o curso de Arquitetura. O curso de Arquitetura sempre foi considerado um curso elitizado. Pensado para os alunos que não precisavam trabalhar, as disciplinas eram diurnas, o que seria inviável para mim, que precisava trabalhar para pagar a universidade. Meu pai já não podia mais me auxiliara a resolver meus problemas. Eu não queria abandonar meu desejo. Como alternativa fiz o vestibular para Direito noturno, que me daria possibilidade de fazer os dois semestres do “básico” durante a noite e depois solicitaria a transferência para o curso de Arquitetura, talvez minha situação fosse outra mais adiante. Fui aprovada em Direito Noturno, um curso super concorrido na época. Tinha 20 anos. Diante das minhas possibilidades econômicas, no primeiro semestre pude fazer duas disciplinas, Lógica e Metodologia e Matemática Fundamental.

No segundo semestre de 1985, com 21 anos, cursei as outras 3 disciplinas, Antropologia, Historia do Pensamento Humano e Estudos dos Problemas Brasileiros.

No primeiro semestre de 1986, pedi a transferência interna para Arquitetura e cursei as três primeiras disciplinas do curso de Arquitetura, que aconteciam no noturno. Eu estava muito feliz. No segundo semestre deste mesmo ano me matriculei para mais três disciplinas da Arquitetura mas já sentia dificuldades financeiras para dar conta da universidade. Vinha dispondo de uma importância significativa para estudar e fazia falta para viver. Meu irmão e eu dividíamos as despesas da casa que morávamos com minha mãe, o aluguel, etc...

No semestre de 1987/01, tive que “trancar a matrícula”. Os outros setores da minha vida continuavam acontecendo. Meu gerente do banco sempre me desestimulava a fazer o curso de Arquitetura. Dizia que para o banco seria bom que eu fizesse Administração ou Economia. Tive muitas influências para trocar de curso e pelo tempo que estava distante da Arquitetura e pela dificuldade em acompanhar muitos dos colegas realmente desisti.

Me casei e tive meu primeiro filho.

Quatro anos se passaram, já estava com 27 anos, dois filhos e no segundo semestre de 1991, fiz o vestibular para Administração de Empresas e fui aprovada. Novamente poderia fazer três disciplinas, para não sair do orçamento familiar. No início de 1992, mais três

disciplinas e novamente não consegui pagar todas as mensalidades. Interrompi novamente do segundo semestre de 1992 a 1994. Fiquei dois anos sem estudar.

Meu marido vinha desde os 18 anos fazendo o curso de Arquitetura e trabalhando para darmos conta da vida.

Cada vez que eu estava motivada a cursar a Educação Superior, meu desejo era imenso mas logo era substituído por uma sensação de impotência, pensava : - Isso não é para mim...e o desânimo era inevitável. Minhas amigas já estavam formadas, algumas iniciando a profissão em seus consultórios, etc....e eu não.

Nos períodos que interrompia o curso, fazia um parcelamento com o setor financeiro da Unisinos e pagava parceladamente o que havia ficado em aberto.

Fiquei seis anos no Banco e saí com a promoção de sub-gerente da agência de São Leopoldo. Neste momento já estava casada e tinha meu primeiro filho, já com um aninho e precisando ir para a “escolinha”.

Com o nascimento de meu primeiro filho iniciou minha aproximação com a educação.

Pensei: ele precisa brincar, estar no sol, conviver com outras crianças! Mas como vou confiar em deixá-lo em algum lugar? Será que se ele chorar vão cuidar tão bem como eu? Pedi demissão do Banco e com a indenização, em dois meses organizei uma escola maternal, como chamávamos na época.

3.4 “ ...UM PROFISSIONAL QUE FEZ UMA ESCOLA OU UMA ESCOLA QUE FEZ UM PROFISSIONAL ?”

Iniciei minha busca, no campo da educação, impulsionada por dúvidas que foram surgindo durante a minha prática como diretora de uma escola de Educação Infantil da rede particular do município de São Leopoldo, em 1989. A busca por uma escola de Educação Infantil para meu filho me mostrou que as instituições que na época cuidavam das crianças em idade pré-escolar eram insuficientes para o que eu considerava ideal. Sentia-me angustiada e preocupada e percebi que não poderia continuar rendendo profissionalmente deixando meu filho por algumas horas naqueles locais.

Quando inaugurei minha escola, não havia nenhum pré-requisito em torno da abertura de uma creche (escolinha, maternal), como eram chamadas popularmente estas instituições. Chegando na Prefeitura de São Leopoldo, no setor de Alvarás, questionei à funcionária

responsável, sobre quais as exigências para a abertura de uma creche. Prontamente a funcionária respondeu que eu deveria procurar um contador e abrir uma firma, simplesmente.

Fiquei surpresa e perguntei se não era necessário ser um profissional da educação ou da área da saúde, mas para minha surpresa ela continuou dizendo que não. Neste momento fiquei incomodada e complementei meu espanto dizendo que, desta forma, qualquer louco poderia cuidar de crianças e ela disse: “-Sim qualquer louco...”

Neste momento senti que minha responsabilidade seria maior do que eu imaginara no início, pois não teria nenhum órgão para me auxiliar e dar suporte. Inaugurei a escola! Em poucos dias começaram as matrículas.

Em agosto de 1989, nasceu a “Pimpolândia”. A maior característica da “Pimpo”, como foi carinhosamente chamada pelos pais e mães foi, a abertura às famílias e a de transparência na gestão, pois apesar das nossas limitações, o compromisso era o de melhorar a cada dia.

No início do funcionamento da escola, a minha prioridade era a de oferecer um serviço que qualificasse os cuidados e os vínculos afetivos que deveriam ser desenvolvidos entre “elas e eles”, crianças e adultos e entre crianças e crianças.

O que tínhamos de certo até aquele momento eram os cuidados que deveriam ser especiais, permeados de afeto para que a criança quisesse voltar e se sentisse segura e feliz. Esta foi uma preocupação que hoje, olhando para o caminho percorrido, consigo destacar: fazíamos tudo para que eles fossem felizes enquanto estivessem na escola.

Passamos para uma segunda fase em que escola estava estabelecida, os pais confiantes, as reuniões lotadas, a comunidade escolar participativa, mas comecei a sentir necessidade de entender melhor as situações que ocorriam no dia a dia da escola. Fui à procura do Curso de Pedagogia que seria a escolha mais acertada de formação. Em 1995 ingressei na Pedagogia da Unisinos sentindo a necessidade de embasar teoricamente a minha prática pedagógica cotidiana.

Em 1995/01 resolvi que deveria fazer um curso que não fosse tão caro, nem tão longo e que pudesse estar ligado ao meu trabalho e pedi a transferência interna para Pedagogia. Havia bolsa filantropia de 50%. Projetei que em quatro anos ou menos estaria formada e o curso estava ligado diretamente ao meu trabalho. Eu precisava me especializar em Educação para poder continuar com a escola. Tinha pressa e me matriculei em seis disciplinas, mas novamente não foi possível. Meu marido ainda cursava Arquitetura e decidimos dar prioridade para ele que estava mais adiantado, se formar primeiro e imaginamos que a partir do seu trabalho, depois de formado, tudo se tornaria mais fácil para nós. Mas eu estava no

meu limite. De 1995/02 a 1998/01 fiquei sem estudar, foram 2 anos e seis meses e já estava com 31 anos.

Continuando à frente da minha escola, que estava crescendo muito, e com muita dedicação tive a oportunidade de, nesse mesmo ano, comprar uma segunda escola, a “Pimpolândia II”, enquanto a primeira continuava a crescer.

Fiquei dividida por dois anos e meio entre as duas sedes até que, em 1998, resolvi unificá-las em uma casa bem maior, que comportasse todos os alunos. Neste momento me encontrava com a assessoria pedagógica de uma psicóloga, mestre em educação pela UFRGS. Muitas coisas mudaram e, pouco a pouco, o nosso corpo docente foi sendo selecionado com critérios mais exigentes, incluindo que estivessem cursando Pedagogia. Já nessa altura a Educação Infantil era para nós uma prática que demandava ter na sua base uma sólida e consistente definição com uma identidade teórica.

Quando meu marido se formou, foi uma alegria. Já tínhamos nossos três filhos pequenos. Mas também chegava a minha vez e em 1998/2, recomecei. Fiz 6 disciplinas do Curso de Pedagogia em 1999/1, cursei mais 6 disciplinas, em 1999/2 mais 7 disciplinas, em 2000/1 cursei 6 disciplinas, em 2000/2 cursei mais 6 disciplinas e o trabalho de conclusão. Trabalhava todo o dia na minha escola, fazia muitas disciplinas a noite e ainda participava de eventos, congressos e já ensaiava alguns textos sobre minha prática, para serem publicados. Mostrava meus textos para as professoras do Curso e elas se surpreendiam quando eu pedia para que lessem, pois eu pretendia publicá-los. Esta não era uma prática comum entre os alunos da graduação. Uma vez a professora Beatriz Fischer, pediu que eu a esperasse ao final da aula e ficamos um bom tempo lendo e ela me orientou sobre o que eu escrevi. O texto foi publicado no Jornal da Unisinos e depois a Universidade escolheu para publicá-lo também na Revista da Unisinos.

Me formei em janeiro de 2001, com 37 anos, completamente apaixonada pela educação. Imediatamente me inscrevi como aluna especial no Mestrado e fui selecionada. Não podia mais me imaginar sem estudar.

Hoje, relembro minha trajetória e com as possibilidades que o Prouni traz aos jovens das escolas públicas, percebo a dimensão do meu esforço. Em primeiro lugar a energia investida, o tempo perdido, não com a formação e com o empenho nos estudos, mas com as estratégias para conquistar um direito que era meu, o direito à educação. Sinto como se tivessem me roubado algo, tempo, energia, vida.

Em segundo lugar o fato da estrutura estar posta desta forma, o curso superior como uma das poucas possibilidades de ascensão social no Brasil. O curso superior abre

possibilidades e oportunidades que não existiriam sem a titulação. Minha experiência na Espanha, por exemplo, me mostrou que existe um bem-estar social garantido, o IDH- Índice de Desenvolvimento Humano elevado, o que faz com que o curso superior seja um aperfeiçoamento para exercer uma profissão desejada, mas se não houver o desejo de cursar a Educação Superior, outros fazeres profissionais também possibilitam uma vida digna.

Outro fator que me causa indignação é o fato do Prouni atingir apenas uma parte da população economicamente mais necessitada. Existe uma camada da população que também necessita apoio para cursar a Educação Superior, como aconteceu comigo e essa camada não está sendo contemplada.

Sempre estudei em escola pública, minha família vivia razoavelmente bem e no entanto não havia nada que me possibilitasse o direito à educação superior, não havia a quem recorrer, era um problema exclusivamente meu e talvez se houvesse políticas como o Prouni naquela época eu não seria contemplada pois minha renda era maior do que três salários mínimos, mas com três filhos, e tantas responsabilidades, como mensurar todas essas coisas ?

A educação é um direito público e deve ser ampliada para todos que querem e desejam.

Ingressei no Curso de Mestrado, na linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, que na época era específica para a educação básica. Minha dissertação teve como título: *O professor: identidade, crise profissional e transição no saber-fazer* e fui orientado pelo Prof.Dr. Egidio Francisco Schmitz.

Passei a participar de discussões que me possibilitaram um melhor entendimento daquilo que me parecia não estar bem, frente a certas práticas da profissão professor. Procurei entender o porquê de alguns professores não se envolverem com questões que eu considerava fundamentais para o saber-fazer profissional dos professores. Neste momento, deparei-me com um problema extremamente complexo. Compreender melhor os sentimentos que vêm causando tensão a muitos dos nossos profissionais de educação, uma sensação de impotência. Foi possível ver que os limites das instituições escolares estão alargados pela grande influência que a escola exerce sobre os sujeitos e a necessidade que estes têm do seu apoio para a vida (CORREIA, 2001). A escola abarca inúmeras responsabilidades, não pode mais ater-se somente ao ensinar, mas educa, tendo que assumir, na grande maioria das vezes, a ação da família.

Parto do pressuposto de que vivemos um período de transição no comportamento dos sujeitos, provocados pelo capitalismo desordenado e pelo processo de globalização, que vem

influenciando toda a vida do planeta (HALL, 2002). Os macro-atores-sociais² determinam o que deve acontecer. Os professores, como micro-atores e sujeitos deste espaço e tempo, estão desestabilizados, pois perderam o fio que conduziu a profissão docente por décadas. Encontram-se hoje na incerteza de qual é o seu papel como profissional. Buscam apoio na própria memória e seus modelos profissionais adquiridos nas histórias de vida, enquanto alunos (TARDIF, 2000). Buscam também, respostas nos cursos de formação, na tentativa de diminuir suas frustrações (CODO,2001).

Meu estranhamento não aconteceu por acaso. A proximidade de leituras sobre a identidade profissional docente e a realização de uma pesquisa³ no curso de Mestrado em Educação, foi significativa para a compreensão da docência e suas formas de produção.

A análise que empreendi na minha Dissertação me possibilitou compreender como os professores reagem frente às demandas dos sistemas de ensino incluindo comportamentos de adesão e de resistência. A complexidade do tema, porém, produziu novos questionamentos.

Nessa época fui contratada pela rede estadual para dar aula no curso Normal de uma escola da região do Vale do Rio dos Sinos. A Escola tinha 2.500 alunos e enfrentava muitos problemas e muitos conflitos entre os alunos e os professores. Algumas atitudes colocavam em jogo a dimensão educativa dos alunos e percebia muitos professores desmotivados e descompromissados. Mal pagos, com cargas horárias de 40 horas em sala de aula, a maior parte destes professores não recebia incentivos nem pagamento pelas horas de planejamento. Esgotados, sem poder garantir a própria subsistência, diziam-se céticos da possibilidade de investir num processo de profissionalização, pelo pouco reconhecimento que recebiam pelo seu trabalho.

Mas como professora, fui muito feliz. Amava construir minhas aulas com minhas alunas. Tinha 270 alunas, trabalhava 40 horas, manhãs, tardes e noites. Tinha muitas disciplinas, incluindo as metodologias, a legislação e as práticas. Isso me atribuía 34 cadernos de chamada. Pude perceber na carne a tensão e conflito que identificara nas professoras. Mesmo assim o trabalho me gratificava. Fui escolhida para ser professora conselheira de muitas turmas, e essa condição me fez bem. Minhas aulas eram preparadas articulando os objetivos das disciplinas com o interesse das alunas e eram cumpridas por mim e por elas. As

² Macro-atores-Sociais – Agências internacionais (UNESCO, PNUD, FMI), Estado, Sistema Educativo.demais setores que determinam o que deve acontecer com os Micro-atores sociais - Escola, professores, alunos, famílias.

³ Realizei o curso de Mestrado em Educação entre 03/2002 e 03/2004, na UNISINOS, inserida na Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação do Educador”, sob s orientação do Prof. Dr. Egidio Francisco Schmitz, sendo apoiada também pela Profª.Dra. Mari Margareth dos Santos Forster. Analisei, numa perspectiva sociológica, os principais motivos que vem causando nos professores sentimentos de angústia , frustração e desistência em relação a profissão , ocasionados por fatores macro-sociológicos e pelo processo de globalização, entitulado “O Professor: Identidade, Crise Profissional e Transição no Saber-fazer”.

provas e avaliações não tinham intenção punitiva, mas procuravam oportunizar situações em que fosse possível alcançar o objetivo proposto. Sentia a confiança das alunas e apostava nas suas possibilidades de sucesso. Embora estivesse iniciando um processo de exaustão, por tantas atribuições, vivi essa experiência com muita alegria.

Fui selecionada para o curso de doutorado com uma proposta de estudo que continuaria meu percurso em torno da profissionalização docente. Meu interesse era ter a Escola Normal como foco e nela às práticas “bem sucedidas”, assim consideradas pelos pares. Meu salário como professora garantiria o financiamento do doutorado. Entretanto sabia das limitações que teria em termos de tempo e disponibilidade para o estudo.

Foi quando surgiu a oportunidade de refazer o rumo investigativo. O Programa, através do Edital Observatório de Educação, desencadeado pela CAPES e INEP (2007), recebeu uma bolsa de doutorado, destinada a algum aluno que tivesse disposição para desenvolver estudos afins com o Projeto “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”, vinculado à RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior.

Sabendo da minha trajetória e atribuições exaustivas, me foi oferecida essa oportunidade, e não hesitei em aceitar. O projeto se constitui em torno da dimensão da qualidade do ensino superior e admitia diferentes possibilidades de abordagem do tema. Depois de uma reflexão sobre as possibilidades definimos tomar o impacto das políticas afirmativas, desencadeadas pelas políticas governamentais atuais, como objeto. O intuito foi perceber se essas políticas interferem na concepção de qualidade do ensino de graduação. Entre elas, optamos por um estudo no contexto do Programa Universidade para Todos – Prouni, tendo em vista a proximidade com o mesmo, já que convivemos em uma universidade particular comunitária, que abriga a experiência em questão.

Sendo bolsista da CAPES através do Projeto Observatório da RIES e ao aceitar essa nova condição, empreendi um novo desafio. Certamente houve uma ruptura na minha trajetória, mas tendo a entender essa possibilidade como um positivo desafio. Minha vida tem sido marcada por rupturas, e eu as aceito e procura dar conta delas. Acredito nas oportunidades que nos são oferecidas e sempre cresci pessoalmente e profissionalmente com essa condição.

E assim tem sido minha caminhada, buscando na educação o caminho que dá significado à minha existência. Nunca quis viver por viver! Vivo esse momento porque trilhei cada um desses degraus. Hoje a educação faz parte de mim e eu faço parte da educação, numa conquista silenciosa, onde ela se mostra a mim e eu me mostro nela, não porque aconteceu e fui ficando, mas porque quis que assim acontecesse, com sentimentos e ímpetos infinitos, com

os quais busquei concretizar meu desejo. Certamente têm contribuído nas minhas decisões meus três filhos maravilhosos, o Gabriel com 22 anos no 3º ano da graduação de Comércio Exterior na Unisinos, o Vinícius com 18 anos, que agora também ingressa na Unisinos no Curso de Comércio Exterior e a Júlia com 15 anos no 2º ano do ensino médio. A escola sempre chegou até mim também por meio deles e é através dos inúmeros relatos, em todos os níveis pelo qual passaram que percebo que são eles os meus maiores interlocutores!

4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ponto de partida para minha compreensão do problema foi entender, com apoio dos autores que se ocupam da temática da qualidade na educação, como definem os conceitos de qualidade e excelência. A oportunidade de fazer um estágio na Espanha colocou-me em contato com uma vasta bibliografia resultante de investigações sobre a temática da qualidade da educação superior. Desenvolvo a seguir o que considere importante para avançar nesta questão.

Avaliar a qualidade da Educação Superior é uma dimensão que vem ocupando os espaços universitários no Brasil e no exterior. A investigação sobre este tema pressupõe a convergência de numerosos fatores de diversas naturezas. É possível identificar nos estudos dos espanhóis García Del Dujo (1997); García Hoz, (1981); Jornet e outros, (1996); Silvero Miramón, (2006) como exemplos da literatura europeia e também, no âmbito brasileiro, as contribuições de José Dias Sobrinho (2005), Denise Leite (2000) e Marília Morosini, (2007).

Em relação ao conceito de qualidade, parecem existir convergências entre os pensadores. No entanto, da compreensão da relatividade desse conceito, que se coloca numa dimensão cultural e temporal, decorre uma nebulosidade de indicadores que se afastam das grandes proposições universais. Nem sempre conseguem realizar uma intervenção de caráter aplicativo para a melhoria da qualidade da educação superior.

A preocupação com a qualidade acadêmica, que se tornou usual nas últimas duas décadas, migrou do âmbito empresarial e industrial (García Del Dujo, 1997; Silvero Miramón, 2006). Esse conceito foi tomado em termos de funcionalidade e utilidade, em que o critério maior se situava na satisfação do seu destinatário (Juran y Gryna, 1980; Silvero Miramón, 2006).

Mas também os estudos sobre qualidade passaram a incluir outros fatores, como a necessidade dos trabalhadores, sua formação e aperfeiçoamento a cargo da própria empresa, além das necessidades dos beneficiários do produto.

Esta perspectiva conceitual, apesar de fortemente alicerçada pelas políticas dos órgãos internacionais, encontrou importante resistência no meio acadêmico. Nesse espaço ainda estavam distantes as práticas sistemáticas de autoavaliação e de avaliação externa e o discurso da qualidade centrava-se na preocupação social em geral e pedagógica em particular.

O avanço das políticas neoliberais provocou um contra movimento acadêmico que percebeu a necessidade de emergir da letargia que tradicionalmente o tema da avaliação

provocava na universidade. Corporativa por condição histórica, a universidade não estava acostumada a se expor em processos avaliativos que extrapolassem a visão dos pares. Entretanto, foi preciso tomar o tema da qualidade como uma agenda de destaque, para poder se contrapor a parâmetros externos, estranhos à sua lógica e tradição e a definição conceitual de qualidade passou a ser o mote de muitas pesquisas e estudos.

Essa não se constituiu como uma empreitada simples, pois é multifacetada a função da universidade que, como instituição social, sofre as influências culturais e políticas do seu tempo. Para Silvero Miramón (2006, p.37), a definição e conceituação da qualidade deve ser metacultural e metacontextual. Isto quer dizer que a reflexão sobre qualidade não é geral, ela deve ser pensada para o contexto e a cultura em que está localizada. Uma educação de qualidade hoje pode ser diferente da educação de qualidade de outros momentos históricos e culturais. Quando muda o referente, muda também o resultado.

Rodríguez-Espinar (1991b) define cinco dimensões para o termo qualidade, referindo-se ao âmbito universitário. Em *primeiro* lugar, alude à qualidade como sinônimo de um alto nível de fama e prestígio da própria instituição; em *segundo*, quando a qualidade se revela através do amplo leque de recursos e meios materiais e pessoais que inclui; em *terceiro*, qualidade como obtenção de resultados; em *quarto*, a qualidade como oferta de titulações; e em *quinto* a qualidade referida a fatores e processos de caráter formativo do professor e do aluno.

A questão da qualidade leva a outros conceitos como eficácia, funcionalidade, eficiência e excelência. De la Orden, (1988, 1997) e García Hoz, (1981) dizem que se transferirmos estes conceitos para o contexto educativo, pode-se cair no erro de identificar a referência por conseguir alguns resultados quantificáveis, com uma postura pragmática. Falar em eficácia e eficiência em educação é mencionar as relações existentes entre objetivos, meios e resultados educativos; é afirmar que uma atividade (meio) programada com base em alguns propósitos (objetivos) alcançará um resultado desejável (fim).

A questão da qualidade, sendo um marco nas preocupações acadêmicas, extrapolou a problemática conceitual, mas também incluiu a preocupação metodológica e os usos dos resultados da avaliação.

Em decorrência das novas configurações do Estado e das formas globalizadas de organização social, há muitas demandas feitas às universidades, incluindo os instrumentos de avaliação externa e os processos comparativos que colocam as Instituições no centro de um processo competitivo internacional. A avaliação – historicamente concebida como um instrumento de diagnóstico e aperfeiçoamento dos sistemas educativos – vem sendo utilizada,

em grande parte, como instrumento da luta concorrencial própria do sistema capitalista. Tem servido mais para acirrar competições por clientela e recursos do que como mecanismo de autorreferenciação, a partir de um projeto político-pedagógico próprio.

Avaliar significa atribuir valor. O valor que atribuímos possui referentes históricos, políticos e contextuais. A avaliação busca alcançar a qualidade na educação, mas o conceito de qualidade decorre do que é tomado como valor. No caso das instituições educativas, esse valor se explicita na sua tradição e no seu projeto político pedagógico.

O alcance e as expressões do valor podem dar-se em escalas progressivas. O mais alto degrau dessa escala é considerado como o padrão de excelência. Quando se diz que algo é excelente, é porque nele se reconhece alta qualidade e essa qualidade está ligada ao que é valor, para aquele momento histórico, político e contextual. De la Orden (1988) complementa dizendo que

a qualidade educativa é um contínuo cujos pontos representam combinações de funcionalidade, eficácia e eficiência altamente correlacionadas, e seu grau máximo, a excelência, supõe um ótimo nível de coerência entre todos os componentes fundamentais do sistema (p.155).

Os discursos produzidos nas últimas duas décadas apontam para a necessidade de uma educação de “qualidade”, vinculando a condição de desenvolvimento e bem-estar das populações ao nível educacional por elas alcançado. Entretanto, nem sempre a adjetivação do conceito qualidade tem expressão clara e assume valores comuns. Rios (2001) afirma que um ensino “competente” é um ensino de “boa qualidade”. No entanto, como definir o padrão de competência?

O termo qualidade, em geral, traz a ideia de algo bom. Educação de qualidade é sinônimo de boa educação. Assim, qualidade é um conjunto de atributos, ou seja, um conjunto de qualidades (RIOS, 2001).

Os gestores, administradores e a comunidade acadêmica em geral verbalizam a importância da qualidade e da excelência. Mas o que compreendem como excelência? Em que contexto essa expressão se aninha? Nos últimos tempos, temos percebido que as universidades, autorizadas até então pelo Estado como instituições que se caracterizam pela detenção histórica da cultura na modernidade, são impelidas a mudar o seu referente, embaladas pelo discurso da excelência. Readings (2003, p. 22) afirma que “a cultura nacional já não fornece um sentido ideológico abrangente para o que acontece na universidade e, como

resultado disso, o que ao certo se ensina ou produz como conhecimento interessa cada vez menos à sociedade”.

Há reações que chamam a atenção de que excelência em educação não pode significar “*gestão para a qualidade total*”. O mesmo autor, preocupado com o atual panorama acadêmico, alerta para o fato de que, muitas vezes,

... a qualidade não é uma questão derradeira, a excelência é que o será em breve, porque corresponde ao reconhecimento de que a universidade não é só *como* uma empresa; ela *é* uma empresa. Os estudantes da universidade de excelência não são como clientes; eles são clientes. Porque a excelência implica um salto gigantesco: a noção de excelência desenvolve-se no interior da universidade, como idéia em que a universidade se centra e através da qual se torna compreensível para o mundo exterior (READINGS, 2003, p.32).

O termo *excelência*, pela forma como vem sendo utilizado, pode apresentar múltiplos significados e, por isso, pode também parecer desprovido de conteúdo. Excelência é aquilo que quase não se contesta, porque não há referente externo claro, nem um conteúdo interno implícito. Readings (2003, p.33) diz ainda que “a excelência aparece como terreno incontestável, como a arma retórica com maior probabilidade de conseguir aprovação”. Quem se animaria a contestar o discurso da excelência?

O termo excelência, por ser desprovido de significado, pode ser invocado para um ou vários critérios que direcionam a sua ação. Torna-se um denominador comum em todos os campos, mesmo que os critérios para a excelência variem. “Funciona como uma contabilização exaustiva” (READINGS, 2003, p.39) ou impõe que “a universidade possa ser comparada aos moldes da estrutura da administração empresarial” (READINGS, 2003, p.39).

A Declaração Universidade para Todos da UNESCO alerta que

a excelência é claramente uma unidade de valor puramente interna que consegue pôr entre parênteses todas as questões de referência ou função, criando assim um mercado interno. A partir daí a questão da universidade é apenas a questão de relação preço/qualidade, colocado a um estudante que é encarado apenas como consumidor, e não como alguém que quer aprender a pensar (READINGS, 2003, p.37).

Esta lógica vem impactando os discursos sobre e na universidade, num contexto de mudança e de adaptação às novas demandas sociais. A noção de excelência funciona permitindo uma contabilização exaustiva que busca ligar a universidade a uma rede semelhante de instituições e percebe-se que “...o funcionamento da excelência faz com que a

universidade só se possa compreender nos moldes da estrutura da administração empresarial” (READINGS, 2003, p.39).

Há um conflito entre uma lógica estritamente econômica e a tradicional missão cultural. Reconhece-se a necessidade de não esquecer a cultura, mas não há certeza do lugar que ela deve ocupar (CABAL apud READINGS, 2003, p.41). Invoca-se a *excelência* precisamente para não se dizer nada. Desvia-se a atenção de questões como a qualidade, fazendo-se perguntas como: quem avalia (e quanto) se uma universidade é boa e relevante? De onde vem a autoridade e a legitimidade para fazê-lo?

Certamente, cada pessoa ou organização possui suas próprias ideias sobre o significado de *excelência*. Esse termo é aceito como um princípio organizador. Todos preferem ser excelentes em paz, sem ter de intervir sistematicamente no processo administrativo, mesmo porque isso não parece possível. Então o discurso da excelência vai se constituindo sem dificuldades no circuito do capital global e da política transnacional. A noção de excelência esvazia-se de conteúdo cultural e expõe as tradições modernas da universidade aos apelos do mercado. Hoje, a chamada Universidade da Excelência é um sistema burocrático cuja regulação interna se faz por interesse próprio. É um sistema autônomo, pois “serve apenas aos seus próprios interesses: é mais uma empresa num mundo em que o capital troca de mãos a nível transnacional” (READINGS, 2003, p.52). Essa crítica referencia-se num quadro de tendências e quer alertar para as forças que ameaçam a universidade nos tempos atuais.

4.1 UNIVERSIDADE E VALORES DO SEU TEMPO

A universidade é uma instituição social. Reflete os valores de seu tempo e interfere na preservação e/ou alteração desses valores, ao mesmo tempo em que é uma organização complexa, assumindo as contradições de sua época. É de sua condição abrigar a divergência e a crítica, através da autonomia e do pensamento livre, mas vai marcar sua trajetória pelos valores preponderantes para cada IES.

Ao longo da história a universidade se instituiu através de diferentes projetos que correspondiam às expectativas e culturas de cada época. Em 387 a.C. em Atenas, a *Academia* fundada por Platão no “Bosque de Acadêmicos”, pode ser entendida como a primeira universidade. O termo Universidade vem da palavra latina *universitas* que significa

Corporação. As Corporações⁴ medievais de ofício congregavam pessoas com um mesmo interesse econômico, político ou cultural. Podiam significar, também, agrupamento ou universalidade. Tal palavra poderia caracterizar qualquer corporação de ofício, inclusive a de mestres e/ou alunos. Com o passar do tempo, passou a caracterizar somente a corporação do saber (LAGE, 2008). A universidade era destinada aos homens livres e de certas posses e classe social. Esses se dedicavam a escola e ao ócio que, então, significava dedicação aos exercícios físicos, à música, gramática, retórica, aritmética, leitura e escrita. Em níveis mais elevados, as "escolas" de Platão e Aristóteles se dedicavam ao estudo da filosofia, à aquisição do que os gregos chamavam de *aretê*, isto é, virtude, auto-realização, busca do bem, do belo e do verdadeiro (JAEGGER, 1986). Para os gregos, as artes (habilidades) se dividiam em belas artes⁵, as artes úteis⁶ e as artes liberais⁷. A educação consistia num conjunto de instrumentos e processos educacionais para desenvolver as habilidades mentais.

No mundo islâmico, encontramos a mais antiga e famosa instituição de ensino superior no Cairo. Na Ásia, a instituição de ensino superior mais importante foi a de Nalanda⁸, em Bihar, Índia. Sem uma precisão significativa, é possível supor e que foi entre o final do século XI e o início do XII que surgiram as primeiras universidades tal qual as conhecemos hoje. Os documentos, como as bulas pontifícias e as cartas patentes dos reis, consagraram o que já era fato consumado, ou seja, a constituição da corporação de mestres e de estudantes (LAGE, 2008). A partir do ano 787 na Europa, foi proposto o decreto que recomendava a restauração de antigas escolas e a fundação de outras. Institucionalmente, essas novas escolas podiam ser *monacais*, junto aos mosteiros; *catedrais*, junto à sede dos bispos; e *palatinas*, junto às cortes.

O ensino ocidental era monopolizado pela igreja. O mundo vivia a época histórica do Renascimento. Algumas das escolas que haviam sido estruturadas à partir das ordens de Carlos Magno se destacaram por seu alto nível de ensino e ganharam a forma de Universidades⁹. Com a intensificação da vida urbana, começaram a surgir instituições,

⁴ As pessoas agrupavam-se, criavam um estatuto para garantir os melhores preços e impedir a entrada de produtos ou de pessoas em seu meio. Cada membro da corporação deveria respeitar um estatuto próprio.

⁵ As belas artes, também chamadas de artes criativas, requeriam alto grau de imaginação e compreensão do princípio artístico e de sua execução. Entre estas artes estavam a pintura, a escultura, a música, a dança e o drama.

⁶ Entre as artes úteis contavam-se as artes manuais e mecânicas.

⁷ As artes liberais eram artes mentais. Não visavam a criação ou produção de objetos, mas o desenvolvimento e aprimoramento da mente para o exercício correto do pensamento e a criação de idéias. Portanto, requeriam percepção e exatidão, não no uso do corpo, mas da mente. As artes liberais indicavam aquelas formas de atividade humana que eram fins em si mesmas, enquanto que as artes servis eram aquelas que tinham um fim para além de si mesmas, ou seja, um fim que consistia num resultado prático ou utilitário.

⁸ Onde viveu no século II o filósofo budista Nagarjuna.

⁹ Isso ocorre especialmente entre as *escolas catedrais*. As universidades que evoluíram de escolas, foram chamadas por *ex consuetudine*, Já aquelas fundadas por reis ou papas eram as universidades *ex privilegio*.

fundadas por autoridades, que já nasciam estruturadas como uma instituição de ensino superior.

A universidade é, pois, uma instituição histórica e que, por tradição, esteve relacionada aos grupos dominantes, sofrendo pressões e interferindo sobre a sociedade de cada época. Gradualmente assumiu o papel de centralizadora do conhecimento e difusão de idéias. Sua história e constituição, aos poucos, monopolizou e legitimou o pensamento e o conhecimento válido, influenciando os acontecimentos políticos-sociais.

Entre 1200 e 1400 foram fundadas, na Europa, 52 universidades, sendo que 29 delas foram erguidas por papas. Algumas dessas universidades recebiam da Igreja Católica o título de *Studium Generale*, que indicava que este era um instituto de excelência internacional. Esses eram considerados os locais de ensino mais prestigiados do continente.

O poder sobre a universidade era delegado ao *chanceler*. Esse poder, do antigo magistrado, diminuiu com o tempo e com o crescimento do número de alunos. Institui-se a “licença” que dava direito aos cidadãos leigos para lecionar (*licencia docendi*).

A primeira universidade européia organizou-se em Bolonha, tendo por centro a Faculdade de Direito. Em 1170 foi fundada a Universidade de Paris, a partir da Escola da Catedral de Notre Dame e a Universidade de Oxford, na Inglaterra, no mesmo período. A Universidade de Paris consagrou-se como o maior centro de estudos religiosos com a sua Faculdade de Teologia¹⁰. Em Salerno, no sul da Itália, e em Montpellier, na França, os estudos superiores concentravam-se na Faculdade de Medicina. Em 1219, o chanceler da Universidade de Paris perdeu seu poder. A Universidade de Paris se tornou independente do clero. Rebeliões a afastaram também do poder real e a Universidade conquistou características essenciais para a sua identidade. As universidades medievais compunham-se de duas estruturas: a Faculdade de Artes e as Faculdades profissionais, envolvendo Teologia, Direito e Medicina.

Os homens dessa época, no contexto de uma sociedade autoritária, eram submissos, atrelados a fé e com uma raiz transcendental em sua estrutura e orientação (GOERGEN, 2008). A ordem do conhecimento vinha do princípio aristotélico, separado por assunto a ser estudado. Para cursar qualquer uma das três faculdades, Direito, Teologia ou Medicina, o aluno devia passar por um estudo preparatório chamado de as *sete artes liberais*¹¹ que seguiam a estrutura de organização do conhecimento proposta pelo filósofo romano Boécio (480-524

¹⁰ A Teologia é a ciência que organiza, estuda e aprofunda, com o auxílio da Filosofia, a matéria fornecida pela revelação, e os dados revelados por Jesus Cristo servem de primeiros princípios para a Teologia e são aceitos pela fé (NUNES,2001).

¹¹ Artes liberais designa um conjunto de estudos e disciplinas cuja intenção é prover conhecimentos métodos e habilidades intelectuais gerais para seus detentores, ao invés de habilidades ocupacionais, científicas ou artísticas mais especializadas.

d.C.) As chamadas sete artes liberais que constituíam os estudos preparatórios do universitário, se orientava para as profissões superiores de professor universitário, advogado, médico ou sacerdote. Dividiam-se entre o *Trivium* (três vias), chamado também de ensino literário ou arte discursiva, compreendendo as disciplinas Lógica¹² ou Dialética, Retórica e Gramática e o *Quadrivium* (quatro vias), também chamado de ensino científico ou quatro artes reais, que compreendiam as disciplinas de Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. O estudo das artes liberais era considerado o Ensino de Base e acontecia aproximadamente quando o estudante tinha entre 14 e 20 anos. Posteriormente havia o curso de *Bacharelado*, com duração de 2 anos e finalizava-se a trajetória acadêmica com o curso de *Doutoramento*, com a idade mínima ao redor de 35 anos.

Existiam, como até hoje, exames para a obtenção de grau. A idéia de Universalidade se constituía a partir da origem dos alunos que vinham de vários lugares, mas sempre das camadas sociais mais elitizadas. A comunicação entre eles era feita por uma língua também *universal*: o *latim*. VERGER (1999) diz que a “língua das escrituras e da cultura erudita, o latim, foi também, como seria natural, a língua do ensino. Estudar era, antes de mais nada, estudar ‘as letras’ (*litterae*), quer dizer, o latim” (p. 27). O conhecimento prévio da escrita latina era uma das condições para ingressar nas Universidades, além de ser batizado e de dar provas de boa conduta moral (LAGE,2008).

Na passagem da idade média e do renascimento para a modernidade registrou-se um processo de emancipação centrada no uso da razão, que propunha autonomia e progresso. O caminho escolhido alicerçado na racionalidade, se propunha a entender, explicar, prever e dominar a natureza em proveito do homem (GOERGEN,2008). Essa transformação não foi linear, foi lenta e dolorosa, envolvendo guerras e perseguições por séculos. A ruptura entre o Estado e a Igreja se constituiu no corte principal e foi sendo abandonado o conhecimento atrelado a fé e anunciada a organização laica e republicana do Estado moderno.

Denomina-se Universidade Moderna, a universidade do pensamento crítico e guardiã do pensamento humanístico ocidental, que se edificou no séc.XIX, como um produto característico da Europa Ocidental. Institucionalizaram-se os estudos de ciências, através de um modelo científico de produção do conhecimento, definindo assim um *ethos* acadêmico de alguns modelos básicos, derivados da Itália, França, Inglaterra e Alemanha.

¹² Alguns estudos apontam a disciplina de Dialética, em vez da disciplina de Lógica. O ensino da dialética (ou lógica) foi fazendo renascer o interesse pela indagação especulativa; dessa semente surgiria a filosofia cristã da Escolástica.

Readings (2003, p.63) nos diz que uma das principais características da universidade moderna foi ter como finalidade e significado das suas atividades, a investigação e o ensino, como processos inseparáveis. Se constituiu sob a influência de três vertentes ou idéias: a universidade da razão, pensada por Imanuel Kant, que enfatizava a autonomia do saber; a universidade da cultura, pensada por idealistas alemães, inclusive Humboldt que se assentava no discurso filosófico instalado na Universidade de Berlim¹³ em 1810; e a universidade Napoleônica, de matriz profissional, mais próxima ao mundo do trabalho. Essa, talvez, fosse a que mais se aproximaria da atual perspectiva da universidade da excelência. Faltava-lhe um referente mais acadêmico, ligado ao conhecimento desinteressado da filosofia, das artes e das letras.

Diferentes tradições, nesse contexto, produziram modelos distintos de educação superior. Vale mencionar como mais impactante para a contemporaneidade, a organização napoleônica do ensino superior, com suas faculdades profissionais isoladas e a Universidade de Berlim, com características bem diferentes, centrada na pesquisa. Ambas tiveram uma grande influência para a construção do projeto de universidade da excelência dos nossos dias, ainda que a influência conceitual da Universidade de Berlim tenha sido a utopia da universidade brasileira no período republicano. Entretanto, atualmente, esse projeto, sustentado nas práticas discursivas, vem perdendo terreno e a visão tecno-burocrática vem ocupando espaços.

A universidade tornou-se moderna quando assumiu a responsabilidade de articular a relação entre sujeito e Estado através da investigação, e quando se propôs a teorizar sobre este relacionamento e difundir-lo, ao mesmo tempo, através do ensinar. É uma missão dupla de investigar e ensinar, mesmo que o ensinar tenha ficado, muitas vezes, em segundo plano (READINGS, 2003, p.61).

Buscando compreender a influência da universidade da razão na instituição universitária que conhecemos hoje, é possível perceber como a mesma se constituiu. As transformações foram acontecendo impulsionadas pela própria mudança social e cultural dos homens de cada época. Ao ler a história percebe-se que a universidade moderna inicia sua primeira fase com a influência de Imanuel Kant que concebia a universidade como sendo guiada pelo conceito de razão. Chamada de a “universidade da razão” e era dividida em faculdades superiores e faculdades inferiores (READINGS, 2003).

¹³ A Universidade Humboldt de Berlim é a mais antiga universidade de Berlim, fundada em 1810 como Universidade de Berlim pelo lingüista e educador liberal prussiano Wilhelm von Humboldt, cujo modelo universitário influenciou fortemente outras universidades européias e ocidentais. Desde 1828 era conhecida como Universidade Friedrich-Wilhelm, mais tarde também como *Universität Unter den Linden*. Em 1949, trocou seu nome para *Humboldt-Universität* em homenagem a seu fundador.

Foram três as faculdades superiores com conteúdo próprio, Teologia (Bíblia), Direito (Código Civil) e Medicina (regulamentos da profissão médica). Essas faculdades foram autorizadas de forma heterônoma e derivaram de instância inquestionável¹⁴. Nessas faculdades, o conhecimento científico convivia com a superstição, aceitando cegamente a tradição, que procurava controlar as pessoas, fazendo-as não usar a razão, mas seguir a autoridade estabelecida.

As faculdades inferiores¹⁵ se diferenciam das superiores pela autoridade autônoma, pois não dependiam de nada que estivesse fora de si mesma, para legitimar-se pelo exercício da razão. É o caso da Filosofia, que não tinha conteúdo para além do exercício da razão e das humanidades. As faculdades inferiores, no caso a Filosofia, substituiu, aos poucos, a fé pela razão, recusando os atalhos, pondo em causa o que o poder legislativo prescrevia. Fizeram perguntas fundamentais e interferiram nas faculdades superiores, criticando seus fundamentos, com base na razão.

A investigação das faculdades superiores procurava sua pureza sob os alicerces da filosofia e passava, de mera prática empírica, ao auto-conhecimento teórico e à auto-crítica. Desta forma a faculdade inferior revelava-se na superior (READINGS, 2003). Neste modelo acadêmico pode-se dizer que a qualidade da educação superior estava em produzir sujeitos com liberdade e autonomia do pensamento.

A Universidade fundada na autonomia da razão por meio da auto-crítica, proibia qualquer efeito social direto entre universidade e Estado. Kant explicita que a função da universidade é produzir técnicos para o Estado e a função do Estado em relação a universidade é intervir para lembrar a estes técnicos que o uso que fazem do conhecimento a serviço do Estado deve estar submetido ao controle e análise das faculdades e da filosofia (READINGS, 2003, p.66). O autor diz ainda que

...por um lado, o Estado tem de proteger a universidade de modo a garantir o domínio da *razão* na vida pública. Por outro lado, a filosofia tem de proteger a universidade do abuso de poder por parte do Estado, limitando o domínio dos interesses estabelecidos nas faculdades superiores. Este direito ilimitado de intervir que a razão tem é o que distingue o conflito legítimo, *concordia discors*, do conflito ilegítimo (que é o uso arbitrário da autoridade pelos poderes estabelecidos das faculdades superiores e do Estado) (READINGS, 2003, p.66).

¹⁴ Inquestionável porque derivam de documentos sem condições de provas, para contradição. A Bíblia, o Código Civil, etc...

¹⁵ Segundo a concepção educacional da Idade Média, o homem raciocina e discute por meio das artes discursivas e aprende sobre as coisas mediante as artes reais. A totalidade destas artes está subordinada e é instrumental à filosofia, coroa e símbolo das artes liberais. É por isso que, nas universidades alemãs, a "Faculdade de Artes" da universidade medieval passou a ser chamada, na época da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, de "Faculdade de Filosofia" (Pieper, 1952 apud SANTOS FILHO, 2008).

Com a consolidação da Universidade moderna inicia-se o conflito sobre como unificar razão e Estado. Como unificar conhecimento e poder? Como institucionalizar a autonomia própria da natureza acadêmica? É a filosofia que é considerada como capaz de alcançar este feito, primeiro pela atividade da auto-crítica que desenvolve e, segundo, porque através dessa crítica, realiza a essência da humanidade (não como produto de um processo histórico empírico, mas como reflexão racional). A universidade Kantiana é assim uma instituição ficcional, que só é instituição se funcionar como se não fosse. Se a instituição se torna real, então a razão dela se afasta (READINGS, 2003, p.68).

A experiência alemã foi decisiva. A proposta desenhada e defendida por Humboldt até hoje inspira o modelo geral para a universidade estatal moderna.

Os alemães concentraram-se na idéia de etnicidade para legitimar o Estado alemão como unidade étnica. A universidade foi colocada a serviço do Estado no momento em que a razão universal foi substituída pela idéia de cultura nacional, como princípio da universidade. Assim, por meio do apelo à cultura, o Estado orientou a estrutura institucional da universidade e a sua articulação social, controlando tanto a investigação como o ensino. O sistema universitário foi colocado a serviço da cultura nacional (READINGS, 2003, p.69) e a principal função da universidade ficou sendo a produção de conhecimento para sustentar essa possibilidade.

Com a preocupação voltada para a cultura nacional, estabelece-se a universidade da cultura, pensada pelos alemães. Humboldt cunhou a idéia de cultura na universidade moderna, em oposição à fragmentação. Nesse modelo, como Reitor, orientava a cultura geral, tornando-se figura decisiva da atividade intelectual da própria universidade.

Os idealistas alemães Humboldt, Schiller, Schleiermacher, Fichte e Kant articularam e instituíram uma análise do conhecimento e da sua função social da universidade moderna e da nação alemã. Durante quase dois séculos de expansão imperial, a dialética do conhecimento permanente e da tradição histórica trouxe uma articulação da nação étnica, do estado racional e da cultura filosófica. Os idealistas alemães tiveram contribuição importante nesse processo.

Schiller, apesar de algumas críticas a Kant, reconhecia a capacidade da razão para exaltar o homem ao nível universal. Sabia que a razão centra o sujeito na sua autonomia, na sua capacidade de refletir sobre o mundo, emancipa o sujeito. Schiller discordava de Kant, quando diz que, chegar à razão é destruir a natureza. Atingir a maturidade é esquecer a infância e isso produz o círculo hermenêutico em que é suposto o Estado racional educar a humanidade, pois só uma humanidade educada pode fundar esse Estado. Para Schiller, a

dificuldade de Kant estava em passar do “estado de natureza” ao “estado da razão”, sem destruir a natureza (READINGS, 2003, p.72). A resposta seria dada pela cultura como processo de educação estética. É possível fazê-lo e esse processo é desenvolvido pelo caráter moral.

Schleiermacher identifica a universidade como a instituição intermediária para dar corpo ao processo da cultura, em que a razão substitui a crença e o Estado substitui a Igreja. Esse processo de re-interpretação hermenêutica chama-se cultura e designa-se a uma *identidade* (unidade de todos os saberes que são objeto de estudo). A cultura designa um *processo de* desenvolvimento, de cultivo de caráter (READINGS, 2003, p.73).

A universidade da cultura (Humboldt) busca a sua legitimidade nesse patamar, que designa a síntese entre ensino e investigação, processo e produto, história e razão, filologia e crítica, erudição histórica e experiência estética, a instituição e o indivíduo. A revelação da idéia de cultura e o desenvolvimento do indivíduo são um só. Objeto e processo unem-se organicamente, na universidade, que dá ao povo a idéia de Estado-Nação (READINGS, 2003, p.73).

Para Schiller apud (READINGS,2003,p.73), a modernidade substitui uma cultura unificada por uma civilização fragmentada, que é mais variada, mais avançada nos seus saberes particulares, mas cujo significado é menos profundo.

Fichte (apud READINGS,2003,p.73) contribuiu afirmando que a vastidão do campo moderno de saberes positivos torna a totalidade do conhecimento alargada para a compreensão individual. Se o indivíduo não pode abarcar a totalidade do conhecimento, deve apreender a unidade essencial do conhecimento, participando na totalidade orgânica do conhecimento vivo. Acreditava-se que ao enobrecer o caráter, se poderia alcançar a unidade cultural que os gregos possuíam naturalmente.

O conceito de Estado-Nação voltou a encarnar a unidade que a multiplicação e a separação disciplinar dos saberes impuseram na esfera intelectual e que a divisão do trabalho impôs na esfera social (READINGS, 2003, p.74)

Para Humboldt o princípio da cultura que a universidade encarna, funde o avanço da ciência objetiva (conhecimento cultural), com a formação subjetiva espiritual e moral (o cultivar-se), que é organizada de acordo com um domínio da filosofia especulativa e que se reflete nos saberes positivos (busca da origem). Procura fornecer o meta-discurso que legitima e organiza todo o conhecimento (READINGS, 2003, p.74).

A Universidade proposta por Humboldt buscava um conhecimento que se tornasse um objeto autônomo e que pudesse ser pensado organicamente. O ensino integrava um processo

de produção e reprodução social e intelectual. O presente devia fundir a tradição passada e a ambição futura. Tudo isso deveria acontecer num campo unificado de cultura, com baixo controle estatal, como um suplemento produtivo ao aparelho do Estado.

A universidade foi entendida como uma instituição em diálogo com o Estado, que estabeleceria limites rígidos para o poder do Estado sobre a universidade. O Estado tem a função de proteger a universidade tanto no seu poder, como na sua diversidade e liberdade de ação.

Pode-se perceber a extensão dessa reorganização na seguinte observação de Humboldt: “o trabalho autônomo da reflexão filosófica deve ser preservado da Cila do mero lazer (ausência completa de direção) e da Caríbdis da utilidade prática (subserviência total à direção do Estado)” (READINGS, 2003, p.77).

A universidade alemã, que se desenvolveu a partir da tradição protestante, teve um forte elemento hierárquico, muito centrado na valorização da realização individual e em uma sociedade politicamente fragmentada, que antecedeu à unificação do país.

A universidade tentou retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa. A criação da Universidade de Berlim (Alemanha) por Humboldt foi um marco para essa transformação, preocupando-se em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época, ao lado da universidade napoleônica. Fávero (1980) ao analisar essa mentalidade nos lembra Karl Jaspers que diz:

...ensinar...é participar do processo de pesquisa. Só o homem voltado para a pesquisa pode realmente ensinar; do contrário, ele reduz seu trabalho a transmitir um pensamento inerte, mesmo sendo pedagogicamente ordenado, no lugar de comunicar a vida do pensamento.

Neste formato institucional, a qualidade da educação superior estava pautada pelo desenvolvimento da ciência. O professor trabalharia em função do aluno e ambos para o desenvolvimento da ciência, pela excelência do conhecimento. O método deveria ser priorizado, assim como a autonomia dos pesquisadores na busca da verdade.

A missão social da universidade hulboltiniana devia dar corpo ao pensamento enquanto ação orientada, enquanto luta por um ideal e este é o seu laço com o Estado. O Estado protege a ação da universidade e a universidade salvaguarda o pensamento do Estado e os dois lutam para realizar a idéia de cultura nacional. Readings (2003, p.78) nos diz que “a idéia da universidade, tendo a cultura como princípio animador, definiu, ao mesmo tempo, a forma da universidade enquanto instituição moderna e a sua relação com o Estado-Nação” e

que a grande narrativa moderna da função da universidade foi “encontrar-se a si próprio” (READINGS, 2003, p.61).

Contemporânea da universidade da cultura, a universidade napoleônica se institui com outra tradição e interesse, influenciada pelo capitalismo industrial. Consolidou-se na França na mesma época que a universidade de Humboldt na Alemanha.

O pensamento francês, diferente do alemão, interessou-se pela idéia de humanidade e “a França pós-revolucionária legitima o Estado através de um apelo à idéia de povo” (READINGS, 2003, p.68).

A universidade napoleônica se constitui no contexto de um estado forte e centralizado, construído a partir da intensa mobilização intelectual e social dos anos revolucionários, cuja marca central foi o surgimento do cidadão como sujeito individualizado da política, da economia e da própria razão. É possível que, dos três modelos, o francês tenha sido o de maior influência nas nações em formação na América Latina, embora tenhamos uma forte influência também da universidade da cultura.

No Século XIX, com o nascimento da industrialização, evidencia-se uma ruptura com a universidade medieval em favor da universidade napoleônica na França. A industrialização crescente forma o caráter profissional e profissionalizante da educação, na vertente do positivismo pragmático e utilitarista do Iluminismo. A universidade napoleônica, além de surgir em função de necessidades profissionais, estruturou-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos. Essa influência pode ser sentida nas universidades atuais.

O sujeito moderno buscava a neutralidade, a universalidade e a objetividade. A ciência eleita para auxiliar o homem a conhecer a si próprio e a sua existência foi a matemática, apresentada por Descartes. Os demais conhecimentos tornaram-se secundários no modo científico de conhecer. A epistemologia do conhecimento, que procurou se livrar da fé e da metafísica, assumiu a ordem cartesiana de medir e ordenar, para que o homem dominasse a natureza, produzindo a universidade da razão instrumental.

Iniciou-se, então, um novo vínculo entre a universidade moderna francesa e o Estado-moderno, em que a primeira auxilia o segundo de forma técnico-burocrática, formando profissionais. A universidade de vertente francesa submete-se ao Estado, diferentemente da universidade alemã; mas ambas revelam o princípio da universidade Moderna articulando Razão e/ou Cultura e Estado.

Como nada é estático e definitivo e no contexto das contradições, o século XX, com suas crises e avanços, produziu diferentes delineamentos universitários, sempre, porém, ligados à meritocracia e à classe dirigente.

Parte do modelo acadêmico esteve ligada ao espaço produtivo da ciência e ao fazer profissional, enquanto parte respondeu ao pensamento liberal, com compromisso com a construção do Estado-nação, originando a perspectiva de relação da pesquisa com o ensino, inspiração acadêmica forte até os nossos dias.

Na prática, entretanto, esse sempre foi um modelo utópico, sem grandes movimentos para sua compreensão, especialmente na direção de uma reflexão epistemológica. Assumiu-se a relação ensino e pesquisa como condição positiva de qualidade nas práticas acadêmicas; entretanto pouco se avançou em direção aos pressupostos que essa relação intuía.

Na segunda metade do Séc.XX, o Estado-nação se enfraqueceu e a universidade moderna sentiu as tensões desse novo momento. A ideologia neoliberal¹⁶ se instalou pregando a diminuição do Estado e a reconfiguração de suas bases provedoras do bem estar social. Percebeu-se uma indução da sociedade, das instituições¹⁷ e dos sistemas educacionais para se aproximarem da perspectiva do mercado. Acentuou-se a migração da população do campo para a cidade, reafirmando, a partir do êxito rural, o fenômeno da urbanização. Registrou-se a ascensão feminina na sociedade, com impactos no mundo do trabalho e na educação superior.

A falta de profissionais especializados e a necessidade de mão-de-obra técnica para a industrialização impulsionou a ampliação de vagas na educação superior. A OCDE¹⁸ e o Banco Mundial se mobilizaram e investiram no ensino técnico de curta duração, anunciada como a melhor estratégia para os países emergentes. A crise econômica e política atingiu as utopias emancipatórias e produziu o fenômeno da desesperança. A exacerbação dos interesses individuais sobre os coletivos se manifestou em acordo com a lógica econômica. Em 1973, na Conferência da OCDE, Martin Trow, da Universidade da Califórnia, fez afirmações que hoje atingem os discursos no Brasil. Dizia que,

a educação superior massiva difere da educação superior de elite não só quantitativamente mas também qualitativamente. Diferem obviamente nas proporções do grau de idade que matriculam, porém também nos modos

¹⁶ Dias Sobrinho(2005, p.62),o neoliberalismo tem como objetivo central o lucro;é ao mesmo tempo uma ideologia e um conjunto de práticas própria do mercado e do mundo dos negócios.

¹⁷ Instituição – são a materialização do significado e do propósito humano (POLANYI, 2000, p.294).

¹⁸ OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional dos países comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Foi criada em 30 de Setembro de 1961 e sua sede da organização fica em Paris, na França. Também é chamada de Grupo dos Ricos. Juntos, os 30 países participantes produzem mais da metade de toda a riqueza do mundo. A OCDE influencia a política econômica e social de seus membros. Entre os objetivos está o de ajudar o desenvolvimento econômico e social no mundo inteiro,estimulando investimentos nos países em desenvolvimento (Wikipedia, acesso em 08/2008).

como estudantes e professores entendem a frequência na universidade ou colégio superior; nas funções de obter o ingresso para o estudante; no curso do estudante típico; no grau de homogeneidade estudantil; no caráter dos níveis acadêmicos; no tamanho das instituições; na forma da instrução; na relação do tamanho das instituições; na relação entre estudantes e corpo docente, na natureza dos limites institucionais; nas pautas da administração e ordenamento institucional; nos princípios e procedimentos para selecionar tanto os estudantes como o profissional técnico (TROW, 1974, p.61-62).

O declínio das políticas assentadas nas idéias do Estado-nação¹⁹ produziram uma nova realidade, sugerindo a sociedade global, e provocando algumas crises. Novas tendências globais modificaram a vida em sociedade. Alterou-se o papel do Estado que até então era o provedor do bem-estar social. Passou ele a assumir uma nova condição, especialmente voltada para regular as forças e proposições que o mercado institui, incorporando a nação no circuito de intercâmbio mundial. O Estado, guiado pela nova racionalidade global, transferiu para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas.

A universidade moderna, inspirada na concepção de Humboldt, é atingida na sua essência porque à alteração do conceito de Estado corresponde uma nova visão de universidade. O Estado deixa de oferecer o laço comunitário que vai sendo substituído pelas empresas transnacionais²⁰ (Miyoshi, 1993 apud Readings, 2003, p.54) e a cultura passa a ser assimilada como um elemento dentro do fluxo do capital global. O nacionalismo atual se colocou a serviço da globalização, pois houve um esvaziamento do Estado que fez a população perder a crença numa verdade política. O sistema capitalista ofereceu as pessoas não uma identidade nacional, mas uma identidade empresarial. O significado social passou para a esfera econômica e assim chegamos ao exacerbamento do consumismo²¹.

O declínio do Estado-nação evidenciou a crise da modernidade. Sousa Santos (2008) diz que a condição sócio-cultural deste fim de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação e que isso acontece pelas deficiências e pelos excessos da modernidade. Cita Piaget (1967) quando diz que a “epistemologia prospera em períodos de crise. A crise é identificada quando condiciona a direção da viragem epistemológica”(p.07). Para Sousa Santos (2002) o pilar da emancipação trouxe promessas brilhantes e ambiciosas que, em parte,

¹⁹ Estado-nação – a articulação entre o Estado e a nação tem sido frequentemente designada pela expressão Estado-nação, reforçando assim a idéia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional (AFONSO,2007).

O termo Estado-Nação¹⁹, é a forma moderna de organização da sociedade humana (Yves Guiomar,1990).

²⁰ Transnacionais – quando empresas interiorizam a fidelidade empresarial, tornando-se móveis e à deriva, prontas a instalar-se em qualquer lado e a explorar qualquer Estado incluindo o seu próprio, desde que a filiação sirva os seus próprios interesses (READINGS, 2003, p.53).

²¹ Corresponde ao esvaziamento da subjetividade política que acompanha o declínio do Estado-Nação. Constitui uma falsidade ideológica do bem-estar que Readings chama de “pão e circo”. Assinala que já não é possível imaginar um ganho que seja exterior ao sistema (2003, p.57).

não puderam ser cumpridas. A evolução da ciência moderna recriou e agravou algumas dessas promessas.

A primeira promessa foi o domínio da natureza, através do avanço da ciência. Isso traria um benefício comum à humanidade. Entretanto o resultado foi a exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais produzindo catástrofes ecológicas, ameaça nuclear, destruição da camada de ozônio, emergência da biotecnologia, engenharia genética, conversão do corpo humano em mercadoria útil, por exemplo.

A segunda promessa foi a da paz perpétua, com o comércio e racionalização científica dos processos de decisão e das instituições. Essa promessa, ao não ser cumprida, trouxe como resultado o desenvolvimento tecnológico da guerra e o aumento sem precedentes do poder destrutivo.

A terceira promessa não cumprida foi a de uma sociedade mais justa e livre, com uma riqueza possível, pela conversão da ciência em força produtiva. A resposta foi a espoliação dos países do terceiro mundo e um abismo entre o Norte e o Sul do globo terrestre. Neste século morreram, mais pessoas de fome do que em qualquer um dos anteriores. Mesmo em países desenvolvidos, aumentou os socialmente excluídos, que estão abaixo nível de pobreza.

Nesse processo se identificam três princípios de regulação: o *Estado*, o *mercado* e a *comunidade*, sendo que o princípio do *mercado* se desenvolveu excessivamente em relação aos outros dois.

A emancipação moderna se deu pela racionalidade cognitiva-instrumental e a regulação moderna pelo princípio do mercado. O processo histórico levou a emancipação a render-se à regulação moderna. A emancipação não se dissolve com a regulação e a proliferação da regulação, para o autor, dá lugar às práticas sociais com grau cada vez maior de rigidez e inflexibilidade. Tudo parece possível, a Arte, a Ciência, a Religião, a Moral, mas nada novo é viável a nível social como um todo. Assim a regulação absorve a emancipação, com uma hipercientificização da emancipação combinada e uma hipermercadorização da regulação que neutralizou receios de uma transformação social profunda e de futuros alternativos. Essa nova lógica produziu uma sensação de insegurança e o receio de desenvolvimento incontrolável de práticas sociais setoriais. A regulação foi desacreditada ideologicamente, por contradições internas. Assim a contingência global e a convencionalidade minaram a regulação sem promover a emancipação. A regulação se torna impossível e a emancipação impensável. Há uma sensação de insegurança entre a capacidade de agir e a capacidade de prever (SOUSA SANTOS, 2002, p.57).

A ciência e a tecnologia aumentaram muito nossa capacidade de ação, expandiram a dimensão espaço-temporal dos atos, antes de natureza social que partilhavam a mesma dimensão espaço-temporal. Hoje a “intervenção tecnológica prolonga as conseqüências para além dos atos através de ‘nexos de causalidade’ cada vez mais complexos e opacos” (SOUSA SANTOS, 2002, p.58). A capacidade da previsão não acompanha a capacidade de ação e as conseqüências da ação científica são muito menos científicas do que a ação. Isto pode ser considerado um excesso ou um déficit. O que está em causa é a noção de progresso científico que se limita a exigir mais progresso científico. A ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências, as ignorâncias, antes associadas a pré-modernidade, recria estes riscos de forma hiper-moderna.

O riscos atuais são os da desnutrição maciça através das guerras e os desastres ecológicos trazendo opacidade dos nexos de causalidade entre as ações e suas conseqüências. A violência continua sendo a guerra, a fome e a injustiça, mas agora associadas à violência *hubris* industrial, ao sistema ecológico e à violência simbólica que as “redes mundiais da comunicação de massa exercem sobre suas audiências cativas”(SOUSA SANTOS, 2002, p.58).

Diz o autor que é necessário voltar às coisas simples e à capacidade de formular perguntas simples, e lembra as perguntas de Rousseau. O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida, que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade, pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessíveis a maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aprende a ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática ? Para essas perguntas Rousseau responde com um redondo não.

Em meados do Séc.XVI a ciência moderna saiu de uma revolução científica, pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton e transformou-se técnica e socialmente. Provocou perplexidade na comunidade científica emergente. Hoje, 400 anos se passaram e a perplexidade novamente se instala. Chegamos a um tempo ambíguo e de perplexidades (SOUSA SANTOS, 2002). O final do século XX traz a crise mundial das utopias, preservadas pela tensão entre capitalismo e socialismo.

A universidade, guardiã histórica das utopias, foi fortemente atingida. Frágil na sua condição histórica de discursos emancipatórios, se amplia na lógica do capital. Altera seus valores e assume novos referentes de qualidade. Ao mesmo tempo, as repercussões da

democratização da educação básica se fazem presente, com um contingente de estudantes que aspiram à universidade.

As transformações do mundo do trabalho influenciam fortemente e a competitividade pelo emprego resulta em pressão para a educação superior. Criam-se as oportunidades para que a educação superior se amplie, pois há demanda para ela. Ao mesmo tempo o estatuto nacional altera suas perspectivas, também afetadas pelas forças neoliberais e pela globalização. Diminuiu seu papel provedor e assume com força a condição “reguladora” desse “mercado”.

O início do século XXI traz reações da sociedade exigindo as oportunidades de direito. Discursos ligados a compromissos utópicos se mesclam com as condições reais do capitalismo organizado. Procura-se produzir, então, alternativas que buscam contemplar e conviver com as duas forças: regulação e emancipação.

Com a influência das políticas econômicas sobre as políticas educativas, novas regras reorganizam e centralizam os currículos, incluindo e implementando a avaliação dos sistemas educativos. Reorganizam-se os cursos conforme a nova retórica, que coloca o mercado como referência de gestão e qualidade educacional (CUNHA, 2006, p.14). Há, segundo a autora, um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento, uma só alternativa de formação.

O ensino superior se constitui como expectativa de todos, atingindo a tradicional perspectiva da universidade meritocrática. Mesmo assim as demandas são maiores do que a possibilidade do governo em atendê-las.

Em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiên, o Banco Mundial recomenda aos países pobres a redução do financiamento para a educação superior, dando melhor atendimento à educação básica. Como conseqüência, o governo brasileiro ampliou o campo para a expansão da iniciativa privada no ensino superior.

A pressão social, entretanto, provocou discursos comprometidos com a ampliação das vagas no sistema público e incentivou políticas afirmativas que garantissem o acesso das classes populares nessas instituições. Medidas como a política de cotas foram implementadas com promessas de sucesso.

Aproveitando a base instalada das IES privadas no país, o governo lançou um programa que procurou garantir vagas a estudantes de baixa renda, em troca de isenção de impostos denominado Programa Universidade para Todos – Prouni. Esse Programa é obrigatório para as IES que possuem a característica e o benefício fiscal da filantropia.

Com o intuito de explicitar um padrão de qualidade, foram definidos mecanismos de controle da qualidade dos cursos de graduação através de instrumentos de avaliação de larga escala, instituídos em todos os níveis educacionais no Brasil²².

Na expansão do ensino superior, as instituições centraram sua atividade principalmente no ensino. Cunha (2006, p.15) chama a atenção para a importância das políticas de expansão que, entretanto, “precisam ser acompanhadas de uma política educacional que aponte rumos e balize princípios. Essa é uma atribuição do Estado e precisa ser assumida pelos governos”.

No caso do Brasil, os compromissos do governo Lula (2002-2010) fizeram avançar a busca por alternativas que fossem, progressivamente, produzindo inclusões. Essa perspectiva se alinha à idéia de “Universidade para todos”, distanciando-se da concepção meritocrática anterior. Esse fenômeno também aconteceu nos países desenvolvidos, mas por outras razões, ligadas especialmente ao controle e à mobilidade populacional.

Cabe ressaltar que, ao se alterar o projeto de universidade, altera-se o que é considerado valor, pelo menos na sua intensidade. Essa situação traz à tona a tensão sobre a qualidade da educação superior.

Considerando-se o percurso histórico da universidade e as perspectivas de seu relacionamento com as políticas de Estado, cabe, então, perguntar: pode haver qualidade na universidade para todos? Que indicadores/parâmetros terão lugar nesse projeto? As políticas de inclusão atuais estão alterando os patamares tradicionais de qualidade? Em que direção? Como se percebem essas evidências?

Essas e outras questões complementares é que moveram este estudo e foram indicadoras de percursos para levar a cabo esta investigação

4.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A educação superior no Brasil é tardia e não começa na condição de universidade e sim com faculdades isoladas em cursos profissionalizantes, direcionados para as elites, com a intenção de formar profissionais para os quadros dirigentes.

Na América Latina, a criação das universidades se configurou de diferentes formas. No caso da Argentina e do Peru por exemplo, os espanhóis fundaram universidades em suas

²² Provinha Brasil, SAEB, ENEM, ENADE, etc...

instituições religiosas católicas, desde o século XVI. No Brasil, as universidades foram criadas a partir do século XIX, quase três séculos mais tarde. Isso se deve ao fato do Brasil ser uma colônia de Portugal na época e a elite colonial portuguesa preferia enviar seus filhos para estudarem na Universidade de Coimbra, em Portugal.

No século XVI, a Universidade de Coimbra era confiada aos Jesuítas, que tinham como missão a unificação cultural do Império português e acolhia os filhos das elites portuguesas nascidos nas colônias. Visava a aceitação inquestionável da fé católica e da superioridade da Metrópole (Portugal) em relação à Colônia (Brasil).

Em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil, os comerciantes locais mobilizaram-se e solicitaram ao príncipe, a criação de uma universidade no Brasil, dispondo-se inclusive a colaborar financeiramente para viabilizar o pedido. O pedido foi atendido e conseqüentemente, foi fundada a primeira escola de ensino superior em Salvador, com os cursos de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

Quando a Corte transferiu-se definitivamente para o Rio de Janeiro, no mesmo ano, criou-se, nesta cidade, uma Escola de Anatomia e Cirurgia, a atual Faculdade de Medicina da UFRJ. Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e logo a Real Academia de Pintura e Escultura.

O ensino superior no Brasil foi se desenvolvendo muito lentamente, não se diversificou, nem se ampliou, pois a elite que detinha o poder nesta época não percebia vantagens na ampliação de universidades. Em 1827, durante o período de Regência, foram criados dois cursos de Direito um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste. Em Ouro Preto foi criada a Escola de Minas. Após 1850 registrou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais e a criação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica, o Observatório Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

As primeiras faculdades brasileiras de medicina, direito e politécnica se localizavam em cidades importantes e seguiam o modelo das grandes escolas francesas. Eram voltadas ao ensino e não à pesquisa. Sua estrutura de poder e controle era mantida pela nomeação vitalícia de um diretor que dominava o campo do saber. Este nomeava seus assistentes e permanecia no poder para toda a sua vida.

Quando foi criada a primeira universidade, manteve-se a lógica da agregação de faculdades isoladas, para a sua constituição. No período da República Velha²³ (1889-1930), os oficiais que proclamaram a República pensavam a partir do ideário positivista²⁴. Consideravam o modelo de universidade europeu uma instituição medieval, adaptada às necessidades do velho continente e ultrapassada para as necessidades do novo mundo. Por isso eram favoráveis a cursos laicos de orientação técnico profissionalizante.

Em 1911, os alunos vindos do ensino secundário queriam ingressar na universidade, que possuía menos vagas do que a demanda. O então Ministro da Justiça, Rivadávia da Cunha Corrêa, estabeleceu um “exame admissional”²⁵ para quem quisesse ingressar no ensino superior.

Os Estados do Paraná, São Paulo e Amazonas criaram universidades no início do século XX, que não sofreram períodos de descontinuidade (SCHWARTZMAN, 1982, p.33). Registra também SCHWARTZMAN (1982) que em 1916 criou-se a Escola Politécnica do Rio de Janeiro como uma reação ao positivismo, para um grupo de professores, incluindo a Academia Brasileira de Ciências (ABC), com sessões de Ciências Matemáticas, Físico-Químicas e Biologias, ampliando mais tarde para as Geologias.

A Universidade no Brasil começou a existir depois da república. Em 1920 foi criada a primeira Universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado do Decreto nº14.343. Esta Universidade reunia 15 Escolas ou Faculdades, 16 Institutos e o Museu Nacional, mas conservava o enfoque no ensino e não na pesquisa. Assumiu essa condição que ainda era pouco regulada, do ponto de vista do Estado.

Em 15 de outubro de 1924, criou-se a ABE - Academia Brasileira de Educação²⁶ que, desde a sua criação, realizava conferências sobre questões de ensino e das universidades e visava criar o Ministério da Educação.

²³ República Velha é a denominação convencional para a história republicana que vai da proclamação (1889) até a ascensão de Getúlio Vargas em 1930. Nessa primeira fase do Brasil como república, a política esteve inteiramente dominada pela oligarquia cafeeira.

²⁴ A filosofia positivista de Augusto Comte (1718 /1857), tentava mostrar que seria impossível alcançar o progresso sem a ordem. Em seus princípios estavam contidos "o amor por princípio e a Ordem por base, o Progresso por fim". Buscava ordenar a sociedade para viabilizar o progresso e o progresso ocorrendo de forma ordenada. O progresso deveria ocorrer de forma ordeira, sem sobressaltos, fluindo de forma natural e contínua. Ao homem cabia apenas resignar-se e esperar o desenvolvimento do seu meio social. Ainda em relação à ordem, vale destacar que, segundo o sociólogo estadunidense Edward Alsworth Ross, a ordem na sociedade não é algo que surge espontaneamente do comportamento dos indivíduos, ela é fruto do controle social e é através deste que ela se impõe. Esse controle social, veio somar-se ao já praticado no Brasil durante o período colonial .

²⁵ Em 1915 o exame admissional começa a ser chamado de Vestibular.

²⁶ Instituição fundada em 15 de outubro de 1924, no Rio de Janeiro, por Heitor Lyra da Silva. É uma Sociedade Civil, sem finalidade lucrativa, de Utilidade Pública (Federal e Estadual) apartidária e pluralista, que tem por finalidade congregar educadores, professores, pessoas físicas e jurídicas interessadas no estudo e no debate de assuntos ligados à Educação e à Cultura. Ao longo de 80 anos de existência, promovendo palestras, debates, conferências, seminários, congressos, exposições, concursos e outros eventos que têm como meta contribuir para o desenvolvimento do magistério.

No Congresso de Educação Superior, realizado no Rio de Janeiro em 1927 e na I Conferência Nacional de Educação em Belo Horizonte em 1928, algumas idéias sobre como deveria ser a universidade brasileira foram delineadas. Pensava-se em como preparar técnicos e pesquisadores da ciência e, ao mesmo tempo, priorizar seu olhar para as questões do Brasil.

O que ficou claro, neste momento, foi que o principal objetivo da universidade brasileira deveria ser a orientação técnica, formando peritos para a vida prática, preparando os alunos para a execução de todas as profissões, sendo necessário criar várias escolas técnicas. Além deste objetivo principal, a universidade deveria também ensinar “elevando o saber humano e a ordem da pesquisa original”(PAIM, 1982). Desta forma a orientação científica, a competência na investigação científica, observando fenômenos e utilizando a estatística nos resultados, era citado como segundo grande objetivo. Mas o que realmente aconteceu neste momento foi um ensino superior de caráter utilitário.

A década de 1920 foi marcada por confrontos de idéias entre correntes divergentes. Havia influências dos movimentos europeus e os conflitos culminaram com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A ABE é incitada a interromper radicalmente sua linha de discussões sobre políticas educacionais, sendo direcionada pelo poder da época, a atuar apenas na área da educação.

A elite brasileira acumulou grande capital no período anterior, permitindo que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. Esta nova lógica capitalista exigiu do Brasil mão-de-obra especializada, e foi essa perspectiva capitalista que influenciou os investimentos em educação na época.

A República Nova²⁷, com o Presidente Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública através do Decreto 19.402, tendo como Ministros Francisco Luiz

²⁷ República Nova e Estado Novo (1930/1945) “Após haver unido o Rio Grande, Getúlio agrega o apoio de Minas Gerais e Paraíba e lança-se candidato à Presidência da República pela Aliança Liberal, nas eleições de 1929. Derrotado, deflagra em 3 de outubro de 1930 um movimento revolucionário que, um mês depois, o empossa como chefe do Governo Provisório da República. Em 1932, Borges de Medeiros e Raul Pilla apóiam no Estado a Revolução Constitucionalista de São Paulo. Embora vencida militarmente, a revolta leva Getúlio a convocar eleições para a reconstitucionalização do país. A Constituição Federal de 1934 manda convocar eleições para as Assembléias Constituintes dos Estados, as quais devem transformar-se em Assembléias Legislativas assim que elaboradas as respectivas Constituições. Instalada com poderes constituintes em 12 de abril de 1935, a Assembléia Gaúcha é fechada no dia 10 de novembro de 1937, com a decretação do "Estado Novo". O Plenário do Casarão Rosado permanece em silêncio até o fim da ditadura de Vargas”.<http://www.al.rs.gov.br/Assemb/historico.asp>

da Silva Campos que, em 1931, aprovou o “Estatuto das Universidades Brasileiras” que vigorou até 1961.

O governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos"²⁸.

A universidade poderia ser pública (federal, estadual ou municipal) ou livre (particular) e poderia ter pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e letras.

Estas faculdades seriam ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo autonomia jurídica.

Houve conflitos entre a Associação Brasileira de Educação e as políticas do Ministério, ocasionadas pelas diferentes perspectivas para a universidade. A proposta de uma Faculdade da Educação priorizava a formação profissional para o ensino secundário. O governo não ouviu os anseios dos educadores preocupados com uma universidade voltada à pesquisa.

Nos anos seguintes foram criadas mais três universidades com ideologias mescladas por educadores, políticos e líderes religiosos. Os conflitos estavam relacionados com o papel do governo federal como normatizador do ensino superior e com a atuação da igreja católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira. Nesta época havia carência de recursos e alguns achavam que o Estado deveria dar condições para a criação de ambientes adequados para as universidades, enquanto outros defendiam que estes deveriam se organizar da forma possível. A partir dos debates referentes à pesquisa, organizou-se a primeira publicação que discutia questões de pesquisa baseadas em entrevistas com professores do ensino superior. Tratava-se da Revista “O problema universitário brasileiro” (SCHWARTZMAN,1982).

O Brasil dos anos 30 mantinha o ensino superior em uma estrutura de faculdades isoladas e achava-se defasado em relação a algumas nações latino-americanas, muitas das quais tinham suas universidades fundadas pelos espanhóis desde o século XVI.

A criação de uma universidade de modelo renovado, preocupada com a produção do saber e da pesquisa acadêmica, que propiciasse a oportunidade para o estudo em nível

²⁸ Decreto 19.850 - 11 de abril - cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934). Decreto 19.851 - 11 de abril - institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Decreto 19.852 - 11 de abril - dispõe sobre a organização da URJ. Decreto 19.890 - 18 de abril - dispõe sobre a organização do ensino secundário. Decreto 20.158 - 30 de julho - organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Decreto 21.241 - 14 de abril - consolida as disposições sobre o ensino secundário. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm>

superior e com estrutura intelectual suficiente para contrariar, se necessário, o poder hegemônico, já era pensada em 1930, nas reuniões dos intelectuais paulistas. O Estado de São Paulo, na época, maior centro cafeeiro do Brasil, amargava uma crise econômica, desde a revolução de 1930. Mesmo assim ainda era o Estado mais rico do Brasil, e construiu um projeto político que visava a criação de uma universidade de grande porte acadêmico-científico. Liderada por Fernando de Azevedo e incentivado pelo jornal “O Estado de São Paulo” essa iniciativa, teve apoio do Governador Armando Salles de Oliveira, e foi a primeira universidade criada obedecendo as normas do “Estatuto das Universidades Brasileiras (1931)”. Criada em 1934 e sem o controle direto do governo federal, a Universidade de São Paulo – USP se constituía, marcando fortemente a história do sistema brasileiro da educação superior.

A USP reuniu faculdades tradicionais e independentes, originando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Seu primeiro Diretor foi o Professor Theodoro Augusto Ramos, matemático da Escola Politécnica. Uma das metas da nova universidade foi cumprida por seu diretor que viajou para a França e Itália, contratando professores pesquisadores estrangeiros para a implantação dos novos cursos, fazendo com que a USP se tornasse o maior centro de pesquisas do Brasil. Apesar do alto nível do corpo docente da USP, a elite paulista continuou a dar preferência aos cursos profissionais como a Medicina, Engenharia e Direito.

A comunidade universitária, entretanto, continuava suas lutas, pois achava que, mesmo sob a influência do positivismo, a direção da universidade era composta por funcionários do governo e que essa condição impedia sua autonomia. O mesmo problema assolava as Universidades do Rio de Janeiro e Minas Gerais. A contrariedade se instalava pelo temor de retroceder na conquista de relação do ensino com a pesquisa científica.

Foi Azeredo Sodré que trouxe uma visão conciliadora sobre a autonomia possível da universidade e suas mantenedoras, dizendo que

...a universidade inglesa rege-se livremente, sem a menor ingerência do estado, mas dispõe de grandes patrimônios. Já a universidade francesa desde Napoleão é mantida e dirigida pelo Estado...entre um tipo e outro coloca-se a universidade alemã que, sendo instituição do Estado, por ele em parte mantida, e vivendo sob sua vigilância imediata, conservou uma parte notável do seu caráter corporativo, dispõe de personalidade jurídica, goza de uma parcial liberdade didática e de uma privilegiada jurisdição disciplinar (SODRÉ.p.74 e 93 apud PAIM,1982)

No Brasil era preciso achar uma alternativa intermediária entre a autonomia absoluta e o domínio do Estado.

No esteio da nova ordem seguiu-se a fundação da Universidade de Porto Alegre. Em 1934, houve também, o primeiro Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em que a igreja manifesta seu interesse na criação de uma Universidade subordinada à hierarquia eclesiástica, independente do Estado. Os Jesuítas criaram cursos nas áreas humanas e sociais para re-socializar as elites brasileiras baseada nos princípios éticos-religiosos da moral católica.

Em 1935 Anísio Teixeira como discípulo de Dewey, foi fervoroso defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Com esta visão, Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal (municipal) com uma Faculdade de Educação que incluía o já tradicional o Instituto de Educação. O objetivo era renovar e ampliar a cultura e os estudos desinteressados. A instituição que estimulava as atividades de pesquisa enfrentou a escassez de recursos econômicos e passou a ser criticada pela Igreja Católica que acreditava na influência negativa do liberalismo norte-americano, por seu materialismo e individualismo protestante sobre os valores católicos.

O Governo Getúlio Vargas, aproveitando da sua condição autoritária do momento, instituiu um modelo único de universidade para todo o território nacional. Foi o período de maior centralização do ensino brasileiro, numa experiência sem precedentes na história do país.

Com a perspectiva autoritária do Estado Novo, a Universidade do Distrito Federal foi extinta em janeiro de 1939, por decreto presidencial, sendo substituída pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O mesmo que aconteceria com a Universidade do Rio de Janeiro.

Na década de 1940, com a crescente industrialização do país, registrou-se uma expansão do ensino médio, para atender às demandas produtivas e maior aceitação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério. Os cursos ligados à Faculdade de Filosofia começaram a ser freqüentados pelas moças. Expandiram-se pelo país, várias faculdades (escolas) com cursos diferenciados, voltados para a formação de professores de História, Matemática, Química e demais disciplinas curriculares da escola média. Estes cursos limitavam-se a atividades de ensino e não estavam comprometidos com a pesquisa.

Um fato importante foi a criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que começou a ser publicada em 1944 como um órgão de divulgação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério da Educação. Era orientada por Anísio Teixeira e pelo grupo de intelectuais que o acompanhavam, dando visibilidade a concepção de educação que se identificava com o projeto de educação pública e laica.

Seguiram-se muitos acontecimentos com a criação da primeira Universidade Católica do Brasil²⁹ e a federalização das instituições do ensino superior. Registra-se que 65% das matrículas da educação superior concentrava-se nas universidades e se inicia o processo de seleção dos alunos ingressantes³⁰.

Durante a República Nova haviam sido criadas vinte e duas universidades públicas federais, uma em cada unidade da federação, nas suas capitais e eram nove as universidades religiosas, oito Católicas e uma Presbiteriana.

Os anos 60 foram de muita vitalidade para a universidade. Mas quando focamos os anos 60, é sempre preciso levar em conta dois momentos distintos: antes e depois do golpe militar de 1964. Foram criados Centros Populares de Cultura, Campanhas de Alfabetização de Adultos, e se propunha a um ensino superior mais nacional e mais democrático, incluindo fóruns acadêmicos como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Ampliou-se o número de revistas especializadas, incentivou-se a busca de modernização institucional das universidades, inspirando-se no modelo de Humboldt na Alemanha ou no norte-americano, que incluíam as atividades de pesquisa como essenciais.

As universidades começaram a substituir a lógica europeia que nutriu seu movimento até então, iniciando uma nova etapa de inspiração norte americana. Entretanto esse esforço encontrou barreiras nas disposições legais que se modernizavam de forma muito lenta.

Em 1961, após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases Educação Brasileira, Lei nº 4.024. A Lei de perspectiva muito ampla, não legislava sobre o ensino superior e reforçou o modelo tradicional vigente no país. Continuaram as Cátedras Vitalícias, as faculdades isoladas e a universidade como um aglomerado de escolas profissionais, com pouca preocupação com a pesquisa. Criou-se o Conselho Federal de Educação, onde foi assegurada a representação estudantil nos colegiados, mas sem anunciar proporcionalidades.

Neste mesmo ano a capital se transferiu do Rio de Janeiro para Brasília e foi criada a Universidade de Brasília, a primeira Instituição identificada com projetos de desenvolvimento e tecnologias nacionais e não como um aglutinado de faculdades como as anteriores. Inspirada no modelo norte-americano, foi organizada na forma de Fundação, dando uma nova cara a estas organizações. A criação da Universidade de Brasília, em 1961, permitiu vislumbrar uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame

²⁹ Decreto nº 8.681, de 15 de março de 1946.

³⁰ Em 1954, houve uma mudança histórica no exame vestibular. O professor Walter Leser, da Escola Paulista de Medicina, hoje Unifesp, convenceu os diretores da instituição a adotar testes de múltipla escolha³⁰ nos exames. Até 1968 o exame exigia apenas uma nota mínima para a aprovação, mas o aumento da concorrência fez com que o vestibular passasse a ser classificatório.

vestibular, valendo, para o ingresso na universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2º grau³¹.

Em 1964, com o golpe militar, as universidades se tornaram uma preocupação para o Governo federal, que criou assessorias de informação nas instituições federais de ensino superior, coibindo atividades dos professores e alunos, num claro controle ideológico. O lema da ditadura era "*estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar*".

Muitos professores e intelectuais foram perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Alguns foram calados para sempre, outros foram exilados e outros, ainda foram cassados e se recolheram à vida privada, com imensos prejuízos pessoais e profissionais.

Na Universidade de Brasília o reitor Anísio Teixeira foi destituído do cargo. A União Nacional dos Estudantes – UNE foi definida como ilegal, e constituída a "*Comissão Meira Mattos*", implantando mudanças³² no sistema de ensino, notadamente nas universidades, para abafar a crise dos estudantes.

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária³³ dirigida às instituições federais de ensino superior - IFES e que atingiu diretamente a inovadora Universidade de Brasília. A reforma foi influenciada basicamente por dois modelos: o modelo das universidades “napoleônicas”, que formava profissionais para uma qualidade que se expressava pelo bom desempenho dos egressos no mundo das profissões e nos postos de liderança do país; e a inspiração alemã de “Humboldt” da universidade de pesquisa, ligada intimamente ao conceito de Estado-Nação, onde a qualidade se manifestava pela produção científica e pensamento inovador, também voltada às elites e ao desenvolvimento industrial. O objetivo da reforma era modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, garantindo segurança à ditadura e para seus interesses.

Os departamentos substituíram as antigas cátedras, com chefias de caráter rotativo, incluindo o sistema de créditos. O vestibular classificatório deixou de ser eliminatório; implantaram-se cursos de curta duração e o ciclo básico, dentre outras inovações, incluindo regime de tempo integral e a dedicação exclusiva para os professores. Ampliou-se o incentivo à profissionalização docente, para garantir o desenvolvimento da pós-graduação e atividades científicas no país. Todas essas iniciativas tiveram forte articulação com o gênero norte-americano. Foram criados cursos de Pós-graduação³⁴, com uma visão nacionalista de

³¹ Ex-Colegial e atual Ensino Médio.

³² Decreto-lei 252

³³ Lei nº 5.540/68.

³⁴ Parecer nº 977

desenvolvimento e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro foi o primeiro implantado no Brasil.

A Reforma de 68, na sua visão pragmática para o desenvolvimento do capitalismo industrial, privilegiou a concepção norte-americana para a pesquisa, mas não estimulou o pensamento da crítica social.

Como o setor privado dependia de subsídios governamentais, a reforma foi acolhida pelas instituições privadas que procuraram adaptar-se à suas orientações. Inúmeras faculdades isoladas, foram criadas, especialmente nas regiões de maior demanda populacional.

A Ditadura Militar no Brasil, se constituiu num período de tentativa de silenciamento da vontade dos cidadãos. Como relatam vários autores e pessoas que vivenciaram este período da história do país, a ditadura militar chegou ao seu momento mais cruel quando qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física..

Os professores, alunos e funcionários das Instituições foram proibidos por Lei³⁵, de se manifestarem politicamente, na tentativa de acabar definitivamente com os protestos estudantis e políticos. As Universidades continuaram a ser fundadas em muitas cidades brasileiras. Muitos dos professores e pesquisadores foram aposentados contra vontade³⁶ e outros foram presos e exilados³⁷. Aconteceu nesta época, a crise conhecida como dos alunos "*excedentes*", referindo-se àqueles que tiravam notas suficientes para aprovação no vestibular mas não conseguiam vaga nas IES. O Decreto 68.908 resolveu o problema, criando o vestibular classificatório, fixando as condições para o ingresso na Universidade.

Foi instituída em 1971 a nova LDB 5.692, muito voltada a educação básica e com a forte característica de formação educacional de cunho profissionalizante. O governo brasileiro divulgava *slogans* como: "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", e contava com a contribuição da educação e seus agentes, para o aumento da produção brasileira.

Em 1979, o regime militar começou a sua fase de esgotamento ocasionado pelo insucesso da proposta econômica desenvolvimentista. Este esgotamento abriu espaço também para o movimento em prol da Anistia. A sociedade civil foi se reorganizando através da Lei

³⁵ Decreto-Lei 477

³⁶ Entre eles Bolívar Lamounier, Florestan Fernandes, Villanova Artigas, José Leite Lopes, Manuel Maurício de Albuquerque, Maria Yeda Linhares, Míriam Limoeiro Cardoso, Bento Prado Júnior, Caio Prado Júnior, Elza Berquó, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso (ex-presidente da República), Isaias Raw, Jean Claude Bernardet, José Artur Gianotti, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Mário Schemberg, Octavio Ianni, Paulo Duarte e Paul Singer.

³⁷ Paulo Freire, exilado, publica "*Pedagogia do Oprimido*" e cria com outros exilados brasileiros, o Instituto de Ação Cultural · IDAC, em Genebra.

Constitucional e trazendo o país para uma nova ordem democrática. A universidade, que nesse momento se constituía pelas funções idiossincráticas, ensino, pesquisa e extensão, assumiram um lugar propício para implementar movimentos favoráveis à nova ordem democrática do país.

Em 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20 mil alunos e mais 800 estabelecimentos isolados do ensino superior. Desses estabelecimentos, 250 tinham menos de 300 alunos, ligados particularmente ao ensino.

Durante a ditadura militar, a expansão do setor privado foi bem vista com conseqüente ampliação dos cursos de graduação, pós-graduação e as atividades de pesquisa, para expandir o crescimento econômico. As universidades públicas sofreram um processo de limpeza ideológica, através de um extensivo e rígido controle sobre professores e alunos, ainda que também incentivados a implantar uma pós-graduação forte e atuante.

A retomada da democracia e o movimento que instituiu uma nova Constituição para o país, se estabeleceu como uma alavanca para uma nova fase nacional, reforçando a utopia de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Os acontecimentos mundiais que moveram o final da década de oitenta e início dos anos noventa do século vinte, entretanto, alteraram a rota anunciada.

A simbólica queda do Muro de Berlim favoreceu o discurso do fim das utopias e da supremacia do capitalismo, fazendo surgir a proposição neo-liberal. Nesta, exacerbou-se o papel do mercado como força reguladora da organização social e advogou-se a diminuição do papel do estado. O fenômeno da globalização e chegar ao Brasil e aos países dependentes essa nova demanda com repercussões expressivas sobre a educação superior. Abriram-se as comportas para a expansão das instituições privadas, diminuindo os financiamentos para a educação superior pública. Instituíram-se os processos de avaliação externa, de fácil aplicação, capaz de comparar e classificar a qualidade dos egressos da educação superior. E o Estado desresponsabilizava-se, de forma evidente, de seu papel provedor.

Os anos que sucederam mostraram a perversidade deste modelo e a reação popular se manifestou nas urnas.

Desde 2002, com a mudança de governo no Brasil, o eixo do discurso a respeito da educação superior tem mudado também. Mesmo assumindo a distorção histórica entre os sistemas público e privado no país, políticas de expansão da esfera pública vêm sendo implantados.

Ao mesmo tempo, um empenho de inclusão de segmentos até então alijados da educação superior vai sendo marcante. Cotas étnicas e de procedência de classes sociais fazem parte destas políticas.

Posições favoráveis e críticas são evidentes. Entre os argumentos mais desfavoráveis está o que prevê a queda de qualidade da educação superior porque os programas de inclusão social ferem o princípio da meritocracia.

O que é fundamental reconhecer e registrar é a pluralidade presente no panorama da educação superior no Brasil e a complexidade de delinear, por esse motivo, seus rumos e possibilidades.

Esse é um dos motivos que impulsionou essa pesquisa.

5 REFLEXÕES EM DEFESA DA INCLUSÃO SOCIAL

5.1 HUMANIZAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No cenário atual torna-se fundamental que educadores, em todos os níveis, compreendam as atuais configurações econômicas, políticas e sociais, que focalizam as estratégias políticas na luta pelo cumprimento das exigências internacionais, que implicam em uma educação para o treinamento, objetivando as demandas empresariais. Sobrepõem-se, esse modelo à educação reflexiva, que passa pelo entendimento das regras impostas pelo neo-liberalismo.

As novas exigências provocaram uma expansão do ensino superior, em especial no âmbito da iniciativa privada, priorizando, em muitos casos, a certificação dos cursos, em detrimento da qualificação pedagógica necessária ao ensinar e aprender.

Um dos fatores que proporciona qualidade para a educação se refere a um ambiente propício à pesquisa e a prática que desenvolva epistemológica e eticamente os estudantes. Por outro lado, o enxugamento dos currículos e, conseqüentemente, o barateamento do ensino superior, tem resultado em uma formação de qualidade questionável, que não envolve os alunos em processos pedagógicos significativos. Grave, também, é a falta de reflexão da sociedade sobre essas questões.

Por algum tempo o Estado foi omissivo na regulação da educação superior, favorecendo uma expansão desenfreada, que mais obedeceu aos interesses econômicos do que às necessidades sociais de formação da juventude. A lógica do mercado ficou livre para definir trajetórias e prioridades no campo educacional.

Nesse contexto, apresentou-se o desafio de recuperar a dimensão da formação cidadã e humana na universidade, sem desconsiderar as necessidades do mundo produtivo e as demandas do trabalho. Para Freire (1980, p.41) “a humanização é a prioridade da educação, pois torna o homem sujeito”. Podemos eleger a humanização como sendo condição à qualidade da educação?

Para tanto, parece interessante olhar para as configurações da educação superior, em especial para a universidade, recuperando as suas finalidades em confronto com as imposições das agências internacionais, no contexto da resistência que almeja uma educação de qualidade, sem desconsiderar a necessidade de democratização do acesso a esse grau de ensino.

5.1.1 Educação como Direito

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, através da Assembléia Geral das Nações Unidas, proclama que *através do ensino e da educação* seriam promovidos e assegurados o respeito aos objetivos determinados na declaração.

Na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), acontecida na IX Conferência Internacional América em Bogotá, na Resolução XXX, em sua ata final define, em seu Art.XII, *que toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana*. Continua, ainda, afirmando que *por meio desta educação*, o sujeito deve *melhorar o seu nível de vida, para poder ser útil a sociedade*. Finaliza afirmando que *o direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado*.

Em 1990, em Jomtiên na Tailândia, aconteceu a *Conferência Educação para Todos*, organizada por quatro agências internacionais (UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial)³⁸ com a participação de 155 países. Nessa ocasião, foi colocado em evidência um *alerta ao mundo* sobre a necessidade de diminuir as distâncias entre os países ricos e pobres, entendidos, estes últimos, como subdesenvolvidos. Esses deveriam assumir o compromisso de garantir *educação básica de qualidade* para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

A conferência em Jomtiên voltou-se para a melhoria da educação básica, compreendida desde a educação infantil até o ensino médio. Inspirou a elaboração de uma nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional do Brasil, substituindo a Lei 5692 de 1971.

As novas decisões e exigências internacionais sobre a educação dos países subdesenvolvidos, incitaram o governo Fernando Henrique Cardoso, através de seu Ministro da Educação Paulo Renato e Sousa, a promulgar, em dezembro de 1996 a lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O Art.87º, que trata das Disposições

³⁸ UNESCO (Org.Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa Nações Unidas para Desenvolvimento).O Banco Mundial quer um currículo efetivo que prepare para a empregabilidade. O Banco Mundial foi criado por países como EAU, Japão, França, Alemanha, Reino Unido e outros, para ajudar outros países a sobreviver e reconstruir no pós-guerra. Estes países depositam dinheiro neste banco e conforme o montante depositado, é o peso do voto do país nas decisões. Por exemplo os EAU possui 17,1% de capacidade de voto, já o Brasil possui 1,7% da capacidade de voto.

O Banco Mundial administra vários outros bancos que fazem empreendimento em educação e meio ambiente.Nenhum país emergente tem condições de ter dinheiro para projetos dispendiosos, por isto pedem ao Banco Mundial.

Transitórias diz ser *instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.*

A LDB, ao focar mais especificamente a Educação Superior, no TÍTULO V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, em seu Capítulo IV da Educação Superior, em seu Art. 43º trata desta questão. Na educação superior, o que é considerado “qualidade” para o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, se explicita como

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- 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;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o 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;
- 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;
- 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;
- 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; 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 (LDBEN, 1996).

Em outubro de 1998 em Paris, 50 anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e dois anos após a promulgação da LDBEN, acontece novo encontro das Agências Internacionais para definir finalidades e estratégias para o acesso ao ensino superior nos países subdesenvolvidos. A *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, determinou três estratégias para melhorar a educação superior conforme o Banco Mundial. Uma das estratégias deve ser aumentar a qualidade no ensino e na investigação; uma segunda iniciativa vai ao encontro da maior adaptabilidade da Educação Superior às demandas de trabalho; e por último, visa a equidade.

A primeira estratégia, *para uma maior qualidade no ensino e na investigação* exige professores idôneos, competentes e motivados, bem como instalações adequadas e equipadas. A avaliação externa e interna, utilizada para elevar o padrão de desempenho institucional, é significativa, desde que entendida na sua dimensão pedagógica e emancipatória.

A profissão de professor universitário enfrenta cada vez mais exigências. O professor universitário nem sempre possui uma formação específica para exercer a docência e, “há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p 37), o que dificulta, muitas vezes, a relação com a aprendizagem. Há uma cultura que toma como referente que para exercer a docência no ensino superior *é suficiente o domínio de conhecimentos específico*, em geral vindos da pesquisa ou da experiência profissional dos sujeitos. As autoras alertam para o fato de que “o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos”, entretanto complementam que para a maioria dos docentes, “se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p 37).

Outro agravante é que o professor universitário exerce a docência por motivos variados, mas em sua maioria não se reconhecem como professores e sim como profissionais de outras áreas específicas que, por uma concessão, um favor, convite ou para complementar salário, também exercem a docência.

O professor do ensino superior, em muitos casos, possui experiências significativas em suas áreas específicas, mas são despreparados para o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica em deficiência didática para o êxito do processo de ensinar e aprender. São poucas as orientações sobre o processo de planejamento, metodologias, instrumentos e avaliação. Algumas instituições têm organizado núcleos e grupos de apoio pedagógico para professores iniciantes. Outra forma de tentar solucionar em parte esta defasagem é o estágio docência obrigatório para bolsistas da CAPES que cursam pós-graduação. Mas são iniciativas incipientes para um país que conta com 230.784 mil professores atuantes no ensino superior, conforme o Censo de 2005, divulgado pelo INEP.

Embora se saiba que o que está posto relativiza uma visão de educação de qualidade, há respaldo para essa situação na própria LDB/96 que, “como vimos, não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior...” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.250).

A avaliação institucional, embora possa trazer resultados positivos para a qualidade da educação, também pode representar uma ameaça, já que muitas vezes assume um padrão

único de qualidade e provém de imposições externas (CUNHA, 2006, p.16), mais ligadas às concepções neo-liberais do que às finalidades educacionais das universidades.

Outra força de impacto tem sido *a necessidade de uma maior adaptabilidade da Educação Superior às demandas de trabalho*. A receptividade das instituições do Ensino Superior às exigências econômicas e estratégias fundamentadas na inovação tecnológica são vistas como fundamentais. Inclui também projetos de ensino e investigação que devem responder as exigências de mercado. Embora essa seja uma demanda a considerar, não se pode tomá-la como principal referente, pois a educação superior abrange outros tantos objetivos.

No cenário atual, as demandas para a educação superior se ampliam, nem sempre articuladas com estratégias e qualificação das suas condições de oferta. A vida se modifica social e culturalmente e, nessa transição temporal, transformam-se os sujeitos que determinam por sua vez, novas condições de existência. Essas mudanças impactaram a educação superior e é preciso compreendê-las no seu contexto, analisando, criticando e recuperando os seus compromissos históricos, percebendo que a prática pedagógica acontece nesta complexidade de relações e movimentos.

A universidade, enquanto instituição educativa tem como finalidade o *permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão*. O conhecimento deve ser produzido “por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.162).

Edgar Morin (2001) explica que a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideais e valores. Ela também as re-examina, atualiza e transmite, ao mesmo tempo em que gera saberes, idéias e valores que farão parte desta herança.

A universidade é conservadora e ao mesmo tempo regeneradora e geradora de conhecimentos que a estimula a fazer uma articulação entre o passado e o futuro, tendo como prática a crítica consciente, que é uma conseqüência da *humanização do sujeito* (MORIN, 2001). Diz ainda que a universidade busca a humanização como sentido. Humanização é, a “possibilidade de que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.162).

A terceira estratégia da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, visa a equidade. Políticas de integração de grupos desfavorecidos, propiciando oportunidades iguais para ascender na Educação Superior, com estratégias diversificadas às instituições, para atender o público. Torna-se necessário, ampliar critérios de admissão para corrigir desigualdades e favorecer a equidade também nos níveis fundamental e médio para alcançar o nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases, estrategicamente flexível, (re)configurou a educação brasileira, inclusive o ensino superior. Os *Princípios e Fins da Educação Nacional* determina no Art.2º que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* em todos os níveis educacionais.

No caso do ensino superior no Brasil, o número de vagas não supre a demanda, conseqüentemente não cumpre parte do princípio mencionado, sobre a educação como *dever do Estado*. Outro ponto importante incluído na LDBEN, esta no Título III, Art.5º, § 5º, *que para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior*.

A Lei estabelece que o ensino será ministrado com base *nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*. A possibilidade de acesso ao ensino superior no Brasil sempre contrariou esta determinação e denuncia a desigualdade de oportunidades que os alunos egressos enfrentam, desde o início da sua escolarização na escola pública.

Mesmo reconhecendo que a obrigatoriedade da educação não alcançou ainda, no Brasil, o nível superior, esta tem sido uma aspiração da nação e um dos anunciados pilares para o desenvolvimento.

Neste contexto, foram propostas ações afirmativas, onde se inclui o PROUNI - Programa Universidade para Todos. A Medida Provisória nº 213/2004 institucionalizou a Lei nº 11.096/2005 que constituiu um Programa de bolsas de estudos para os estudantes, vindos das escolas públicas, que desejam ingressar na universidade. Como as vagas no sistema de ensino superior público são restritas, o Programa dá apoio para o preenchimento das vagas nas instituições de ensino superior privadas. O Prouni faz parte do pacote de ações que compõem a Reforma da Educação Superior, prevista pelo MEC. Estas ações tiveram início no governo

do presidente Luis Inácio Lula da Silva e são tentativas do governo federal de cumprir as exigências da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI/98*.

Pesquisas mostram que os alunos que são selecionados pelo Prouni não incluíam, em suas perspectivas, a possibilidade de cursar o ensino superior, antes da instituição do Programa. Essa condição pode indicar que o Prouni seja uma ferramenta importante para favorecer a inclusão na educação superior de estudantes oriundos das classes menos privilegiadas. Cabe, porém, indagar sobre as condições desse processo, enquanto acesso e permanência e se elas se aliam à noção da humanização como componente da qualidade educativa.

Especialistas têm alertado para o fato de que os professores podem ter de modificar seus fazeres, diminuindo, muitas vezes, o nível de exigência sobre a aprendizagem, uma vez que os alunos que ingressam pelo Programa, vindos de escolas públicas, apresentam defasagens em relação aos conteúdos aprendidos ou não na educação básica. Será essa uma constatação efetiva? Entretanto, essa situação pode ter outro significado, favorecendo a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensinar e aprender que, no caso do ensino superior, privilegiam, em geral a preparação para o trabalho. Recai, ainda, no princípio III – *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas* da LDB, fazendo com que os professores reflitam sobre seus saberes pedagógicos e, desta forma, garantam o padrão de qualidade instituído no princípio IX desta Lei.

No TÍTULO III -Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4º estabelece que *o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*, conforme inciso V. O estabelecido *segundo a capacidade de cada um*, nos leva a um leque de variadas possibilidades sobre a qualidade da educação, pois cada sujeito tem capacidades e níveis diferentes como possibilidades de aprendizagem. Neste caso podemos achar que a qualidade da educação é individual para cada sujeito? É o nível individual máximo que cada um consegue alcançar que estabelece esta qualidade? O inciso IX também estabelece *a necessidade de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*. Será que o padrão sendo mínimo, pode garantir qualidade? De que qualidade se está falando?

Nos documentos da educação brasileira, como já aqui explicitado, o discurso aponta a necessidade de uma educação de “qualidade”. Conforme Rios (2001, p.63), os documentos

indicam formas de alcançar essa qualidade através da competência³⁹ do professor. Esta competência estaria garantida na visão oficial, por uma comunicação de diferentes formas, como a fala, a escrita, desenhos e esquemas. Também é considerado o relacionamento entre as pessoas, capacidade de trabalhar em equipe, ter iniciativa, organizar-se pessoalmente e organizar seu ambiente de trabalho, bem como buscar dados e informações que fundamentem argumentos e decisões. Valoriza, ainda, utilizar com fluência a tecnologia disponível aos cidadãos e profissionais. Nesta visão a responsabilidade de uma educação de qualidade recai de forma preponderante no professor que, conforme Cunha (2006), está imerso nas regras das políticas públicas “que muitas vezes optaram por uma pedagogia de visão única, com padrões universais, comparativa e competitiva”. Essas regras excluem algumas formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção. Assim a competência que situa-se no agir diferenciado em cada situação, lendo a cultura, as condições de produção o conhecimento, que se estabelece entre professor e aluno e que media subjetivamente o conhecimento e a prática (CUNHA.2006), encontra limitações.

O termo qualidade dá a idéia de algo bom, exemplificado nas expressões “educação de qualidade”, “boa educação”. A qualidade, para Rios (2001, p.74), é um conjunto de atributos, que conferem essa condição ao seu exercício. Para a autora, “*o que a sociedade precisa não é uma educação de qualidade total, mas um educação de melhor qualidade*”. A melhor qualidade se revela nos caminhos da mediação entre o aluno e o conhecimento.

O homem existe no tempo, não é passivo, interfere na realidade, cria experiências e integra-se ao contexto. Se suprimimos sua liberdade torna-se acomodado e sacrifica sua capacidade criadora (FREIRE.1980). As novas exigências sobre o ensino superior são marcadas pela rapidez e *preparação* para o trabalho (LDBEN) e muitas vezes desumanizam e oprimem, mesmo em nome da libertação.

Para Freire (1980) a tragédia do homem moderno vem da dominação das forças dos mitos, comandadas pela publicidade organizada, que o faz renunciar a sua capacidade de decidir, muitas vezes dominado pelas regras das agências internacionais. Influenciado pelo mundo capitalista, impõe tarefas deste tempo para o homem simples seguir. O homem, ao se adaptar, massifica-se, e quando domesticado não é mais sujeito, mas objeto, *coisificado*, que não mais existe como sujeito. Freire diz que

³⁹ Competência para RIOS (2001), Dimensão técnica-Docência de melhor qualidade“O quê, por quê, para quê, para quem”.Capacidade de lidar com os conteúdos.Conceitos, comportamentos e atitudes – habilidades construí-los e reconstruí-los com os alunos.

Dimensão estética-Presença de sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora.

Dimensão política-Participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres

Dimensão ética -Orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade na direção da realidade de um bem coletivo.Dimensão ética é fundante das outras dimensões.

existir ultrapassa viver, porque é mais que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo comunicativo do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido da criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (1980, p.40).

Para Freire (1980) o homem *coisificado* perde sua liberdade de agir conforme sua vontade. Não sabe o que quer, e por isso submete-se a autoridades anônimas. Adota um “eu” que não lhe pertence e se conforma a expectativa alheia, esmagado por sentimentos de impotência, torna-se impotente. Freire diz ainda que

por isso, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época (1980, p.44).

O homem *coisificado*, não é o homem que a universidade, em sua finalidade histórica, objetiva. A humanização afirma o homem como sujeito, enquanto a desumanização o minimiza como objeto. Quanto mais dinâmica a época na gestão de seus temas, tanto mais o homem poderá usar suas funções intelectuais e cada vez menos as funções instintivas e emocionais. “O homem que se prepara na captação dos problemas, poderá interferir ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que dolorosamente julga serem suas opções” (FREIRE, 1980, p.45).

Uma sociedade alienada, em que gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança, incapazes de projetos de vida autônomos, que apenas transplantam soluções para problemas do seu contexto, onde não há preocupação em ver criticamente ou analisar o próprio contexto, vai contra os objetivos da Educação Superior, em especial da universidade. Estes sujeitos tornam-se inoperantes e as gerações acabam por entregar-se ao desânimo (FREIRE, 1980). O que importa é ajudar o homem a ajudar-se, fazê-lo agente de sua recuperação, pô-lo numa postura consciente crítica dos seus problemas e aqui sim chegamos a finalidade da universidade.

Se não tivermos o homem humanizado e crítico, teremos a intransitividade da consciência que, conforme Freire (1980, p.59), “falta-lhes teor de vida no plano histórico. É o

incompromisso do homem com a sua existência”. O homem “não apreende os problemas para além da sua esfera biológica”. Há dificuldades, então de discernimento.

Para que o homem se torne consciente é necessário ampliar o poder de captação e de respostas às sugestões e as questões que partem do seu contorno, “aumentar seu poder de dialogação com o outro homem e com o mundo”. A *transitividade crítica* de Freire (1980, p.62), necessária para a humanização, se dá através de educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política. Caracteriza-se pelo aprofundamento interpretativo dos problemas. Substitui as explicações mágicas por princípios causais. Despe-se de preconceitos e evita deformações na apreensão de problemas. Nega a transferência de responsabilidade, prima pela segurança na argumentação e a prática do diálogo e não da polémica. É receptivo ao novo, não porque é novo e não recusa ao velho, só porque é velho (FREIRE, 1980, p.62). Assim o compromisso da educação que prima pela qualidade está diretamente envolvida com o saber-fazer pedagógico do professor e com a finalidade da universidade.

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho advertido educativo do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (FREIRE. 1980, p.62).

Para a melhoria dos padrões do povo brasileiro, é necessário uma educação crítica e criticizadora; educação e não massificação. Para alcançarmos este nível de consciência torna-se necessário que a educação discuta com coragem sua problemática, de sua inserção neste contexto, consciente dos perigos do seu tempo, que coloque em diálogo com o outro, que o coloque em revisão e analise criticamente de seus achados. Se a educação não desenvolve a *criticização*, não há sentido na mudança, pois o homem formata-se, massifica-se, não assume postura consciente crítica diante da vida, e assim é excluído da possibilidade das decisões (FREIRE, 1980).

O que parece evidente é que as novas exigências do mercado sobre a educação, podem interferir nos processos tradicionais de ensinar e aprender na educação superior, propondo uma (re)significação de alguns aspectos. Torna-se necessário perceber se os processos pedagógicos de ensinar e aprender, nas classes que incluem alunos do Prouni, representam uma educação de qualidade. Os professores identificam nesse Programa uma dimensão

positiva? Os estudantes respondem positivamente ao que deles academicamente se espera? A presença do Programa nas universidades representa um elemento chave para incluir a criticidade e a humanização?

5.2 AFIRMATIVAS: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI, COMBATENDO AS DESIGUALDADES E NÃO AS DIFERENÇAS.

A mídia em geral e as pesquisas acadêmicas sobre o ensino superior no Brasil, tem contribuído para a análise de questões relacionadas à implementação de políticas da ação afirmativa em nosso país.

O termo “ação afirmativa” é muito bem explicado por Oliven (2007, p.30), que diz referir-se

...a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

A autora complementa dizendo que as ações afirmativas visam “...por um período provisório, a criação de incentivos a grupos minoritários” para que esses grupos possam buscar “o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade” (OLIVEN, 2007, p.30).

No Brasil, em nível de educação superior, a implementação de políticas de ação afirmativa é muito recente, se comparada a países europeus e norte americanos. Iniciamos em nosso país com o Projeto de Lei nº 73/99 e hoje as discussões continuam através do Projeto de Lei nº 3.627/2004 que estabelece a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e que leva em conta, também, o percentual de negros ou índios de cada região.

Muitas são as discussões e argumentos a favor e contra a reserva de cotas para negros, pardos ou índios, e talvez por isso a Lei não tenha sido promulgada. Não temos certeza se esta é a melhor direção a tomar.

Os posicionamentos a favor transitam pelo fato de que esta é a única forma de combater a desigualdade racial no Brasil, pois a ascensão social passa pelo acesso ao ensino superior. Alegam que os jovens negros são vítimas de racismo e não têm poder aquisitivo e as mesmas oportunidades dos jovens de classe média branca. Os negros precisam de referentes para as novas gerações e não apenas nas profissões de menor status social, entre outros argumentos (OLIVEN, 2007).

Já o posicionamento contra a Lei de Cotas, fundamenta-se no cumprimento da Constituição brasileira de igualdade política e jurídica dos cidadãos. Alegam, principalmente, que a lei de cotas ameaça a Constituição e aumenta o racismo, pois cria o perigo de “invenções de raças” no Brasil, como afirma Oliven (2007). A parte da sociedade que se posiciona contra a reserva de vagas para negros, deixa claro, sempre que se manifesta, que apesar disso concorda com a luta por transformar os serviços públicos universais de qualidade para os cidadãos de todas as cores de pele. Em contrapartida os que defendem as cotas dizem que a melhoria do ensino público é importante mas que os alunos negros continuariam ainda por muito tempo alijados do ensino superior e, portanto, faz-se necessária uma política de ação afirmativa.

Em resposta os grupos a favor dizem que não é possível corrigir séculos de desigualdade com a política de cotas e melhor seria corrigir o problema da desigualdade de renda. Contrapondo-se aos grupos a favor alegam que pesquisas mostram que é um mito pensar que a questão da discriminação racial pode ser desfeita com o argumento econômico.

Os grupos que não apóiam as ações afirmativas, defendem o reconhecimento de todos os grupos sociais como iguais, não apenas a desigualdade de raça.

E Oliven (2007, p.49) diz que

é importante deixar claro que somos todos brasileiros, mas de cores diferentes e se essas diferenças têm servido como critério para que profundas desigualdades sociais sejam mantidas em termos estruturais e reproduzidas em nosso cotidiano, são as desigualdades que devem ser combatidas, não as diferenças, essas só nos enriquecem.

Procurando combater as desigualdades sociais e não as diferenças, foi criado o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que distribui bolsas de estudos para os estudantes que desejam ingressar na universidade e se propõe a favorecer o acesso e

permanência da população de baixa renda na educação superior, independente da raça, sexo ou qualquer outra condição.

Estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação criado em janeiro de 2001, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, hoje restrita a 10,4%, conforme mostra a pesquisa feita pelo IBGE/2000.

Para termos uma noção do atraso do Brasil a esse respeito, podemos comparar com países como a Argentina, onde esse percentual chega a 39% e no Chile, a 27%.

Sendo o primeiro curso superior no Brasil criado em 1827 chegamos em 2005 com apenas 120 mil vagas de ingresso no sistema federal de ensino superior. O Prouni gerou 112 mil vagas em 1.142 instituições de ensino superior privadas de todo o país, apenas no primeiro ano do seu funcionamento.

5.3 COMPREENDENDO O PROUNI COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E DE CONTRATAÇÃO SOCIAL

5.3.1 O “Laço social”

A sociedade moderna supõe uma capacidade humana de comunicação. As nações competem para fazer valer a sua humanidade essencial, cultura e crenças. As Nações Unidas, são uma instituição moderna que procura resolver a contradição entre o nacionalismo e o ideal de cada comunidade humana, como sujeitos culturais e que apóia-se, dessa forma, na natureza do laço social (READINGS, 2003, p.191).

O autor (2003, p.192) diz que a lógica ideal da Universidade moderna é fingir ser uma instituição que não é uma instituição. Será que é possível pensar que a Universidade como uma empresa que finja não ser ?

A universidade apresenta-se como uma instância de comunicação entre sujeitos e não como exemplo de dominação sobre os sujeitos.Quando a dominação acontece, é porque há uma falha na comunicação (READINGS, 2003, p.192).

Derrida e Lyotard (apud READINGS, 2003, p.193) puseram em dúvida o fato da comunicação ser um principio transparente.Cada tentativa de comunicação está acompanhada de uma violência fundadora, pois reduz o outro em destinatário.A heterogeneidade dos

idiomas torna impossível a organização das expressões como verdade e o discurso parte de uma noção performativa de “fazer justiça” e não de uma tentativa de dizer a verdade. Os autores dizem que estamos constantemente falando uns com os outros, pois até nosso silêncio diz algo e descreve o que acontece através de uma noção ideal de comunicação. A comunicação pode se estabilizar por um acordo aparente entre os interlocutores. Mas não revela uma estabilidade fundamental ou uma transparência nessa comunicação.

O que sugiro é que, ao pensarmos sobre a universidade, devemos levar a sério a crítica da pretensão da modernidade à transparência comunicacional; temos que perceber qual é o significado de nos tornarmos aquilo a que o Miami Theory Collective chama, numa expressão feliz, ‘uma comunidade de pontas soltas’. Deste modo, a questão da comunidade que a universidade abriga tem de ser formulada de uma maneira diferente da do modelo modernista. É preciso pensarmos numa comunidade em que a comunicação não seja transparente, uma comunidade em que a possibilidade da comunicação não se baseie numa identidade cultural comum, nem seja reforçada por ela (READINGS, 2003, p.194).

Esta concepção ajuda a compreender os possíveis caminhos para a permanência dos alunos do Programa Universidade para Todos a Educação Superior. Permite o entendimento de uma comunidade com uma identidade em construção, que não é composta por sujeitos apenas, mas por singularidades. Não é orgânica, pois os membros não partilham uma identidade imanente revelada, como é o caso dos estudantes bolsistas das ações afirmativas que provem de culturas, classes sociais e formas de aprendizagem diferenciadas.

Os intelectuais professores preocupam-se com o papel de orador, posição de enunciação, deixando a posição do ouvinte, muitas vezes, como secundária (READINGS, 2003, p.195). Ao pensarmos nas ações afirmativas, na obrigação que temos como sociedade e comunidade é importante desenvolver o conceito de “laço social”. O “laço social” é formado por “aqueles que não têm nada em comum, mas são agregados por um estado de coisas” que nos envolve em obrigações éticas (READINGS, 2003, p.196). Aristóteles (apud READINGS, 2003) já dizia que “se pode tornar um homem infeliz após a sua morte, pela desonra social dos filhos”, porque o laço social excede a consciência subjetiva.

O horizonte político do consenso produz uma sociedade autônoma, enquanto um horizonte político do dissenso dá sentido a uma sociedade heterônoma. Uma sociedade para o dissenso é aquela em que nenhuma resposta pode desaparecer com a interrogativa do “laço social”. Nenhuma comunidade universitária pode encarnar a resposta, pois nenhum consenso racional nos permite simplesmente concordar com uma resposta.

Preservar o estatuto do laço social enquanto questão equivale a tolerar a diferença sem recorrer a uma idéia de identidade, seja uma identidade étnica (somos todos brancos, somos todos franceses) ou sequer racional (somos todos humanos). Equivale a perceber que temos todos de responder perante a obrigação da comunidade, mas que não somos capazes de lhe dar uma resposta. Uma comunidade deste tipo é heterônoma, não autônoma. Não pretende ter o poder de se nomear e determinar a ela própria; insiste no fato de que a posição da autoridade não pode ser ocupada autoritariamente (READINGS, 2003, p.196).

O autor diz ainda que

nenhum consenso pode legitimar a universidade ou o Estado enquanto reflexos autoritários do consenso que representam. O pensamento só pode fazer justiça à heterogeneidade se não estiver orientado para o consenso. Abandonar o consenso não tem nada a ver com formas limitadas ou provisórias de acordo ou ação; tem a ver com a idéia de que a oposição entre inclusão e exclusão (mesmo uma inclusão total de toda a humanidade, por oposição ao extraterrestre) não deve estruturar a nossa noção de comunidade, de partilha (READINGS, 2003, p.196).

A comunidade do dissenso propõe um desenvolvimento do laço social reconhecendo que a necessidade e a comunidade não podem ser objeto do consenso. O laço social é a existência de uma obrigação para com os outros, que precisamos compreender. Estamos obrigados para com eles sem saber, porquê.

Uma comunidade dissensual seria portanto um desenvolvimento de laço social enquanto necessidade de partilha, de comunidade. No entanto – e esta restrição é de uma importância crucial – a necessidade e a comunidade não podem ser elas próprias tornadas objeto de consenso. O laço social é a existência de uma obrigação para com os outros que não podemos, em última análise, compreender. Estamos obrigados para com eles sem sermos capazes de dizer exatamente o porquê. Porque se pudéssemos dizer porquê, se o laço social pudesse ser objeto de cognição, nós estaríamos, então, a lidar com uma obrigação, mas com um rácio de troca. Se soubéssemos quais as nossas obrigações, podíamos resolvê-las, saldá-las e libertamo-nos delas em troca de um pagamento (READINGS, 2003, p.197).

Falar em obrigação incalculável nos faz parecer místicos, mas a origem está na alteridade. Essa alteridade incalculável do estudante afeta a cena da pedagogia, em que o estudante tem sempre mais consciência da alteridade do professor. Esta condição aparece quando provoca o professor a repensar suas idéias e propostas. Mesmo que o professor faça os estudantes repensarem suas idéias, o resultado final pode ser incalculável (READINGS, 2003, p.198).

Mesmo assim, levando em conta a impossibilidade de calcular os riscos e os resultados finais, compreendemos que é importante investir em uma pedagogia inclusiva, que reconheça em todos os alunos a possibilidade de aprender e superar obstáculos, oriundos de suas trajetórias e contextos.

Tudo indica que o Prouni assume essa posição como premissa. O estudo aqui desenvolvido quiz acompanhar uma experiência para poder ter maior fundamentação nos argumentos de sustentação ou de análise crítica de seus objetivos.

5.3.2 A “Equidade”

A sustentação das políticas afirmativas recorre a valores que defendem a igualdade, por ser esta uma das condições da sociedade democrática republicana. Entretanto, no contexto das relações sociais, essas políticas recebem maior legitimidade quando se alicerçam, também, na equidade, isto é numa relação interativa de compromissos entre os sujeitos e a sociedade. É corrente a opinião que essas políticas devem ser transitórias e que devem representar mais do que uma ação de benefícios, mas despertar no beneficiário uma consciência social, que reconheça direitos e deveres.

Essa compreensão indica que o conceito de equidade se aplica às políticas inclusivas. A equidade está relacionada com as obrigações, regras e regulamentos, implícitos ou explícitos que se estabelece entre as partes (HOUSE, 1997).

O princípio de equidade sustenta que uma pessoa está obrigada a cumprir sua parte, segundo o que fica definido por determinadas regras institucionais, quando aceitou voluntariamente os benefícios que se derivam de um acordo, ou obteve algum benefício das oportunidades que lhe oferecem de promover seus interesses (RAWLS, 1971 apud HOUSE, 1997, p.149).

A idéia básica da equidade é que ninguém deve se beneficiar dos esforços dos outros sem agir na mesma direção. A transgressão a este princípio é considerada *no eqüitativa*.

House (1997), citando Rawls (1971), afirma que existem duas restrições a respeito destas obrigações. A primeira é que a instituição que propõe as obrigações e os regulamentos deve ser justa. A segunda é que as obrigações devem surgir de atos voluntários, como promessas e acordos, mesmo que implícitos, como a aceitação de benefícios que derivam de um contrato (p.149).

House (1997, p.150) afirma que em contratos de programas educativos há muitas possibilidades de compreensão equivocadas, por isso é necessário explicitar ao máximo todas as questões do contrato. Mesmo assim pode acontecer que um contrato firmado não seja eqüitativo para todas as partes interessadas. Pode não resultar eqüitativo para uma parte ou um grupo interessado, e isto pode afetar o processo. O fato de chegar a um acordo não garante a equidade.

House (1997, p.151) aponta as condições que, segundo Care (1978) são moralmente aceitas nos contratos normativos celebrados entre pessoas e apresenta doze condições que devem ser cumpridas para que o contrato seja eqüitativo, isto é, para que possua a dimensão moral da equidade.

A primeira é a **ausência de coerção** que exige que os interessados cheguem a um acordo e não estejam sujeitos a pressões coercitivas. Que nenhum participante seja submetido ao controle ou influência especial de outro. A coerção pode ser de três tipos: primeiro, quando algum participante se sente coagido por outros que tenham um poder especial sobre eles; segundo, quando os participantes se sujeitam a grupos que possam exercer pressões; e, por último, quando os participantes se sentem coagidos pela situação em que se encontram. A existência de qualquer uma destas circunstâncias pode levar a duvidar da equidade.

A segunda condição refere-se à **racionalidade** entre os participantes, para que sejam capazes de discorrer e apresentar provas sobre seus pontos de vista e que avaliem as possíveis conseqüências de suas ações.

Aceitação dos termos é a terceira condição, quando as partes signatárias do contrato aceitam seu conteúdo. Quanto mais esforço for feito pelas partes para aceitar o contrato, menos eqüitativo pode ser o acordo em pauta.

Outra condição é que haja um **acordo conjunto**. Os participantes precisam estar conscientes de que a conseqüência dos resultados requer uma percepção comum e que o resultado se constitui num objeto de compromisso e respeito mútuo.

A condição “**desinteresse**” é a quinta e uma das primeiras que surgem quando se faz uma reflexão sobre equidade. No entanto é a mais difícil de cumprir, na prática. Podemos manifestar nosso interesse, mas a imparcialidade é necessária quando firmamos um acordo eqüitativo.

Já a **universalidade** está intimamente relacionada com a condição de desinteresse. É necessário estabelecer uma normativa que afete a todos por igual

A equidade permite que as pessoas se interessem pela condição de membros de um grupo ao qual será aplicada a normativa, e essa perspectiva permite que o **interesse comunitário** prepondere sobre os interesses individuais.

Outra condição para a equidade consiste em que os participantes recebam **informações iguais e completas** sobre os fatos pertinentes e que esta se distribua por igual.

Vale também registrar que o contrato deve se dar **sem riscos**, e planejado de forma que os participantes não tenham as conseqüências da implementação do programa.

A **possibilidade** é outra condição que se estabelece e consiste em que seja possível levar o acordo a cabo. Quando é impossível cumprir o contrato, este não é equitativo. Neste caso a informalidade de uma das partes faz com que outra veja como não cumpridas suas expectativas, apesar do compromisso.

Contar com todas as opiniões é importante para que o contrato seja equitativo, no entanto, nos contextos em que prima uma justiça compensatória, não há porque equiparar a opinião de todo mundo.

A **participação** é a condição final do contrato. Que todas as pessoas possam participar, todos tenham voz e que de acordo com o que foi estipulado nos procedimentos, sejam ouvidos.

Para House (1997) o que garante a justiça na equidade é a adequada seleção dos procedimentos. Se utilizarmos corretamente os procedimentos, o contrato será satisfatório, mas é importante salientar que muitas condições que influenciam na equidade escapam ao controle dos procedimentos, do mesmo modo que o governo da maioria não garante a justiça em uma democracia. Quando se emprega e cumpre a maior parte das condições podemos considerar o contrato equitativo.

O grau de cumprimento do contrato é que definirá a intensidade da equidade. Ele pode ser total ou parcialmente equitativo, quanto mais se aproxime do ideal de equidade.

House (1997) alerta que nem sempre todos estão de acordo sobre determinados princípios de justiça. Algumas concepções consideram que o princípio de equidade se situa dentro dos limites marcados pelo princípio de justiça. O contrato equitativo é vinculativo, salvo que se oponha a nossos deveres naturais ou a princípios morais mais importantes como os de justiça.

As reflexões teóricas sobre a equidade parecem se aplicar plenamente à análise de Programas de Inclusão como o Prouni. Nele há de se ressaltar que as regras foram estabelecidas pela convergência de interesses das políticas públicas e das IES privadas. Em primeira mão, não houve a participação dos beneficiários. Entretanto, à medida que estes

tomam ciência da proposta e aceitam dela participarem, se constitui numa terceira instância de articulação que precisa garantir a equidade.

O conceito de equidade parece ser uma interessante referencial para analisar e avaliar o Programa. Pelos dados obtidos no estudo aqui apresentado, parece haver indícios de que os estudantes bolsistas que obtém sucesso são os que respondem ao princípio da equidade, tanto no que se refere aos seus direitos como aos seus deveres e têm clareza do contrato.

Pode-se questionar se parte das causas da evasão ou abandono da universidade não estão ligados à pouca clareza, por parte dos estudantes, do contrato. Sendo assim, somente quando iniciam o percurso de formação percebem a ausência de condições para cumprir a sua parte. A proposta deve ser tornar os estudantes protagonistas destes acordos, para garantir um maior grau de equidade.

6 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

A demanda e o acesso dos jovens brasileiros à educação superior, têm sido motivo de preocupação desde as décadas anteriores, estimulando a análise dos aspectos políticos que as envolvem com forte impacto na década de 90 e início dos anos 2000.

Somos uma população de 183 milhões e 987 mil brasileiros, segundo o Censo do IBGE 2007. Essa soma certamente se reconfigurará com ampliação no senso de 2010 em andamento. Em 1991, tínhamos uma população de 28 milhões 582 mil jovens de 15 a 24 anos, sendo que destes, apenas 1 milhão 565 mil estavam na Educação Superior.

O Brasil apresenta uma das mais baixas taxas mundiais de matrículas na educação superior. Esse dado é preocupante, pois o percentual de matrículas da população entre 18 e 24 anos, representava 10,6%, em 2004, ficando apenas à frente da Nicarágua e Honduras entre os países Latinos Americanos. Por outro lado “...em nenhum país do mundo existe uma situação em que o acesso ao Ensino Superior esteja garantido para toda a população na coorte etária correspondente...” (OLIVEIRA; CATANI, 2006, p.9). Países como o México e o Paraguai possuíam percentuais próximos aos apresentados pelo Brasil. O Peru, o Chile, o Reino Unido e Portugal se aproximam de um percentual de 30%, enquanto a Venezuela, Uruguai e Costa Rica chegam a esse percentual e a Bélgica e a Suíça o ultrapassam um pouco. Na Suécia, a Itália e a Alemanha o percentual é de 35%. O México apresenta uma taxa de 24,8%, os Estados Unidos 65% e a Coréia do Sul 93,4% (OECD, 2009).

A Argentina apresenta um percentual de 40% de alunos cursando o ensino superior, se igualando a Espanha e Holanda. Esses países europeus se aproximam da Austrália que ultrapassa 40%. Na França, 50% dos alunos em idade regular, ingressam na graduação. Já em Israel e no Japão um terço dos jovens frequenta esse nível de ensino.

Os países do terceiro mundo têm feito esforços para resolver o problema do acesso a educação superior. A China, por exemplo, tendo 2 bilhões de habitantes, precisaria ter um sistema de educação robusto, pois somente 1% da população de 18-24 anos frequenta a educação superior. Nas Filipinas esta taxa corresponde a mais de 30%. A Malásia optou por matricular seus jovens nos cursos de educação superior em outros países, sobretudo nos Estados Unidos.

Em 1997, a média de abertura de cursos superiores no país foi de 200 por ano. Em 1999 foram autorizados 745 novos cursos superiores e em 2000 foram 865 novos cursos. De

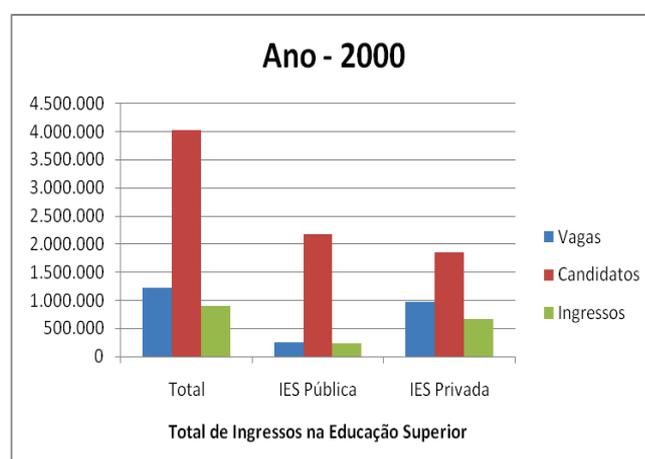
1996 a 2000 se instalaram 2.016 novos cursos superiores no Brasil (Fonte: MEC/Inep/Deaes. Tabela 1.1-Instituições, 2006, p.01).

Das 124 IES criadas em 1999, 95% eram particulares. O ritmo acelerado de expansão, pode indicar falta de controle ou ausência de critérios técnicos rigorosos (CATANI, 2003).

No Brasil, de acordo com as estatísticas de 1998, 800 mil pessoas ingressaram por ano nos 7.000 cursos de graduação, mas apenas 275 mil se formaram.

Em 2000, haviam 1 milhão 216 mil vagas nas IES públicas e privadas, para um número de 4 milhões e 40 mil candidatos. Destes, 897 mil ingressaram na Educação Superior.

Gráfico 1 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2000



Fonte: A autora (2010)

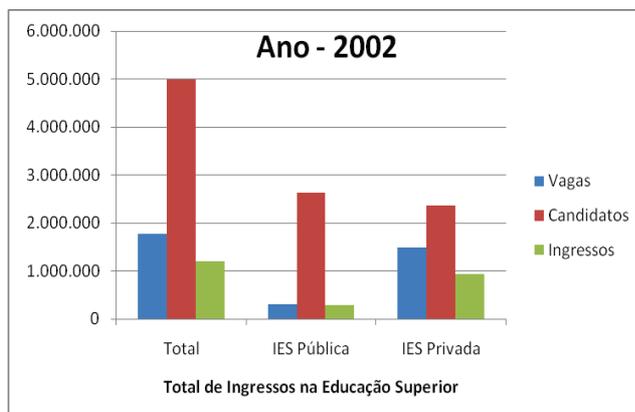
Tabela 1 - Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2000

	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas	1.216.287	245.632	970.655
Candidatos	4.039.910	2.178.918	1.860.992
Ingressos	897.557	233.083	664.474

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Em 2002, havia 1 milhão 773 mil vagas nas IES brasileiras, para 5 milhões de candidatos, mas somente 1 milhão 205 mil ingressaram. Esta proporcionalidade continuou durante os anos de 2001, 2001, 2003 e 2004.

Gráfico 2 - Total de Ingressos na Educação Superior em 2002

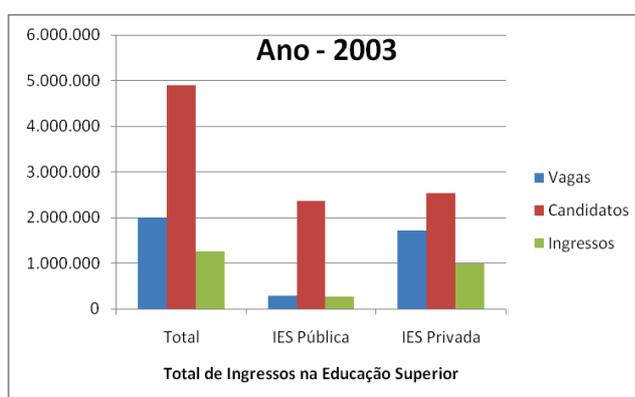
Fonte: A autora (2010)

Tabela 2 – Total de Ingressos na Educação Superior em 2002

	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas	1.773.087	295.354	1.477.733
Candidatos	4.984.409	2.627.200	2.357.209
Ingressos	1.205.140	280.491	924.649

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Gráfico 3 – Total de Ingresso na Educação Superior brasileira em 2003

Fonte: A autora (2010)

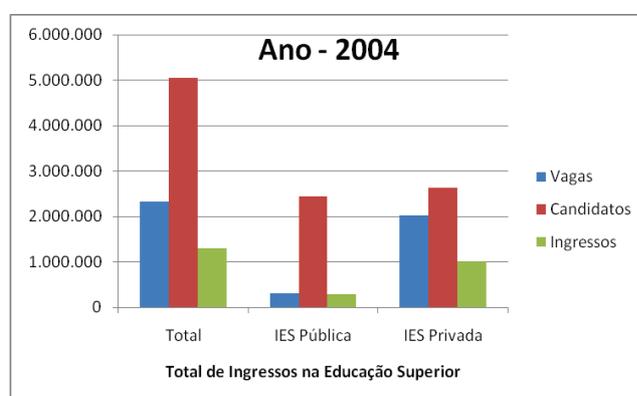
Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Tabela 3 – Total de Ingressos na Educação Superior brasileira em 2003

	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas	2.002.733	281.213	1.721.520
Candidatos	4.900.023	2.367.447	2.532.576
Ingressos	1.262.954	267.081	995.873

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação

Gráfico 4 – Total de Ingressos na Educação Superior brasileira de 2004

Fonte: A autora (2010)

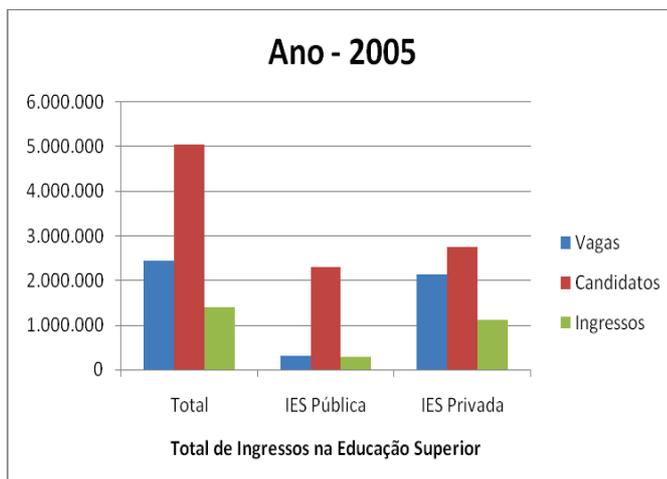
Tabela 4 – Total de Ingresso na Educação Superior brasileira de 2004

	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas	2.320.421	308.492	2.011.929
Candidatos	5.053.992	2.431.388	2.622.604
Ingressos	1.303.110	287.242	1.015.868

Fonte:A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Em 2005, a implantação do Programa Universidade para Todos – Prouni veio como uma política pública que tenta minimizar o problema do acesso aos bancos universitários, para os estudantes de baixa renda. Na página do INEP pode-se acessar o Censo da Educação Superior e no portal do MEC encontramos o Mapa do Ensino Superior, que divulga o número de instituições credenciadas no Prouni, que até o 2º semestre de 2006 alcançava um total de 1.388.

Gráfico 5 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil - 2005

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Tabela 5 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2005

	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas	2.435.987	313.368	2.122.619
Candidatos	5.060.956	2.306.630	2.754.326
Ingressos	1.397.281	288.681	1.108.600

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

No início do Programa Universidade para Todos em 2005, como mencionamos anteriormente, havia 112 mil bolsas ofertadas. No 2º semestre de 2006 passou-se para 250,9 mil bolsas ofertadas.

Segundo dados do INEP em 2006, a educação superior no Brasil contava com 22 mil cursos presenciais, sendo 6,5 mil nas instituições públicas e 15,5 mil em instituições privadas.

Em 2006, os dados⁴⁰ do INEP apontaram 5 milhões e 181 mil candidatos interessados em ingressar no ensino superior, para um número de vagas de 2 milhões e 629 mil. Apenas 1 milhão e 448 mil conseguiram garantir seu ingresso.

⁴⁰ O INEP computa os dados até 30 de junho de cada ano. Assim os dados de dezembro/2007, foram computados até 30 junho/2006.

Tabela 6 -Candidatos por Vaga nas IES do Brasil – 2006/2008

		Vagas		Candidatos		Ingressantes	
		2006	2008	2006	2008	2006	2008
Total das IES		2.629.598	2.985.137	5.181.699	5.534.689	1.448.509	1.505.819
Universidade	Total	1.141.465	1.305.062	3.261.926	3.495.521	681.645	711.432
	Pública	270.656	276.867	2.125.022	2.219.839	249.614	258.761
	Privada	870.809	1.028.195	1.136.904	1.275.682	432.031	452.671
Centros Universitário	Total	439.753	489.486	559.956	491.046	237.413	216.252
	Pública	6.670	9.735	11.760	11.807	4.806	5.075
	Privada	433.086	479.751	548.196	479.239	232.607	211.177
Faculd.Integradas	Total	128.471	-	140.576	-	65.717	-
	Pública	5.445	-	5.957	-	3.112	-
	Privada	123.026	-	134.619	-	62.605	-
Faculd, Escolas, Instít.	Total	829.015	1.172.363	1.046.509	1.434.327	65.717	561.460
	Pública	30.326	39.210	91.495	108.220	22.427	26.802
	Privada	798.689	998.101	955.014	1.173.518	393.912	471.261
CET/Fat	Total	90.894	-	172.732	-	47.395	-
	Pública	18.008	-	115.950	-	17.448	-
	Privada	72.886	-	56.782	-	29.947	-
CEFET /IFET	Total	-	18.226	-	113.795	-	16.675
Curso EAD		813.550		430.229		212.246	

***Dos 212.246 ingressantes no cursos EAD apenas 25.804 concluíram os cursos.**

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Tabela parcial- 4.2 Número de vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular e Outros processos seletivos. 2006/2008.

Conforme o banco de dados do INEP, em 2006 o Brasil contava com 2.270 IES, sendo 248 públicas envolvendo 34,9% do total de alunos e 2.022 privadas, com 65,1% dos estudantes. Dessas instituições, 178 são Universidades, 92 públicas e 86 privadas, 119 são Centros Universitários, 4 públicos e 115 privados. Há 116 Faculdades Integradas, 4 públicas e 112 privadas e 1.649 Faculdades, Escolas e Institutos, dos quais 1.567 são privadas e 82 públicas. Os CET/FaT⁴¹ são 208, sendo 142 privadas e 66 públicos.

⁴¹ CET - são Centro de Educação Tecnológica e FaT – são as Faculdades de Tecnologia

Tabela 7 - IES no Brasil – 2006/2008.

	IES Públicas		IES Privadas		Total	
	2006	2008	2006	2008	2006	2008
TOTAL das IES	248	236	2.022	2016	2.270	2.252
Universidades	92	97	86	86	178	183
Centros Universitários	4	5	115	119	119	124
Faculdade, Escolas e Instituições	86	100	1.679	1.811	1.765	1.911
CET/FaT	66	-	142	-	208	-
CEFET / IFET	-	34	-	-	-	34

Fonte: MEC/Inep/DEED

Tabela parcial - 1-1 Número de Instituições de Educação Superior - IES -2006/2008.

Esse índice se modifica pela primeira vez em 2006, atingindo 20,1% (4.883.852 milhões) de jovens entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, do total de mais de 24 milhões de brasileiros nesta faixa etária. A região Sul é a que apresenta o melhor índice por localidade, atingindo 26% de seus jovens. O pior desempenho é da região Nordeste, com apenas 11%.

Em 2006, o Prouni beneficiou 138 mil 668 estudantes.

Tabela 8 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2006

	Nº de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
1º semestre	63.536	28.073	91.609
2º semestre	35.162	11.897	47.059
Total Geral	98.698	39.970	138.668

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

O esforço em ampliar esses números responde a uma política de expansão governamental, incluindo o Programa Universidade para Todos, objeto de estudo dessa pesquisa, que disponibilizou 112,2 mil novas vagas em 2005 e 138,8 mil em 2006.

Mas também há que se registrar a ampliação de vagas pela demanda pública, com a criação de novas universidades e a implantação do Programa REUNI⁴² nas IES federais.

⁴² O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa

Segundo os dados do MEC, nesses últimos oito anos, dobraram as vagas públicas na educação superior. Proporcionalmente, entretanto, ainda não é perceptível um avanço em relação às privadas, porque estas também foram ampliadas, mesmo que em ritmo inferior à década anterior.

Os cursos em EAD⁴³, no Brasil, somam um total de 349 cursos. De 2003 a 2006 houve um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2005, os alunos de EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006, essa participação passou a ser de 4,4%. Em 2006, já havia 77 IES oferecendo EAD no Brasil. As matrículas EAD cresceram 80,7% - passando de 114.642 para 207.206, enquanto as matrículas presenciais cresceram 5% no último ano, passando de 4.453.156 para 4.676.646.

As dificuldades que os jovens enfrentam para ingressar no ensino superior revelam uma condição de seleção social. Os filhos das classes populares competem com os filhos da classe média e alta que, além de cursarem escolas particulares de melhor nível, freqüentam caros cursos pré-vestibulares, que chegam a mensalidades de 3 a 10 salários mínimos (CATANI, 2003), mesmo com sacrifício das famílias de classe média.

Em 2001 tínhamos 1,5 milhão estudantes em faculdades privadas (acordo do MEC, Folha de São Paulo, 2001, p.b-8) e, em 2006, houve uma diminuição de 13% , com um número de 1 milhão e 363 mil alunos (Banco Dados do INEP). Esse dado pode estar revelando algum movimento no processo historicamente instituído.

Essa situação, referente ao acesso no ensino superior brasileiro, vem exigindo de políticas públicas que favoreçam a população de mais baixa renda. Nesse contexto, em 2000, o governo anunciou que 100 mil alunos seriam beneficiados, com a criação do Programa Financiamento Estudantil (FIES). O Programa financiaria até 70% do valor da mensalidade dos alunos em cursos credenciados na FIES, com avaliação positiva no MEC e aferida por meio de Provão e das condições de oferta de ensino.

Analistas afirmaram que o FIES não atendia aos alunos mais pobres, pois eles teriam dificuldades para ressarcir o custo de seus estudos. Muitos não apresentavam as exigências de seleção previstas pelo MEC, além de exigir fiador com renda de até duas vezes o valor da mensalidade, medida fora das condições dos interessados. Os limites dessa proposta logo foram sentidos e ficou evidente que não alcançaria índices significativos de inclusão social.

contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

⁴³ Educação a Distância

O acesso ao ensino superior no Brasil em muitos outros países também foi historicamente limitado, através de mecanismos diversos. No caso do Brasil, a alternativa foi a implantação do Exame Vestibular.

Esse exame foi criado em 1911 e surgiu quando o número de interessados extrapolou as vagas oferecidas e foi preciso selecionar os candidatos mais aptos, através do mérito escolar. O vestibular, cumprindo o papel de limitar o acesso, é criticado como mecanismo de exclusão social e intensificador da discriminação. Entretanto ainda é preponderante na realidade brasileira.

A LDB 9394/96 reforçou a autonomia das universidades em relação às formas de acesso dos concluintes do ensino médio. Desde a década de 1990 vêm sendo implantadas outras experiências de seleção. Uma delas avalia os estudantes com provas parciais, ao longo do Ensino Médio. Outra usa os resultados do ENEM, o aproveitamento do histórico escolar, bem como a aplicação de testes de aptidão complementares.

Em 2006, 1 milhão 311 mil candidatos ingressaram na educação superior por vestibular, enquanto que por outros processos seletivos ingressaram 137 mil e 304 mil ingressam por outras formas de acesso.

Tabela 9 - Formas de Ingresso nas IES – 2006/2008

	Vestibular		Outros Processos seletivos (1)		Outras formas de Ingresso (2)	
	2006	2008	2006	2008	2006	2008
TOTAL	1.311.533	1.359.600	136.976	146.219	304.599	367.987
Universidades Públicas	224.508	228.278	25.106	30.483	35.297	41.267
Universidades Privadas	384.208	405.978	47.823	46.693	130.762	157.838
Centros Univers. Público	4.806	4.680	-	395	91	268
Centros Univers. Privado	207.447	186.351	25.160	24.826	67.361	64.700
Faculd. Integr. Públicas	3.112	26.282	-	520	132	2.463
Faculd. Integr. Privadas	58.161	491.676	4.444	42.982	9.761	100.147
Faculd. Escolas, Instit. Públicos	21.829	-	598	-	1.410	-
Faculd., Escolas, Instit. Privados	365.386	-	28.526	-	56.458	-
CET/FaT Público	17.244	-	204	-	1.430	-
CET/FaT Privado	24.832	-	5.115	-	1.857	-
CEFET / IFET	-	16.355	-	320	-	1.304

Fonte: MEC/Inep/DEED

Tabela parcial - 4.1 Número Total de Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa

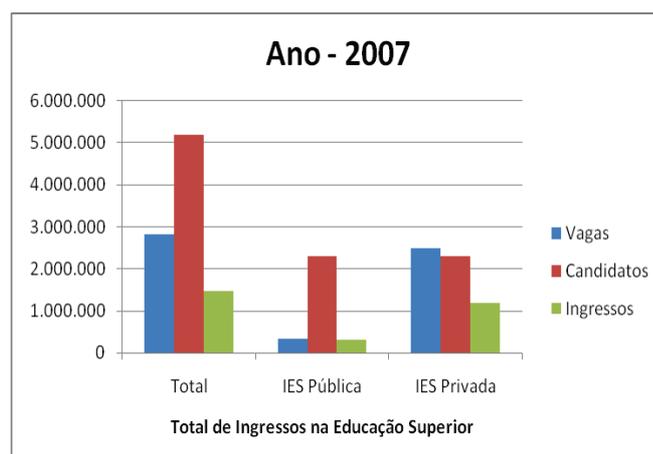
das IES. 2006/2008.

(1) Outros Processos Seletivos : Vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio, Vestibular + ENEM e Outros Tipos de Seleção

(2) Outras formas de Ingresso: Mudança de curso dentro da IES, Transferência vindos de outras IES, Transferência de Ex-officio, Acordos Internacionais, Admissão de diplomados em curso superior, Reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso.

A crescente democratização do ensino médio no Brasil provocou um aumento de egressos desse nível de ensino aspirando a continuidade de seus estudos. Estudos de previsibilidade anunciaram que em 1999, 1,5 milhão de alunos teriam condições para concluir o ensino médio, e que havia 800 mil vagas disponíveis na educação superior. Em 2006 esse contingente aumentou para 5 milhões e 181 mil, para 2 milhões e 629 mil vagas disponíveis. Os candidatos que não encontraram vagas ou não puderam pagar mensalidades no ensino privado se constituem em público para os cursos seqüenciais⁴⁴ (CATANI, 2003, p.117).

Gráfico 6 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2007



Fonte: A autora (2010)

Tabela 10 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2007

	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas	2.823.342	329.260	2.494.682
Candidatos	5.191.760	2.290.490	2.301.270
Ingressos	1.481.955	298.491	1.183.464

Fonte:A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

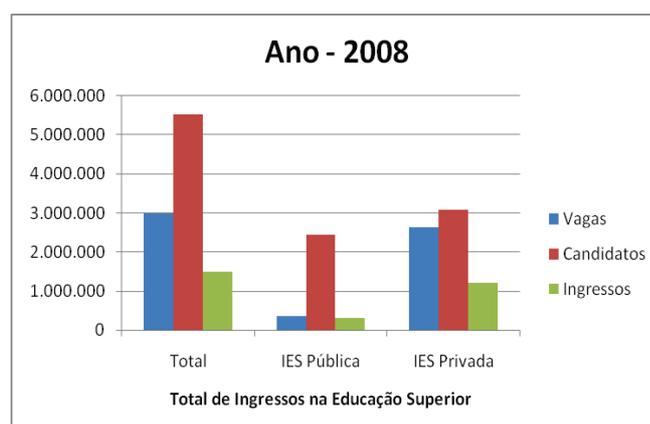
⁴⁴ Os cursos seqüenciais são considerados como uma modalidade do ensino superior, em que o aluno, após ter concluído o ensino médio, poderá ampliar os seus conhecimentos, ou sua qualificação profissional, freqüentando o ensino superior, sem necessariamente ingressar em um curso de graduação. Estes cursos podem ser feitos antes, ao mesmo tempo ou depois de um curso de graduação.

Tabela 11 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2007

	Nº de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
1º semestre	65.276	43.366	108.642
2º semestre	32.355	22.857	55.212
Total Geral	97.631	66.233	163.854

Fonte: A autora (2008)

Dados: SISPROUNI: 23/11/2008

Gráfico 7 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2008

Fonte: A autora (2010)

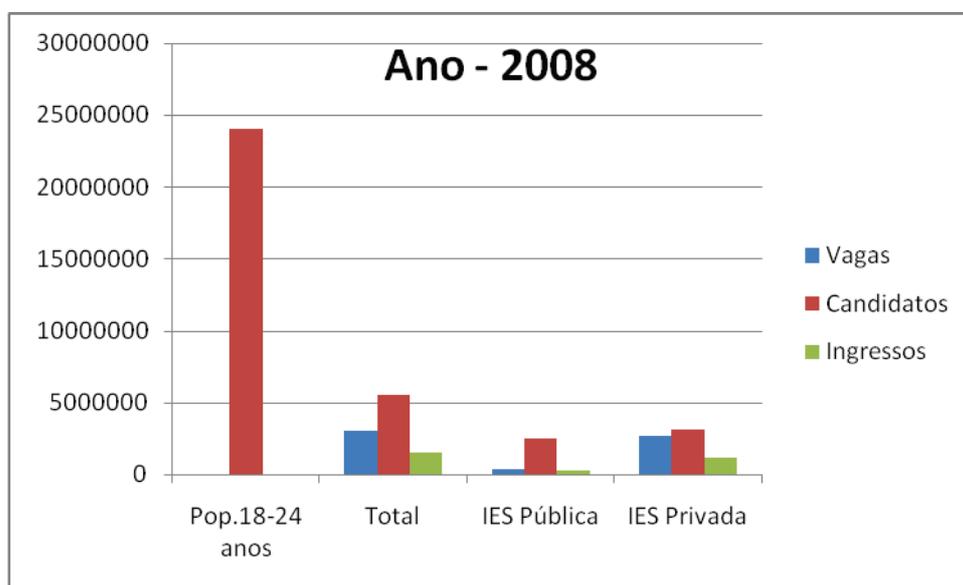
Tabela 12 – Total de Ingressos na Educação Superior no Brasil – 2008

	Total	IES	
		Pública	Privada
Vagas	2.985.137	344.038	2.641.099
Candidatos	5.534.689	2.453.661	3.081.028
Ingressos	1.505.819	307.313	1.198.506

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Gráfico 8 - Total de vagas, Candidatos e Ingressos na Educação Superior em comparação com a demanda – 2008.



Fonte: A autora (2010)

Tabela 13 - Total de vagas, Candidatos e Ingressos na Educação Superior em comparação com a demanda – 2008.

	Pop.18-24 anos	Total	IES Pública	IES Privada
Vagas		2.985.137	344.038	2.641.099
Candidatos	24.000.000	5.534.689	2.453.661	3.081.028
Ingressos		1.505.819	307.313	1.198.506

Fonte: A autora (2010)

Dados: MEC/Inep - Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação

Tabela 14 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2008

	Nº de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
1º semestre	52.977	53.157	106.134
2º semestre	46.518	72.353	118.871
Total Geral	99.495	125.510	225.005

Dados atualizados em 03/01/2008

Fonte SISPROUNI: 04/06/2008

* Total inclui 30.253 Bolsas Complementares de 25%

Tabela 15 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2009

	Nº de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
1º semestre	95.694	60.722	156.416
2º semestre	57.432	33.795	91.227
Total Geral	153.126	94.517	247.643

Fonte: A autora

Dados: SISPROUNI: 27/05/2009

Tabela 16 - Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o ano de 2010

	Nº de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
1º semestre	85.208	79.388	164.596
2º semestre	-	-	-
Total Geral	-	-	-

Fonte: A autora (2010)

Dados: SISPROUNI: 05/02/2010

Os dados do Censo de 2010 ainda não estão disponíveis, mas a comunicação social de 17 de setembro de 2010, na página do IBGE, já divulga que o número de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior passou de 22,1% a 48,1% em 10 anos.

Ainda entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, 15,1% tinham 11 anos ou mais de estudo, e, entre estes, 10,7% continuavam estudando. A distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos entre os níveis educacionais revela avanços: em 1999, 24,8% deles ainda estavam no ensino fundamental, contra 22,1% no ensino superior; em 2009, esses percentuais foram para 8,3% e 48,1%, respectivamente (IBGE, 2010).

A luta por acesso ao ensino superior está vinculada a idéia de maior empregabilidade. Pesquisa mostra que em São Paulo, do total de desocupados, 3% têm curso superior, indicando que, quanto maior a instrução, maior a capacidade de ingresso no mundo do trabalho (CATANI, 2003).

A educação superior desenvolve as capacidades cognitivas superiores do estudante, seu espírito crítico, a criatividade, e a inovação para a resolução de problemas. Uma população que tem acesso à educação superior reverte ao país capacidades e ações que o beneficiam em termos de economia e desenvolvimento.

O economista Marcelo Néri (apud CATANI, 2003) realizou uma pesquisa no Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA e observa com detalhes “o poder da instrução”. Analisa o rendimento do trabalho informal, com base na escolaridade, constatando que trabalhadores “informais”, com nível superior educacional, conseguem rendimento bem acima da média (Folha de São Paulo, 1999 b). Néri defende

a criação de cursos seqüenciais, isto é, cursos superiores de curta duração, com dois enfoques diferentes: a) voltados para uma formação específica, fornecendo diplomas; b) destinados à complementação de estudos, concedendo certificado. A questão é bastante controversa em se tratando de formação (e da qualidade) que tais cursos vêm proporcionando (ou irão proporcionar), mas inegavelmente um maior contingente vai sendo incorporado aos cursos pós-secundários (NÉRI apud CATANI, 2003, p.117).

As estatísticas em 1996 mostravam que o desemprego vinha sendo reduzido, para quem tem diploma de curso superior. Em contrapartida, castiga a população jovem sem diploma de qualificação profissional e que não domina códigos modernos de informação (CATANI, 2003, p.118).

Caso o governo brasileiro não invista pesadamente na qualificação de sua população jovem, enfrentaremos problemas ainda mais sérios que os atuais, com a marginalização crescente e contínua de grandes contingentes - e, convenhamos, não existe nada mais nocivo que a desesperança e o desalento para aqueles que objetivamente não terão qualquer futuro (CATANI, 2003, p.119-120).

Nessa fase o Estado que mais teve bolsistas Prouni foi São Paulo com 47,4 mil bolsas integrais e 24,9 mil parciais, totalizando 72,4 mil bolsas Prouni. Em segundo lugar está Minas Gerais com um total de 28,8 mil bolsas, 19,3 mil bolsas integrais e 9,5 mil bolsas parciais.

O Estado do Rio Grande do Sul, contexto dessa pesquisa, recebeu 19,5 mil bolsas Prouni, com 15,9 mil bolsas integrais e 3,5 mil bolsas parciais. O Estado com menos bolsas Prouni é o Estado do Acre com 499 bolsas Prouni, sendo 368 integrais e 131 parciais.

7 O PROUNI EM SUA CONSTITUIÇÃO E EXIGÊNCIAS: APORTES LEGAIS E ARGUMENTOS POLEMIZADORES

O conjunto de ações de reorganização administrativa, orçamentária e de prioridades, propostas pelo Governo Lula vem causando alguma polêmica no espaço educacional e em vários segmentos sociais da população brasileira.

Entre os Programas que foram implementados está o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que vem substituir o atual Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Com o enfoque na educação superior foram criadas 10 universidades federais; e 48 novos campus de universidades públicas em cidades do interior do país. Também foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a Universidade Aberta do Brasil, a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e o Prouni, que se propõe a favorecer o acesso e permanência da população de baixa renda na educação superior privada, como uma política pública de democratização. Estas ações ampliaram significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação. Esse Plano foi criado em janeiro de 2001, e prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior. Até então ela é restrita a 10,4%, conforme mostra a pesquisa feita pelo IBGE/2000.

O Prouni - Programa Universidade para Todos, criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo que se dispõe a implementar.

O Presidente Lula declarou em entrevistas que o Programa "marca definitivamente um novo patamar de educação no Brasil" e a população parece perceber esse esforço de investimentos na educação superior. O Prouni concede bolsas de estudos⁴⁵ integrais e parciais⁴⁶ a estudantes de baixa renda e a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, aproveitando as vagas das instituições privadas desse nível de ensino.

⁴⁵ É um benefício concedido ao estudante, na forma de desconto parcial ou integral sobre os valores cobrados pelas instituições de ensino privadas.

⁴⁶ **Bolsa integral:** para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. **Bolsa parcial:** 50% - para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos.

Para se candidatar ao Prouni, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e ter obtido a nota mínima de 400 pontos na média. Esta nota é calculada somando-se todas as notas das cinco provas do Enem (Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e dividindo por cinco. Os resultados do ENEM são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos, conforme as notas obtidas pelos estudantes, pois as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão.

Além do ENEM é preciso que o estudante possua uma renda familiar⁴⁷ de até três salários mínimos, para uma bolsa parcial de 50%, ou uma renda familiar , por pessoa, de até um salário mínimo e meio, para bolsa integral e tenha cursado o ensino médio completo em escola pública, ou tenha cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral. Pode, também, ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição.

Professores da rede pública de ensino, em efetivo exercício, também têm direito a bolsa, se concorrerem a vagas em Cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

O candidato à bolsa do Prouni não precisa prestar vestibular nem estar matriculado na Instituição em que pretende se inscrever. Os critérios iniciais de seleção são propostos pelo Programa e não pela Instituição de Ensino.

O Prouni reserva, ainda, bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos auto-declarados pretos, pardos ou índios. Essa condição tem contribuído para aumentar a quantidade de afro-descendentes e indígenas no ensino superior. Na primeira edição do Prouni, das 112 mil vagas oferecidas, 41,53% foram para afro-descendentes, obtendo um crescimento de 5%. Vale lembrar que o candidato “cotista”⁴⁸ também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do Prouni.

A seleção para obtenção de bolsa no Prouni envolve três fases: inscrição e pré-seleção sob a responsabilidade do MEC, aferição das informações prestadas pelo candidato pelas IES e eventual seleção própria efetuada pelas próprias IES.

⁴⁷ A renda familiar por pessoa é calculada somando-se a renda bruta dos componentes do grupo familiar e dividindo-se pelo número de pessoas que formam esse grupo familiar. Se o resultado for até um salário mínimo e meio, o estudante poderá concorrer a uma bolsa integral. Se o resultado for maior que um salário mínimo e meio e menor ou igual a três salários mínimos, o estudante poderá concorrer a uma bolsa parcial de 50% ou 25%. Entende-se como grupo familiar, além do próprio candidato, o conjunto de pessoas residindo na mesma moradia, que usufruam da renda bruta mensal familiar e que sejam relacionadas ao candidato pelos seguintes graus de parentesco: pai, padrasto, mãe, madrasta, cônjuge, companheiro(a), filho(a), enteado(a), irmão(ã),avô(ó).

⁴⁸ Candidato “cotista”- Termo utilizado para identificar os estudantes beneficiados com as Políticas de Cotas.

Na primeira fase o estudante efetua sua inscrição no Programa, escolhendo a modalidade de bolsa e até três opções de instituições de ensino superior, cursos, habilitações ou turnos dentre as disponíveis. Findo o período de inscrições, o Sistema do Prouni – SISPROUNI, efetua a classificação dos estudantes, conforme suas opções e as notas obtidas no ENEM. São geradas, listagens públicas dos estudantes pré-selecionados em cada curso de cada instituição. O candidato deve estar atento porque há cursos que exigem requisitos específicos para matrícula. Por exemplo em alguns cursos de Ciências Aeronáuticas, o estudante deve ter, dentre outras exigências, licença de piloto privado e um número específico de horas de vôo para poder se matricular. Assim, é necessário muita atenção ao efetuar as opções de curso no momento da inscrição no Prouni, pois caso a matrícula não seja possível em função de requisitos desse tipo, o candidato perderá o direito à bolsa.

Na segunda fase, sob a responsabilidade das IES, os estudantes pré-selecionados devem comparecer às instituições de ensino de posse dos documentos comprobatórios das informações prestadas em sua ficha de inscrição, conforme consta na portaria do MEC que regulamenta cada processo seletivo.

Na terceira fase, os estudantes poderão ser encaminhados para eventuais processos seletivos próprios efetuados pelas respectivas Instituições e, em caso de aprovação, são inseridos no Programa mediante a emissão do correspondente Termo de Concessão de Bolsa.

O estudante que for reprovado em uma dessas etapas, aguardará a pré-seleção em segunda chamada, observando-se na listagem, rigorosamente, a ordem das notas obtidas no ENEM.

O bolsista do Prouni pode solicitar o trancamento da matrícula, de acordo com as normas da instituição. Nesse caso deverá ser solicitada a suspensão do usufruto da bolsa. Porém o período em que a bolsa ficar suspensa é considerado de efetiva utilização, ou seja, é descontado do seu prazo total de utilização.

As suspensões efetuadas entre 1º de janeiro e 30 de junho não poderão ultrapassar o final do período de atualização referente ao primeiro semestre do ano seguinte. As suspensões efetuadas entre 1º de julho e 31 de dezembro não poderão ultrapassar o final do período de atualização referente ao segundo semestre do ano seguinte. A atualização do usufruto da bolsa é o procedimento semestral efetuado pela instituição de ensino para que o bolsista continue usufruindo a Bolsa do Prouni.

A bolsa também será suspensa nos casos de matrículas recusadas pela instituição em função de não pagamento da parcela da mensalidade não coberta pela bolsa, no caso dos bolsistas parciais; abandono do período letivo pelo bolsista; não atualização da bolsa pelo

coordenador do Prouni, no período especificado pelo MEC. Nesse caso a bolsa é suspensa automaticamente pelo SISPROUNI.

A bolsa de estudo poderá ser encerrada nos casos de não realização de matrícula no período letivo correspondente ao primeiro semestre de usufruto da bolsa, ou seja, o bolsista é contemplado com a bolsa, mas não comparece na instituição para efetivar a sua matrícula. Nesse caso há o encerramento da matrícula do bolsista, com conseqüente encerramento dos vínculos acadêmicos com a instituição. Também perde a bolsa o aluno que fizer matrícula, a qualquer tempo, em instituição pública gratuita de ensino superior; tendo concluído o curso no qual está matriculado, ou qualquer outro curso superior. Deverá ter aprovação de no mínimo 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo, e comparar a idoneidade no documento apresentado à instituição. A falsidade de informação prestada pelo bolsista, a qualquer momento será motivo de cancelamento bem como extrapolar o término do prazo do tempo máximo para conclusão do curso no qual o bolsista está matriculado. Se constatada mudança substancial da condição socioeconômica do estudante ou o usufruto, simultâneo, em cursos ou instituições de ensino diferentes, da bolsa de estudo concedida pelo Prouni e do financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, também há suspensão do benefício. Quando o estudante deixar de apresentar documentação pendente na fase de comprovação das informações, referente ao seu ingresso na instituição ou for detectado acúmulo de bolsas do Prouni pelo estudante. Pode haver cancelamento, ainda, por solicitação do bolsista, por decisão ou ordem judicial, por evasão ou falecimento do bolsista.

A renovação da bolsa do Prouni deve ser atualizada semestralmente, independentemente do regime acadêmico da instituição ser semestral ou anual. A atualização é concluída com a emissão do Termo de Atualização do Usufruto de Bolsa. Neste documento, é registrada a autorização para a continuidade da bolsa, caso o bolsista tenha alcançado o rendimento acadêmico mínimo exigido.

Todos os bolsistas devem comparecer à Coordenação do Prouni, semestralmente, para assinar o Termo de Atualização do Usufruto da Bolsa. Caso a bolsa do Prouni não seja atualizada no SISPROUNI pelo coordenador, ela ficará automaticamente suspensa por ausência de renovação. No entanto, o estudante não perde a bolsa, e nem fica devedor durante o período de suspensão. Porém, se a bolsa for encerrada sem que seja feito o cancelamento da matrícula no curso, o estudante passa a dever as mensalidades à instituição de ensino, visto que se trata de dois procedimentos diferentes.

Caso a bolsa esteja suspensa e o bolsista queira retornar aos estudos no início do semestre seguinte, poderá fazê-lo respeitado o calendário acadêmico da instituição. Neste caso, no período de manutenção estabelecido pelo MEC, deverá ser feita a atualização da bolsa.

Para a renovação ser efetuada, o estudante deve estar regularmente matriculado e com o seu Termo de Atualização de Usufruto de Bolsa assinado. Não é considerado estudante regularmente matriculado aquele cuja matrícula acadêmica esteja trancada.

O aproveitamento acadêmico exigido dos bolsistas é de no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das disciplinas cursadas em cada período letivo sob pena de encerramento da bolsa. Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente, poderá o coordenador do Prouni, ouvido(s) o(s) responsável(eis) pela(s) disciplina(s) na(s) qual(is) houve reprovação, autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa.

A instituição não poderá cobrar dos bolsistas integrais pelas matérias cursadas novamente em função de reprovação (dependências). No entanto, dos bolsistas parciais a cobrança pode ser proporcional ao percentual não coberto pela bolsa.

O Prouni instituiu ações conjuntas de incentivo a permanência dos estudantes nas instituições como, por exemplo, a Bolsa Permanência, destinada a ajudar no custeio das despesas educacionais dos estudantes. Esta Bolsa é um benefício, no valor de até R\$ 300,00 mensais (no ano de 2007), concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 06 seis horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SiedSup, mantido pelo INEP⁴⁹. O processo de seleção dos bolsistas aptos ao recebimento da Bolsa Permanência é realizado automaticamente pelo sistema informatizado do Prouni, em janeiro e julho de cada ano, observada a disponibilidade orçamentária e financeira do MEC. Além da Bolsa Permanência o estudante conta com o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Desde 2007, o Prouni - e sua articulação com o FIES - é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

A proposta previa, inicialmente, a destinação de 25% das vagas das instituições privadas que se inscrevessem para bolsas do Prouni em troca de isenção fiscal de alguns tributos. Após a pressão dos dirigentes das Universidades, a Lei foi aprovada estabelecendo o

⁴⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

limite de 8,5% das vagas, sem a obrigação de que este montante seja atendido todo em bolsas integrais.

A negociação se dá nas concessões de Bolsa Integral (BI) em relação a concessão de Bolsa Parcial (BP) que reduzem até 50% e 25% o valor das anuidades, atingindo o índice de receita bruta de cada instituição. Para as instituições filantrópicas a adesão ao Programa e a concessão de BI são obrigatórias. As BP e programas de assistência social são usadas para compor 20% receita bruta das Instituições.

Em 2005, a instituição que aderisse ao Prouni teria que disponibilizar 1 (uma) BI ou BP para cada 9 (nove) alunos pagantes no limite de até 10% da receita bruta da instituição. A partir de 2006 essa regra mudou, e foi ampliada a relação entre aluno pagante por bolsa concedida e o comprometimento da receita bruta foi reduzida. Assim, a instituição deverá oferecer, no mínimo, uma BI para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes⁵⁰ e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados. Poderá, alternativamente, oferecer 1 (uma) BI para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de BP de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999, em cursos de graduação ou seqüencial de formação específica.

O termo de adesão terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, renovável por iguais períodos e poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno. Se não houver a renovação da adesão pela instituição isso não trará prejuízo ao aluno já inserido no Programa.

Sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo na proporção adequada para estabelecer o necessário equilíbrio.

⁵⁰ Estudantes regularmente pagantes – são considerados aqueles que tenham firmado contrato a título oneroso com instituição de ensino superior com base na Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, não beneficiários de bolsas integrais do PROUNI ou da própria instituição, excluídos os inadimplentes por período superior a noventa dias, cujas matrículas tenham sido recusadas no período letivo imediatamente subsequente ao inadimplemento, nos termos dos arts. 5º e 6º daquela Lei. Para efeito de cálculo, os beneficiários de bolsas parciais de cinquenta por cento ou vinte e cinco por cento são considerados estudantes regularmente pagantes.

No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios de percentual de cidadãos auto-declarados indígenas, pardos ou pretos, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes do Prouni.

Se o Ministério da Educação desvincular do Prouni o curso considerado insuficiente, segundo critérios de desempenho do SINAES⁵¹, os estudantes já matriculados poderão ser redistribuídos proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, ou tendo prioridade os bolsistas do Prouni, a transferência para curso idêntico ou equivalente, oferecido por outra instituição participante do Programa.

A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e da Contribuição para o Programa de Integração Social. A isenção recairá sobre o lucro nas hipóteses do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas e da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, e sobre a receita auferida da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e da Contribuição para o Programa de Integração Social, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos seqüenciais de formação específica.

A instituição deverá aplicar anualmente, em gratuidade, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita bruta proveniente da venda de serviços, acrescida da receita decorrente de aplicações financeiras, de locação de bens, de venda de bens não integrantes do ativo imobilizado e de doações particulares, respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde. Para esse cumprimento serão contabilizadas, além das BI e BP, a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa.

Terão prioridade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES⁵² as instituições de direito privado que aderirem ao Prouni.

A instituição de ensino superior que aderir ao Programa apresentará ao Ministério da Educação, semestralmente, o regime curricular acadêmico que conste o controle de frequência mínima obrigatória dos bolsistas⁵³; o aproveitamento dos bolsistas no curso, considerando-se,

⁵¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

⁵² A relação entre o Prouni e o FIES diz respeito a possibilidade de todos os bolsistas parciais de 50%, contratarem junto ao FIES o financiamento de metade da parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa. Para que o bolsista Prouni possa contratar seu financiamento, a instituição de ensino deve aderir a processo específico do FIES para tal.

⁵³ Correspondente a setenta e cinco por cento da carga horária do curso;

especialmente, o desempenho acadêmico; a evasão de alunos por curso e turno, bem como o total de alunos matriculados, relacionando-se os estudantes vinculados ao Prouni.

A entidade beneficente de assistência social⁵⁴ que atue no ensino superior e aderir ao Prouni encaminhará ao Ministério da Educação relatório de atividades e gastos em assistência social, até sessenta dias após o encerramento do exercício fiscal. Os requisitos de desempenho acadêmico a serem cumpridos pelo estudante vinculado ao Prouni, em relação a manutenção das bolsas é estabelecido pelo MEC.

O Termo de Adesão⁵⁵ de instituições de ensino superior ao Prouni, teve como prazo o período do dia 31 de outubro até às 23 horas e 59 minutos do dia 18 de novembro de 2005 (horário de Brasília), exclusivamente por meio do Sistema do Prouni – SISPROUNI⁵⁶. A mantenedora nomeia o coordenador do Prouni em cada campus ou unidade administrativa, empregado da instituição, que será responsável pelo registro no SISPROUNI, das operações relativas à seleção de estudantes, concessão e manutenção de bolsas. Nomeia ainda, três representantes do coordenador em cada campus ou unidade administrativa, também empregados da instituição, substabelecidos em sua responsabilidade.

Há dois critérios a serem respeitados para a adesão da IES ao Prouni. O critério educacional estabelece que a instituição deverá estar regularmente autorizada a funcionar e seus cursos devem estar regularmente cadastrados junto ao INEP. O segundo critério é fiscal e exige que a instituição deverá apresentar regularidade fiscal⁵⁷ aferida pelo MEC mediante consulta ao Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal – CADIN, previamente à autorização para adesão.

O Termo de Adesão conterá a quantidade exata de bolsas a serem oferecidas pela instituição de ensino superior para cada curso/habilitação e turno, conforme disposto na Lei nº 11.096, de 2005.

Ao efetuar a adesão, as mantenedoras deverão optar pela modalidade de oferecimento de bolsas que oferecerá em cada mantida, assim como prestar todas as informações solicitadas no SISPROUNI.

⁵⁴ Considera-se assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa o desenvolvimento de programas de assistência social em conformidade com o disposto na Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que não integrem o currículo obrigatório de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica.

⁵⁵ Portaria nº 3.717, de 21 de outubro de 2005

⁵⁶ disponível no endereço <http://www.mec.gov.br/prouni>

⁵⁷ Conforme disposto no art. 5º da MP nº 340/2006, todas as instituições credenciadas ao Prouni, que aderiram ao programa até dez/06, deverão comprovar a regular quitação dos tributos e contribuições federais até 31/12/2007.

As instituições que aderirem ao Prouni, devem considerar na adesão, todos os encargos educacionais praticados, inclusive a matrícula e aqueles relativos às disciplinas cursadas em virtude de reprovação.

As instituições devem abster-se de cobrar quaisquer tipos de taxas dos bolsistas; disponibilizar acesso à Internet para a inscrição dos estudantes candidatos aos processos seletivos do Prouni; informar nos editais de seus processos seletivos, a quantidade de vagas para bolsas integrais ou parciais em cada curso/habilitação e turno, em cada campus ou unidade administrativa; manter as bolsas concedidas, observando o prazo máximo para a conclusão do curso, por ocasião do término do prazo fixado no Termo de Adesão.

Após emitido o Termo de Adesão ao Prouni, a instituição poderá ao seu critério utilizar o “Selo de Responsabilidade Social”⁵⁸.

Figura 1 – Selo de Responsabilidade Social

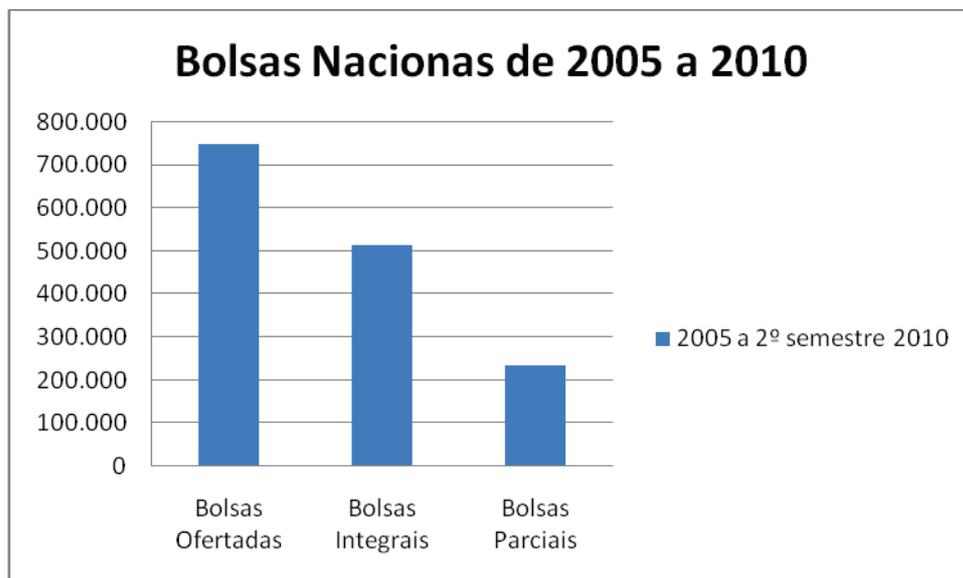


Fonte: MEC/Prouni

O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2010, 748 mil estudantes, sendo 68,5% com bolsas integrais.

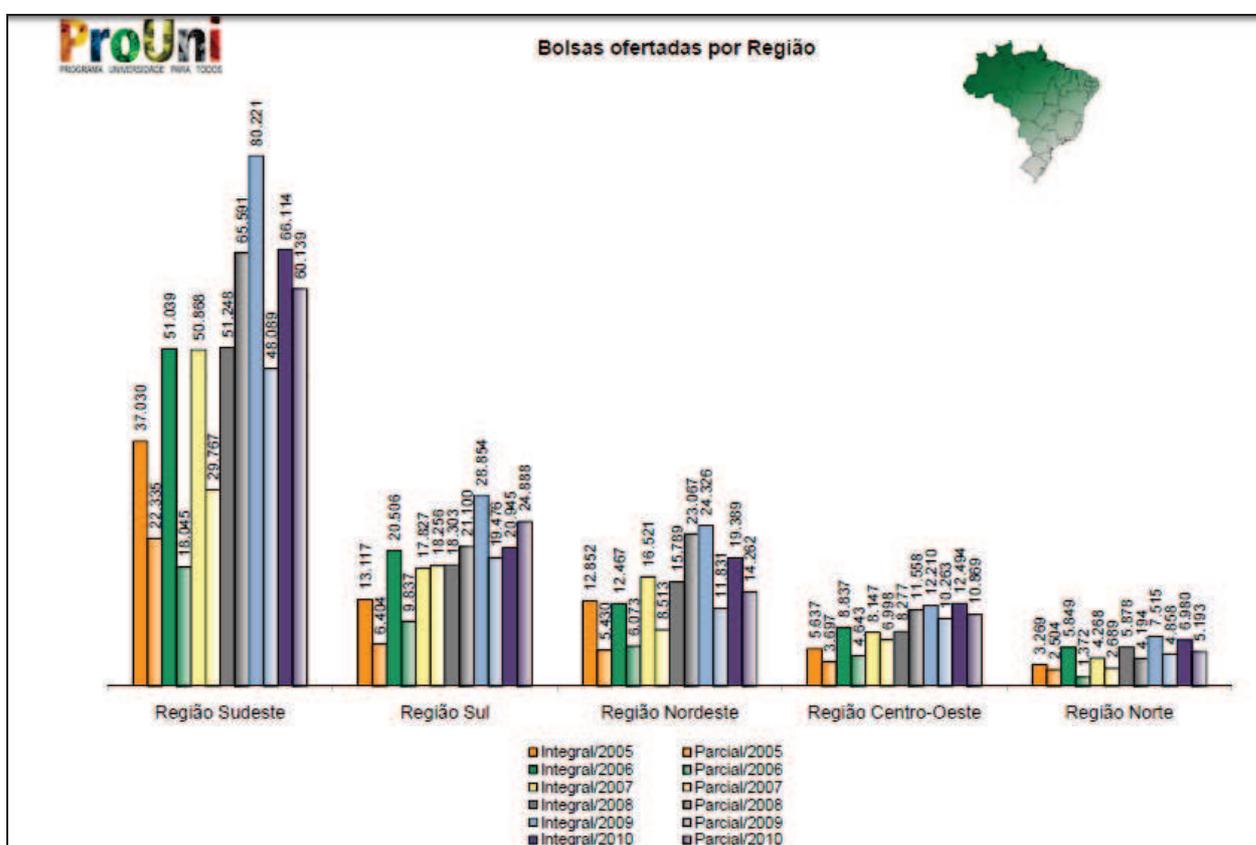
⁵⁸ O “Selo de Responsabilidade Social” deverá constar expressamente no material institucional da instituição de ensino superior que optar por utilizá-lo.

Gráfico 9 - Número de bolsas ofertadas pelo Prouni em todo o Brasil



Fonte :A autora

Gráfico 10 - Bolsas Ofertadas em todo país por Região



Fonte: Portal Prouni –Bolsas ofertadas por região 2005/2010

Há indícios de mudanças no perfil da universidade brasileira, que perpassa pela avaliação do ensino e pela mudança na lógica da renúncia fiscal das IES privadas desde a nova LDB/96.

Vive-se em um momento político-social em que a sociedade civil, pressionada pelos segmentos privados e pelo mercado, busca o diploma de graduação. É nesse contexto que é proposto o Prouni, com um discurso de justiça social, cujo público alvo são estudantes carentes, com critérios ligados a renda per capita familiar, vindos de escolas públicas, entre outros critérios explicitados anteriormente.

A legitimidade social do Programa encontra ressonância na pressão das associações representativas dos interesses de segmentos particulares justificadas pelo grau de vagas ociosas. As críticas são pelo duplo benefício adquirido pelas IES privadas e o pouco investimento nas IES públicas. O fato de as IES privadas terem um grande número de vagas ociosas, e o Programa, além de isentar impostos preencher essas vagas, faz com que se constitua numa excelente oportunidade de equilíbrio financeiro para os estabelecimentos privados de educação superior.

O governo vem optando pela saída ligada ao aproveitamento das vagas ociosas no setor privado. O Prouni parece ter uma dupla função: deter a crise das universidades particulares e aumentar o acesso ao ensino superior, especialmente dos estudantes de baixa renda.

Houve alteração no texto legal durante a tramitação da Lei no Congresso Nacional que conduziu à flexibilidade dos requisitos, das sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares, o que pode ser evidenciado na relação estabelecida entre o número de bolsas por número de alunos pagantes, que foi modificada como já explicitado anteriormente. Outro indicador dessa situação é que o Projeto de Lei estabelecia uma multa de no máximo 1% do faturamento anual do exercício para a instituição que, tendo aderido ao Prouni, descumprisse as regras. A partir da medida provisória e da Lei, deixa de constar essa sanção.

Todos esses interesses, refletem uma tensão política no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados. Nem todas as solicitações das IES privadas foram plenamente atendidas, mas mesmo assim gerou significativo interesse em participar do Programa. É uma tensão que decorre do panorama nacional referente a expansão da educação superior pela via privada.

Alguns segmentos sociais não aceitaram este mecanismo, alegando que a totalidade de impostos que o governo deixa de arrecadar junto às instituições com fins lucrativos e às

filantrópicas pode chegar a R\$ 2,7 bilhões. Este valor é muito elevado e superior em relação a quantidade de bolsas recebidas.

Leher (2007), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ex-presidente da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), diz que o governo “promove propaganda enganosa” quando afirma que o Prouni visa apenas regulamentar melhor as contrapartidas das instituições que já concedem bolsas em troca de isenções fiscais. Isso porque o governo deixa de arrecadar, conforme Leher, 2,7 bilhões “valor muito alto em troca de uma quantidade de bolsas muito pequena”. Chega a dizer que o Programa é a “bóia de salvação” do ensino privado. E complementa afirmando que,

hoje são 1.610 instituições privadas no país. Sob a argumentação de regulamentar melhor as 305 que não possuem fins lucrativos, o governo vai diminuir os 25% que deveriam ser pagos em impostos pelas outras 1.305 instituições de caráter empresarial e deixar de contar com recursos que poderiam ser voltados ao fortalecimento da educação pública (LEHER, 2007).

A Associação Nacional dos Dirigentes do Ensino Superior - ANDIFES, que reúne reitores de universidades federais, compartilha muitas destas críticas pois vê no Prouni um ônus aos cofres públicos, indicando que com os recursos não arrecadados seria possível criar cerca de 400 mil vagas no ensino noturno em universidades públicas, e vê a isenção concedida pelo Programa como muito vantajosa ao ensino privado (VALENTE, 2005).

Alguns segmentos vinculados a área da educação, vêem no Prouni um traço perverso, pois, a medida que amplia o acesso ao ensino superior, justifica a transferência de recursos para o ensino privado. A presidente do ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior, Marina Barbosa, afirma que o problema da ausência de grande parte da juventude do ensino superior deve ser resolvido garantindo o direito amplo e irrestrito à educação em todos os seus níveis, pela expansão da rede pública. Complementa dizendo que, “o governo trabalha com a concepção do público enquanto bem que ele não é nem mais responsável por prover, mas por regular, e não enquanto direito universal da população que deve ser garantido de forma gratuita”. Aqui Sousa Santos (1996, p.89) nos auxilia dizendo que

todas estas transformações parecem apontar para uma desregulação global da vida econômica, social e política. Na verdade, nenhum dos princípios da regulação, quer seja o mercado, quer seja o Estado, quer seja a comunidade, parece capaz de por si só, garantir a regulação social em situações de tanta volatilidade, mas o mais trágico é que a articulação de todos eles no sentido de convergirem numa nova regulação parece ainda mais remota.

O Governo defende a posição que pode coincidir com as instituições privadas de ensino superior no Brasil, afirmando que as isenções fiscais já existiam, antes mesmo do Prouni, e nem todas se revertiam em bolsas à população carente.

O MEC deverá incluir ao Prouni regras que procurem garantir a qualidade do ensino evitando as instituições com problemas de qualidade e que não sejam adequadas aos critérios propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES.

Alguns reitores de universidades confessionais consideram que o número de bolsistas nas instituições filantrópicas vai diminuir por causa do Programa Universidade para Todos e argumentam que essas instituições já são obrigadas a destinar 20% de sua receita a ações sociais e usam parte desses recursos para dar bolsas parciais, inferiores a 50% do valor das mensalidades. Mas há também, denúncias feitas pelos movimentos estudantis, sobre a diminuição de bolsas que não sejam as do Prouni. Percebe-se que há conflitos teóricos e políticos de difícil conciliação. Não se trata de negar que todos têm direito a educação superior, mas a tensão se dá nas esferas pública e privada e pela preocupação de manter a qualidade de oferta, para que não se reduza ao certificado formal. Essas considerações nos levam a questionar: o Prouni pode ser uma medida que favoreça a inclusão social ? Seria uma política transitória, até a rede pública poder aumentar sua capacidade de absorção da população jovem ? Ajuda a manutenção da educação privada ? Interfere no discurso de qualidade da educação superior ?

8 NOS CAMINHOS DA PESQUISA

Filiar-se a um paradigma investigativo revela um compromisso implícito com uma posição produzida numa determinada época e perspectiva conceitual. Assim, minhas escolhas anunciam também uma dimensão de pertença a um grupo e a uma linha de pesquisa. Conhecer os paradigmas que sustentam as investigações auxiliou a escolha e me ajudou a compreender os fenômenos e os modelos metodológicos. Ao me situar como investigadora, estou também me situando frente ao conhecimento, com as características e singularidades que irão determinar o meu processo investigativo.

Tomei os dados quantitativos como referentes, quando foram úteis para compreender a dimensão da experiência estudada no contexto institucional e nacional. Desta forma, realizei um estudo longitudinal, a partir da base de dados do INEP, do IBGE, da IES investigada e outros órgãos que contribuíram com meus objetivos. Mazzotti (2001, p.77) nos diz que “estatística é hoje uma ferramenta importantíssima em ciências naturais e sociais, com larga aplicação também em negócios, pesquisas de opinião pública, análise de erros de medida, etc.”. Essa abordagem tornou-se fundamental para compreender os impactos do Prouni na qualidade do ensino superior e fazer uma busca nos indicadores de qualidade disponíveis em bancos de dados de órgãos competentes.

Num segundo momento, utilizei percursos referentes à abordagem qualitativa para ampliar a análise dos dados e favorecer a compreensão relacional dos dados disponíveis. Minayo e Sanches ((1993, p.244), assinalam que

a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza; ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Complemento, lembrando Sousa Santos (1987, p.22), quando afirma que a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar o método de investigações e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais. CUNHA (1998) considera que a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade.

Uma das características da pesquisa qualitativa, conforme Mazzotti (2001, p.163) é ser multimetodológica, pois usa uma variedade de procedimentos e instrumentos para coletar dados. O autor assegura, entretanto, que tem havido preferência dos pesquisadores pelas observações e entrevistas em profundidade e pelas análises de documentos.

A perspectiva qualitativa propõe, pelo menos, duas formas de investigação. A de cunho interpretativo que se apóia no interacionismo simbólico, tal como a etnografia aplicada à antropologia e à fenomenologia. Orienta o investigador para um olhar compreensivo da conduta humana, no próprio contexto em que está inserido, observando naturalmente, sem controlar o fenômeno. Procura compreender os dados subjetivamente, descobrindo, explorando, induzindo e orientando sua análise. Criado como uma alternativa às limitações do paradigma positivista, os fenômenos são vistos em movimento, numa aquisição de novas experiências para o investigador. Procura não generalizar, pois estuda casos, compreendendo as diferenças entre os dados e os fenômenos.

Os procedimentos mais utilizados, neste caso, são observações participantes, histórias de vidas, entrevistas, diários de campo, estudos de caso, etc.

A segunda perspectiva de tendência qualitativa é a visão histórica-crítica, “introduzido pela escola de Frankfurt em busca de uma alternativa ao positivismo...” (LORENZO, 2006, p.17). Os autores que acreditaram inicialmente neste paradigma foram Horkheimer, Marcuse, Appel y Habermas, Giroux, Car y Kemmis, Freire, etc. Aqui também me situo, pois esse paradigma exige constante reflexão do investigador, utilizando a práxis. Há o compromisso em dar um retorno aos sujeitos investigados ou ao campo empírico, buscando a transformação social a partir dos achados da pesquisa.

Neste paradigma assume-se que a educação não é neutra e sim influenciada por ideologias e perspectivas econômicas e culturais.

Utilizo a fundamentação teórica como guia para compreender a prática que a investigação apreende (LORENZO, 2006). Entretanto, estive aberta, também, aos imprevistos que a trajetória de pesquisa trouxe, flexibilizando conceitos e visões teóricas pré-determinadas.

Portanto, este estudo assume as dimensões quantitativa e qualitativa no intuito de melhor compreender o fenômeno em seu tempo e circunstância. Trata-se de um estudo de caso, pois tem uma Instituição como referência. Reúne a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, bem como os questionários de questões abertas para a coleta de dados que deram sustentação aos achados.

8.1 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

Quando iniciamos uma investigação, temos sempre uma pergunta que nos impulsiona a querer saber mais. Esta pergunta deve ser clara, consistente e traduz o problema da investigação. Esta tese de doutorado está ligada ao Projeto Observatório da Educação Superior, que foca seu interesse em questões relacionadas à qualidade. Num recorte, tomo o Programa Universidade para Todos – Prouni, como objeto de estudo. Questionei então se *os programas de inclusão social na universidade, como o caso do Prouni, impactam a qualidade da educação superior no Brasil ?*

Esse questionamento baseia-se em afirmações e conjecturas de que os programas de inclusão social estariam quebrando a lógica meritocrática da educação superior, e, portanto, poderia ser um fator que impactasse negativamente a Universidade.

Algumas opiniões neste sentido foram veiculadas pela imprensa e encontraram guarida em alguns segmentos da comunidade universitária.

Para melhor abordar a complexidade do problema, algumas questões de pesquisa foram elaboradas. Elas procuraram delimitar o foco e as perspectivas de estudo e foram organizadas em cinco blocos.

Bloco I

- Qual a concepção de qualidade da educação presente nos gestores, professores e estudantes que vivenciam uma política afirmativa, no caso, o Prouni?
- Que percepção têm eles sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior, em especial o Prouni?

Bloco II

- O Prouni constitui-se como uma política de inclusão dos jovens na educação superior? Que índices de acesso revela? Que condições de permanência aponta? Como se apresenta frente ao panorama nacional? Qual a taxa de sucesso dos estudantes do Programa?
- Que evidências existem de que uma política afirmativa (Prouni) favorece ou desfavorece a compreensão de qualidade?
- Podem essas políticas afirmativas ser elementos de desqualificação/qualificação da universidade? Que indicadores revelam essa condição?
- Há relação dos estudantes Prouni com os cursos de maior prestígio social?

Bloco III

- Como as IES definem as vagas para o Prouni? Que pensam sobre os critérios oficiais?
- Que aportes de recursos favorecem as IES que se propõem ao Prouni? O que representa na sua condição de sustentabilidade? Por que se integram ao Programa?

Bloco IV

- Como os estudantes do Prouni percebem a sua condição acadêmica e o seu desempenho na Universidade? A que fatores atribuem o sucesso/fracasso nas suas trajetórias de aprendizagem?
- Como os estudantes Prouni percebem esse Programa? Que representação fazem de sua condição no contexto dos demais estudantes? Que sugeririam como apoio às suas trajetórias?

Bloco V

- Como os docentes percebem esse Programa? Como avaliam o desempenho dos alunos que dele fazem parte? Que concepção de qualidade revelam ao avaliar o desempenho dos alunos Prouni? Os docentes mobilizaram alguns saberes para atender a especificidade desses estudantes?
- Os critérios de seleção do Prouni interferem na qualidade da educação superior? Há modificação curricular ou movimentos compensatórios a partir da inclusão dos alunos Prouni? Como a presença de estudantes deste Programa vem/não vem impactando os saberes docentes e as práticas de sala de aula?
- Como os docentes percebem o desempenho dos alunos deste Programa no contexto dos demais?

8.2 CONTEXTOS EPISTEMOLÓGICOS E CULTURAS INVESTIGATIVAS

Para Yin (2001), o “estudo de caso” é particularmente útil para explicitar relações causais em intervenções ou situações da vida real que são muito complexas para serem tratadas por estratégias experimentais ou de levantamento de dados ou explorar aquelas

situações nas quais a intervenção não tem clareza no conjunto de resultados. O autor aponta ainda três condições para que se sustente esse método de pesquisa: o tipo de questão de pesquisa, a extensão de controle que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais efetivos e o grau de enfoque nos acontecimentos históricos em oposição aos acontecimentos contemporâneos.

A primeira condição, “tipo de questão de pesquisa”, se detém em perguntas sobre “como” estudantes, professores e gestores percebem o impacto do Prouni, na educação superior, em relação à sua qualidade.

Outra condição para o “estudo de caso” é a extensão de controle que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais efetivos relacionados ao caso. Me empenho em satisfazer esta premissa, uma vez que busco compreender como os estudantes do Prouni percebem a sua condição acadêmica e o seu desempenho na Universidade e a que fatores atribuem o sucesso/fracasso nas suas trajetórias de aprendizagem.

A terceira condição é o grau de enfoque nos acontecimentos históricos em oposição aos acontecimentos contemporâneos. Essa condição pode ser a mais relativa ao estudar uma universidade somente. Entretanto, é possível cruzar os dados com outras realidades sobre o tema em outro contexto.

Quando se busca analisar fenômenos sociais complexos, em que são envolvidos muitos agentes e forças, não é possível isolar esses fenômenos em laboratórios, pois as perguntas a serem feitas se referem mais a “como” e “por que” do que a “quanto”. O estudo de caso, então, pode se tornar um método de pesquisa adequado (REZENDE e ABIKO, 1994).

O estudo de caso visa a descoberta; enfatiza a interpretação do contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiências e permitem generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utiliza uma linguagem e forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Principalmente ele assume uma condição pontual, mas que, pelo aprofundamento que requer, pode assumir uma contribuição investigativa importante, no diálogo com outras realidades.

A Instituição pesquisada é uma Universidade Privada sem fins lucrativos – comunitária da região sul do Brasil.

O quadro de pessoal é formado por mais de 900 professores (dos quais 86% são mestres, doutores e pós-doutores), além de aproximadamente 900 funcionários. Já diplomou cerca de 63 mil estudantes. Conta hoje com 66 cursos de graduação, sendo que 58 são

regulares e 8 a distância e um curso de formação específica. Nesses cursos há 22.984 alunos matriculados. Possui ainda 2.072 alunos nos cursos de Pós-graduação Lato Senso, sendo 14 MBAs e 51 Especializações.

Nos Programas de Pós-graduação Estrito Senso disponibiliza 19 cursos, com 1.100 alunos matriculados. Possui 291 projetos de pesquisa em andamento e 213 pesquisadores envolvidos, até o ano de 2010.

A IES em questão conta ainda com 211 cursos de aperfeiçoamento e atualização, na modalidade Extensão, realizados nas diversas áreas de conhecimento da universidade e do mercado, em que participam 4.390 pessoas.

As ofertas de bolsas de estudo para a graduação, em 2009, consistem em 615 alunos com bolsas filantropia, 1.333 alunos com bolsas Prouni integrais e 2.574 alunos com bolsas de incentivo às licenciaturas.

A IES possui institutos e ações sociais para o desenvolvimento local e regional, além de um complexo tecnológico.

8.3 INTERLOCUTORES

O ser humano é um sujeito de ações e reações complexas que precisam ser interpretadas em suas subjetividades, nos seus motivos e intenções. Os interlocutores deste estudo foram professores da graduação, coordenadores dos Cursos e gestores da IES investigada. Também foi ouvida uma parcela de alunos bolsistas do Prouni da mesma Instituição.

Como critério de seleção para a entrevista, selecionamos professores de cursos de diferentes áreas do conhecimento, que tivessem, em suas aulas, pelo menos dois ou três alunos Prouni. O Setor de Ação Social da Universidade favoreceu a seleção dos professores que respondessem ao critério estabelecido e eles foram sendo convidados a participar da pesquisa. Os professores que se propuseram, atuavam nos seguintes cursos: um no Curso de Publicidade e Propaganda; dois no Curso de Educação Física; um no Curso de Direito; um no Curso de Administração; uma no Curso de Nutrição; dois no Curso de Licenciatura em Matemática; e um no curso de Ciências Contábeis, totalizando nove professores. Mais alguns foram contatados, mas por diferentes razões não foi possível entrevistá-los.

Os gestores foram três, ligados ao Prouni e aos interesses administrativos da Universidade, em especial às questões do ensino de graduação.

Os alunos, bolsistas do Prouni, representaram uma amostra maior. Nas entrevistas com os professores, muitas informações surgiram sobre eles, evidenciando a importância de coletar informações pertinentes. Sendo assim, foram selecionados inicialmente 49 alunos bolsistas, todos eles alunos dos professores contatados.

Enviei um e-mail explicando sobre o meu interesse e aguardei retorno. Alguns alunos logo se prontificaram, outros não responderam. Enviei novamente o convite e dos que ainda não haviam respondido, alguns responderam que não participariam e outros aderiram. Como ainda havia um número significativo de alunos sem responder, enviei pela terceira vez o convite, embora já estivesse com vários questionários respondidos em meu poder. Uma das alunas convidadas procurou o setor de Ação Social, perguntando quem havia dado autorização para que dissessem que ela era bolsista. O setor Jurídico da Universidade, então, orientou que o convite partisse do Setor responsável e não do pesquisador. Sendo assim, a funcionária fez uma nova solicitação, via Universidade, mas não houve interesse de mais nenhum aluno.

Dos 49 convidados, 15 alunos concordaram em participar, sendo dois do curso de Administração, um do Comércio Exterior, um da Educação Física, um da Engenharia Elétrica, dois da Gestão de Inovação e Liderança, um do Turismo, três da Matemática e quatro da Nutrição.

8.4 PERCURSO DO ESTUDO

Inicialmente, foram explorados os documentos oficiais do Ministério da Educação, assim como os documentos da IES participante da pesquisa, para compreender o contexto das políticas públicas e institucionais. Utilizei também procedimentos de estatística descritiva para interagir com dados longitudinais da realidade do Prouni na Instituição, cotejando-os com os referentes disponíveis no Banco de Dados do INEP.

Em seguida, realizei uma busca no banco de dados de teses e dissertações do IBICT sobre as temáticas “Políticas de acesso à Educação Superior” e “Qualidade da Educação Superior”. Esse procedimento foi repetido algumas vezes no período de duração do estudo.

Também foram feitas leituras que me aproximaram da temática. Precisava compreender melhor a Universidade como instituição histórica, suas características e compromissos. READINGS (2003) foi um autor que colaborou nessa tarefa. Para maior apropriação da temática da educação superior e da história da universidade brasileira busquei auxílio em DIAS SOBRINHO (2005), PAIM (1982), MOROSINI (2007), CHAÚÍ (2001) e CUNHA (2006). Quanto à temática da inclusão através das ações afirmativas, contei principalmente com OLIVEN (2007), e compreendi que a humanização do sujeito ainda tem valor central na educação, mesmo com uma forte presença da lógica do mercado. FREIRE (1980) também esteve comigo nesse processo analítico, pontuando o papel da educação numa sociedade desigual.

O apoio teórico metodológico veio principalmente de SZYMANSKI (2002) e SILVEIRA (2002), que me auxiliaram na apropriação dos conhecimentos sobre a entrevista semiestruturada. Esta deve permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre a temática de interesse do estudo. As questões precisam pautar-se por uma formulação flexível, que estimule os depoimentos do interlocutores.

CUNHA (1998) vem destacando a importância das narrativas em situações de ensino e pesquisa, por ser o trabalho profundamente formativo. Para a autora, a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Torna-se necessário entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. por serem disciplinadoras do discurso, reconstruindo os fatos ao relatar a trajetória percorrida e dando a ela novos significados. A prática com esta experiência tem mostrado os desafios enfrentados para falar e/ou escrever sobre o vivido. A perspectiva de trabalhar com narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. Não se trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nestas e sobre estas vivências e “... ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. Cumpre ainda compreender que “... o fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, 1998, p.39).

No processo de ensino-aprendizagem, que tem o sujeito e a cultura como pontos básicos de referência, as narrativas podem ser usadas para compreender: de quem é a voz que fala, de onde se constrói este discurso, em que circunstâncias ele é produzido, quais e por que

são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, etc. A pesquisa nos mostra que a narrativa se constitui num processo cultural e é fundamental entender a relação dialética entre teoria e realidade, oportunidade ímpar de integrar investigação e formação (CUNHA, 1998).

Com as análises dos materiais coletados, busquei entender e identificar as concepções de “qualidade na educação” inseridas nos discursos oficiais do MEC e das Agências Internacionais através da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998). Nela se expressa que este é

um conceito multidimensional que deve envolver todas suas funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. (Artigo 11, alínea a)

As leituras iniciais trouxeram uma compreensão mais ampla da temática e se articulavam com as posições e os argumentos dos autores por mim escolhidos.

BARDIN (1977) auxiliou na apropriação mais consistente da análise do conteúdo, pois os dados provenientes das entrevistas com professores e dos questionários propostos aos estudantes do Prouni foram interpretados através dessa técnica. Lembrando o autor (1977), registro que a análise de conteúdo pode ser entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 1977, p. 42).

A escolha do quadro teórico não foi tarefa simples. A caminhada que percorri desde a graduação, vida profissional, especializações, congressos, mestrado e doutorado tem proporcionado muitas leituras em profundidade e continuo buscando tantas outras que me permitam entender melhor a temática em estudo, fazendo uma interlocução com as Políticas Públicas e a Educação de qualidade.

Ainda na primeira etapa da pesquisa, realizei as entrevistas com os professores da Universidade e coletei os primeiros dados que constituíram a tese (ANEXO 2).

Com a bolsa de estudos para o Doutorado Sanduíche embarquei para Sevilha, na Espanha. Com essa oportunidade, fiz uma imersão, com duração de seis meses, no ambiente da Faculdade de Ciências da Educação, no Departamento de Didática e Organização, da Universidade de Sevilha-Espanha, mais precisamente com o grupo de pesquisa liderado pelo

Professor Carlos Marcelo García que, junto com a professora Cristina Mayor Ruiz, apresentou condições de produção e experiência acadêmica capazes de fazer avançar as reflexões previstas na tese.

A estada na Universidade de Sevilha ampliou meus conhecimentos sobre a perspectiva histórica da universidade, cotejando a experiência europeia com a de nosso país. Também favoreceu o aprofundamento teórico sobre os conceitos de qualidade da educação superior e como esse referente vem definindo as práticas acadêmicas contemporâneas das universidades europeias.

Procurei, ainda, dados que informassem sobre a situação de ingresso e a permanência dos estudantes na universidade e se havia necessidade de políticas de ação afirmativa no contexto espanhol.

Com a riqueza de informações que obtive neste contexto, pude constatar que a democratização do acesso na ES espanhola, à medida que ampliou o acesso, necessitou de critérios para dar conta desta ampliação. Os alunos saem do ensino secundário e *Bachillerato* com uma “nota”, conforme seu desempenho nesta etapa de ensino. Esta nota, juntamente com a Prova de Seletividade (Prova de Acesso à Universidade – PAU) lhe fornece outra nota, definitiva, chamada de “nota de corte”. Com esta nota, o aluno procura qual o curso e a universidade que aceita esta “nota de corte”. Assim, os alunos que desejam fazer um curso de graduação do seu desejo pessoal, muitas vezes não poderão fazê-lo nunca, pois a nota é definitiva. Isto provoca uma desmotivação nos alunos, que é percebida pelos professores. Além disto, muitos jovens espanhóis desistem de cursar a ES e outros, sabendo da sua nota ao final do *Bachillerato*, nem tentam o ingresso, pois já sabem que não podem cursar o curso que gostariam. Este é um cuidado que devemos ter. O Brasil inicia um processo de democratização da ES e torna-se necessário estarmos atentos para que as decisões evitem outros tipos de discriminação.

Para compreender o conceito de qualidade na educação superior que transita no imaginário dos sujeitos e em documentos do contexto espanhol, realizei muitas leituras e entrevistei alguns professores. Estes dados auxiliaram-me a ampliar os indicadores de qualidade, o objetivo do Projeto Observatório e foi possível entender como se deu a democratização da educação superior na Espanha, iniciativas, estratégias e resultados. Esta visão auxiliou meu estudo, uma vez que estou investigando uma política de educação que procura incluir jovens de baixa renda econômica, na educação superior de ensino, vindos da escola pública, o que nos remete à ideia de defasagem na qualidade dos seus saberes.

Ao retornar da Espanha, apliquei os questionários aos alunos bolsistas do Prouni (ANEXO 3) e realizei as entrevistas com os gestores da universidade brasileira (ANEXO 1).

A quarta etapa desta investigação procurou responder à complexa tarefa de realizar a análise dos dados colhidos nas diferentes fases.

Inicialmente, os dados qualitativos apresentaram dois focos de interesse para esta investigação. O primeiro estava relacionado aos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre o conceito de qualidade na Educação Superior. Esta parte dos questionamentos envolvia todos os sujeitos, professores espanhóis e brasileiros, gestores da IES no Brasil e alunos bolsistas do Prouni. Importava saber qual o conceito de qualidade da Educação Superior que estava no imaginário destes sujeitos e que poderiam nos reportar aos indicadores de qualidade na Educação Superior para o Projeto Observatório de Educação.

Como segundo foco, as informações produzidas pelos instrumentos me proporcionariam a compreensão de como os sujeitos estão percebendo as políticas de inclusão, no caso, o Prouni, na educação superior, envolvendo os professores brasileiros, enquanto docentes que trabalham com estes alunos bolsistas, os gestores que organizam as políticas internas das IES e os alunos bolsistas como integrantes da política, seu desempenho, percepções e necessidades. Os professores espanhóis proporcionaram-me uma ampliação da visão relativa às políticas de acesso e democratização na educação superior, uma vez que na Espanha este processo já aconteceu há bastante tempo e é possível perceber avanços e os problemas ainda existentes.

Procurei, também, atualizar os dados quantitativos para proceder sua análise. Havia buscado os dados no ano de 2007 quando iniciei a pesquisa. Sendo assim, obtive informações sobre os semestres de 2005/1, 2005/2, 2006/1 e 2006/2. Em 2010, para finalizar a pesquisa, foi necessário completar o quadro até 2010.

Para minha surpresa, verifiquei que os dados relativos aos primeiros semestres do Programa haviam se modificado. Alguns alunos haviam abandonado os cursos, outros haviam encerrado suas matrículas por insuficiência no rendimento acadêmico e outros já estavam concluindo o curso. Mas este momento mostrou, também, que havia questões a serem repensadas sobre os dados qualitativos fornecidos pela pesquisa, em relação com os dados quantitativos que, em alguns momentos, provocaram contradição.

Após a coleta dos dados, através da captura e transcrição das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, iniciei o processo de leitura e releitura de todo o material.

Judith Dawson (1982) sugere o emprego de diferentes métodos de coleta de dados obtidos através de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas; ainda a focalização progressiva do estudo, sugerindo que, de uma base bem aberta no início da pesquisa, o pesquisador vá, progressivamente, concentrando sua atenção naqueles aspectos que se mostram mais significativos.

Organizei os achados que indicaram as seguintes dimensões: *Qualidade da educação superior, Democratização do acesso à educação superior, Políticas públicas para educação superior, Aprendizagem na educação superior.*

A análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, cotejados com as respostas dos professores espanhóis, me permitiu reconhecer alguns indicadores de qualidade para a Educação Superior.

Esses indicadores permitiram transformar as dimensões encontradas inicialmente em categorias que assim ficaram descritas: *Democratização e ampliação do acesso na educação superior; Permanência dos estudantes na universidade; Ascensão na escala social, tendo em vista a condição familiar do estudante; Sucesso no percurso acadêmico; Qualificação do estudante no espaço laboral; e Consolidação de valores democráticos de equidade e solidariedade.*

Esta estrutura organizacional dos dados permitiu descrever e analisar os achados que discuto a seguir.

9 OS ACHADOS: NA SENDA DAS DESCOBERTAS E DA COMPREENSÃO DO TEMA.

As intenções investigativas produziram seus efeitos. O percurso explicitado no capítulo anterior produziu compreensões e conhecimentos que foram fundamentais para o alcance dos objetivos deste estudo. Orientado pelas questões de pesquisa e lançando mão dos instrumentos investigativos, contou com a contribuição fundamental dos interlocutores, que favoreceram as interpretações que passamos a apresentar.

9.1 INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sendo os indicadores de qualidade para a Educação Superior um dos principais interesses desta investigação, organizei as entrevistas com os gestores, com os professores da universidade brasileira, com os professores da universidade espanhola e questionários com os alunos, com a intenção de poder evidenciar indicadores significativos.

Houve riqueza e diversidade nas respostas de todos os grupos investigados, percebendo-se semelhanças nas proposições.

Muitos foram os indicadores apontados como importantes pelos diferentes grupos, mas foi possível identificar prioridades em relação a algumas temáticas enquanto outras se tornaram pouco significativas ou silenciadas. Essa condição pode evidenciar o fenômeno que algumas pessoas entrevistadas pontuaram, referindo que “a qualidade varia conforme o lugar e o referente de valor”.

A complexidade do assunto foi mencionada por alguns entrevistados, dizendo ser complicado conceituar, pois o termo possui várias interpretações.

... não consigo definir, ter um conceito fechado, nós não temos muita referência... O que é qualidade? Estamos enquadrados num modelo meio cartesiano de avaliar...

Na visão dos gestores, há um olhar que prioriza a importância da investigação e da pesquisa para a qualificação da graduação. Outro foco fortemente evidenciado foi a preocupação com a formação integral da pessoa humana, o que contempla a filosofia institucional.

Na visão dos professores da universidade brasileira, o foco centrou-se na formação técnica para a profissão e na formação técnica e humana para dar uma unidade ao

profissional. Houve uma abordagem significativa quanto às dificuldades do contexto da aprendizagem, registrando a origem educacional dos estudantes (pouco preparados) vindos da educação básica e professores sem formação para a docência. Há uma ênfase nas justificativas, como se os sujeitos admitissem fragilidades e procurassem justificar essa condição.

Os professores da universidade espanhola assemelharam-se em parte aos professores brasileiros, mas apresentaram um foco mais centrado na preocupação com o fato de os cursos de graduação estarem de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Há um forte movimento de apoio dos professores com a visão acadêmica voltada ao que o mercado necessita.

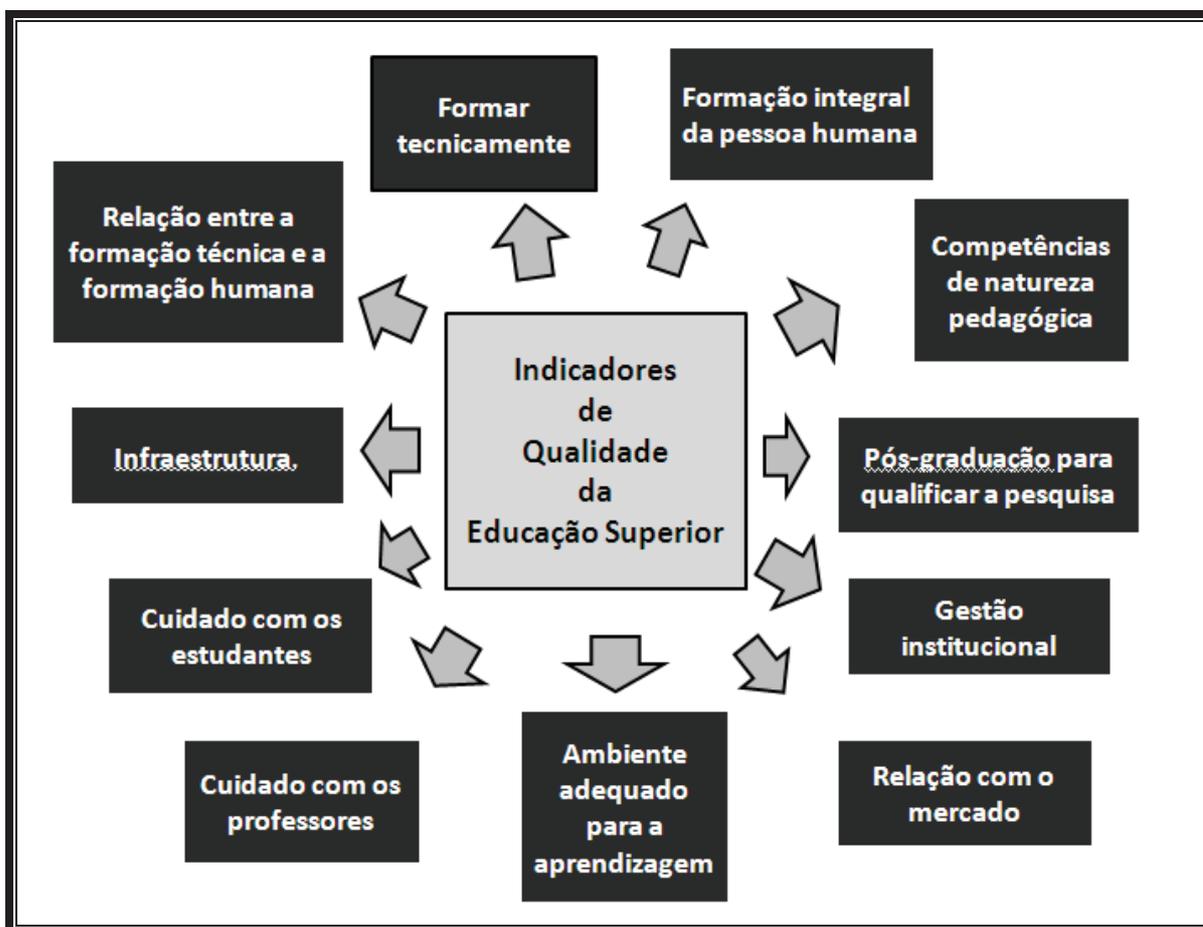
Eles acreditam, também, que é fundamental a participação na investigação como qualificação dos professores e, conseqüentemente, dos cursos de graduação. Este argumento não foi mencionado pelos professores da universidade brasileira, mas sim pelos gestores no Brasil.

Na visão dos alunos foi possível perceber um olhar mais direcionado à estrutura dos cursos e currículos e à melhoria da qualificação dos professores. Consideraram a instituição como principal responsável pela qualidade, uma vez que é ela que determina toda a dinâmica institucional.

Para melhor compreender as representações dos interlocutores, organizei os depoimentos em algumas dimensões. Entre elas estão: formação técnica; formação integral da pessoa humana; pesquisa e pós-graduação; instituição; relação com o mercado; condições de ensino; infraestrutura; corpo docente qualificado e com formação para a docência; alunos motivados.

A figura abaixo apresentada permite visualizar os indicadores de qualidade da Educação Superior mencionados pelos interlocutores desta investigação.

Figura 2 – Indicadores de Qualidade para a Educação Superior



Fonte: A autora.

Os entrevistados dos grupos dos professores e dos gestores apontaram que qualidade da Educação Superior deve englobar, em uma mesma formação, a **relação entre a formação técnica e a formação humana** do educando, mencionando a formação integral do sujeito. Devem eles exercer um papel na construção de uma sociedade, qualificados para atuar e contribuir com esta sociedade. As IES precisam formar pessoas que transformem os saberes adquiridos e tenham um efetivo papel na história. A educação superior de qualidade precisa formar de uma maneira integral os estudantes em uma dupla vertente: a profissional, a técnica em habilidades e competências e a formação intelectual e social.

... o que eu acho importante é que a questão deve sempre estar aliada aos valores humanos. Há obviedade nisso, mas às vezes no convívio a gente percebe uma ênfase muito grande no desenvolvimento técnico... A trajetória da pessoa vai mostrar que o desenvolvimento técnico deve estar aliado à formação de um profissional com uma certa intelectualidade. A pessoa não se completa se isso não acontece e

acaba ficando um profissional capacitado, graduado, que fica se perguntando depois porque que eu não consigo... Não promove as relações interpessoais, não é comunicativo, sem capacidade de persuasão, não consegue ser convincente em momento algum, e às vezes é da formação humana que isso se faz.

O depoimento acima exemplifica a preocupação que os respondentes demonstraram com as habilidades de formação necessárias a qualquer profissional e debitam essa formação a uma proposta mais ampla que envolve o sujeito como pessoa.

Salientam, porém, que a Educação Superior tem a função de **formar tecnicamente** o educando para exercer uma função na sociedade. Os professores brasileiros e espanhóis defendem que o curso de graduação possa desenvolver no aluno competências, habilidades para uma área específica e promover profissionais de alto nível, com uma forte formação técnica e que tenham aplicabilidade no mundo laboral. Sugerem que o aluno seja capaz de criar sistemas para o mercado pós-industrial.

Certamente, esta é uma visão preponderante na organização das economias capitalistas e respondem, com significação, às expectativas de muitos estudantes. Satisfazem também o mundo empresarial e produtivo.

A **formação integral da pessoa humana** foi mencionada por alguns professores e pelos gestores, por acreditarem que uma densa formação técnica somente não se sustenta no mercado se houver uma qualificação como pessoa humana. As relações interpessoais são significativas para os profissionais. Então, formar integralmente o cidadão e a pessoa é fundamental para muitos entrevistados, postulando que o educando cresça como pessoa, com postura, princípios, valores e que na Educação Superior a pessoa transcenda o senso comum. Para alguns, qualidade é tudo que compõe o contexto que faz a pessoa, incluindo o ingresso numa carreira profissional.

Perguntados especificamente sobre o caso das Licenciaturas⁵⁹ os respondentes valorizaram uma sólida formação técnica no conteúdo de ensino como, por exemplo, Matemática, Letras, etc. aliada às **competências de natureza pedagógica** exigidas para ser um professor, além de formar-se integralmente como pessoa humana.

Percebe-se que as Licenciaturas são analisadas com a mesma perspectiva dos demais cursos, envolvendo as dimensões técnicas e humanas.

Gestores brasileiros e professores espanhóis destacaram a **importância da pesquisa** com a mesma ênfase e preocupação. Para eles uma ES de qualidade está pautada pela

⁵⁹ Licenciaturas: denominação dada pela tradição e legislação brasileira aos cursos que formam professores para a escola fundamental e média de áreas específicas.

investigação. Associam investigação e docência e acreditam que a **pós-graduação** se constitui num “imperativo” para qualificar a graduação. Sugerem, também, que só a pós-graduação pode fazer pesquisas de base, para criar mecanismos de mudança na sociedade. Estimam que as investigações sejam aplicadas para que possam ser compreendidas e utilizadas pelos alunos. Valorizam quando há transparência nas produções acadêmicas e que haja aproximação das dimensões quantitativas e qualitativas da pesquisa.

As posições dos respondentes reciclam uma cultura que cada vez mais está presente nas representações universitárias, valorizando a pesquisa como fator de qualificação para formação em todos os níveis.

Para os respondentes, a **gestão institucional** tem um papel fundamental na qualidade da educação superior, uma vez que é a instituição que estimula os papéis, as ações e as funções para efetivar o processo educacional.

Dentro desta dimensão, foi necessário criar uma subdivisão entre os indicadores mencionados, incluindo o processo de formação, a infraestrutura e a relação com o mercado.

Na **relação com o mercado**, os sujeitos consideram que a instituição tem o compromisso de abrir um leque de titulações específicas de acordo com a necessidade da sociedade e adaptar os cursos para oferecer ao mercado os profissionais necessários. É preciso, também, que a sociedade compreenda a especificidade das profissões e sua importância no contexto do trabalho.

Outro ponto que salientam é que as carreiras profissionais devem estar bem desenhadas, favorecendo a empregabilidade. Mas também creem que devem evitar enxugamento dos currículos, prejudicando a formação. É preciso que a instituição tenha uma visão de um mercado dinâmico, preparando recursos humanos para a diversidade.

Esses depoimentos revelaram uma preocupação pragmática e a preocupação com a empregabilidade. É um fenômeno bem localizado num contexto competitivo no qual não há lugar para todos e a qualidade da formação pode fazer a diferença.

Alguns creem que muitos alunos em sala de aula prejudicam o **acompanhamento mais detalhado do professor** em relação à aprendizagem. Relataram esta condição da qualidade do ensino, sugerindo a necessidade de propiciar um **ambiente adequado para a aprendizagem**. Os respondentes relatam que o excesso de alunos na sala de aula faz com que o professor opte por atividades em grupo. Essas atividades em grupo fazem com que os alunos, com mais dificuldades, estejam distribuídos e diluídos nos grupos e as dificuldades de aprendizagem muitas vezes não apareçam. Só ao final, pelas exigências de autoria do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, é que o aluno se mostra e os professores percebem

que não apresentam condições de aprovação. Mas, muitas vezes, faltam argumentos. Como justificar o desempenho do aluno que chega ao final do curso, com dificuldades no TCC e com boas notas, resultado de trabalhos em grupo ? Essa é uma situação não tão rara nos cursos de graduação e mereceria um aprofundamento especial dos processos de ensinar e aprender que estão em jogo.

Apontam, também, que os Planos de Estudo e os Currículos devem ser bem pensados e adequados inclusive com relação às novas tecnologias.

É interessante registrar o depoimento de um dos alunos do Prouni a esse respeito. Sua manifestação exemplifica o que alguns professores também afirmaram. Mas, acima de tudo, revela o juízo crítico dos estudantes. Diz que

... não há, a meu ver, uma relação entre ‘como se chega à universidade’ com a qualidade de ensino desta. Acredito que a qualificação dos cursos de licenciatura, como um todo, mesmo para os alunos pagantes, seja um tanto quanto mediana. No meu curso de graduação (Licenciatura em Matemática) ficamos com nota 3 no último ENADE. Não há uma segregação, porém, entre os alunos bolsistas e os alunos pagantes, que assistem às mesmas aulas comumente. Essa qualidade mediana nos serviços prestados aos alunos de licenciatura, acredito que se dê por conta de também os alunos pagantes, em sua maioria, serem bolsistas, pagando somente 50% do valor para quem faz 3 cadeiras ou mais. No que me concerne, algo que surge como uma causa desse “medianismo” é o fato de enxugarem os currículos. O curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo, possui 35 cadeiras, algo que alguns conseguem terminar no tempo mínimo de 3 anos e meio. Perdemos o Cálculo IV, a cadeira de “Trigonometria, Números Complexos e Polinômios” só agora no novo currículo que será novamente desmembrada, visto que se tem um número imenso de conteúdo para se trabalhar em pouco tempo (desfavoreceu-nos em muito essa agregação), entretanto, com o novo currículo se perderão discussões mais aprofundadas na cadeira “Cultura, Diferença e Educação”, que perderá metade das suas 60h na inclusão das 30h de LIBRAS. Também não temos disciplinas que visem unir as tecnologias a serviço da educação em Matemática. Sempre gastos mínimos com currículos mínimos, por isso não alcançamos a excelência nos “ENADEs” da vida (aluno da Licenciatura de Matemática).

Há referências sobre a importância de que os alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos, assim como às bases de dados, às bibliotecas virtuais de outras universidades, às revistas eletrônicas e às monografias de investigação. Pensam os respondentes que a carga horária dos cursos também pode interferir na qualidade, quando estas são reduzidas por questões de economia, que acabam balizando a formação.

Alguns professores acreditam que a carga horária dos cursos determina a qualidade. Outros acreditam que é fundamental um currículo adequado, incluindo as novas tecnologias e

os avanços da própria ciência. Creem que o fazer do professor deve ter uma relação direta com a proposta curricular e que seja verdadeiramente implementada, concretizada, realizada. Assumem que a qualidade deve estar alicerçada no conjunto de professores qualificados, em uma boa estrutura física dos Cursos, nos recursos tecnológicos e nas metodologias inovadoras. Defendem que o professor domine metodologias inovadoras para trabalhar as formas de desenvolver a aquisição de conhecimento com os alunos. Sugerem que o professor possa ter tempo remunerado para fazer tutorias individuais e em grupos.

Observa-se, nestas contribuições, que as condições desejáveis nem sempre estão presentes no cotidiano dos Cursos e que a elas são atribuídas as fragilidades. Parece ser um conjunto de situações interdependentes que poderiam produzir a maior qualidade do ensino e da formação.

Outro fator importante apontado foi o da **infraestrutura**. Este indicador apareceu entre os professores em geral. Nem gestores, nem alunos mencionaram significativamente este fator.

Os professores espanhóis acreditam que seja fundamental a mudança na estrutura interna da instituição, já que pertencendo à universidade pública, os processos de mudança e financiamentos são demorados. Dizem que para esta mudança é fundamental o investimento financeiro. Nesta renovação estão as estruturas físicas, temporais e pessoais. Desejam que a universidade tenha uma proposta de novas tecnologias aplicadas ao ensino, que favoreça a conexão dos estudantes com a sociedade global e a sociedade do conhecimento, disponibilizando estes recursos aos educandos.

Chamam a atenção, também, para o cuidado da universidade com seus professores. Referem-se à outra possibilidade de mobilidade, estimulando as capacidades para investigar e para fazer com que essa investigação redunde na docência.

Um dos entrevistados acredita que desenvolver no aluno responsabilidades é um fator de qualidade da educação superior. Formar profissionais que tenham compromisso com o trabalho que vão exercer é fundamental. No caso das Licenciaturas, é preciso um “compromisso com a questão do conteúdo, com a questão das metodologias, compromisso com todas as tarefas, todos os encargos, tudo que diz respeito ao trabalho do professor... compromisso ético na profissão”. Crê que uma instituição que educa com qualidade é uma instituição que trabalha também com essas questões éticas e de valores dos educandos.

Focando **os estudantes**, os professores espanhóis e brasileiros consideram que a motivação pessoal do estudante para cursar a graduação escolhida é um fator que pode influenciar na qualidade.

Para os professores da universidade brasileira, a formação básica de qualidade é fundamental. E quando esta formação for inferior à necessária, é preciso que o professor perceba as lacunas e encaminhe tutorias para sanar as dificuldades.

Embora seja importante saber que aluno frequenta suas aulas, é nítida a condição de que os professores ainda esperam o estudante ideal.

Mencionam como dificuldades apresentadas o fato do aluno ser um trabalhador e possuir pouco tempo para estudo. Em geral, chegam cansados e com pouca motivação para aprender, segundo eles. Mencionam o aluno com dificuldades econômicas, que vem para a aula no turno da noite sem ter se alimentado adequadamente.

Já os professores espanhóis também acreditam que seja fundamental ter alunos de qualidade, isto é, com condições de desenvolver as capacidades cognitivas superiores. Entretanto, a sua realidade é diferente e não aparecem argumentos de ordem sócioeconômica como principais. Referem-se à dificuldade de conseguir fazer com que o aluno estude para aprender e não para se examinar.

Mencionam alunos com poucas condições cognitivas decorrentes de um ensino médio fraco, com poucos desafios. Dizem que faltam horas para tutoria dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Como curiosidade, reconhecem que os alunos possuem maior conhecimento das TICs que os professores, apesar de ter pouca cultura geral, pois raramente vão ao cinema, museu, teatro, etc.

Um dos professores brasileiros pergunta “... como ensinar com qualidade nestas condições?”

A gente sente falta assim de uma cultura geral, nunca ir ao cinema, nunca ir a uma exposição de arte. Tem uns assim que nunca foram no MARGS e querem trabalhar com comunicação e não têm aquela vivência cultural que é importante para o aluno poder ter ideias. Tem que ter bagagem, não é só aqui, aqui nós vamos dar o aspecto técnico, alguma coisa de base social, mas se o aluno não tiver uma cultura geral, essa curiosidade, essa busca, fica muito difícil. A gente, às vezes, quer comentar coisas em aula, mas não vai. Livro, aquela coisa básica assim que te abre para o mundo, tinha que ter lido no ensino médio... tu falas, às vezes, em Jorge Amado, e eles não sabem quem é...eu fico impressionada com isso, ... a gente não gosta de ver os alunos saindo sem saber escrever, no caso do jornalismo é pior ainda.

Outro professor entrevistado diz que qualidade da educação superior é quando “... o aluno absorve o que o professor diz e aplica”. Esta fala evidencia uma crença de que é o professor que sabe e passa ao aluno que não sabe e não uma visão da educação como uma construção do educando que tem o professor como partícipe no desenvolvimento do processo,

que poderia ser um fator de qualidade na educação. Essa constatação reforça a compreensão de que a qualidade é muito tributária das concepções e valores de quem a expressa. O importante é que se possa revelá-los para que se possa trabalhar com as representações e os conceitos dos envolvidos na tarefa educativa.

Nesse sentido, os estudantes têm maior autocrítica e assumem que devem se empenhar para ter sucesso, demonstrando colocar em si mesmos grande parte da responsabilidade de aprender. Pode ser este, também, um produto das relações de poder na universidade?

Os gestores não se manifestaram em relação ao corpo docente, embora tenham explicitado sobre a importância da relação investigação e docência, para a Instituição.

Foram os docentes espanhóis que salientaram a necessidade de vínculo entre investigação ou equipes de investigação e a **docência**. Para eles, a docência universitária aparece com forte preocupação. Enfatizaram a importância da formação pedagógica para além da área específica na qual possuem formação. Acreditam que tanto professores veteranos como iniciantes devem participar da formação continuada que enfoque os métodos de ensino, os métodos avaliativos, os instrumentos e as concepções de avaliação, o uso didático de novas tecnologias, etc. E dizem que “para uma educação superior ser de qualidade é necessário professores com forte formação para ser professor”.

Em relação à pedagogia universitária, creem que esta deve estar aliada à experiência profissional na área específica. Para um dos participantes, “... principalmente na área contábil, não adianta ter só formação acadêmica e também não adianta ser só experiente no mercado, tem que ter as duas coisas”.

Autores apóiam esta premissa, complementando que é indispensável que o corpo docente esteja preparado para a docência (MASETTO, 2003).

No que diz respeito à ação docente, acreditam também que a qualidade esteja ligada à condição de adequação dos Planos Curriculares e Planos de Estudos. Registram, entretanto, a excessiva responsabilização dos docentes nesse processo. Mas reconhecem que a maior parte dos docentes não possui formação na área pedagógica, o que impacta a qualidade. Alguns professores percebem pouca possibilidade de realmente buscar a capacitação e alternativas de metodologias e técnicas pedagógicas. Muitos fizeram e fazem mestrado ou doutorado em área específica, mas não em educação e não encontram o apoio pedagógico necessário. Percebem que há poucos lugares para discutirem seus desafios. Quando as dificuldades são percebidas, tentam resolvê-las em sala de aula, com mais de sessenta alunos para serem atendidos, sem garantia de sucesso. Sentem-se muito responsáveis pela qualidade do ensino, mas impotentes, muitas vezes, frente aos seus desafios.

Todavia, nem todos têm essa posição. Alguns revelaram que não sentem a necessidade de uma formação pedagógica para exercer a docência, centrando nos estudantes e nas IES a maior responsabilidade pela qualidade de sua função. Manifestaram pouca reflexão e um comportamento ingênuo frente à importância de uma prática comprometida sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Em geral, os professores demonstraram preocupação com a formação técnica, a experiência profissional no mercado e também com a formação pedagógica para a docência, evidenciando uma percepção ampla de suas responsabilidades.

Quando perguntados sobre o conceito de qualidade, alguns concordaram com a importância de se explicitar indicadores. Mas compreendem que os olhares se modificam conforme a situação e o respondente.

... qualidade de ensino, é um termo muito complexo. Qualidade para o aluno é uma coisa, para o professor qualidade é outra coisa, para gerência que administra é outra, para o governo é outra... Então, os critérios que o MEC usa para avaliar a qualidade são completamente diferentes do que o aluno pensa, e completamente diferentes do que o mercado pensa, o empregador, o 'cara' que vai receber esse aluno... Cada um tem uma visão sobre isso e os pedagogos também têm outra visão. É muito complicado trabalhar com esse termo. Quanto mais a gente pudesse objetivar, ter índices, ter objetivos mais concretos para trabalhar com esse conceito, melhor. Não é fácil, é um trabalho árduo, é muito mais complicado tu definir qualidade em Educação do que definir qualidade em um produto, ... 'a qualidade do leite', é bem mais fácil embora não seja simples definir a qualidade do leite. O termo é indicadores, aqui na universidade todos os semestres os alunos te avaliam, a média é 8. O professor que tira abaixo de 8 é chamado pela coordenação, para ver o que está acontecendo, então é o que eu estou te dizendo, qualidade para eles é... essa avaliação é feita logo depois do grau A. Não é obrigatório para todos os alunos e daí é mais complicado, o aluno entra se quiser, avalia se quiser, entra na internet e avalia o professor.

Eu não sou contra a avaliação, ela é importantíssima, mas questiono como usar essa avaliação. Um professor tirou 5, um aluno reclamou que ele é muito chato, a aula é muito chata. Mas como é que eu ajudo esse professor para que a aula dele não seja chata? Quero que ele seja um professor que se dê conta, mas quem eu chamo para me ajudar? ninguém... não tem... não existe...

A gente pede que todos os alunos avaliem para poder ter uma média real e nem todos fazem. Normalmente não temos uma amostra muito grande, é 10 ou 20 % que entram e avaliam.

Esse é um depoimento muito rico, pois evidencia como os professores se sentem ao constatarem a responsabilização pelos resultados. Revelam como o problema é tratado de forma individual, com pouca presença institucional nos seus encaminhamentos. Expressam a

diversidade de interpretação sobre o conceito de qualidade e a exígua discussão na perspectiva mais participativa e democrática.

Para finalizar, os entrevistados foram provocados a falar sobre os egressos e o que pensavam sobre os saberes e as competências que deveriam ter ao concluir sua formação numa ES de qualidade.

Para os professores espanhóis, os estudantes devem, especialmente, ter desenvolvido ou adquirido habilidades e/ou competências referentes aos valores, à capacidade social e ao trabalho coletivo. Devem também ampliar habilidades cognitivas e atuar na sociedade do conhecimento e da informação.

Em relação a **valores e capacidade social**, dizem que os estudantes devem ter desenvolvido capacidade para se relacionar socialmente; demonstrar competência para trabalhar em grupo; desenvolver no aluno o compromisso com a função que vai exercer no mercado, conteúdo, metodologias, tarefas e compromisso ético na profissão; exercer a capacidade crítica e questionar situações problema; ter segurança, em seu âmbito, para expressar-se, para fazer um trabalho profissional ou técnico; competência em línguas estrangeiras.

Para as **habilidades cognitivas** mencionaram que devem adquirir competência para funções variadas; aprender a aprender num mundo que muda constantemente. Estimular a autoaprendizagem; saber elaborar um informe ou elaborar um memorial ou elaborar e recepcionar projetos; demonstrar ser bem formado intelectualmente, capaz de pensar, de questionar e de buscar a tomada de decisões; ter competência para inovar no campo de trabalho.

Já na dimensão que indica a **atuação na sociedade do conhecimento e da informação**, propõem algumas das habilidades que devem ser adquiridas pelo aluno, tais como desenvolver a capacidade de discernir, compreender a sociedade de informação que recebe, analisa, sintetiza, aplica e cria novos conhecimentos; apresentar capacidades cognitivas superiores, exigidas pela sociedade do conhecimento; saber estar no mundo das tecnologias e nas redes de informação; saber mover-se em suas redes de conhecimento de campo específico; usar conhecimentos técnicos e de destrezas instrumentais que lhe permitam ascender à base de dados, a centros de informação relevantes dentro do seu campo.

As dimensões relacionadas acima reforçam em grande parte a posição anteriormente mencionada pelos sujeitos, de que mais do que aprender os conteúdos e as técnicas e o como fazer, os egressos da educação superior de qualidade precisam estar aptos a mover-se no

mundo cambiante, de inovações constantes e que possam buscar novas informações na sociedade do conhecimento, por toda a vida.

9.2 DEMOCRATIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A exploração sobre a questão da democratização do acesso a educação superior, procurou compreender o que os interlocutores pensavam sobre a universalização do ensino superior, mesmo que esta meta seja ainda distante em nosso país.

Alguns **professores** concordam com programas que democratizam o acesso a educação superior no Brasil e acreditam que a possibilidade deveria ser estendida para todos os que desejam essa oportunidade. Consideram estas políticas fundamentais e importantes e enfatizam que trazem uma parcela importante da população para dentro da universidade e isso enriquece a instituição.

...já está demorando demais para isso... já deveria ter sido estendida para todos...

...hoje o Estado brasileiro, pelas políticas públicas do atual governo, permitem a inclusão de um maior número de pessoas na ES. Esta é uma das maiores transformações do Brasil dos últimos tempos.
...isso não diminui a universidade, isso qualifica, traz a realidade para dentro da sala de aula, a gente não fica segmentado ao redor de uma elite econômica, falando do Brasil, que está lá do lado de fora da universidade. O Brasil entra para dentro da universidade e esse é um aspecto positivo. Eu acho que a universidade não pode ter o compromisso com uma elite; a universidade tem que ter um compromisso com o país.

Alguns professores que concordaram fizeram, porém, uma observação, dizendo que deve se propiciar a oportunidade, mas para aqueles que querem e que tem condições cognitivas para fazê-lo. Reconhecem, nesse depoimento, que a educação superior não deve ser uma imposição, mas deve respeitar a trajetória e condição de cada jovem estudante. Mencionam que alguns optam pelo ensino técnico e essa pode ser uma importante alternativa.

Penso que são necessários profissionais técnicos de nível médio e em outras áreas, em que não se faz necessário a formação superior

(pedreiros, eletricitas, profissionais de atividades mais braçais, etc.)
Tais profissionais poderiam ter outro tipo de formação.
...tem uma faixa grande da população que se interessa por cursos mais técnicos, profissões mais técnicas, eu acho que nós não temos espaço, não temos lugar para muita gente cursar a educação superior.

Reforçam a idéia de que é preciso oportunizar a formação profissional. Se não tem universidade, que tenham bons cursos técnicos, que direcionem para boas chances profissionais dando oportunidade para todos. A universidade não pode ser a única possibilidade para definir uma carreira profissional. Os cursos técnicos são bem interessantes, podem ser uma oportunidade “...a gente vê pelas seleções dos cursos técnicos, 700 alunos para 30 vagas por exemplo,...estão mais concorridos que uma universidade. Existe muita gente querendo fazer essa formação para o mercado de trabalho”.

Se os argumentos que defendem a diversidade da formação têm sustentação, é preciso cuidar para não estratificar, nesse contexto, mundos escolarizados dualistas, colocando o ensino técnico em contraposição ao ensino superior. Eles podem ser complementares e ao mesmo tempo garantirem suas especificidades.

Poucos sujeitos mencionaram que no Brasil ainda não há estrutura física nem recursos humanos preparados para absorver tal demanda. Alguns, mais céticos crêem que isso não acontecerá nunca.

Suponha-se que hoje a União resolvesse dizer o seguinte: ‘Todas as pessoas tem educação gratuita’, como é que nós íamos absorver essa demanda?’

Alguns relacionam as políticas de inclusão com a dívida social e as ações afirmativas e dizem que temporariamente essas políticas promovem a inclusão, porque há uma dívida social bastante grande no nosso país. Pensam, entretanto, que devem ser transitórias.

...devem ter prazo de validade, para não começar a partir daí provocar a pior forma de discriminação que é a diferenciação dos seres humanos...as cotas são justamente para terminar com a diferenciação, mas daí a gente termina com uma forma de diferenciação promovida pela própria sociedade e temos outra oficial, que é a formal...” Diz ainda que “...claro que sabemos que todos têm as suas competências, temos belos exemplos de profissionais e seres humanos de todas as cores e credos e isso certamente o tempo vai nos mostrar que tem que ser algo com tempo determinado e com prazo de validade, se não a regra começa a exigir outra e quando a gente vê tem uma regulamentação tão grande, que a própria regulamentação passa a ser discriminatória.

Completam dizendo que a referência deve ser a condição social e a não capacidade, de pagar o estudo, referindo-se a outras políticas como a Lei de Cotas.

...é importante, por exemplo, ter um subsídio de pagar ônibus ou deixar de trabalhar para poder estudar durante o dia. Então que a referência fosse a capacidade financeira da pessoa não qualidade racial ou cultural. Para mim isso ainda não foi justificado suficientemente, e isso seria importante para uma transformação social no Brasil. Acho ainda que a referência social é mais importante, até porque aqui no Vale tem muita criança de olho azul, branca e totalmente excluída, sem chance alguma de seguir numa carreira educacional, quem sabe chegar no ES. Então, por enquanto, não fui convencida por essa situação de cotas, por raça. Mas acho importante que existam políticas que pensem esses modelos de inclusão.

No grupo dos **gestores**, há concordância com a importância do Prouni mas afirmam que talvez não fosse necessariamente a oferta da educação universitária para todos.

É importante que cada pessoa tenha oportunidade e tempo para se preparar, para exercer o seu papel dentro da história... Se vão chamar isso de educação superior, de educação básica, ou, nenhuma nem outra, não importa! Mas, que seja um tempo de educação. Eu acredito que tem pessoas que nunca cursaram uma universidade, mas se qualificaram excelentemente e tem uma qualidade excelente na sua atuação, como sujeitos na história.

Então, o acesso a universidade não é absoluto. Pode haver outros caminhos para ter acesso à mesma qualidade, qualidade sempre neste sentido de qualificação para realmente ser um sujeito na história.

O Brasil está fazendo uma expansão de universidades federais. Será que daqui a dez anos nós teremos condições de bancar tudo isso? O Estado do Rio Grande do Sul e o de Santa Catarina têm uma malha muito boa de universidades comunitárias, tão inclusivas quanto as federais. Às vezes até mais inclusivas. E o governo federal muitas vezes planta, digamos assim uma universidade federal ao lado de uma comunitária, o que está causando uma turbulência muito grande aqui no RS.

Por parte dos gestores da universidade comunitária, o Brasil tem todas as condições para favorecer a ampliação das vagas no ensino superior. Julgam fundamental, mas dizem que o Brasil não está preparado para proporcionar o ensino gratuito superior para toda a sociedade.

Deveria haver, segundo eles, um esforço por proporcionar o acesso gratuito para todos os que não podem pagar, e para os que podem, que seja tributado um pouco mais, no

sentido de pagarem o seu ensino superior, uma vez que tiveram na história da sua família outras oportunidades, “...esse trabalho de verdadeira democracia é que falta”.

Acreditam que não existe cultura no Brasil para realmente se chegar a isso, “...haja vista as resistências violentas que acontecem ainda hoje com relação a cotas raciais por exemplo”.

Dizem que isto tudo é “...sintoma de um preconceito que está aí enrustido na sociedade e que se opõe a democratização do ensino”.

Certamente estas são visões legítimas mas não universais. Os debates em torno da educação pública e gratuita fazem parte da tradição democrática e republicana no país. São argumentos que discutem uma temática polêmica. Mas, no contexto destas análises, o Prouni estaria legitimado pois trata-se de aproveitar vagas das IES comunitárias para processos de inclusão social.

É interessante perceber que há críticas com diferentes origens, das esferas públicas e das privadas. Mas o conteúdo de ambas é bem diferente. Enquanto os argumentos dos setores públicos questionam o investimento estatal nas IES privadas através do Prouni, os gestores da IES privada polemizam a aplicação dos recursos em novas universidades públicas. Como pano de fundo há visões ideológicas e políticas e também interesses corporativos em jogo.

Compreensíveis são estas tensões quando se analisam as visões dialeticamente. Elas é que podem fazer avançar o processo democrático.

O fato de ter provocado os respondentes sobre a ampliação do acesso através das políticas de inclusão na educação superior, fez com que os mesmos se referissem também a Lei de Cotas, que também é uma política de inclusão proposta pelo governo. Ainda não foi promulgada como Lei, uma vez que a sociedade civil não está totalmente convencida da sua importância. Há grupos que concordam com a Lei e grupos que discordam refletindo-se na composição do Congresso Nacional.

Dois dos **professores** entrevistados apóiam a Lei de Cotas. Mas há os que discordam.

...as cotas eu sou contra. É aquilo, o cara passa porque é preto, mas não tem a mínima condição de estar fazendo o curso de medicina...é muito cruel jogar as pessoas nessa situação, tem que preparar. Se ele fosse um cara bem preparado, um ensino básico melhor, ele estaria em condições iguais de concorrência.

Outra professora entrevistada diz que “...a Lei de cotas eu não acho legal, não acho que seja uma condição boa tu permitir o ingresso por uma questão de raça ou de riscos ou de cotas de deficiência física”.

...são cotas, que na própria regulação podem se transformar num ato de exclusão.

Acreditam que a questão das cotas é muito controversa e que precisa ser melhor pensada. “Não sou favorável a reserva de vagas para alunos em função de raça ou cor de pele, pois em alguns casos é muito difícil dizer se uma pessoa pertence ou não à determinada raça”.

Apenas um dos professores entrevistados concorda com as políticas de cotas e diz que

...por exemplo, para afro-descendentes, são políticas afirmativas que buscam promover a igualdade, buscam promover ideais republicanos de igualdade. Quanto mais a nossa sociedade brasileira é desigual, mais ela precisa dessas políticas.

Como foi possível constatar o tema das cotas ainda é controverso e parece que, os docentes do ensino superior carecem de reflexões mais aprofundadas sobre o assunto. Não houve argumentos consistentes numa perspectiva histórica, nem parece haver informação sobre as trajetórias dos alunos cotistas. Se a adesão ao Prouni foi quase unânime entre os interlocutores, as políticas de cota parecem exigir mais aprofundamento.

Sobre a ampliação do acesso através das bolsas filantropia um dos professores diz que presidiu a comissão de bolsas de filantropia na Universidade que teve que abandonar essa prática quando a Universidade aderiu ao Prouni. Diz que em alguns aspectos o sistema de filantropia era melhor, mais democrático, permitia melhor inclusão do que o Prouni. Acredita que hoje o Prouni permite ingresso de alunos apenas vindos de escolas públicas. Os alunos que fazem o sistema misto estão fora do Prouni. Há alunos que em determinado momento da vida conseguiram estudar em escolas particulares e tiveram que mudar para a pública e hoje estão fora do Prouni. Diz que “...a gente pode discutir a questão dos rumos mas as críticas eventualmente teriam de ser pontuais para melhorar, qualificar e aperfeiçoar as formas de acesso”.

Uma das entrevistadas diz que

...quando vi a lista dos meus alunos Prouni, porque eu não os conhecia, fiquei muito surpresa, são muito bons os alunos, são os nossos melhores alunos. Um que vi na lista, é o meu melhor aluno nesse semestre e outros ainda foram meus em geometria espacial no outro semestre. Também foram meus dois alunos que passaram com A e fiquei surpresa porque as vezes a gente tem impressão de que porque vieram de escola pública, não teriam condições de acompanhar e é ao

contrário. Todos os meus alunos bolsistas são excelentes. A impressão que me dá é que como o governo comprou essa vaga para eles, eles se sentem comprometidos. Eu sei que eles têm uma cobrança, tem que ter aprovação, mas parece que eles querem mais. Acho que eles valorizam muito mais essa vaga, do que os que pagam do seu bolso com sacrifício. Tem gente que paga com muito sacrifício, trabalha para dar conta, e me dá impressão, - é impressão minha, pode ser que não,- que eles valorizam mais do que todos. Eles são assim fanáticos até sabe...eles querem muito tirar nota boa. Inclusive um dos alunos teve um problema com um professor porque ele achava que tinha que tirar A, e tirou B, e depois eu soube que ele era do Prouni. Comecei a entender que ele quer muito tirar A, porque tem a bolsa, e a valoriza muito. Está lutando pelas notas...porque nossos alunos da matemática muitas vezes dizem: ah, se eu passei ,passei... o que importa é passar, porque o curso puxa muito, tem muita prova, tem disciplinas complicadas, então puxa muito da maioria. Tem gente que se conforma assim...mas com os Prouni eu vejo muito diferente, que eles querem ter A.

Eles participam e não estão só preocupados com a nota, esses alunos são interessados, eles perguntam, eles buscam...Tem uma que é nossa bolsista aqui que não é tanto, já não é esse padrão assim...Entre os pagantes também tem os que vão muito bem e outros que não...mas o que quero te explicar é que eu tinha a impressão que os Prouni eram mais fracos, apesar da seleção pelo ENEM. Pensei que se vieram para uma universidade particular, é porque não conseguiram vagas nas outras, !...Mas não, eles são ótimos alunos. Também não sei o quanto isso é concorrido, não sei se uma vaga do curso de matemática é muito concorrida ou se eles pegam assim, porque sobrou...eu não tenho essa noção...

Quando a professora acima faz esse depoimento demonstra a concepção presente no imaginário de muitos docentes que atuam na universidade privada. Crêem que estão aí os alunos que não tem condições cognitivas para cursar a universidade pública. Talvez não desconheçam mas não valorizam a informação sobre o número de alunos que querem ingressar na universidade pública e o número de vagas existentes. Além do mais nem todos os alunos querem estudar na universidade pública, pelas dificuldades operacionais que adviriam. Muitos não têm interesse em organizar moradia e arcar com despesas de alimentação, longe dos familiares, etc...

Um dos **gestores** disse, em contrapartida, que o Prouni, pode ser também um Programa excludente, tecendo críticas ao mesmo.

...é um programa de inclusão excelente, é por outro lado, mais um caso típico de não atendimento das camadas mais excluídas... O Prouni, na base, ele exclui por causa da exigência do ENEM. Há pessoas que vivem numa situação de exclusão tamanha, que o acesso a

um exame como o ENEM se torna praticamente impossível, ...porque a pessoa não acredita que ela possa fazer isso, mesmo que ela tenha condições de conhecimento. Tive contato com várias pessoas aqui, pessoas negras, inclusive...que participam aqui dentro e quando eu sugiro: ‘olha, se prepara para o ENEM!’... elas dizem: ‘não, mas eu não adianta!’... então o ENEM é um inibidor. A pessoa não é aprovada uma vez e, depois, já não quer mais fazer, etc...

Consideram que os que têm maior acesso ao mundo escolarizado, têm uma rede de informações melhor, inclusive sobre o ENEM. Para ele já é uma camada social menos desfavorecida. Esses que vão ser aprovados e terão uma boa nota no ENEM, com condições de preencher as vagas do Prouni, enquanto as camadas mais desfavorecidas ficam fora.

Acreditam que seja necessário encontrar uma forma mais próxima das pessoas para efetivamente incluí-las. Diz que a própria universidade deveria ter “...este mecanismo de acolhimento para depois ajudar a desbloquear e qualificar...”.

A universidade estudada está fazendo um esforço com um grupo de afro-descendentes, mas quando chega no momento do ENEM, há um bloqueio e acabam fazendo vestibular e depois não tem como reverter. Diz que “... aqui se abre todo um outro capítulo, de necessidade de disponibilização da vagas de bolsa...”.

Este é um tema polêmico e controverso. Dificilmente haveria sustentação para políticas de inclusão totalmente desvinculadas do mérito escolar e essa é uma condição aceita na comunidade acadêmica. Para ingressar na universidade e ter condições de permanência é preciso um mínimo de preparo intelectual. É o que vem fazendo o ENEM.

Entretanto fica claro que o Prouni não vai, isoladamente, resolver o problema da inclusão social. Mas parece estar alcançando algum êxito nesta direção.

O critério escolarização básica na escola estatal poderia ser estudado, pois há casos de estudantes da escola privada, que passam por dificuldades financeiras familiares complicadas. Entretanto não é fácil de identificar argumentos sustentáveis para essa situação.

Por serem critérios nacionais, o critério renda per capita é um critério interessante, apesar de não ser tão fácil de averiguação e facilmente pode ser mal-versado... sempre há casos em que o aluno é emancipado da família, só em função do Prouni, para poder ter uma renda per capita zerada. Esses casos existem e, às vezes, se consegue identificar bem. Em geral, os critérios são bastante válidos e nos permitem ter uma tranquilidade bastante grande para, ao menos, não estarmos concedendo bolsa para quem tem condições de pagar. Tem o critério da escolarização básica na escola estatal, é um critério bom, talvez ele não precisasse ser tão estrito...Talvez a coordenação local de

Prouni pudesse ter a faculdade de também estudar outros casos de estudantes que vêm de escolas privadas e que vivem uma situação financeira complicada... Só que, se poderia estar criando flancos muito grandes para distorções. Então eu concordo com os critérios, porque eles protegem a quem é coordenador do Prouni... Ele se sente protegido por esses critérios, apesar de às vezes pensar que poderia haver certa flexibilização. Há casos gritantes de pessoas que poderiam ser enquadradas e às vezes, como não atendem o requisito de escola básica estatal, ou outra coisa, está fora. Mas quando há uma lei estatal, os critérios são nacionais e eles devem ser observados. Trata-se de uma política pública e muitas alterações logo durante o tempo de implantação, não seria salutar...

Os gestores consideram que o Prouni tem êxito e marca um avanço na transparência dos critérios, no acompanhamento e na avaliação. Mas precisa ser aperfeiçoado em pontos que a própria experiência histórica vai indicando. O Programa ampliou significativamente o número de vagas no ensino superior e na visão de um dos gestores,

...o governo poderia ter sido mais arrojado... em vez de criar novos campi e criar novas universidades federais, poderia ter ampliado um sistema parecido com o do Prouni e investido recursos, comprando vagas, sobretudo, nas universidades comunitárias. Eu não diria nas empresas comerciais de ensino.

Acreditam que as universidades comunitárias que, em sua concepção, são públicas, pois têm toda uma sistemática interna muito parecida com as universidades públicas, poderiam ter recebido investimento muito maior na compra de vagas, tornando-as mais sustentáveis,

...porque todas elas estão com muitas dificuldades de se sustentar, sobretudo, como a nossa tem aí uma agenda, tem aí um número grande de pesquisa e de programas de pós-graduação. A dificuldade de sustentar é grande. Então, o governo deveria ter ampliado o Programa do Prouni e comprado vagas em vez de pensar em ampliar frentes nas universidades estatais, que são muito mais caras, são conhecidamente mais caras...

Certamente essa é outra posição polêmica e compreendida no contexto e lugar do interlocutor. Mesmo respeitando o argumento é preciso avaliar o esforço de ampliação da rede federal de educação superior e valorizar a interiorização do ensino público. Nem sempre um

argumento deveria vir atrelado ao outro. Não seria mais adequado tratar como política compensatória ?

Para outros gestores, entretanto, o governo

...teve uma sacada muito lúcida, muito grande, para ampliar o número de vagas nas universidades. Nas universidades comunitárias que são públicas não estatais⁶⁰, ele poderia ter comprado mais vagas, e não aproveitando simplesmente os recursos da filantropia que já estavam sendo investidos em bolsas. Não houve novidade aí, neste ponto de bolsas, nenhuma novidade. As comunitárias todas estavam já com um programa de bolsas funcionando muito bem, muito bem controladas pela própria lei de filantropia. A única novidade que houve foi que isso agora começou a ser computado no Ministério da Educação, passou a ser politicamente computado...

Complementam dizendo que houve para as universidades que se identificam com “as empresas de negócios de ensino”, uma vantagem muito grande com a novidade do Prouni. Dizem ainda que, “...no geral, também observando aí a nossa realidade, houve a entrada na vida acadêmica de uma maior diversificação de estudantes, o rosto da universidade mudou, ao menos é isso que eu observo aqui... Então, o Prouni foi um avanço ...”

Parece haver contradição neste depoimento. É natural que haja críticas e restrições à políticas, mas não fica clara a posição dos interlocutores. O fato é que sendo a seleção dos alunos bolsistas feita pelo MEC, esse processo saiu do controle da IES e, talvez, seja essa a razão de diversificar a clientela. Então pode haver argumentos defensáveis para essa modalidade de seleção que tem critérios definidos claramente e a transferência como valor. Sendo uma política pública os órgãos do governo é que devem administrar o processo, confiando, posteriormente, nas universidades para a formação dos estudantes.

Os **alunos bolsistas** acreditam que a iniciativa do Prouni é extremamente positiva, como forma de ampliação do acesso à educação superior. Afirmam que os estudantes que entram na universidade pelo Prouni normalmente dão mais valor ao estudo do que outros alunos. Concordam que as vagas devem continuar aumentando e um deles disse que “...o Prouni é importante para que pessoas que não tenham condições como eu, possam estudar em universidades de boa qualidade, que não fiquem pelas ruas fumando crack”.

Em relação a pesquisa consideram importante divulgar a todos o seu resultado, para que todos percebam a importância deste Programa.

⁶⁰ Esse conceito no contexto dos depoimentos, mereceria melhor explicação. Nem todas as universidades comunitárias são regidas pelos princípios públicos de gestão, mesmo na sua condição filantrópica e não lucrativa.

9.3 ASCENÇÃO NA ESCALA SOCIAL TENDO EM VISTA A CONDIÇÃO FAMILIAR DO ESTUDANTE

O Prouni foi mencionado por muitos interlocutores como uma política de inclusão, que provoca uma ascensão social. O Brasil ainda é um país onde a sociedade é muito desigual, exigindo políticas compensatórias. Em nosso estudo, os interlocutores explicitam que acreditam que o Prouni e as políticas de financiamento possibilitam a diminuição das diferenças sociais.

Questionados sobre as conquistas e os impasses vividos pelos bolsistas Prouni, apontaram que o grande mérito do Programa é ter possibilitado o acesso à educação superior. Uma das alunas disse que “minha maior conquista foi a vaga no curso de Nutrição, que eu tanto queria desde o Ensino Médio”.

Também as aprendizagens que se referem à cidadania e aos aspectos de mobilidade social foram por eles apontados. Um dos alunos explicitou que aprendeu muito na universidade, valorizando como uma conquista pessoal que é “saber incluir-me num espaço sócio-cultural diferente do estava habituado...”. Referia-se ao fato de ser proveniente de uma cidade diferente e por ser ‘economicamente mais humilde’. Para ele, a oportunidade fez com que “me tornasse uma pessoa mais receptiva e menos alienada”.

Os alunos valorizaram, em primeiro lugar, o crescimento e a aprendizagem pessoal, o convívio com outros colegas e o aprender a trabalhar em grupo. Uma das alunas afirmou ser importante

...conhecer muitas pessoas, os colegas e também personagens do governo estadual e municipal, da imprensa nacional através dos fóruns e palestras promovidos pela Instituição. Mas o principal é meu crescimento como indivíduo. Quando ingressei na faculdade era uma pessoa e hoje sou outra, mais confiante, segura de si, esperançosa com o futuro; um futuro que sonhava ser professora; sem a bolsa com certeza estaria no comércio ou em indústria algo que não queria para mim.

Vêm o processo acadêmico como um grande aprendizado. O fato de terem conseguido a oportunidade de estar na educação superior e no curso que desejam, lhes trouxe a satisfação de ter feito a escolha certa. Também mencionaram a alegria vivida em cada disciplina em que são aprovados, que reforçam suas convicções e provocam novas motivações.

Todo o Curso em si tem sido uma grande aprendizagem, não só o conteúdo das aulas, mas também o conteúdo extra-oficial, extra-curricular. Acho que se ganha muito no contato de gentes de vários lugares; entramos em contato com formas de pensar diferentes. Minhas maiores aprendizagens foram adquiridas nas disciplinas de pedagogia, filosofia e formação docente. Me tornaram mais politizado, mais crítico.

Essa visão mais humana e menos técnica acompanha a manifestação dos alunos quando dizem que “...muitas das aprendizagens fogem do contexto técnico dos conteúdos, abrangendo o conhecimento de como lidar com pessoas e percebendo a diversidade de questões que motivam ou, simplesmente, guiam as pessoas das diversas camadas sociais”.

Os alunos bolsistas acreditam que os beneficiados pelo Prouni podem surpreender em termos de desenvolvimento, pois dão um valor maior para esta oportunidade. Acreditam também que seu crescimento, tem a ver com a possibilidade de serem ouvidos pelas outras camadas sociais, pois é importante

...saber lidar com diferentes pessoas, valores e inclusões na sociedade. A oportunidade de levar a ‘voz’ das pessoas na base da pirâmide social é um grande aprendizado, pois debates quanto à crenças e valores sempre geram conflitos. Mas saber como construir o conhecimento na sociedade contemporânea brasileira é o maior aprendizado que tive até o momento.

Essas manifestações são significativas e informam que a experiência acadêmica extrapola a condição de apropriação dos conteúdos curriculares e de uma competência técnica. Os estudantes ampliaram esta perspectiva e registraram os ganhos que tiveram como pessoas, especialmente percebendo a possibilidade de alterar a lógica do determinismo social. Talvez esta seja uma das grandes conquistas das políticas de inclusão.

9.4 A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE

Se o ingresso dos estudantes foi considerado um avanço, conforme os dados da pesquisa, outros problemas foram mencionados como fatores que excluem, relacionados a permanência na IES. Esse é um problema geral na universidade privada pois mesmo os alunos

pagantes sentem dificuldades e também se esforçam para garantir a permanência no espaço acadêmico.

Relata uma professora como exemplo:

Uma aluna que eu levei em casa estava passando mal, e as condições de moradia dessa menina eram péssimas. Eu fiquei pensando assim...é uma inclusão mais excluída possível. Essa aluna está na universidade, com certeza deve receber auxílio de alguma maneira, das mensalidades da universidade. Mas as condições de onde essa aluna morava eram difíceis, ainda mais a aula terminando as 22h e 30min. Ela chegaria em casa a 1h da madrugada. Com certeza teria que pegar o trem e dois ônibus para chegar em casa. Fico pensando também sobre as cópias...os alunos tem direito a cento e poucas cópias e tem professores que dão aulas e aulas e aulas com cópias. E se terminaram as cotas dela? Essa aluna não tem condições de fazer cópias...não tem condições de realizar atividade extra classe, pois ela não tem dinheiro nem para passagem! Vários alunos têm essa condição. Ao lado dela estava outra aluna que comprou toda a bibliografia solicitada, que frequenta cursos fora! Alguns estão incluídos mas não tem as mesmas condições. Podem desenvolver seu potencial, mas não têm as mesmas condições !

Quando perguntados sobre outras preocupações que gostariam de manifestar em relação ao Programa um dos **professores** apontou que um grande desafio para o Prouni, seria prover outros benefícios, outras formas de assessorias ao aluno que ingressa na universidade. Acreditam que dar a bolsa é importante mas é pouco.

...tem a questão da moradia, do transporte, da alimentação. Parece que essa seria uma discussão que está em aberto. O aluno se desloca, o aluno tem que ter tempo para estudar, ele gasta com xerox, ele tem que comprar livros, e às vezes o que acaba acontecendo e eu convivo um pouco com esses alunos, mais de movimentos estudantis, mais de articulação política é a comunidade do Prouni estar na Universidade privada e ela começa a ter algum tipo de dificuldade. São dificuldades para se alimentar, para se deslocar e os serviços ligados a educação são muito caros. Se quer cobrar da instituição que de conta de tudo isso. E a instituição não tem como dar conta. Isso é uma situação que penso em alertar a reitoria sabe, porque a gente tende em um futuro médio, ter muita gente desistindo...A médio e longo prazo o que pode acontecer é aumentarmos a coletividade do grupo de alunos do Prouni e esses alunos...eu acho que nem é a questão acadêmica, eles vêm com outras ordens de dificuldade, financeiras e questões que estão ligadas a educação e a tendência é eles cobrarem isso da instituição. E pode que a médio e longo prazo se estabeleça outro tipo de tensionamento entre as instituições privadas e seu público não necessariamente com a

questão da sala de aula, mas com a questão institucional. Eu estou aqui eu tenho bolsa mas eu queroe isso é uma coisa que a universidade vai ter que saber lidar, porque é o público dela, mas daqui a pouco política pública é também importante para isso...

Alguns professores acreditam que os alunos bolsistas têm acesso a universidade mas não a mesma condição dos demais para chegar com sucesso ao final de seus cursos. Creem que essa condição pode ser uma falsa inclusão, porque eles ingressam mas não têm as mesmas condições de permanência do que colegas. Relatam, porém, que a maior parte dos alunos são trabalhadores. Trabalham, em sua maioria, para pagar os estudos.

Alguns professores dizem que os bolsistas algumas vezes se excluem, “ah... eu não vou fazer parte desse grupo, não vou poder ir”. Acreditam que nem sempre há clareza desse fenômeno. Na sua visão isto acontece, muitas vezes, pela dinâmica da sala de aula na universidade.

Muitas vezes não dá tempo de te dar conta porque o aluno não fez trabalho em grupo, por exemplo, ‘ah...porque o trabalho em grupo é difícil’! Eu tenho alunos que moram em cidades totalmente diferentes, ah... mas tem internet, mas não tem tempo de acessar internet, ah...mas tem internet no trabalho, mas no trabalho não dá para fazer, em casa as vezes não tem acesso a Internet, mas tem que fazer em casa de madrugada. Tem uns que trabalham em duas empresas diferentes durante o dia e a noite vão à faculdade. Eu acho meio excludente um sistema como esse...

Mesmo considerando a procedência dos argumentos do professor, os mesmos não podem ser obstáculos às políticas inclusivas. É certo que alunos trabalhadores deveriam ter condições especiais na universidade. Mas também é verídico que muitos, com o auxílio de seus professores, conseguem superar as adversidades e se tornam ótimos profissionais e cidadãos. Somente a médio prazo e com a universalização da educação básica em tempo regular esta situação pode ser minorada. Outro fator importante a ser ponderado é que mesmo entre os alunos pagantes, uma grande parte são trabalhadores, inclusive com a responsabilidade de arcar com as despesas da educação superior. Trabalham para poder pagar o estudo, caso contrário muitos não poderiam estudar.

Na visão dos **gestores** poderia ser útil implementar bolsas de alimentação, por exemplo, porque alguns alunos do Prouni vão embora por causa da fome. Esta seria uma boa iniciativa da universidade.

Uma pequena parte dos entrevistados disse que pode haver diferença entre os alunos pagantes e os bolsistas. Os bolsistas, mesmo não sendo Prouni, são alunos com poder aquisitivo muito baixo e com dificuldades para alimentar-se e tirar cópias na universidade. Alguns destes alunos têm uma formação básica deficiente e tem dificuldades com algumas disciplinas (Curso de Licenciatura em Matemática). Alguns, entretanto, têm um desempenho excelente. Trouxeram o exemplo de dois alunos Prouni que estão entre os cinco melhores do Curso.

Certamente fatores externos podem estar acarretando dificuldades para que os estudantes tenham melhor desempenho mas suas trajetórias como alunos bolsistas. Uma das dificuldades está relacionada com custos extras, exemplificado por um dos estudantes.

...no caso de cursos que possuem aulas em período integral, o fato de o governo ter cortado o valor mensal de ajuda que era depositado acabou impactando negativamente, pois era esse valor que ajudava a pagar a alimentação, xerox e transporte. Com o corte da verba foi preciso 'se virar nos 30' para dar conta de conseguir recursos para se alimentar no horário do meio dia. Sei de colegas que também possuíam Prouni e tiveram que desistir, pois contavam com esse valor mensal para custear despesas básicas como as citadas anteriormente.

Ainda relacionado ao tema dos custos uma bolsista disse "...que está acontecendo como qualquer outra experiência. As diferenças são talvez o transporte para estágios fora da cidade natal, materiais solicitados e cursos obrigatórios. Fora estes itens, o resto é igual a todos os ingressantes na Universidade".

Outra dificuldade apresentada por uma das bolsistas está relacionada com o fato de ter que "cursar 200h complementares. Estes cursos tem, geralmente, um valor elevado e eu estou tendo que parcelar em várias vezes". A aluna se refere a alguns Cursos que exigem horas complementares, como cursos de extensão, estágios e atividades voluntárias. São custo que a bolsa não cobre e o aluno deve arcar com estas despesas. Mas, mesmo assim, a aluna reconhece que o Curso é ótimo.

O tempo para o estudo, ou falta de tempo é outro fator de dificuldade apontado. Diz a estudante que

...não tenho muita dificuldade em relação ao conteúdo, mas, às vezes, tenho dificuldade em arranjar tempo para estudar, pois trabalho durante o dia e estudo a noite. O que é comum para os estudantes não bolsistas também. Sendo assim, não considero essa dificuldade exclusiva de quem é bolsista do Prouni .

A maior parte dos alunos questionados não lembrou de impasses significativos e nada apontaram. Mesmo que haja dificuldades vêem esses momentos como mais um desafio a vencer. Quando localizam dificuldades, estas parecem estar mais ligadas as condições econômicas, com gastos extras com os quais se deparam.

...os cursos de extensão são ótimos, mas geralmente caem nos mesmos dias que as cadeiras e também são muito caros para quem não tem condições de pagar. Agora eu trabalho, mas no início do curso eu costumava estudar na biblioteca pois não tinha condições de comprar os livros, que são bastante caros na Nutrição.

...o maior impasse é quando há algumas atividades que infelizmente não consigo participar pelo fato de possuir menos recursos financeiros. Como moro numa cidade a 70km do campus o deslocamento dificulta bastante (pois não possuo carro). Fora isso não vejo impasses. Há possíveis desafios.

Uma parte dos alunos concorda que encontra dificuldades para acompanhar as propostas das disciplinas em relação aos custos com materiais solicitados para o estudo. Os outros (60%) dizem que não sentem esta dificuldade.

Um aluno afirmou que “...os alunos bolsistas, mesmo que tenham suas mensalidades gratuita, tem ainda grandes gastos com transporte para se deslocar até aqui, o que faz com que nem sempre façam tantas cadeiras quanto gostariam e poderiam”.

Relatam que não existem dificuldades que sejam maiores para o bolsista do que para os demais estudantes, pelo menos na universidade pesquisada. Apontam, como exemplo, que o sistema “Pastanet” reduz praticamente a zero qualquer gasto nesse sentido. Dizem, ainda que também não há distinção visível entre pagantes e bolsistas, o que isso é bom. A única característica relevante é a capacidade intelectual, e essa independe da faixa social, na opinião dos nossos respondentes.

Certamente todo o estudante trabalhador enfrenta este impasse. Sacrificam horas de lazer e convívio familiar em prol do estudo. Mas parece que, mesmo assim, vão em frente pois valorizam a condição temporal que estão vivendo.

Para eles, cada um constrói e é responsável por sua trajetória acadêmica. Sugerem algumas alternativas. Entre elas que “...o período para cumprir o curso disponível para os alunos bolsistas deveria ser mais longo, pois algumas vezes temos que fazer mais cadeiras e não podemos custear o transporte que se torna caro. Assim corremos o risco de não concluirmos o curso no prazo estipulado”.

9.5 SUCESSO NO PERCURSO ACADÊMICO

Um dos interesses desse estudo estava centrado no desempenho dos estudantes no cotidiano acadêmico. Precisariam os alunos de atendimentos especiais? Apresentariam perfis diferenciados em relação aos demais alunos?

Na parte qualitativa da pesquisa foi possível obter dados que confirmam que o Programa e seus bolsistas impactam positivamente a Educação Superior, não interferindo na sua qualidade.

Os **professores** tiveram dificuldades para responder a estas questões uma vez que os mesmos não identificavam previamente os estudantes do Prouni, nem mesmo se em suas turmas havia algum bolsista do Programa.

Vale reforçar que os alunos não são identificados como bolsistas, na sala de aula. Esta situação só acontece se o aluno se identificar espontaneamente. Como os professores não reconhecem a condição de bolsista dos alunos, também não se mobilizam para apoios diferenciados para eles, que são percebidos da mesma forma que os demais estudantes.

Um dos professores, que também é coordenador de um dos cursos, diz que os alunos do Programa passam a integrar os grupos e que “...nunca ocorreu de algum professor pedir ajuda para os bolsistas do Prouni”. Não percebem a necessidade de algum apoio especial para estes alunos.

Não, nenhum, nada, eles até facilitam a vida da gente, porque se todos fossem assim de procurar, de ir atrás, sabe...Não, não precisa de nada para eles.

Como os professores não reconhecem quem são estes alunos, relatam que suas aulas são como sempre foram, não há ações diferenciadas. Em alguns momentos necessitam mobilizar saberes específicos, mas isto não está relacionado aos alunos bolsistas especificamente. Quando algum aluno apresenta dificuldade, os professores auxiliam, mas a todos indiscriminadamente.

Preocupado com os estudantes oriundos de classes populares, um professor disse que

...acho que eu tento fazer um acolhimento melhor, sem classificar a pessoa, sem dar atenção especial para aquela pessoa. Mas se naquela aula tem alguém que vem tentando se incluir, eu fico atento. Para todos eu tento me assegurar de que foi uma boa aula...não separo aquela pessoa com um trabalho especial para ela, mas eu tento garantir que naquela aula deu tudo certo, que eu usei todos os recursos, que eu

expliquei bem. Pergunto para todos se está tudo certo...De certa maneira acho que me motiva. Se eu identificasse um aluno Prouni, me motivaria a dar aquela aula melhor para todos, inclusive para ele...é uma coisa de solidariedade minha...pra mim isso afeta.

... evidente que o público que vem com menos formação, com menos informação, que dá duro, que tem menos tempo para estudar, é um aluno que precisa de mais atenção. Isso é fato...mas isso fica um pouco confuso, um pouco nebuloso, porque não é uma exclusividade do aluno carente. A universidade tem uma característica do aluno trabalhador. Nosso aluno é um aluno trabalhador...

Ao referir-se aos alunos carentes relatou que

...não posso colocar *papers* na pasta Net ou mandar que comprem todos os livros, ou passar dois ou três dias pesquisando na biblioteca. Até se trabalha com regime de exigência e excelência, mas a gente sabe que existe limitação para dar conta destas atividades, que não é específica do Prouni, até porque pode ser meio su realista e meio contraditório. É possível inclusive que haja alunos do Prouni com melhor condição para estudar do que um aluno que está pagando, porque tem bolsa, porque é jovem, porque as exigências de vida são menores, não está casado, não tem família...

Alguns entrevistados foram procurar saber quem eram os alunos, do Prouni por ocasião da entrevista, pois talvez necessitassem algum dado, ou alguma informação que desconheciam. Estes professores se surpreenderam, pois na sua maioria os bolsistas eram excelentes e bons alunos, sem dificuldades no desempenho cognitivo e no processo de aprendizagem.

Para a entrevista fui procurar saber e vi que não percebi diferença deles em relação ao restante da turma. Dos dois que foram meus alunos, um tirou 7,0, assim ficou médio, e o outro ficou em grau C, mas tive vários que ficaram em grau C e que ficaram com média 7,0 e não eram do Prouni. Então só esses dois alunos não são suficientes para eu dar uma opinião objetiva sobre isso...

O professor do curso de Direito disse que não identifica diferença nos alunos bolsista porque há uma diversidade muito grande no corpo discente da Universidade, no seu curso. Lembra, como exemplo, a bolsa filantropia que

...é semelhante a um Prouni e que tem mais história. É o mesmo público e não vejo que esse público tenha mais dificuldade. Também não posso dizer como disse o Ministro da Educação, que são melhores

do que os outros, estudam mais , tem mais qualidade. Não do ponto de vista estritamente acadêmico. Eu acho que dá pra colocar, mas isso é uma questão muito desta universidade...é que o que nós temos é um diferencial de qualidade de cidadania do nosso público. O nosso aluno traz isso para a sala de aula. O Direito é uma ciência humana, traz um aspecto de vida, de experiência, de contato com a realidade, que agrega muito valor na formação e na aula.

Alguns entrevistados afirmaram que não identificam o aluno por ser bolsista, mas outras diferenças aparecem, como a maturidade dos alunos, independente da classe social. Há alunos relapsos nas diferentes classes sociais, assim como alunos com pouco tempo para o estudo porque trabalham, também em qualquer condição. Diz que a maior distinção está entre os alunos do diurno e os alunos do noturno, independente da classe econômica ou se são bolsistas ou não.

Mas uma boa fatia do pessoal que estuda a noite é um pessoal preocupado...cumpridor...preocupados em não deixar furo, nenhum compromisso faltando. Se falta algo, pergunta como é que se pode fazer para recuperar ?Vai ser na próxima aula? Como vai ser a prova ? Eu vejo que é um pessoal mais preocupado, mais atento. O pessoal do dia me parece que está numa situação mais confortável, não está tão atento, tão preocupado. Não sei se eu posso estender essa análise para quem é Prouni e quem não é...mas isso eu percebo na minha prática. O pessoal que tem menos oportunidade está mais ligado no que tem que fazer para aprovar. Pra não perder tempo...

Muito alunos do Prouni são excelentes alunos o que contradiz opiniões que suspeitam que os bolsistas do Programa poderiam baixar o nível da qualidade da ES

... um dos alunos que eu nomeei aqui na minha turma passou com nota dez. A gente tem alunos que tem o poder aquisitivo alto e não se esforçam , não têm interesse. No Curso de Contábeis nós temos essa característica, são alunos de poder aquisitivo baixo, talvez os menores da universidade. A média por semestre são duas disciplinas, porque não tem condições. São pessoas que trabalham e vem a noite estudar. E eu tenho observado que as pessoas que têm mais dificuldades são as mais interessadas. Um exemplo é o Prouni. Minha aluna com média 10 e a outra, com 8,79. Eu não vejo nenhuma relação, não vejo co-relação entre ser aluno Prouni e ter baixo rendimento. Eu apostaria meu dedo que não há relação.

Outra característica dos alunos bolsistas, apontadas pelos professores, refere-se à sua persistência, pois buscam sanar as dificuldades e procuram conquistar boas notas. Parecem ter mais dedicação e valorizam muito as oportunidades. Lutam para não perdê-las.

Quando perguntamos aos professores se gostariam de contribuir com mais algum questionamento em relação a pesquisa, um dos entrevistados manifestou que

...existe um problema bem complexo na educação do país que quando chega na universidade ele se escancara: é a falta de condições objetivas para o estudo. Os alunos parecem desanimar completamente, tem alunos de municípios do interior...Dois Irmãos, Ivoti, que trabalham o dia todo...explorados o dia todo...daí de noite eles têm que aprender Matemática e não aprendem. Conversei com a escola porque a escola aceita sucessivas reprovações, como natural...- Professora, eles só pensam na janta das 19 horas da noite. Então existe uma camada da população que quer estudar, precisa trabalhar por um salário mínimo, e não está sendo acolhida. Não sei como fazer...não sei se será na universidade ou um ensino médio mais ágil, com conteúdos não tão mortos. As vezes tu vê uma aula triste, monótona, sem graça...então eu acho que o Ensino Médio é um desafio, se a gente quiser elevar o nível na universidade.

Nenhum dos **bolsistas** Prouni entrevistados afirmou sentir dificuldades para acompanhar as propostas dos conteúdos das disciplinas e os padrões exigidos nas avaliações. Não concordam que para ter sucesso nas disciplinas precisam estudar mais que os outros colegas ou se empenhar em esforços compensatórios. Sentem-se em condições normais de aprendizagem.

Os alunos não percebem se seus professores ficam mais atentos, e procuram sanar possíveis dificuldades em relação às suas aprendizagens. Os professores desenvolvem sua aula normalmente sem nenhuma atenção especial aos bolsistas, mas atentos à todos os estudantes.

Quando perguntados se acreditam que os alunos que ingressam na Universidade através do Prouni reprovam mais que os outros, o grupo ficou dividido. Deles, 53% respondeu que concordam e 47% responderam que não concordam. Mas todos acreditam que o êxito na universidade não depende da condição de ingresso e sim do empenho nos estudos. Todos os bolsistas acreditam que suas chances de conseguir trabalho, na sua área, serão as mesmas dos outros estudantes.

Como perspectiva, uma entrevistada sugere que o aluno deveria ser bem preparado na Educação Básica para que todos tenham a mesma chance de acesso à educação superior. “Se a escola pública e a escola privada tivessem o mesmo tipo de ensino na Educação Básica todos poderiam estar em igualdade para competir”. Essa é uma posição certamente correta

mas que exigiria menos desigualdade social. O sistema educacional responde à organização da sociedade que, sendo desigual, produzirá escolarização também desigual.

O Prouni, como política de acesso, abre oportunidades aos alunos da escola pública e

...o aluno que faz a escola pública sabe que se ele tiver um bom rendimento, tiver uma boa nota no ENEM, vai ter uma vaga numa universidade privada. Nessa perspectiva há uma tendência positiva e isso é interessante, isso é bonito, isso é importante, é fundamental. O ensino superior está a disposição a todos aqueles que desejem, que têm aptidão, que têm interesse, que têm vocação. Agora não vamos achar que a solução para os problemas da sociedade é ter pessoas com curso superior.

Os alunos foram unânimes em usar adjetivos que demonstram sua satisfação em ter conseguido essa oportunidade de acesso à educação superior. Dizem que “a experiência é maravilhosa, excelente, ótima, muito significativa, perfeitamente satisfatória, muito proveitosa”. “Para mim cada experiência foi e continua sendo única e indescritível, perfeitamente satisfatória e dentro do esperado”. Esse sentimento é preponderante nas suas manifestações, ainda que com graus diferentes de ênfase. Os alunos sentem que acompanham todos os desafios que enfrentam os seus colegas. Eles dizem que

...não existe dificuldade maior para o bolsista do que para os demais alunos, pelo menos aqui. Por exemplo, na questão do material, o sistema Pastanet reduz praticamente a zero qualquer gasto nesse sentido. Também não há nenhuma distinção visível entre pagantes e bolsistas, o que é bom. A única característica relevante é a capacidade intelectual, e essa independe da faixa social.

Quando perguntado em relação as suas conquistas mais significativas, em primeiro lugar foi apontado a satisfação de estar na universidade e em segundo lugar apontaram o aproveitamento satisfatório nas disciplinas do curso e o fato de não reprovarem. A satisfação está expressa por um deles ao dizer: “...no final do semestre quando vejo que passei, me dá um alívio, isso mesmo um alívio, pois meu medo atual é perder a bolsa, pois sem ela não tenho como continuar os estudos”.

Alguns afirmaram não ter como citar as maiores conquistas, pois todas as experiências têm seu valor, seu significado, “portanto digo que é toda a minha trajetória acadêmica”.

A proximidade com a conclusão do curso também aparece na fala dos alunos como

sendo muito importante. “A maior conquista está sendo a própria formatura”. Outra aluna diz “... no final do ano que vem (quando me formar), estarei fazendo cadeiras que nunca imaginei que existissem neste Curso”. Revelaram satisfação com o alcance de uma meta bastante esperada e promissora para o futuro.

Quando perguntados sobre as dificuldades relacionadas ao sucesso no curso, novamente o fator tempo para estudar aparece nos depoimentos.

Junto a isso me vem alguns impasses, pois o trabalho aumentou bastante, os níveis de dificuldade nas aulas também e necessito me dedicar muito mais aos estudos para conseguir manter a média que eu tinha nos primeiros semestres. Acredito, então, que o maior impasse está sendo este, conciliar estudo/trabalho (inclusive nos fins de semana), se tornando bastante cansativo. Porém é um cansaço que faz parte de toda a vida acadêmica de grande parte dos alunos.

Reprovar em uma disciplina é visto como impasse para muitos estudantes, porque temem que em algum momento dos seus Curso, essa seja uma razão para favorecer o cancelamento da bolsa, provocando o abandono de muitos projetos futuros, criados a partir da conquista que obtiveram.

O trabalho de conclusão foi também apontado por um dos alunos como um dos “...maiores impasse”, referindo-se a problemas com a orientação dessa atividade.

Foi interessante perceber, entretanto, que os alunos bolsistas sentiram-se surpresos com questionamentos que os colocaram numa posição diferenciada dos demais alunos e disseram

...nós bolsistas não somos diferentes dos demais acadêmicos, somos iguais, possuímos os mesmos medos, angústias, vitórias, desafios/dificuldades, sonhos, de se formar e conquistar um bom emprego. A discriminação não está dentro da faculdade, ou melhor na relação com os professores e colegas, e sim mais adiante, nos interesses dos governantes e até dos administradores das instituições superiores. É muito fácil encontrar bolsista na graduação de licenciatura, principalmente no curso de Educação Física, independente do nível, graduação ou bacharelado. Já nos cursos de Administração, Direito, Engenharia é a agulha no palheiro.

Relataram que não percebem nenhum tipo de discriminação quanto ao fato de serem bolsistas, mas ainda assim, uma relata que

...não tenho costume de dizer que sou aluna bolsista do Prouni, aliás, poucos o fazem. Algumas colegas e professores sabem, mas nunca fui

discriminada pelo meu desempenho como estudante. Já presenciei uma cena de desprezo com uma aluna bolsista e talvez por isso não tenho costume de tornar pública tal situação.

Este posicionamento evidencia que embora haja a compreensão de que os alunos bolsistas são bem aceitos no meio acadêmico e que não se possa dizer que haja preconceito expresso em relação a eles, ainda assim há alguns casos isolados que podem ocorrer em direção contrária. Não é a toa que a explicitação da condição de Bolsista ainda traz constrangimento para alguns. A condição do anonimato é útil no sentido de minimizar a discriminação. Ao mesmo tempo dificulta o desencadear de apoios mais explícitos e de criar um sentimento coletivo para os bolsistas que, assim, poderiam reivindicar melhores condições de estudo. Essa parece ser uma decisão complexa.

Na parte quantitativa desta investigação, o fator sucesso no percurso acadêmico contradiz de certa forma a parte qualitativa da investigação. Talvez se evidencie que os sujeitos falem a partir de sua experiência e do que podem perceber, sem uma visão mais ampla do fenômeno. Os dados quantitativos apresentam uma outra perspectiva que também não é total, mas que pode favorecer um olhar mais amplo sobre a questão.

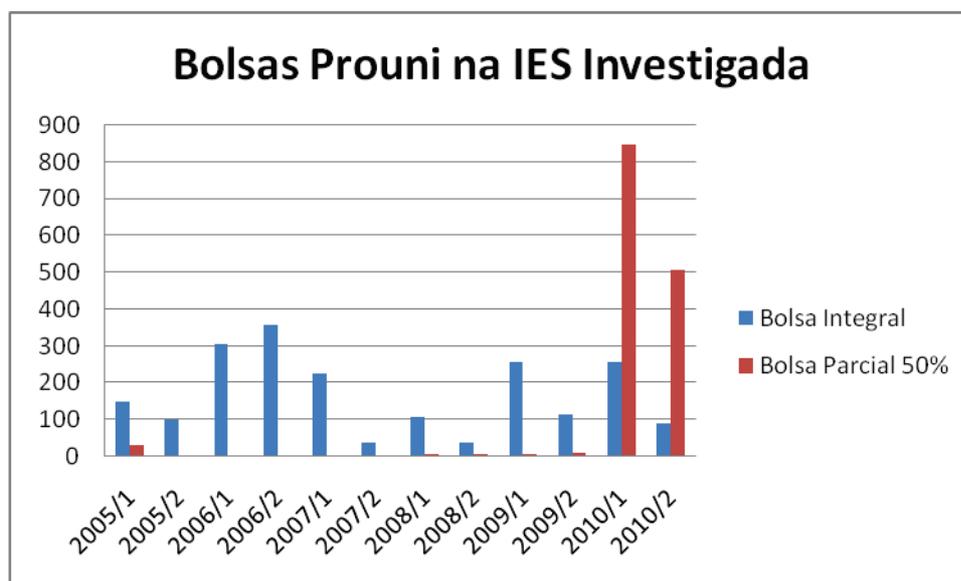
9.5.1 O Prouni em uma universidade privada da região sul do Brasil

Para compreender a experiência de implementação do Programa procurei conhecer melhor a realidade de uma Universidade particular da região sul do Brasil. Para tanto, realizei um levantamento de dados quantitativos para observar o Programa desde sua implementação no primeiro semestre de 2005, até o final do ano de 2010. Foram doze semestres de ingressos dos alunos Prouni.

9.5.1.1 Contextualizando o Prouni em relação ao número de alunos bolsistas

Como já anteriormente explicitado, a Universidade teve seu primeiro processo seletivo, para alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos, no primeiro semestre de 2005. Abaixo pode-se verificar a situação inicial.

Gráfico 11 – Bolsas Prouni na IES Investigada



Fonte: A autora

Através dos Relatórios disponibilizados pela Universidade foi possível identificar que, desde o primeiro semestre de 2005 até o segundo semestre de 2010, foram distribuídas 3.462 bolsas Prouni. Destas, 2.045 foram do tipo BI⁶¹ e 1.417 foram do tipo BP⁶². No primeiro semestre do ano de 2005, a Universidade disponibilizou 148 BI e 32 BP. As BP ocorreram, conforme o coordenador do setor de bolsas e filantropia da Universidade, por força da Lei, que era bastante rígida inicialmente. Em princípio a Universidade não tinha interesse em conceder BP de 50% ou até de 25%, como era permitido inicialmente pelo Prouni, uma vez que os estudantes apresentam uma renda familiar muito baixa e não têm condições de arcar com a complementação da mensalidade, o que ocasiona evasão e/ou suspensão do benefício.

Já nos semestres seguintes, de 2005/2 até 2007/2, foram oferecidas apenas BI, sendo 359 em 2006/2, 227 em 2007/1 e 38 em 2007/2. Pode-se observar que diminuiu significativamente o número de bolsas entre os semestres de 2006/2 e 2007/2. Isto se deve ao fato de que a IES já estava completando a sua cota de bolsas, conforme as exigências do Prouni. A partir do semestre de 2008/1, a Instituição voltou a oferecer um percentual mínimo de BP de 50%, apenas para fechar os índices exigidos pelo Programa. Já em 2010, houve uma mudança significativa nos procedimentos da Universidade. Conforme a tabela acima, foi possível verificar que a IES ampliou o número de BP, como também estas superaram significativamente o número de BI. Esta prática não havia sido utilizada anteriormente e, de

⁶¹ BI – Bolsa Integral

⁶² BP – Bolsa Parcial que cobre 50% das mensalidades.

certa forma, contradiz o argumento anterior que acusava desinteresse da IES com essa modalidade, frente ao fenômeno da evasão e suspensão do benefício. Pudemos verificar que em 2010/1 foram oferecidas 258 BI e 847 BP e em 2010/2 foram disponibilizadas apenas 91 BI para 507 BP de 50%. Certamente essa mudança de política institucional merece um aprofundamento.

As bolsas Prouni precisam ser analisadas semestralmente. No início desta investigação em 2007, no semestre de 2005/1, os dados apresentados pela IES disponibilizavam 148 BI, 32 BP, quatro suspensões temporárias e 39 bolsas encerradas. Estes números representavam 26% de desistência inicial por motivos desconhecidos. Muitos podem ser os motivos, como a opção dos alunos por outro curso, opção por outra IES ou porque o curso para o qual conseguiram a bolsa não era o do seu principal interesse, etc.

Os dados que tínhamos de 2005/1 se modificaram e atualmente foram registradas duas suspensões temporárias e 96 bolsas encerradas. Pode-se perceber um aumento significativo de encerramentos das bolsas ofertadas. Esse fenômeno, certamente, merece ser mais estudado e deve interessar aos gestores institucionais e governamentais no sentido de avaliar e até reorientar políticas.

No primeiro semestre do Prouni na IES, 2005/1, das 180 bolsas disponibilizadas, 137 não foram utilizadas. Doze delas por insuficiência de matrícula e três tiveram irregularidades constatadas. Sete tiveram encerramento da bolsa por substancial mudança econômica do bolsista. Das 115 restantes em 2005/1, onze foram encerradas por solicitação do bolsista, sete bolsistas se evadiram, um encerrou por esgotamento do prazo de utilização da bolsa - pois já havia iniciado o curso antes de ser beneficiado pela bolsa do Prouni -, e dois trancaram a matrícula temporariamente. As desistências apontadas, por motivos variados, significam 23,5% das bolsas. Das 95 bolsas que restaram em utilização, 36 foram encerradas por insuficiência de rendimento acadêmico. Estes dados significam que 26% dos bolsistas não conseguiram ter um desempenho favorável, se analisarmos em relação aos ingressantes iniciais. Mas se analisarmos em relação aos 95 estudantes bolsistas que realmente seguiram nos cursos esta taxa representa 37%. Temos ainda 52 alunos bolsistas com os cursos em andamento, uma vez que 49 já concluíram seus cursos. Esses dados demonstram que 36% dos alunos concluíram seus cursos, mas se fizermos novamente a análise em relação aos 95 que seguiram nos cursos, esta taxa se modifica para 51%. Embora 13,5% ainda estejam em andamento.

No semestre de 2005/2, foram disponibilizadas somente Bolsas Integrais, num total de 101. Destas bolsas, um aluno não chegou a se matricular, um teve o prazo de utilização da

bolsa esgotado, três solicitaram o encerramento da bolsa durante o curso, cinco bolsistas evadiram e um faleceu. Das 91 bolsas restantes, até agora, 23 alunos tiveram suas bolsas encerradas por rendimento acadêmico insuficiente, significando 23% dos alunos. Esta taxa aumenta se incluirmos os alunos que seguiram seus cursos. Os alunos que já concluíram o curso foram 36, representando uma taxa de 36%. Se tomarmos estes alunos relacionados aos 91 que seguiram suas trajetórias acadêmicas, esta taxa passa a 39,5% de alunos concluintes. Ainda estão cursando 32 bolsistas ingressantes no semestre de 2005/2.

No primeiro semestre de 2006, a IES disponibilizou 311 bolsas, sendo somente 5 parciais de 50%. Destas bolsas, quatro bolsistas não efetuaram a matrícula, um teve irregularidades constatadas, um teve seu prazo de utilização da bolsa esgotado, onze evadiram, doze solicitaram o encerramento, quatro encerraram por outras irregularidades e seis estão com a bolsas suspensa temporariamente. Dos bolsistas ingressantes em 2006/1, 57 já concluíram seus cursos representando 18,5% do total e 35 tiveram suas bolsas encerradas por rendimento acadêmico insuficiente, ou seja 11%. Os alunos ingressantes do semestre em questão e que ainda estão em seus Cursos são 175.

No semestre de 2006/2, 359 alunos foram beneficiados com a bolsa do Prouni, mas um não efetuou a matrícula inicialmente, um a bolsa foi suspensa por substancial mudança econômica do bolsista, oito bolsistas evadiram, nove solicitaram a suspensão da bolsa, três foram encerradas por outras irregularidades, cinco bolsas estão suspensa temporariamente por solicitação do bolsista. Das bolsas restantes 60 foram encerradas por rendimento acadêmico insuficiente, representando 17% e 63 concluíram os cursos, num total de 17,5%. Das bolsas iniciais disponibilizadas neste semestre, 209 ainda estão em andamento.

Analisando os dados parciais acima, podemos verificar que no semestre de 2005/1, 26% dos bolsistas tiveram rendimento acadêmico insuficiente e 36% concluíram o curso. Em 2005/2, 23% tiveram rendimento acadêmico insuficiente e 36% concluíram o curso até agora. Em 2006/1, 1% tiveram rendimento acadêmico insuficiente e 18,5% concluíram o curso até este momento da pesquisa. E no último ano analisado, 2006/2, 17% dos alunos não tiveram rendimento acadêmico suficiente e 17,5% concluíram o curso. Nesta análise não estão incluídos os alunos que se evadem, e que podem representar também, aqueles que enfrentam dificuldades para acompanhar o processo de aprendizagem.

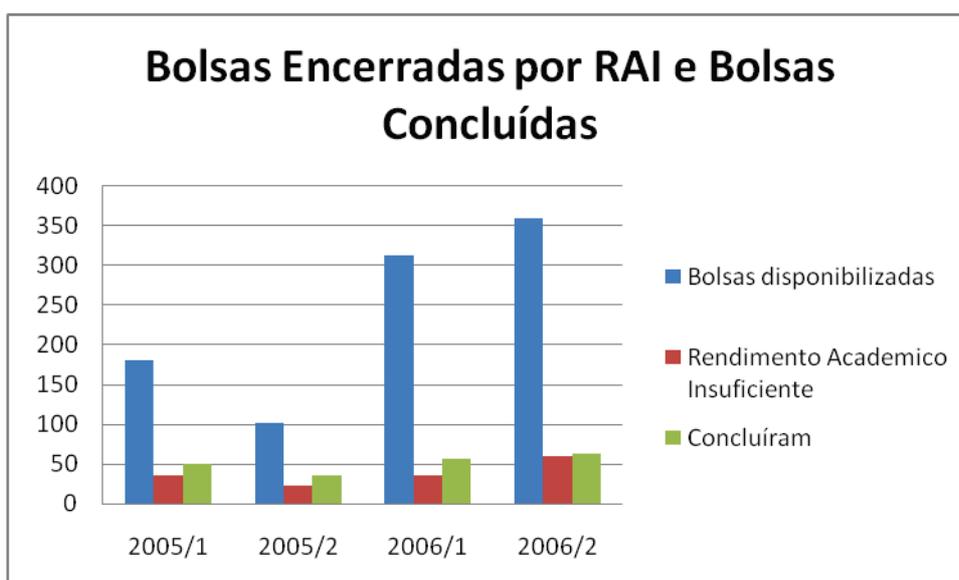
Parece que, pelo menos, dois fatores importantes são evidenciados pelos dados. O primeiro está relacionado com os alunos bolsistas do Prouni que apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos acadêmicos. De alguma forma essa hipótese não encontra guarida nos depoimentos dos professores que relatam uma experiência diversa. Vale ressaltar que

muitos deles afirmam terem alunos do Prouni com desempenho de ótima qualidade, e que não percebem que os estudantes com essa origem de ingresso se destaquem negativamente.

O segundo fator indica que o investimento feito pelo Estado, em contrapartida à isenção fiscal para as IES, alcança resultados positivos, uma vez que os alunos de baixa renda não teriam acesso a educação superior de qualidade se não fosse por este benefício. Entretanto é possível registrar as perdas que vão ocorrendo ao longo do percurso, especialmente evidenciadas pelos índices de evasão. Das 180 Bolsas concedidas, por exemplo, em 2005/1, apenas 49 estudantes concluíram seus cursos. Não sabemos qual será o destino dos 32 bolsistas que ainda não concluíram, mas o que fica evidente é que o investimento realizado necessita de acompanhamento e análise na relação custo-benefício. Sabemos que o fenômeno da evasão não acontece apenas entre os estudantes do Prouni. Mas esse não pode ser um argumento que desqualifique uma intencionalidade de análise do problema.

Continuando a análise percebe-se que nos anos de 2005 e 2006, foram disponibilizadas 951 BP e BI e destes, 472 alunos ainda estão em curso. Mas chama a atenção que 274 já foram encerradas por vários motivos, representando 29% do total. Assim, do número inicial, identifica-se que 205 concluíram até agora sua formação universitária, representando 21,5% dos ingressantes. Esses dados preocupam porque, até o momento de realização dessa pesquisa, identificamos mais bolsas encerradas do que alunos concluintes em seus Cursos.

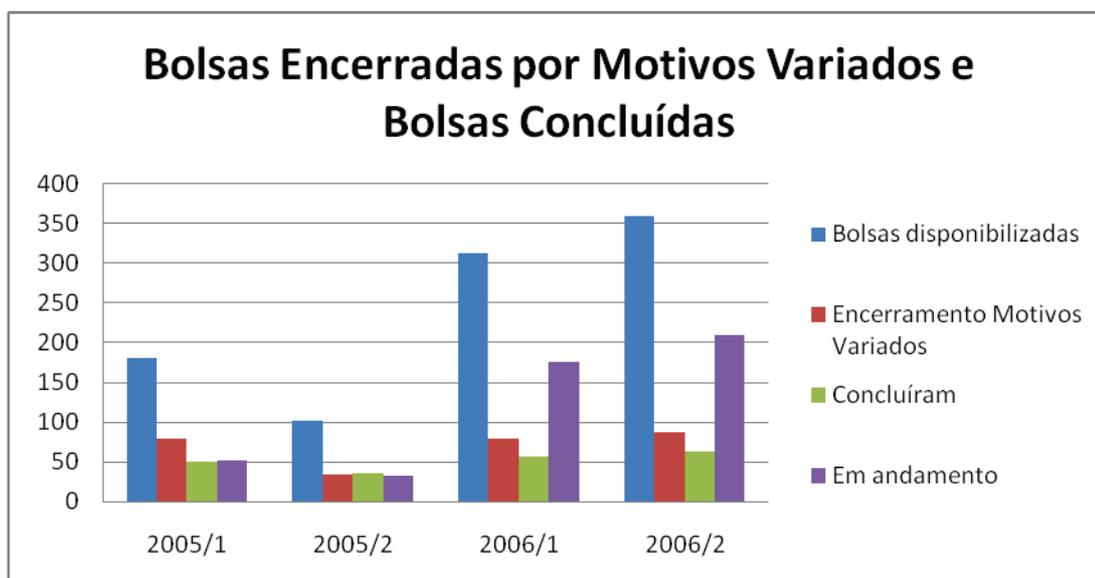
Gráfico 12 – Bolsas Encerradas por RAI e Bolsas Concluídas



Fonte: A autora

Pode-se perceber pelo gráfico que, em 2005, o número de alunos bolsistas que encerraram a sua bolsa e o número de alunos que concluem o curso é muito próximo. O mesmo se observa em 2006, embora neste ano ainda haja um número maior de alunos que ainda estão na Universidade. O gráfico nos ajuda a perceber que um número elevado de alunos apresentam dificuldades nos seus percursos acadêmicos. No gráfico seguinte se explicita o quadro dos alunos que encerram suas bolsas e os que as concluem.

Gráfico 13 – Bolsas Encerradas por Motivos Variados e Bolsas Concluídas



Fonte: A autora

Vale lembrar, ao analisar esses dados, que a IES não disponibilizou bolsas parciais durante os anos de 2006 até 2009; apenas algumas necessárias para fechar os números junto aos critérios do Programa. Entretanto não deixa de ser preocupante a mudança de rumos na política institucional que indica a centralidade de bolsas parciais. Essa não será uma medida que acirrará o problema da evasão?

Em 2010 a IES ampliou consideravelmente as BP, triplicando seu número em relação as BI. Relembrando os números acima, em 2010/1 são 258 BI e 847 BP de 50% e em 2010/2 foram disponibilizadas apenas 91 BI para 507 BP de 50%. Se os alunos não puderem cumprir com os encargos financeiros referentes aos outros 50% da mensalidade, terão que ou solicitar o Financiamento da Educação Superior – FIES, para pagar o valor representado pelos outros 50% das mensalidades no final do curso, ou terão que abandonar a Universidade. Ainda não temos dados a esse respeito, mas é preciso registrar a preocupação com o quadro que se delineia. Há um argumento institucional de que essa posição decorre do fato da drástica

diminuição das Licenciaturas na IES. Esses Cursos já têm, por uma política própria, isenção de 50% das mensalidades. Portanto os estudantes Prouni seriam duplamente beneficiados.

O que chama a atenção e precisa urgentemente ser pensado é que pelos dados apresentados, muitos alunos não estão conseguindo permanecer na IES. Isso comprometeria a política de inclusão criada pelo governo? Teria sentido para compensar a isenção fiscal concedida? Se a taxa de evasão para BP é alta, demonstrando problemas de percurso, porque insistir na sua expansão?

Outro ponto de questionamento refere-se a que no caso das BP, os alunos podem concluir o curso no prazo ampliado. Que significado pode ter essa medida na qualidade da formação? Como a universidade enfrentará essa permanência prolongada? Essa medida beneficia os estudantes? Poderá diminuir a evasão?

Gráfico 14 – Evasão dos Bolsistas Prouni na IES Investigada



Fonte: A autora

Tentando explorar as causas da evasão, através dos registros da IES, conforme gráfico acima, foi possível perceber que 240 alunos concluíram seus Cursos e 447 cancelaram a Bolsa pelos seguintes motivos: 43 por simples evasão do bolsista, 192 por rendimento acadêmico insuficiente, 51 por inexistência de matrícula no período letivo de início da bolsa, 139 por solicitação do bolsista, seis por irregularidade constatada na supervisão, 12 por substancial mudança de condição sócio-econômica do bolsista e quatro por falecimento do interessado.. Sendo assim temos um total de 447 bolsas encerradas por motivos diversos, sendo que, destes,

43% por motivo de rendimento acadêmico insuficiente. 10% se evade sem apresentar motivos.

Quadro 1- Acompanhamento de Encerramentos do Prouni na IES Investigada

Contabilizado até 2010/1	
Motivo	Número de bolsas canceladas
Conclusão do curso superior	240
.Evasão do bolsista	43
Rendimento acadêmico insuficiente	192
Inexistência de matrícula no período letivo de início da bolsa	51
Solicitação do bolsista	139
Irregularidade constatada na supervisão	6
Substancial mudança de condição socioeconômica do bolsista	12
Falecimento	4
TOTAL	687

Fonte: Dados fornecidos pela IES investigada

Não se pode avaliar o número de evadidos em relação ao universo de bolsas oferecidas, porque vimos anteriormente que os alunos vão se evadindo ao longo do percurso. Sendo assim nossa análise assume a condição processual, deixando o registro de que as bolsas integrais, por si só, não evitam a evasão. Mas, certamente, as bolsas parciais dificultam ainda mais a permanência dos estudantes que, nos anos iniciais alcança apenas uma terça parte dos que iniciam.

Outro fator que preocupa é que parece não chegar aos professores essa análise e, talvez por essa razão eles não tenham percebido as dificuldades em relação a aprendizagem dos bolsistas. Mas se parte da exclusão - o primeiro fator entre os motivos da evasão - se dá por insuficiência no rendimento acadêmico, como essa percepção não se estabelece? Que vácuo de discussão e análise da realidade os dados estão apontando?

Como esse dado vem sendo trabalhado na Instituição? A política de ampliar as bolsas parciais não comprometerá ainda mais o sucesso da política de inclusão proposta pelo Ministério da Educação? Esse órgão de governo, por sua vez, não teria de estar acompanhando a realidade e as decisões institucionais?

É certo que desde muitas décadas existem políticas que facilitam o financiamento e a inclusão e essas são de interesse das IES e de uma faixa de candidatos à Universidade. Entre elas é possível citar as anteriores Bolsas Filantropia e os antigos auxílios e financiamentos oferecidos pela Caixa Econômica Federal e pelo governo aos alunos que não podiam pagar a universidade. Mas, tudo indica que o Prouni se instituiu no contexto de uma política de inclusão mais ampla do governo federal, querendo ser um diferencial significativo garantindo a inclusão de alunos de baixa renda. Para isso as bolsas não teriam de ser majoritariamente integrais? Não seria, também importante, o desencadeamento de políticas de apoio e acompanhamento desses alunos de uma forma mais sistemática que os ajudasse a transpor dificuldades decorrentes de suas condições objetivas de vida? Não deveria ser este, também, um compromisso institucional previsto nas políticas públicas?

9.5.2 O fenômeno da evasão: questão específica do Prouni ?

Considerando que a evasão se apresenta como um dos fatores que colocam em risco a efetividade do alcance dos objetivos do Prouni, pareceu importante, nesse estudo, analisar os índices encontrados comparativamente aos evidenciados pelos demais estudantes da Instituição. Para tanto os dados foram disponibilizados pela IES, para favorecer a análise, compreendendo o período de 2006 até 2010.

O questionamento que acompanhava a análise sugeria que era importante ver se as taxas de evasão dos estudantes do Prouni correspondiam a média de alunos evadidos na Instituição ou se representavam um extrato diferenciado na incidência do problema.

Além da disponibilidade dos dados relativos à evasão, a Universidade vem fazendo um acompanhamento desse fenômeno e identificando as possíveis causas para tal situação. Classifica os motivos da evasão em algumas dimensões, tais como: *motivos relacionados com o funcionamento da IES; ao desempenho acadêmico; à profissão e o mercado de trabalho; aos cursos; aos professores e à aspectos financeiros e sociais.*

Os motivos *relacionados ao funcionamento da Universidade* são, na sua maioria, de ordem operacional, envolvendo aspectos desde a burocratização dos procedimentos acadêmicos; aos problemas na gestão logística nas áreas, relação e processos; a pouca acessibilidade às instalações físicas até os problemas de comunicação interna para alunos e entre setores/áreas.

Já os motivos relacionados ao *desempenho acadêmico*, relacionam-se com as dificuldades de acompanhamento; reprovação, baixo aproveitamento; baixo desempenho no vestibular e formação deficiente.

Com relação à *profissão e ao mercado de trabalho* aparecem questões relacionadas à inadequada escolha curso/profissão; ao pouco prestígio e status de algumas profissões e informação sobre o mercado de trabalho e carreira. Também são registradas dificuldades em relação à dúvidas sobre a vocação, dada a escolha precoce dos estudantes e a falta de perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

Problemas relacionados com os *Cursos* também foram apontados como uma das causas da evasão, envolvendo a frágil relação teoria - prática (significado das disciplinas); as metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação desatualizadas e a existência de grades curriculares muito rígidas. Também são causas do fenômeno a inadequação dos alunos aos horários de funcionamento das atividades curriculares e o pouco conhecimento e identificação que eles estabelecem com a estrutura do Curso.

Os *professores* também foram vistos como um dos motivos da evasão, ligados à inadequação de processos metodológicos de ensino e alguns problemas de relacionamento.

Aspectos financeiros e sociais aparecem, ainda, entre os motivos da evasão, pelas dificuldades dos estudantes em manterem as mensalidades em dia; inexistência de políticas de descontos e incentivos; inadimplência; dificuldades de negociação de dívidas acumuladas e falta de clareza nas políticas de concessão de bolsas.

Há também *causas externas* como mudança de cidade; pressões familiares; desemprego; gastos de transporte, alimentação e material didático; doença/morte; família e casamento, dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Ainda que no contexto do estudo aqui apresentado não se tenha ouvido alunos evadidos, é possível supor que as causas da evasão são comuns entre todos os estudantes, inclusive os do Prouni. Nos registros que o setor responsável tem sobre o acompanhamento dos estudantes do Programa, ficou registrado que muitos deles abandonam os Cursos por inadimplência, quando recebem meia bolsa, ou por insuficiência acadêmica, fator relacionado com os processos curriculares e de ensinar e aprender que encontram na Universidade. Esta

percepção induz a pensar na importância de implementar medidas de acompanhamento desses estudantes, com vistas a maximizar os recursos aportados para oportunizar a formação em nível superior.

Avaliando os dados quantitativos que revelam os índices de evasão na Universidade, entre os anos de 2006 até 2010, a tabela abaixo leva em consideração o total de alunos da IES, pagantes e bolsistas.

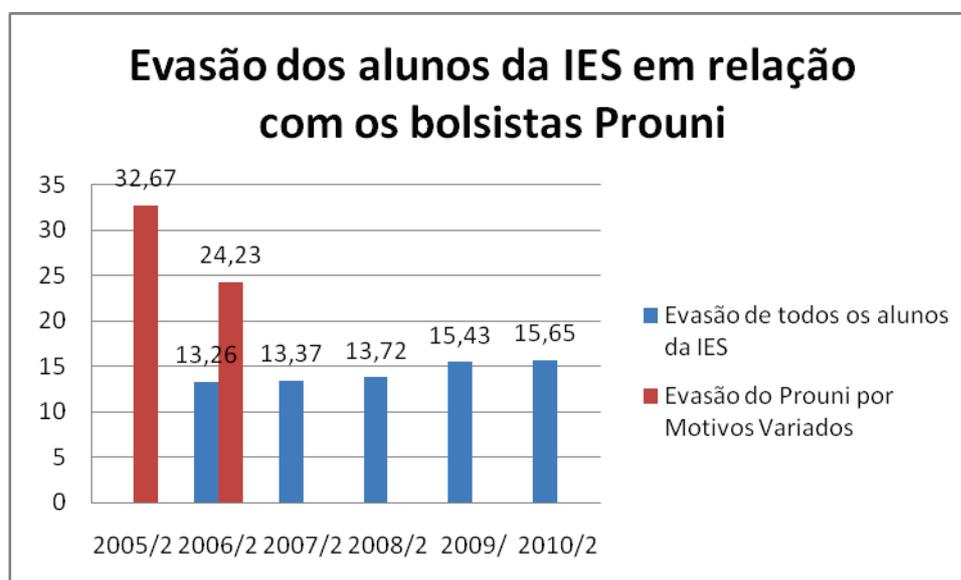
Tabela 17 - Indicador MEC de Evasão dos alunos da Universidade

Período	Indicador de Evasão (%)	Qtd Matric Período	Qtd Ingressos Período	Qtd Reingresso Período	Qtd Matric Per Anterior	Qtd Formados Per Anterior
2006/2	13,26	24.008	2.390	640	25.335	1.150
2007/1	11,26	24.769	3.754	1.018	24.008	1.474
2007/2	13,37	22.913	1.851	601	24.769	1.149
2008/1	11,80	23.680	4.050	875	22.913	1.648
2008/2	13,72	22.027	2.020	561	23.680	1.143
2009/1	14,17	23.147	4.638	1.110	22.027	1.756
2009/2	15,43	21.419	1.978	816	23.147	1.124
2010/1	14,07	23.318	5.131	1.076	21.419	1.507
2010/2	15,65	22.328	2.607	886	23.318	988

Fonte: Universidade (2010).

Fazendo uma comparação entre as taxas encontradas pela IES e as taxas encontradas nessa pesquisa, através do levantamento dos dados fornecidos pela IES sobre o Prouni, foi possível verificar que a evasão dos estudantes do Programa é mais elevada do que os percentuais de evasão dos alunos da IES como um todo, alcançando uma diferença de mais de dez pontos percentuais. Ressalta-se, entretanto que só foram comparados os dados do semestre de 2006/2 porque a IES não fazia este levantamento em anos anteriores. Por outro lado os dados dos alunos do Prouni, objeto dessa pesquisa, referem-se aos anos de 2005 e 2006. Sendo assim o único ano em que pode servir de base para a correlação foi o de 2006.

Gráfico 15 - Evasão dos alunos totais da IES em comparação com a evasão dos bolsistas Prouni



Fonte: A autora (2010).

Dados: Fornecidos pela IES (2010).

Certamente não foi possível fazer generalizações, pela insuficiência de dados para a realização de um estudo longitudinal, que fornecesse maior possibilidade de acompanhamento. Entretanto registra-se o alerta da amostra do ano de 2006 como um indicador preocupante. Cumpre pensar que a taxa de evasão dos alunos do Prouni não pode ser superior aos demais estudantes e que as políticas governamentais e institucionais precisam estar alertas a esse problema, com vistas a propor medidas que diminuam seus efeitos.

Entretanto, se os índices de evasão estão questionando a otimização do Programa, ressalta-se que eles não indicam interferência na qualidade dos Cursos. Somente expressam inadequações que poderiam ser minimizadas tanto nos aspectos operacionais, como nos pedagógicos. Parece que esse é o próximo desafios.

9.6 QUALIFICAÇÃO DO ESTUDANTE NO ESPAÇO LABORAL

Compreender se o Programa proporcionou impactos positivos na qualificação do estudante no espaço labora,l foi um dos interesses deste estudo, uma vez que mesmo não avaliando os egressos, muitos bolsistas já trabalham durante a sua formação.

Neste sentido vale mencionar o trabalho de Maria Aparecida Marques da Rocha, que fez uma investigação em sua tese de doutorado denominada “Processo de inclusão ilusória: a

condição do jovem bolsista universitário” na mesma IES deste estudo de caso. O estudo teve como objetivo central, analisar como a moratória juvenil (vital e social) é interpelada pelo jovem bolsista na sua trajetória para a formação acadêmica da universidade comunitária. Apoiada por Frigotto (2004) e Pochmann (2001) diz que

...o país terá que tomar decisões que diminuam as taxas que incentivam a desesperança na população das classes mais empobrecidas, uma vez que existe uma premissa de que, quando é oferecida uma educação de qualidade por uma IES, já há possibilidade de o estudante ter uma boa formação e, por isso ser aceito no mercado profissional (ROCHA,2008, p.125).

Seus achados coincidem com os nossos respondentes, quando afirmam que o Prouni se justifica dada à impossibilidade econômica de muitos jovens de chegar nas boas universidades e diminui o número dos que estudam em faculdades de baixa qualidade. O Programa possibilita que esses alunos tenham acesso à educação superior de qualidade.

Outro fator que mencionam refere-se ao fato de que as universidades federais estão localizadas nas cidades de grande e médio porte distante geograficamente de muitos alunos gaúchos do interior do estado. Somente a UFRGS está em Porto Alegre e, mesmo sendo a IES com maior número de vagas, está longe de poder receber a demanda anual. Para o estudante do interior e com dificuldades econômicas, é difícil o deslocamento, pelo custo e pelo tempo que teriam que despender. Assim a “ política de compras de vagas”, como alguns professores mencionaram, é uma forma de oportunizar ao aluno estudar numa instituição de boa qualidade mais próxima da sua realidade. Pode ter mais relação com o que ele busca, com o curso do seu interesse, mais próximo do mercado em que ele vai trabalhar. Disse um entrevistado:

...eu vou dar um exemplo da matemática, nós temos uma política de estágio, onde nossos alunos fazem estágio na sua cidade. Se ele for estudar na Federal em Porto Alegre, ele terá que fazer estágio em Porto Alegre, nada a ver com a realidade dele por exemplo, se ele é de Santa Maria do Herval, onde eles inclusive falam um pouco de alemão na sala, eles têm vínculo com aquela realidade. Se ele está estudando numa instituição que está mais vinculada à sua realidade, mesmo que ela não seja pública, é melhor. Se o MEC compra essa vaga para ele, é mais interessante. Uma instituição que está mais ligada aos interesses dele, do que uma outra instituição que tem uma cultura diferente da dele. Eu acho essa política do Prouni interessante por todos esses motivos que apontei.

Consideram que a experiência acadêmica está sendo fundamental para seu desenvolvimento profissional. Caso não houvesse esta oportunidade não teriam condições de fazer um curso superior.

Os desafios propostos estimulam a sua capacidade e fazem com que se dediquem cada vez mais. Uma aluna bolsista disse “...me sinto realizada com a vivência e quando venço um desafio, isso significa que estou aprendendo”. Disse também que “...a vivência com os colegas, os professores e os próprios desafios que cada educador coloca são maravilhosos”, evidenciando que os estudantes sentem-se bem no espaço institucional.

Os alunos bolsistas demonstram aproveitar o máximo possível a oportunidade, que tiveram, obtendo boas notas. Alguns buscam outras atividades que os qualifiquem como a pesquisa durante os anos iniciais da formação, agregando novas competências . Uma das entrevistadas disse que

é possível que bolsistas do Proni, por terem vindo de escolas públicas, que nem sempre oferecem uma educação de qualidade, possam ser um pouco desfavorecidos. Todavia, por terem chegado à universidade via ENEM, que se populariza como sendo um novo vestibular, puramente classificatório, faz com que seja pouco provável que esses estudantes tenham dificuldades ou deficiências na sua aprendizagem.

Alguns elogiam seus Cursos como tendo uma proposta inovadora em termos pedagógicos e se sentem, na maior parte do tempo, desafiados a alcançar os objetivos pré-definidos. Um dos bolsistas assim se manifestam:

...o meu Curso tem uma proposta inovadora em termos pedagógicos e me sinto na maior parte do tempo desafiado a alcançar os objetivos definidos. Desde que entrei no curso tirei conceito A (tipo de avaliação do curso) tanto no geral quanto nas oficinas, seminários e disciplinas. Me dispus a fazer pesquisa durante os anos iniciais da formação e com isso agreguei novas competências pessoais e isso me ajudou quanto aos desafios que o curso propõe.

Afirmam que a grande maioria dos professores consegue favorecer a produção dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados e a cada semana propõem novos desafios. Sabem que alguns poucos alunos, bolsistas ou não, têm que se valer do chamado “Ensino Propulsor”, que consideram uma ferramenta interessante, quando se percebe um certo grau de deficiência nos seus pré-requisitos.

Alguns alunos sentem que o fato de terem tido essa oportunidade de bolsa de estudos, já os coloca numa posição diferenciada, mesmo antes de concluir o Curso. Uma das alunas

bolsistas disse que “...a empresa em que eu trabalho já me deu uma oportunidade de atuar na minha área de estudo e essa experiência de aliar teoria/ prática é muito importante para o currículo”.

Outros alunos relataram que encarar os desafios que o Curso proporciona, normalmente, pois sabem que todos passam por isso quando estão fazendo um curso de graduação.

Outra evidência importante foi “...entrar em um curso diferenciado, mesmo que os custos de investimento e manutenção do curso sejam altos. Essa é a maior conquista e está abrindo uma possibilidade de conhecimento muito importante, o qual, com dedicação e visão poderei atingir e criar objetivos audaciosos de vida”.

Para muitos estudantes o que tem mais valor é o conhecimento adquirido, o aprendizado, o fato de aprender com qualidade é o que mais importa.

Salientam a importância de construir uma boa base de conhecimento para o Trabalho de Conclusão, conseguir um estágio na área e conforme uma das alunas “...aprender a ser nutricionista na área que eu irei exercer”.

Para alguns, a valorização profissional vem se dando mesmo antes da conclusão do curso. Um bom exemplo está relatado neste depoimento:

A maior conquista foi a minha empresa reconhecer o meu esforço. Eles acompanharam desde o início eu tentar a bolsa, conseguir, entrar na universidade, e em dois semestres cursados já me deram a oportunidade de ir para o setor financeiro, me possibilitando aliar conhecimentos. A minha vida deu um giro no último ano, de recepcionista com ensino médio no início do ano passado, passei a consultora de financiamentos com o 4º semestre em andamento.

Foi estimulante encontrar depoimentos como este e atestar o quanto a oportunidade de inserção na educação superior vêm interferindo na vida dos estudantes

Os alunos relatam que os benefícios da educação superior, como o crescimento pessoal, a aquisição do conhecimento, possibilidade de fazer intercâmbio para outro país através do curso e da universidade, são acontecimentos antes inimagináveis.

Sabem que todos podem ter chances mais justas no mercado de trabalho após a formação na graduação, independente de ser rico ou pobre. Dizem ainda que “...não tenho como descrever todas as aprendizagens, acredito que desde a entrada na universidade até hoje, a cada dia aprendo uma coisa nova”.

Os alunos bolsistas sentem-se motivados e acreditam que não devem ficar parados esperando que as coisas aconteçam, mas sim correr atrás de seus ideais. Assumindo já uma postura mais acadêmica, dizem que as aprendizagens mais efetivas são aquelas que o aluno busca e não aquelas que o professor passa de forma pronta e acabada.

Entre as aprendizagens mais significativas apontam os assuntos ligados a própria área de conhecimento específico, ligado a profissão futura. Um deles afirma que “...antes eu admirava ouvir alguém falar a respeito com tanto domínio, hoje poder fazer parte do meu dia-a-dia, poder conhecer esses assuntos e interagir com o grupo”.

Um dos alunos diz que “...minha aprendizagem mais significativa, no geral, foi ter construído uma boa base de conhecimento, para que no Trabalho de Conclusão do Curso II ocorresse tudo bem”.

Há nessas manifestações uma demonstração de empoderamento que contribui com os estudantes tanto do ponto de vista profissional como pessoal. Aumentam a auto-estima e os transformam em pessoas mais confiantes.

9.7 CONSOLIDAÇÃO DE VALORES DEMOCRÁTICOS DE EQUIDADE E SOLIDARIEDADE

Tomamos as políticas de inclusão que atingem a escolarização superior, propostas pelo governo, para confrontar a opinião dos participantes do estudo. Nas manifestações registradas a seguir, os depoimentos confirmam uma posição favorável ao Prouni, como uma política de inclusão.

Na questão dos programas de inclusão eu sempre digo que a gente vai evoluir, em que velocidade eu não sei. A gente sabe que a oferta vem aumentando a cada ano.

Não sou a pessoa mais indicada para falar em qualidade de ensino, mas o que agrada é que existe a oferta. São ofertas que vão aumentando, a demanda é atendida e mais pessoas estão tendo acesso a ES. Essa passagem das pessoas pela ES eu vejo com positividade, porque por mais maturidade que tenham, estão renovando seus conceitos, vidas, revendo questões humanas, eu acho que assim formamos uma sociedade mais qualificada, com mais discernimento. Para mim é o crescimento da sociedade, isso é importante e daí podemos discutir, eu acho importante discutir...E quem sabe um dia a gente não precisa mais dos programas de inclusão, que isso se

transforme num processo automático. Porque num momento que nós temos um programa de inclusão nós continuamos tendo uma parcialidade de desejos atendidos. Será que um dia nós vamos chegar naquela situação de que havendo um desejo, a oferta estará disponível?

Algumas críticas surgem apesar de concordarem que o Programa é uma alternativa para a problemática do acesso à ES. Há **professores** que acreditam que o governo deveria investir na universidade pública e não com bolsas nas universidades privadas.

...acredita que funcionaria melhor se a bolsa fosse da própria universidade, porque fica meio esquisito o governo ficar financiando um aluno na universidade privada. Me parece que o governo deveria se dedicar às universidades públicas.

O Prouni, como Política de Inclusão é avaliado pelos professores de forma positiva. Nenhum professor colocou-se contra o Programa e o entenderam como uma ação afirmativa, um marco para o acesso a educação superior de algumas famílias brasileiras que não tinham esta possibilidade em seu imaginário.

...uma das coisas que vai marcar a possibilidade de desenvolvimento da pessoa, e se ela de fato não tiver acesso a educação superior marca uma condição desigual...Se eu consigo pegar um afro-descendente, que estudou a vida toda na escola pública, que é de baixa renda ou um daquela família e oferecer perspectivas de educação superior ele, possivelmente crio um marco na tradição daquela família ou na geração daquela família. Isso talvez ajude a que todos tenham oportunidade de subir.

Confirma que as políticas de inclusão não abrangem tudo, nem todos, e questiona:

...- mas qual é a política que vai atingir? O que realmente é a alavanca para virar a questão da injustiça social? Me parece que a educação e a ES são um ponto importante, pois democratizar a ES é democratizar muito o país, talvez mais do que outras coisas, por isso, esta é uma política importante.

Alguns acreditam que

... isso é um ônus que a sociedade tem que pagar em subsídios. Certamente nós vamos colher os frutos. Eu ainda acho que há poucos recursos destinados a isso. Se vai ver o orçamento da união, por exemplo, isso é um 'farelinho'. É uma moeda de troca.

Também há os que consideram como um apoio do governo à universidade privada, através da renúncia tributária. Pensando no apoio do governo às universidades um dos entrevistados diz que já se falava nas universidades privadas “...olha, o governo gasta um monte na universidade pública, porque ele não compra vagas aqui na privada, para o aluno aqui de São Leopoldo?”. Todos sabem, porém, que está relacionado a renúncia tributária que a universidade já tinha através da filantropia.

Até hoje não vi nenhuma instituição que diga, não quero alunos pelo Prouni, pelo contrário é uma moeda de troca até para as filantrópicas. Então não há como ir contra a maré num Programa como o Prouni...

Os professores concordam com as políticas de inclusão, embora não tenha uma avaliação mais segura em relação as cotas,

...não é a minha área, mas eu acho que das ações afirmativas do governo, o Prouni é a mais qualificada, menos polêmica. Já é lei e as instituições aderiram, a própria universidade aderiu. Tínhamos nosso Programa, mas no contexto de todos os demais...

Todos os **alunos** concordam, também, com o Programa Universidade para Todos, como uma política de inclusão educacional e consideram uma ação correta. Aceitam plenamente que o Prouni se justifica na estrutura da educação superior do Brasil. Os alunos são unânimes em concordar sobre a garantia de uma vaga na universidade em função da existência do Prouni, pois não teriam como estudar se não fosse este benefício do governo. Aplaudem, portanto, a iniciativa de ampliar o Prouni.

Para os **gestores**, em termos de políticas públicas de inclusão que atingem a educação superior, estamos avançando. Acreditam que não é de imediato que o Brasil vai acertar em todas as políticas. Um deles diz que “...era crítico do Prouni e me convenci do seu acerto”. Traz o exemplo de outras políticas que considera corretas e menciona a ação da CAPES.

A CAPES começou em 51, mas nos últimos 40 anos, fins da década de 60, 70, a partir das suas políticas públicas consolidou algo que é muito bonito: a Pesquisa e a Pós-graduação. O Brasil hoje tem um sistema de Pós-graduação *stricto sensu*, respeitável. Então eu acho que em termos de políticas públicas a gente está avançando. Não com a velocidade e com o acerto que todos gostaríamos... acho que a gente tem que continuar acreditando na construção de políticas públicas...

Outro dos gestores disse

...eu entendo que é acertado, que é um esforço que ajuda a romper um pouco essa crosta tremenda que é toda uma legislação feita para proteger as elites da nossa sociedade. Estão surgindo leis, hoje, que procuram contrabalançar essa auto-proteção das elites, que é algo histórico... Auto-proteção nos seus privilégios. Claro que essas leis são contestadas...

Avaliando mais especificamente o Prouni no contexto das políticas de inclusão propostas pelo governo federal, os gestores consideram o Prouni como um acerto. Dizem que anteriormente, na universidade em questão, havia um leque de inclusão mais diluído. O Prouni ajudou a focar mais, “...nos deu critérios e colocou a regra do mérito acadêmico, porque o Prouni introduz também o mérito acadêmico. Neste sentido ele nos obrigou a avançar”.

9.8 O PROUNI E A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

Os professores percebem uma preocupação muito grande com a questão da inclusão. A aceitação do Programa é visível. Percebem que para a universidade é importante, pois aumentou os alunos da Licenciatura.

Uma das professoras se manifestou dizendo,

...acho que sim, não se fala muito. A gente não tem muito conhecimento do Programa em si, do desenvolvimento de um acompanhamento, eu acho que precisa mesmo para efetivar uma inclusão, eu acho que a gente teria ...para efetivar mesmo uma inclusão, nós teríamos que ter outras práticas que pudessem capacitar esse aluno que não tem condições econômicas...e favorecer oportunidades e as mesmas condições dos outros para poder competir da mesma forma, precisaria outros olhares em cima dessa inclusão, que não somente a questão do pagamento das mensalidades.

Quando perguntados se entendiam a ação da universidade em relação ao Programa como parte da sua missão institucional, somente um dos entrevistados diz que tinha certeza

que o Programa faz parte da missão da universidade. A maior parte dos professores responderam que ficavam em dúvida sobre esta questão e complementaram afirmando que são coisas totalmente diferentes. A missão da universidade é uma tradição de muitos anos, uma postura que é da Instituição. Já a bolsa Prouni é um instrumento do governo de tentativa de inclusão na universidade .

...e que também é para ganhar voto, assim como o bolsa família, da maneira como está sendo feito, embora tenha benefícios. Eu não discordo porque tem pessoas que precisam da bolsa e fazem bom uso dela. Mas de maneira como vem sendo feito, acho que é muito mais político do que qualquer outra coisa, para poder, para voto, para se perpetuar no poder...porque o que acontece...não adianta só dar bolsa, tem que qualificar o ensino, qualificar os professores, desenvolver o mercado, desenvolver a sociedade para que as pessoas saiam da universidade e tenham um bom emprego... Tem que qualificar o ensino médio, tem que qualificar o ensino fundamental, então são várias coisas que tem que ser feita. Agora é fácil só dar uma bolsa família...aí o cara se vira, ganha a bolsa, faz faculdade e depois tu te vira para arranjar emprego... Eu sou um pouco crítica ao governo sempre...

Outros professores disseram que tem dúvidas se a Universidade vive a sua missão e acreditam que a ela apóia porque vive essa condição de um ponto de vista muito pragmático.

Eu acho que a missão, ela é difundida aqui, ela é cantada e comentada. Talvez a reitoria, por suas crenças acreditem que isso seja missão... mas eu não vejo isto no escalão logo após a reitoria. A maioria são pessoas muito práticas, muitas vezes com interesses pessoais, e talvez seja interessante esse Prouni justamente. A reitoria pode ver como uma missão e estar no Programa por causa disso, mas eu acho que isso é visto de uma forma muito pragmática pela instituição porque isso dá uma grande vantagem. Acredito que tem outras formas de viver a missão no dia-a-dia...e quando tu vê esses alunos muito carentes que não conseguem nem ter o Prouni...porque vão muito mal nas suas avaliações, perceber que a universidade deveria ter um maior compromisso. Por exemplo, nós temos altos níveis de reprovação na universidade. Onde está a missão com relação a isso. Seria uma missão acolher um aluno que tem muita defasagem? E em relação a isso, o que a instituição faz? Ela produz um CD, e acredita que um aluno que tem tantas dificuldades em Matemática vai sanar suas dificuldades abrindo um CD. A universidade acha que isso é a missão dela ? Me parece que se ela quisesse cumprir sua missão ela deveria investir muito nesses alunos, que tem muitas dificuldades para aprender , não só em Matemática, mas a Matemática desponta...alunos que sonham em fazer Engenharia e chegam na Matemática, reprovam, reprovam, reprovam, e os índices não são baixos...são muito altos...e o aluno é culpado, porque ele é desinteressado, é fraco....então se tu quer viver uma missão, terias de estar comprometida com esse aluno. Por isso eu não acredito que o Prouni tem a ver com a missão da instituição, porque ele traz um aluno, digamos assim...um aluno de sucesso...Ele já teve sucesso na escola pública...e tu vê que ele tinha dificuldades na escola pública mas ele é um aluno que ia atrás porque mostra isso aqui. Demonstra que é uma pessoa que vai atrás, não espera...já tem um perfil de aluno bom para trabalhar.

...olha, acho que não sei se faz parte...porque essa missão também é difícil de ser implementada, nesses valores...A universidade cometeu muitas injustiças, desumanas com algumas demissões e decisões. Acho que ela cometeu desvios no seu ideal, ela se perdeu muitas vezes. Eu acho que a Universidade como um todo está equilibrada nos seus princípios...ela realmente não consegue colocar isso na íntegra, mas é como eu te disse, não existe mais isso, todo mundo dando conta de tudo...E nós professores sentimos esse desvio no nosso dia-a-dia.

Um dos professores entrevistados responde que a universidade é uma instituição que tem que responder a um princípio de inclusão social, de humanismo social, para se legitimar. É uma instituição religiosa, uma universidade humanitária e crê que tem que ter ações que legitimem esses discursos e essa posição como universidade.

Acredita que a Instituição em questão tem feito isso, pois tem projetos próprios. “Ela busca financiamentos...também para se afirmar no mercado. Acho que tem uma lógica de mercado junto. Mas a Instituição tem uma identidade cristã, ela tem que ter ações nesse sentido”.

Nosso interlocutor sugere que as universidades privadas deveriam ter um compromisso público. “No Brasil a gente confunde público com estatal, para uma democracia isso é um problema”. Diz ainda que

...público não é estatal, público é público. Público é o que é de todos e a educação tem que ser pública, mesmo quando ela for provida por um ente privado. Ela tem que ter um compromisso público...É direito de cidadania e parece que toda a Instituição de Educação Superior, principalmente as que aderem ao Programa de bolsas, tem um compromisso público.

Acredita que deveríamos avançar mais nessa direção com a democratização interna da instituição. Seriam ações para fortalecer uma idéia de coisa pública

...a formação de todas as pessoas, mas com idéia de cidadania para aquilo que é público. Tem coisas que movem isso, como políticas compensatórias que promovem a igualdade. São coisas que parecem que constroem uma esfera pública num país. Constroem a coisa pública, a própria (re)pública.

Sobre o Programa afirmam acreditar que essas políticas são importantes para comprometer as instituições. A Instituição está comprometida, “porque, por mais mercadológica que seja, se a Instituição quer ter as isenções tem que participar desses Programas. Parece que responsabiliza as instituições e deveriam ser até ampliadas”.

Não tenho a menor dúvida que está alinhado com a missão. A universidade tem um papel muito importante na região, na comunidade e não dá nem para falar no nível de educação que esta universidade se propõe a atingir... mas ela atinge muito mais que isso, podemos falar no Estado e no País também. Mas falando de inclusão sem dúvida o reflexo é regional, ela coloca no mercado o produto humano, o profissional, o cidadão. Ela beneficia não só a região, beneficia um raio maior que pretende ajudar.

É interessante perceber as posições diferenciadas que foram manifestadas. A própria compreensão da missão da Universidade corresponde a uma representação muito pessoal e nem sempre há uma posição mais fundamentada e consistente.

Os docentes percebem ambigüidades no discurso institucional que precisa manter coerência com sua origem cristã e, ao mesmo tempo, não se distanciar da preocupação com a sustentabilidade econômica.

Na sua maioria aceitam o Prouni como política necessária e importante mas registram que também pode ser polemizada. Alertam para a importância de iniciativas de aplicação de inclusão e de apoio à estudantes de baixa renda, como parte da missão da Instituição.

10 SE AS CONCLUSÕES NÃO FOSSEM O FINAL...

Ao encerrar esta etapa do estudo foi possível registrar novas compreensões sobre o tema que me mobilizou, ao mesmo tempo em que se reconhece o rol de inquietudes que a própria investigação proporcionou. São elas que deverão impulsionar novas pesquisas e prever a ampliação das questões que ficam em aberto.

Entretanto, num esforço de síntese, organizo em forma de itens algumas inferências que o estudo sugeriu, tendo em vista as questões investigativas que o impulsionaram.

- Analisar a concepção de qualidade da educação superior requer assumir esse conceito numa dimensão temporal e cultural, pois ela é complexa e multifacetada. Varia em função dos valores sociais, da época em que são produzidas as interpretações sobre o papel da universidade e depende das condições políticas e culturais que produzem percepções específicas. Mesmo tomando como base um determinado tempo e contexto, foi possível perceber que também diferentes atores assumem distintas posições e dão ênfases particulares às suas representações.

- A concepção de qualidade, para muitos, está ligada à relação ensino e pesquisa, como parte da natureza da universidade, mas também propõe uma perspectiva de humanização cidadã. Os discursos incluem condições objetivas de funcionamento das universidades, como infraestrutura, corpo docente qualificado e adequação ao mundo do trabalho, bem como apontam indicadores subjetivos relacionados à educação integral, ao desenvolvimento de competências cognitivas e capacidade de conviver e atuar em espaços coletivos.

- A responsabilidade sobre a qualidade ainda não é compreendida numa dimensão coletiva. Os estudantes e alguns professores responsabilizam as instituições pela qualidade e não costumam se perceberem como sujeitos, que constituem esse processo. Alguns docentes e gestores mencionam a fragilidade da escola básica como responsável pela baixa qualidade da educação superior, mas também pouco se responsabilizam com essa realidade. Para outros, o governo é que recebe boa parte da culpa sobre as mazelas da educação brasileira. Somente alguns revelam uma percepção mais totalizante, que inclui uma diversidade de variáveis e se sentem parte dessa empreitada de melhoria e equidade.

- As políticas de ação afirmativa na educação superior no Brasil são vistas com simpatia, ainda tendendo para o critério de condição econômica como dispositivo de seleção da clientela beneficiada e com restrições às questões étnicas. Nestas políticas se destaca a aprovação ao Prouni.
- Mesmo reconhecendo a importância das políticas de inclusão e, mais propriamente do Prouni, críticas são reveladoras de visões distintas, mesmo que, algumas vezes, expressem uma frágil reflexão sobre o tema. Alguns questionam a aplicação de recursos públicos em instituições privadas enquanto outros aplaudem a iniciativa como uma solução para ampliação da oferta de vagas na educação superior.
- O critério da meritocracia, presente no Prouni, também é ponto de controvérsias. Para alguns é fundamental utilizá-lo tendo em vista a natureza da educação superior. Para outros, essa condição limita a compreensão de inclusão, pois muitos jovens ainda ficam alijados do benefício.
- A presença dos estudantes Prouni na universidade estudada indica um contingente razoável de beneficiários. Entretanto se esta é a realidade do acesso, nem sempre se confirma na permanência, pois os índices de evasão são preocupantes.
- Como a investigação ouviu apenas os alunos que “sobreviveram” aos desafios da permanência, e seus discursos foram enfáticos na valorização da política e não demonstraram sentir discriminação por sua condição de ingresso. Apontaram dificuldades de ordem econômica tal qual outros estudantes de baixa renda, segundo eles. Centram na condição de alunos trabalhadores as dificuldades de tempo para o estudo. Mas afirmam que essa é a realidade da maioria de seus colegas.
- Os professores não têm informação sobre que alunos pertencem ao Prouni e, portanto, não mencionam cuidados especiais para com esses estudantes. Surpreenderam-se positivamente quando identificaram seus nomes, pois um significativo contingente afirmou serem esses seus melhores alunos.

- Os professores debitam essa condição na valorização que esses estudantes dão à oportunidade de estarem numa universidade reconhecida pela qualidade. Afirmam tratar todos os estudantes de forma equitativa, sem iniciativas pontuais de acompanhamento dos bolsistas.

- Nesse sentido, na opinião dos docentes, o Prouni não atingiu negativamente a qualidade do trabalho que realizam com seus alunos; às vezes, até ao contrário, a presença deles eleva o nível de exigência para os outros.

- Os estudantes do Prouni se dividem entre os cursos de maior e os de menor prestígio, em função dos critérios estabelecidos pelo Programa. Entretanto observou-se uma ênfase da presença nos Cursos de Licenciatura. Esse fato pode ter sido gerado pela prioridade que o Programa dá aos candidatos que atuem como docentes nas redes de ensino.

- Os gestores da Universidade vêem com bons olhos o Programa e afirmam que ele veio substituir as Bolsas Filantropia. Inicialmente apostaram num maior numero de bolsas integrais para os alunos. No último período analisado já havia uma indicação de priorizar as bolsas parciais.

- Não foram localizadas, na Instituição, iniciativas de apoio específicas aos estudantes do Prouni; eles se beneficiam de algumas delas que são oferecidas a todos os estudantes, como a Pasta Net e a proposta do Ensino Propulsor, dedicada a estudantes com problemas de aprendizagem.

- Muitas vezes reivindicaram maior apoio à permanência dos estudantes do Prouni na universidade, de parte do governo federal e da própria IES. O anonimato traz uma condição que pode dificultar essas medidas. Ele garante uma condição equitativa ao estudante num contexto democrático, mas, ao mesmo tempo, inviabiliza outras iniciativas que poderiam trazer compensações a eles.

- Em relação ao nível de aproveitamento acadêmico dos estudantes do Prouni, os dados mostram contradições. A perspectiva qualitativa que ouviu professores e alunos indica um bom rendimento e nenhuma discrepância com o nível dos demais estudantes. Os dados quantitativos, entretanto, colheram registros de que o principal motivo da evasão tem causas

na insuficiência de rendimento acadêmico. Nesse contexto, parece necessária uma análise conjunta de gestores e professores para compreender melhor esse fenômeno.

- O nível de evasão dos estudantes do Prouni, tomando apenas um semestre letivo como referência, pela possibilidade da coleta de dados, se mostrou 10% mais elevado do que o dos demais alunos. Essa constatação alerta para a importância do acompanhamento da evasão, que compromete, em parte, o sucesso da política.

- Os alunos ouvidos, ou seja, aqueles que permaneciam nos seus Cursos por ocasião da pesquisa, revelaram um nível de satisfação em relação às propostas curriculares vivenciadas, reconhecendo nelas elementos de inovação. Também elogiaram os professores que consideraram estimuladores da suas capacidades intelectuais e cidadãs.

- Alguns estudantes visivelmente relataram impactos nos seus espaços de trabalho, em função da oportunidade de estarem freqüentando a universidade, afirmando progressões nas suas carreiras e condições objetivas de vida. Outros anunciaram essa possibilidade de melhores postos de trabalho a partir da formatura.

- Além do reconhecimento do aumento do capital cultural, estes estudantes revelam uma maior auto-estima e uma capacidade empreendedora que antes não havia se manifestado nas suas trajetórias.

- Essa tese assumiu dois eixos principais como foco de questionamento: o impacto do Prouni na qualidade da educação superior e a efetividade do Prouni como uma política exitosa de inclusão. A resposta indica que o Prouni não impacta negativamente, porque os bolsistas que permanecem possuem um bom desempenho e os que apresentam dificuldades evadem, não impactando a qualidade da Educação Superior. Assinala-se a necessidade de cuidados em relação ao acompanhamento e apoio aos estudantes beneficiados, com vistas a uma maior relação custo benefício da política em questão.

Essas constatações derivam do empenho dedicado a este estudo, mesmo reconhecendo os limites para a sua execução, como é usual em investigações dessa natureza. Entretanto a perspectiva é de que tenha valido a pena o esforço de discutir a questão da qualidade da educação superior, em especial do ensino de graduação, num contexto de políticas de

inclusão. Ao expor as contradições e as *zonas cinzentas* (Sousa Santos, 2002) que se instalam nas iniciativas humanas que envolvem políticas e culturas, procuramos contribuir com a utopia de uma sociedade mais justa.

Não se espera uma ação crítica descomprometida, mas uma condição em que todos possam assumir suas prerrogativas e, sem responsabilizações genéricas, fazer a sua parte para alcançar a desejada humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. **Reforma do estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade. Campinas, 2001. v. 22. n.75.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLZAN, Cristina I. M. **Excelência em gestão universitária**: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo:Perspectiva, 1987.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Brasília. 2005. Disponível na internet em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> . Acessado em: maio 2008.

_____. **Sistema Prouni – SISPROUNI**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2010.pdf>. Acessado em: jun.2009.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172. Publicado no **Diário Oficial da União** em 09 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior de 2003**. Disponível em: www.inep.gov.br . Acessado em: jun. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

_____. Portaria nº 3.717, de 21 de outubro de 2005. Dispõe sobre procedimentos para adesão ao Prouni. In: **Diário Oficial da União**. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/pdf/p3717.pdf>> Acesso em: maio 2008.

_____. Senado Federal. Leis, Decretos e Portarias. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: ago. 2007.

CABAL, Alfonso B. **The University as Institution Today**. Paris e Ottawa: UNESCO e IDRC, 1993.

CALADO, Silvia dos S.; FERREIRA, Silvia C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Metodologia de investigação I.

CARE, N.S. **Participation and policy**. Ethics 88.1978. p.316-337.

CARVALHO, Cristina H. A. de. **O Prouni no governo Lula e o jogo político em trono do acesso ao ensino superior.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, out. 2006. v.27. n.96.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. In: SEVERINO, A J.; FAZENDA, I. C. A (Orgs). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão.** Campinas: Papirus, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed.Unesp, 2001.

CODO, Wanderley. **Educação Carinho e Trabalho** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORREIA, José A. **A construção científica do Político em Educação.** São Leopoldo, Unisinos, 01 set. 2003. Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. José A. ;MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores.** Porto. Portugal: Edições Asa. 2001.

CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento.** Fundamentos epistemológico e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: J.M. Editores. 2006.

_____. Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva L.M. **Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep. 2009. v. 90, n. 226, p. 571-591.

DAWSON, J.A. **Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?** Trabalho apresentado no Encontro Anual da AERA, New York, 1982.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: **Visão e Ação. Paris. 1998.** Acesso em 18/10/2007. Disponível em:
<http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/>

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. IX Conferência Internacional Americana. Bogotá. 1948. Disponível em:
<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/declaracao_america_dir_homens.htm>
Acessado em: out. 2007.

DE LA ORDEN, A Calidad y Evaluación de la enseñanza universitaria, Actas del Congreso Internacional de Universidades, Madrid, 1992.

_____. La calidad de los centros educativos: asunto para un congreso, Bordón, 1988.

_____ Desarrollo e validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1997. Disponível em: <www.uca.es/RELIEVE> Acessado em: jan. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo livraria e Editora Ltda, 2005.

FÁVERO, Maria de L. de A. **Universidade e poder** : Análise crítica. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. p.205.

FAZENDA, I. C. A. (org.) **O ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003. p.115.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 10ªed.1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

GARCÍA DEL DUJO, A. **La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional**, Revista Española de Pedagogía, 1997. p.208, 525-540.

GARCÍA GARRIDO, J. L. **La calidad de la educación: una aspiración mundial**. En AA.VV., La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales (pp.25-36), Madrid: Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía “San José de Calazanz”, 1981.

GARCÍA HOZ,V. **La calidad de la educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar**. En AA.VV.,La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales (pp.9-24), Madrid: Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, 1981.

GOERGEN, Pedro. **A Universidade em Tempos de Transformação**. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html> . Acessado em: maio 2008.

_____. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e antiracismo no Brasil**. São Paulo: Editora34. 1999.

HOUSE,E.R. **Evaluación, ética y poder**. 2ª Ed. Madrid: Ediciones Morata. 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000: migração e deslocamento** : resultados das amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. 145p.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1 . Acessado em: set.2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas do ensino superior**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.> Acesso em: jul. 2007.

_____. **Censo da educação superior 2007: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: jul. 2007.

_____. **Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005**. Brasília: INEP . Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf.> Acesso em: nov. 2007.

_____. **Tabela 1-Instituições**. 1-1 Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização segundo a Universidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES -2006.p.01. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>> . Acessado em: set. 2008.

_____. **Tabela 4 – Processos Seletivos**. 4.2 – Número de vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular e Outros processos seletivos. 2006. p.01. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>> Acessado em: set. 2008.

_____. **Tabela parcial**. 4.1 – Número Total de Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES. 2006. p.01. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>> Acessado em: set. 2008.

JAEGGER, W. **Paidéia**: A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes. 1986.

JORNET, J. M.; SUÁREZ, J. M.; GONZÁLEZ, J. Y PÉREZ, A. Evaluación de la actividade universitária. En G.Quitás (Ed.), **Reforma e Evaluación de la universidad, Valencia**: servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.1996.

JURAN, J. M.; GRYNAL, F.M. **Quality planning and analysis**: from product development through use, New York: McGraw-Hill, 1980.

LAGE, Ana C. P. **Universidade Medieval**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_universidades_medievais.htm#_ftnref1> Acessado em: jul. 2008.

LEITE, D. **Avaliação & Compromisso**. Porto Alegre. UFRGS, 2000. p.227.

LEHER, Roberto. **Prouni é “...a bóia de salvação do ensino privado”**. Correio da Cidadania. 20 de setembro de 2004. Disponível em:

<<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=2925>>

Acessado em: jun.2007.

LEMINSKI, Paulo .**Caprichos & Relaxos**. São Paul:Ed. Brasiliense, 1983.

LORENZO, Carmen R. Contribución sobre los paradigmas de investigación. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, 2006. v.31, n.01, p.11-22.

LÜDKE, Menga ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**.

SãoPaulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

MARQUES, Eugenia. P. S.; MAIA, Suzanir F. **Ações Afirmativas e a Política de Cotas: Uma análise do Programa Universidade para Todos – Prouni e a Inserção de Negros na Universidade**. Disponível em: <www.neppi.org/gera_anexo.php?id=494>
Acessado em: ago. 2010.

MAYOR RUIZ, Cristina. **Enseñaza y aprendizaje en la educación superior**. Ed.Octaedro, 2003.

_____. **El esesoramento pedagógico para la formación docente del profesorado unversitário**. Ed. da Universidade de Sevilha, 2007.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTI, Alda J. A. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo. 2ª ed. 2001.

MEZOMO, J. C . **Gestão da qualidade na saúde: princípios básicos**. São Paulo: Terra, 1995.

MINAYO, Maria C.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1993. v.9 n.3

MORIN, E. **Os sete Saberes necessários à Educação do futuro**. SãoPaulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MOROSINI, Marília C. **Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira**. RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior-Núcleo de Excelência em Ciências, Tecnologia & Inovação em Educação.CNPq/FAPERGS. 2007.

OECD.**Education at a Glance 2007: Executive Summary**. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/dataoecd/60/47/39311361.pdf>> Acessado em: dez. 2009.

OLIVEN, Arabela C. **Ações Afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades:** Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Revista Educação. Porto Alegre. jan./abr.2007. Ano XXX, n.1.

OLIVERIA, R. P.; CATANI, A.M. **Subsídios para a elaboração de uma política para a Educação Superior.** São Paulo, 2006.

PAIM, Antônio. **Por uma universidade no rio de janeiro.**1982. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/paim_rio.htm Acessado em: 2010.

PARASURAMAN, A. **Marketing research.** Addison Wesley Publishing Company, 2. ed. 1991.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Editora Cortes. 2002.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado:** exclusão, desemprego e precarização no final do século. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2002. 205 p.

_____. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. **Movimento. Revista da Faculdade de Educação da UFF,** Niterói: DP&A, 2000. n.1, p.52-72.

POLANYI, Karl. **A grande Transformação.** As origens da nossa época, 6ªed. Rio de Janeiro: Editora Campus. 2000.

POLÍTICAS PÚBLICAS. In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária. v.2. Brasília:INEP, 2006.

RANKING MUNDIAL DAS UNIVERSIDADES. Disponível em: <http://www.arwu.org/Country2009Main.jsp?param=Spain> Acessado em: jul. 2010.

RAWLS, J. **A Theory of Justice.** Cambridge, Harvard University Press, 1971. 607 p.

READINGS, Bill. **A universidade em Ruínas.** Coimbra: Editora Angelus Novus. 2003.

RIOS,Terezinha. **Compreender e Ensinar.** Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez. 2001.

ROCHA, Maria A. M. **Processos de inclusão ilusória: a condição do jovem bolsista universitário.** Tese de Doutorado. Faculdade de Serviço Social Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 2008.

RODRIGUES, Jorge N. **As Metanacionais Portuguesas.** Disponível em: <http://www.janelanaweb.com/manageme/metanacionais.html> . Acessado em: jul. 2008.

RODRÍGUEZ-ESPINAR,S. **Evaluación de la enseñanza universitaria:** el programa experimental del Consejo de Universidades. En R. Pérez-Juste, M. Cristóbal, y B. Martínez (eds.), Evaluación de profesores e reformas educativos, U.N.E.D., Madrid:TORAN,S.A.1997.

_____ **Dimensiones de la calidad universitaria**, Puerto de Santa María (Cádiz): Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la educación universitaria.1991b.

RODRÍGUES-GOMÉZ, R. **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**, La coruña:Netbiblo.2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SCHWARTZMAN, Simon(org.). **Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), 1982.pp.17-96. Acessado em : 15/03/2008 Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Pontif%C3%ADcia

SILVERO-MIRAMÓN, M. **Motivación y calidad docente en la universidad**. Ediciones Universidad de Navarra,S.A.Pamplona. 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de . **A Crise da Razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. 4ªed . Editora Cortez. 2002.vol.1.

_____ **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____ **Um discurso sobre as ciências**.13ªed. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos, 1987.

TORRES, Rosa M. **Educação Para Todos**. A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

TROW, Martin. **Problems in the transition from Elite to Mass Higher Education**, in: Policies for Higher Edu cations, General Report, Conference of Future Structures of Post-secondary Education, 26-29 de junho de 1973,OCDE,Paris, 1974.

UNIVERSIDADE HUMBOLTIANA. In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária. Brasília:INEP, 2006. v.2.

UNIVERSIDADES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS – COMUNITÁRIAS. In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária. Brasília:INEP, 2006. v.2.

VALENTE, Jonas. **Prouni ainda desperta suspeitas e críticas na Universidade**. 2005. Acessado em: jun. 2008. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/prouni_provoca_suspeitas.htm

VERGER, Jacques. **Homens de saber na Idade Média**. São Paulo: EDUSC, 1999.

_____ **As Universidades na Idade Média**. São Paulo:UNESP, 1990.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Case study research**. New Bury Park, CA, Sage, 1989.

ANEXO I

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Projeto de tese – doutoranda Marialva Moog Pinto****Entrevista com os Gestores****Nota: antes da entrevista explicar oralmente o tema e objetivo da pesquisa. Pedir para que assinem o termo de compromisso e anuência.****Dados de identificação:**

Nome:.....

Cargo:.....

Data.....

Questões:

1. Nosso interesse em relacionar as políticas de inclusão com a qualidade da educação superior pressupõe esclarecer o sentido desse conceito para nós. Portanto o senhor (senhora) poderia discorrer um pouco sobre seu conceito de qualidade na educação? Como caracterizaria uma educação de qualidade? Há características específicas, quando se trata da educação superior?
2. Crê que a educação universitária pode/deve ser estendida para todos? Haveria condições específicas para tal? Qual a sua opinião sobre as políticas de inclusão, que atingem a escolarização superior?
3. Qual a sua avaliação do Prouni no contexto das políticas de inclusão propostas pelo governo federal? Tem, esse Programa, na sua opinião, alcançado a meta da inclusão de estudantes de menor renda na universidade?
4. Crê que Programas de inclusão, como o Prouni, afetam a qualidade da educação superior? Porquê?
5. Os critérios oficiais de seleção de candidatos ao Prouni são de seu conhecimento? Concorda com eles? Modificaria algo na sua constituição?
6. A condição de filantropia é que credencia as IES para se filiarem ao Prouni. Considera essa medida adequada? Ela contribui para a sustentabilidade da Universidade?
7. É necessário/importante que a Universidade tenha/tivesse algumas iniciativas de acompanhamento e/ou apoio a esses estudantes? Em que direção?
8. Considera que o Prouni tem êxito/ A que atribui essa condição?
9. Há outras manifestações que o senhor/senhora gostaria de fazer que contribuísse com os objetivos desse estudo?

ANEXO II

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Projeto de tese – doutoranda Marialva Moog Pinto

Entrevista com os Professores

Nota: antes da entrevista explicar oralmente o tema e objetivo da pesquisa. Pedir para que assinem o termo de compromisso e anuência.

Dados de identificação:

Nome

Curso

Disciplina/Programa de Aprendizagem.....

Data.....

Questões:

1. Nosso interesse em relacionar as políticas de inclusão com a **qualidade da educação** superior pressupõe esclarecer o **sentido desse conceito** para nós. Portanto poderias discorrer um pouco sobre seu conceito de qualidade na educação? Como caracterizaria uma educação de qualidade? Há características específicas, quando se trata da educação superior?
2. Crê que a educação universitária pode/deve ser estendida para todos? Haveria condições específicas para tal?
3. Qual a sua opinião sobre as políticas de inclusão, que atingem a escolarização superior?
4. Qual a sua avaliação do Prouni no contexto das políticas de inclusão propostas pelo governo federal? Tem, esse Programa, na sua opinião, alcançado a meta da inclusão de estudantes de menor renda na universidade?
5. Crê que Programas de Inclusão, como o Prouni, afetam a qualidade da educação superior? Porquê?
6. Como você percebe o desempenho dos estudantes bolsistas do Prouni no contexto dos demais alunos? É possível identificar diferenças em seus desempenhos? Em que direção?
7. Você costuma identificar os alunos Prouni? Dá alguma atenção especial a eles?
8. Crê que a presença desses alunos afeta o cotidiano de sua sala de aula? Exige de você a mobilização de saberes especiais para trabalhar com eles?

9. Na classe, os estudantes do Prouni se sentem integrados aos demais? São bem aceitos? Percebes resistência e/ou diferenças entre os estudantes?
10. Crês que a Universidade aceita bem esse Programa? Avalias que faz parte de sua missão? Deveria ter ações de apoio/acompanhamento diferenciado para eles?
11. Há outras manifestações que gostarias de fazer que contribuísse com os objetivos desse estudo?

ANEXO III

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Projeto de tese *Qualidade da Educação Superior e o Prouni : limites e possibilidades*
de uma política de inclusão.

Doutoranda Marialva Moog Pinto

Questionário aos estudantes

Caro aluno

O objetivo desse questionário é fornecer dados para a pesquisa que desenvolvo, na condição de doutoranda do PPG Educação da UNISINOS e que tem como **objetivo compreender a relação das políticas públicas de inclusão social e sua relação com a qualidade da educação superior**. Esse tema é importante porque pode subsidiar a ampliação dessas políticas ou produzir argumentos para sua manutenção ou desaceleramento. Nesse contexto, tomamos o **Prouni** como uma dessas políticas e solicitamos a sua colaboração no sentido de responder a esse questionário.

Sua participação é muito importante para meu trabalho que também pretende contribuir para a compreensão da experiência da Universidade com o Prouni, prevendo aperfeiçoamento da rota de trabalho.

Sua colaboração será *desidentificada* e na pesquisa usaremos, se necessário, nomes fantasia para a análise dos dados. Mesmo assim **precisamos de sua autorização** para divulgação dos mesmos, atendendo aos preceitos éticos próprios da pesquisa na Instituição. Solicitamos, pois, sua anuência, através de assinatura do termo expresso em anexo ao instrumento.

O questionário está composto por **duas partes**. A **primeira** contém questões objetivas lançando mão de uma escala para coletar seu grau de concordância ou discordância com proposições previamente definidas. A **segunda** apresenta três questões abertas para você discorrer livremente sobre elas. O cuidado que você tiver nas respostas será de grande valia para meu trabalho acadêmico.

Muito grata,

Marialva Pinto Moog

Dados de identificação:

Nome

Curso

Ano de ingresso na UNISINOS..... Turno.....

Tempo médio previsto para a realização do Curso.....

Idade..... Sexo.....

Trabalha? Número de horas da jornada de trabalho.....

Participações acadêmicas em pesquisa, monitoria, extensão (descrever).....

Responda as questões abaixo marcando com um X a coluna que representa seu grau de concordância com a pergunta.

Concorda plenamente,
Concorda em grande parte,
Concorda em pequena parte,
Discorda totalmente.

PARTE UM**Questões a serem avaliadas**

	Concordo plenamente	Concordo em grande parte	Concordo em pequena parte	Discordo plenamente
1. As políticas de inclusão educacional (Prouni) desencadeadas pelo governo brasileiro são corretas.				
2. O Prouni se justifica na estrutura da educação superior do Brasil.				
3. Você garantiu uma vaga na universidade em função da existência do Prouni.				
4. A qualidade da educação superior se dá pelo bom desempenho dos alunos ingressantes.				
5. Seus professores o identificam como aluno bolsista do Prouni.				
6. Seus professores reconhecem sua condição de bolsista e oferecem mais apoio a você na sala de aula.				
7. Se um professor o identifica como aluno bolsista do Prouni, o desqualifica como estudante.				
8. Os demais estudantes apresentam comportamentos que diferenciam os colegas do Prouni.				
9. É mais confortável formar grupos de trabalho preferencialmente com colegas bolsistas Prouni.				
10. Na condição de bolsista Prouni, você sente dificuldades para acompanhar as propostas das disciplinas em relação a materiais.				
11. Na condição de bolsista Prouni, você sente dificuldades para acompanhar as propostas das disciplinas em relação a transporte e alimentação.				
12. Na condição de bolsista Prouni, você sente dificuldades para acompanhar as propostas dos conteúdos das disciplinas e os padrões exigidos nas avaliações.				
13. Para ter sucesso nas disciplinas você precisa estudar mais que os outros colegas e se empenhar em esforços compensatórios.				
14. Seus professores ficam atentos, a procuram sanar possíveis dificuldades em relação a aprendizagem.				
15. Os alunos que ingressam na Universidade através do Prouni, reprovam mais que os outros.				
16. Se você enfrentou reprovação na Universidade se deve a sua condição do bolsista Prouni.				
17. O êxito na universidade não depende da condição de ingresso e sim do empenho nos estudos.				
18. Se não dependesse da bolsa Prouni, você teria escolhido outro Curso de Graduação.				
19. Suas chances de conseguir trabalho, na sua área, serão as mesmas dos outros estudantes.				
20. Tornar público sua condição de bolsista Prouni valoriza sua trajetória como estudante.				
21. Você aplaude a iniciativa de ampliar o Prouni.				
22. Programas como esse devem ser transitórios e avaliados constantemente.				

