

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GILZA CARLA TEMOTEO MELO

**ACESSO, PERMANÊNCIA E PERSPECTIVAS DE FUTURO: OS ENFRENTAMENTOS
DOS (AS) JOVENS DO VESTIBULAR SOCIAL DA PUC GOIÁS.**

GOIÂNIA

2019

GILZA CARLA TEMOTEO MELO

ACESSO, PERMANÊNCIA E PERSPECTIVAS DE FUTURO: OS ENFRENTAMENTOS DOS
(AS) JOVENS DO VESTIBULAR SOCIAL DA PUC GOIÁS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Valente Cavalcante.

GOIÂNIA

2019

M528a Melo, Gilza Carla Temoteo

Acesso, permanência e perspectivas de futuro: os enfrentamentos dos (as) jovens do vestibular social da PUC Goiás

/ Gilza Carla Temoteo Melo.-- 2019.

127 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 107-113

1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2. Ensino superior - Bolsas de estudo. 3. Estudantes universitários. 4. Perspectiva de tempo. I.Cavalcante, Cláudia Valente. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.06(043)

**ACESSO, PERMANÊNCIA E PERSPECTIVAS DE FUTURO: OS
ENFRENTAMENTOS DOS (AS) JOVENS DO VESTIBULAR SOCIAL DA PUC GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de agosto de 2019.

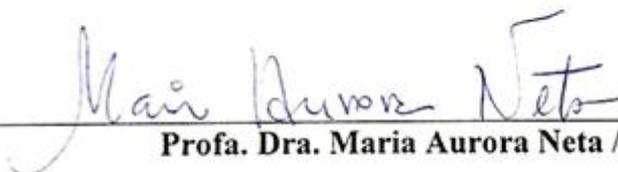
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico a presente dissertação, à minha família.

Ao meu marido, pelo companheirismo, incentivo e carinho.

Aos meus pais, por serem alicerce e motivação.

Aos meus filhos, Taynara e Luís Felipe pelo amor incondicional e entendimento da minha ausência, nos dias de escrita e leitura.

Aos meus irmãos, pelo constante estímulo.

AGRADECIMENTOS

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin.

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, que em todos os momentos de angústia, na vontade de desistir o Senhor me orientou e acendeu a minha fé.

A minha orientadora, Profa Dra. Cláudia Valente Cavalcante, por suas leituras atentas e orientações excepcionais, sempre despontava um caminho a seguir. Serei eternamente grata por acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Aurora e Prof. Dr. José Maria Baldino, pelo carinho e leitura atenta diante do trabalho.

Ao Prof Dr. Romilson Sirqueira, pelo direcionamento inicial.

A todos os amigos e colegas que de uma forma direta ou indireta, contribuíram, ou auxiliaram na elaboração do presente estudo. Pela paciência, atenção e força que prestaram em momentos menos fáceis.

Agradeço, em especial, a minha amiga, Adriana Ribeiro, pela ajuda inicial; a amiga Maria Lucia, pelo constante incentivo e a Liliane Bastos pelo apoio.

Agradeço a Administração Superior da PUC Goiás em especial ao Magnífico Reitor Prof. Wolmir Amado, pela disponibilidade em contribuir com essa pesquisa.

Aos Coordenadores dos cursos envolvidos na pesquisa e ao Coordenador da CAE, Srº Valterci Vieira pela contribuição e informações cedidas.

Aos jovens da pesquisa, que foram sujeitos fundamentais para que a mesma chegasse ao fim.
Grata pela participação e compartilhamento.

RESUMO

MELO, Gilza Carla Temoteo. Acesso, permanência e perspectivas de futuro: Os Enfrentamentos dos (as) jovens do Vestibular Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

A presente pesquisa sob o título Acesso, permanência e perspectivas de futuro: Os Enfrentamentos dos (as) jovens do Vestibular Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, está inserida na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Teve como objetivos compreender quem são os jovens beneficiários do Programa Vestibular Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), bem como o processo de construção de permanência e suas perspectivas de futuro após diplomação. Para a compreensão teórica e metodológica, recorreu-se a estudiosos sobre o assunto, como: Bourdieu (1990), Bonnewitz (2003), Dayrell (2007) Cavalcante(2010), Cunha(1997), Dourado(2010), Pais(1990), Peixoto(2011) ,Piotto(2011), Zago(2006). O Programa foi implementado em 2010 com o intuito de diminuir a evasão dos cursos de licenciatura e a inclusão de jovens de camadas populares. O objeto de estudo foi construído a partir da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu(2001), que pressupõe uma série de procedimentos, a quem envolvem desde a desconstrução das verdades cientificamente aceitas, a reflexão sobre o objeto para além da sua importância social ou política consagrada pelo discurso, a construção e reconstrução metodológica até o destrinchar do objeto, como condição importante e essencial no processo de análise sociológica. Discute-se também, o histórico e a análise do campo da educação superior brasileira, a democratização e as políticas de inclusão no Brasil para esse nível de escolaridade, o conceito de juventude e a inserção dos jovens no ensino superior. Como procedimento metodológico, foi elaborado um questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, o link foi enviado por *whatsApp*, para 481 estudantes beneficiários do Programa e obteve uma amostra de 120 respondentes que se enquadram no perfil da pesquisa. Sendo jovens de 18 a 29 anos matriculados no sétimo ou oitavo período dos cursos de Administração, Arqueologia, Enfermagem, Pedagogia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Direito e Jornalismo. Os cursos escolhidos foram aqueles que têm maior quantidade de estudantes matriculados por meio do Vestibular Social nas 7 Escolas e em 1 Instituto da PUC Goiás. Realizaram-se entrevistas com oito respondentes dos questionários de cada curso. A pesquisa aponta que os jovens bolsistas do Vestibular Social demonstraram incertezas na escolha do curso. Quanto à permanência, as principais dificuldades apresentadas foi a financeira, de aprendizagem e conciliar trabalho e estudo. Em relação às perspectivas de futuro, os jovens apresentam angústias por se sentirem despreparados para o mercado de trabalho e pretendem se qualificar após a conclusão do curso de graduação.

Palavras-chave: Educação Superior. Jovens. Vestibular Social. PUC Goiás.

ABSTRACT

MELO, Gilza Carla Temoteo. Higher education, access, young people: permanence and prospects for the future.

The present research under the title Processes of Permanence and Future Perspectives: The Experience of the Young People of the Social Entrance Examination at PUC Goiás, is inserted in the Research Line Education, Society and Culture. Its main objective was to understand who are the young beneficiaries of the Social Vestibular Program of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC Goiás), as well as their process of permanence construction and their future prospects after graduation. To understand this phenomenon, we resorted to scholars on the subject, such as: Bourdieu (1990), Bonnewitz (2003), Dayrell (2007) Cavalcante (2010), Cunha (1997), Dourado (2010), Pais (1990), Peixoto (2011), Piotto (2011), Zago (2006). The Program was implemented in 2010 in order to reduce the dropout of undergraduate courses and the inclusion of young people from the popular classes. The object of study was built from the reflexive sociology of Pierre Bourdieu (2001), which presupposes a series of procedures, which involve since the deconstruction of scientifically accepted truths, the reflection on the object beyond its social or political importance enshrined by discourse, the construction and methodological reconstruction until the detachment of the object, as an important and essential condition in the process of sociological analysis. It also discusses the history and analysis of the field of Brazilian higher education, democratization and inclusion policies in Brazil for this level of education, the concept of youth and the inclusion of young people in higher education. As a methodological procedure, an online questionnaire was prepared with open and closed questions, the link was sent by WhatsApp to 481 beneficiary students of the Program and obtained a sample of 120 respondents that fit the research profile, being young people from 18 to 29 years old enrolled in the seventh. or eighth period in Business, Archeology, Nursing, Pedagogy, Computer Science, Biological Sciences, Law and Journalism. The courses chosen were those with the largest number of students enrolled through the Social Entrance Examination at 07 Schools and 01 PUC Goiás Institute. Interviews were conducted with eight respondents from the questionnaires of each course. The research points out that the young scholarship holder of the social entrance exam when having access to the program demonstrates uncertainties in choosing the course. As for permanence have financial difficulties and learning. Regarding future prospects, young people are distressed because they feel unprepared for the job.

Keywords: Higher Education. Young. Social entrance exam. PUC Goiás.

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAD	Coordenação Admissão Discente
CAE	Coordenação de Assuntos Estudantis
CEBA	Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPEA	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	Corporação Financeira Internacional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CR	Contas a Receber
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GT	Grupo de Trabalho
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior

IFETs	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IGPA	Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia
IGSID	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OVG	Organização das Voluntárias de Goiás
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SGC	Sociedade Goiana de Cultura
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIAM	Universidade Federal da Integração da Amazônia
UNILA	Universidade da Integração Latino Americana
UNILAB	Universidade Federal da Integração Luso-Afrobrasileira

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1960-1980	27
Tabela 2: Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1990 -1996.....	32
Tabela 03 : Categoria administrativa no período de 2014 a 2107	42
Tabela 04 : Categoria administrativa e quantidade de alunos no final de década de 1960.....	54
Tabela 05: Matriculados no vestibular tradicional e social 2010 a 2018.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Matrículas de Ensino Superior no setor privado segundo as regiões geográficas (%).....	28
Quadro 02: Evolução do número de instituições de Educação Superior por dependência administrativa no Brasil durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).....	38
Quadro 03: Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).....	39
Quadro 04: Ingressantes/Matriculados com Benefício do Vestibular Social - 2010/1 a 2012/1.....	65
Quadro 05: Perfil sociocultural dos respondentes do questionário da pesquisa.....	69
Quadro 06: Relatos dos jovens da pesquisa sobre discriminação por ser bolsista.....	72
Quadro 07: Relatos dos jovens da pesquisa sobre estar preparado acadêmica e profissionalmente.....	72
Quadro 08: Perfil cultural e socioeconômico dos jovens entrevistados da pesquisa.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução da matrícula na Educação Superior de graduação por dependência administrativa Brasil 1980-2011.....	34
Gráfico 02: Quantitativo de jovens respondentes do questionário por curso.....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Taxa de conclusão do Ensino Médio.....	76
---	----

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE SIGLAS.....	09
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
LISTA DE FIGURAS.....	13
SUMÁRIO.....	14
INTRODUÇÃO	16

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....

22

1.1 Educação Superior no Brasil	22
1.2 Democratização da Educação Superior no Brasil.....	24
1.2.1 A expansão da Educação Superior da década de 1970 a 1990.....	26
1.2.2 A Educação Superior no período de 1995 a 2002.....	33
1.2.3 A Educação Superior de 2003 a 2016.....	36
1.2.4 Educação Superior na atualidade.....	40
1.3 Plano Nacional de Educação 2001-2010 e 2014-2024: Políticas para a Educação Superior	42
1.4 Educação Superior Brasileira Privada: Políticas e programas de acesso e permanência.....	45

CAPÍTULO II

A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS E O PROGRAMA DE INCLUSÃO VESTIBULAR SOCIAL

51

2.1 Educação Superior no Estado de Goiás.....	51
2.2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás: o processo de criação	56
2.3 O Programa Vestibular Social	60
2.3.1 Retratos dos jovens do Vestibular Social: aspectos culturais e socioeconômicos.....	69
2.3.1.2 Trajetória Acadêmica dos jovens participantes da pesquisa.....	70
2.3.1.3. Permanência e Expectativas de Futuro dos Jovens participantes da pesquisa.....	71
2.3.1.3. Permanência e Expectativas de Futuro dos Jovens participantes da pesquisa.....	71

CAPÍTULO III

ACESSO, PERMANÊNCIA E DIPLOMAÇÃO- O CASO DO VESTIBULAR SOCIAL

74

3.1 O jovem na Educação Superior: desafios no acesso e na permanência	74
3.2. Jovens do Vestibular Social.....	79
3.2.1 Jovens e a escolha do seu curso.....	82

3.2.2 Os caminhos que levam ao acesso à Universidade: estratégias de apropriação do campo.....	85
3.2.3 Sobre ser estudante bolsista na instituição: o tempo de estranhamento	89
3.2.4 Processos de permanência: enfrentamentos e tempos da aprendizagem.....	91
3.2.5 Perspectiva de futuro: o que fazer após a diplomação?.....	99
Considerações Finais	104
Bibliografia.....	108
Apêndice A.....	115
Apêndice B.....	118
Apêndice C.....	121
Apêndice D.....	126
Apêndice E	128

INTRODUÇÃO

A inserção de jovens provenientes de camadas populares, a disparidade das desigualdades que perpassam no acesso ao ensino superior, as políticas governamentais, os programas de inclusão em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a permanência dos jovens nesse nível de ensino, assim como a historicidade desses aspectos são objetivos dessa investigação. Nesse contexto, o Programa Vestibular Social da PUC Goiás apresenta elementos que podem suscitar interesse àqueles que pesquisam e discutem a Juventude e a Educação Superior.

Perante essa premissa, este trabalho discute sobre as interfaces da Educação Superior brasileira, que é marcada, historicamente, pelas mudanças ocorridas no caráter elitista desse nível de ensino que estimulou, na realidade, diferentes mecanismos de expansão das “oportunidades educacionais para todos”. Esses mecanismos são, criticamente, reconhecidos como universalizantes e cartoriais, com foco na exigência profissional do caráter dos cursos, reorganização flexível de seus currículos e burocratização das estruturas organizacionais das instituições universitárias sob uma lógica privatizante; enfim, é a consolidação de um modelo de instituições universitárias isoladas e interiorizadas. Essas marcas ainda estão presentes na atual configuração desse nível de ensino, o único não obrigatório em termos de direito educacional subjetivo (BALDINO *apud* CAVALCANTE, 2011 e 2014).

A partir de 1990 o Brasil, acompanhando o movimento internacional, adere aos processos de consolidação do neoliberalismo, dando início às reformas das políticas públicas e o campo da Educação Superior começa a ser redesenhado, com a criação de instituições, cursos, turnos, modalidades curriculares que ocasionaram o aumento de ingressantes para esse nível de escolarização, assim como o aumento no número de IES, sobretudo, as privadas.

O Plano Nacional de Educação, instituído para o período de 2014 a 2024, reafirmou o princípio da democratização da Educação Superior e estabeleceu a meta 12: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2010). Assim, é importante que o Estado proporcione políticas públicas voltadas ao acesso de estudantes de baixa renda a esse nível de escolaridade. Nesse sentido, o governo federal criou e ampliou políticas educacionais de inclusão voltados para o ensino superior: o Financiamento Estudantil (FIES, 1999), programa destinado a financiar prioritariamente estudantes de graduação e o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2003), programa que concede bolsa de estudos integrais e parciais (50%)

destinadas ao acesso de estudantes em instituições de ensino superior privadas. Em 2014, Instituições de Ensino Superior privadas. Os governos estaduais também instituem políticas de inclusão para o ensino superior, como no Estado de Goiás, que inseriu, no ano de 1999, o Programa Bolsa Universitária, vinculado à Organização das Voluntárias de Goiás(OVG), que concede bolsas de até R\$ 250,00 destinadas à estudantes de camadas populares que pretendem estudar em IES privadas com sede no território goiano. O programa atende cerca de 10 mil estudantes por semestre. Contudo, essas ações, empenhadas, não apenas avançam na expansão do ensino superior privado, mas também, instituem a garantia inversa ao campo do direito, uma vez que a democratização do ensino é efetivada por intermédio de programas que financiam a esfera privada.

Além das políticas de inclusão apresentadas, as instituições de Ensino Superior privadas, devido ao declínio de matrículas e a expansão no número de instituições, passam a implantar programas de bolsas e financiamentos próprios, no intuito de diminuir a evasão dos estudantes nos cursos de pouca demanda.

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás, instituição de ensino superior privada, filantrópica, comunitária e confessional, inserida no Estado de Goiás há 59 anos, incluída nesse contexto de evasão, vem ofertando aos seus estudantes bolsas e financiamentos próprios. Dentre eles, salienta-se o Programa Vestibular Social, instituído no ano de 2010 com objetivo inicial de diminuir a evasão dos cursos de licenciatura, bem como a inserção de jovens das camadas populares ao Ensino Superior. Mas, perante a pouca demanda dos demais cursos oferecidos pela instituição, o programa expandiu ofertando na atualidade 2,5 mil vagas distribuídas em 26 cursos.

A concentração de matrículas está nas instituições de ensino superior privadas que detém 75,3% (6.241.307) de matriculados. Esses números demonstram que a educação superior brasileira concentra-se nas IES privadas e dependem do pagamento de mensalidades para se manterem. As políticas e os programas de inclusão não são a garantia de continuidade dos estudos, visto que a evasão tem chegado a mais de 20%. Pois, muitos enfrentam obstáculos que dificultam a sua permanência, dentre eles destaca-se os jovens que pertencem às famílias desprovidas de capital econômico e cultural, marcados por uma trajetória escolar com *déficits* de conteúdos e *habitus* escolar, dentre outros fatores que dificultam a sua permanência.

A origem social é uma interface considerável na trajetória escolar dos jovens beneficiários por políticas e programas sociais de inclusão. O jovem estudante do ensino superior privado é, na sua maioria das camadas populares, trabalhador com renda de até três salários mínimos, que passa dificuldade no sustento da família e no custeio da vida universitária.

Oriundo de escolas públicas, que enfrentam o descompasso intelectual das classes médias que vêm de escolas particulares onde o nível de escolarização é considerado mais elevado.

Diante do exposto, foi necessário incorporar os estudos a respeito da categoria juventude, que é um fenômeno da modernidade, compreendido como uma fase de transformações biológicas, psicológicas, intelectuais e de inserção no mundo social e político. É tradicionalmente compreendida como um período crítico de transição do desenvolvimento humano, fazendo-se acompanhar, sobretudo na sociedade contemporânea, de grandes dificuldades de adaptação e integração (CANEZIN, 2002).

Na perspectiva de Bourdieu (1983, p.152), a juventude é apenas uma palavra, afinal, somos “sempre jovens ou velhos para alguém” e tanto a juventude quanto a velhice são construídas socialmente. Logo, entende-se, que o sujeito jovem tem sua identidade forjada dentro das mais diversas e adversas situações do cotidiano social.

Frente a essa problemática, a postura de investigação que se adota nessa pesquisa, foi baseada na Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu (2001), que afirma que a pesquisa é algo sério, difícil e deve ser tratada com rigor, uma vez que a produção é algo trabalhoso, que se realiza, por sucessivos retoques, correções, emendas e um conjunto de princípios básicos que orientam as opções. A construção do objeto deve ser a operação mais importante na pesquisa organizada entre a teoria e a metodologia, por acreditar que não seja possível reencontrar o concreto combinando duas abstrações, ou seja, as construções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas. O autor critica a hierarquia social dos objetos de pesquisa denominados como legítimos ou ilegítimos, dos quais se impõe a censura específica de um campo determinado que possa ser o próprio disfarce de uma análise puramente política.

Conforme Bourdieu (2007), a pesquisa é uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística. O autor sugere um trabalho minucioso que se realiza pouco a pouco, pois o ensinar e o pesquisar não são dotes naturais ou capacidades místicas exclusivas, mas um trabalho, um ofício que pode ser aprendido e ensinado, um aprender-fazer muito mais prático do que teórico ou expositivo. O referido autor defende uma espécie de desarme científico-intelectual, e isso se pratica quando o pesquisador expõe suas dificuldades, hesitações e empecilhos que surgem ao longo do processo. Bem como, apresenta de forma detida como aquela pesquisa se realizou, quais os métodos, entre outros aspectos que expõem o pesquisador à crítica da comunidade. Bourdieu (2007, p.51) considera que:

Essa dissertação tem como objetivo principal conhecer o perfil sociocultural do jovem que ingressa na Pontifícia Universidade Católica de Goiás por meio do programa do vestibular

social, bem como, compreender o processo de construção de permanência e suas perspectivas de futuro após diplomação. Parte-se do pressuposto que o acesso ao ensino superior não é a única garantia de permanência do jovem estudante que almeja entrar em uma universidade.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se analisar o impacto das políticas de inclusão e de acesso ao ensino superior no Brasil; Discutir o vestibular social da PUC Goiás enquanto Programa de ingresso e permanência no ensino superior e apontar seus avanços, desafios e perspectivas, identificar e analisar o significado que os jovens que ingressam na PUC Goiás, pelo vestibular social, atribuem à sua formação acadêmica e profissional durante o *cursus* e a diplomação.

Com esse pressuposto, a problemática em pauta pretende compreender quem são os jovens estudantes que recebem o benefício do Programa Vestibular Social? Como foi seu acesso à universidade? Quais as estratégias de permanência no curso? Quais suas expectativas de futuro após a diplomação?

Esse estudo caracterizou-se como um estudo do tipo qualitativo, bibliográfico, documental e de campo, tendo como sujeitos da pesquisa os jovens beneficiários das bolsas do Programa Vestibular Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A pesquisa qualitativa permite um tipo de discussão teórica e metodológica que é própria das ciências humanas, uma vez que seu campo de atuação, segundo Martins (1989), não é predelineado. Abrange, além da vertente educacional e os demais alcances do conhecimento da vida humana, aspectos como linguagem e relações sociais.

Para a pesquisa bibliográfica, foram levantados livros, artigos, teses e dissertações que tratam dos seguintes eixos de discussão: Educação Superior, Juventude e Jovens, Políticas e Programas de Inclusão no Ensino Superior e desigualdades sociais e escolares. Os principais autores pesquisados são: Baldino (1991), Bourdieu(2001), Cavalcante(2010), Cunha(1997), Dourado(2010), Pais(1990), Peixoto(2011), Piotto(2007), Zago (2006).

Segundo Ferrari (1982), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permitirá comprovar que uma determinada hipótese não constitui objeto de estudo por parte de outros investigadores.

Quanto à pesquisa documental, foram levantados os seguintes dados da instituição pesquisada: relatórios da Pró Reitoria de Graduação, editais do vestibular social, total de alunos matriculados e diplomados pelo programa, quantidade de alunos matriculados do sétimo ou oitavo período por curso escolhido. Foi realizada também uma entrevista com o Reitor à época para historicizar o Programa.

O referido projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, aprovado com protocolo número 86708418.5.0000.0037 e parecer número 2.695.769.

Portanto os documentos para coleta de dados dessa pesquisa , no primeiro momento, foram elaborados na plataforma do *google doc* questionário com perguntas abertas e fechadas, o link foi enviado por *WhatsApp* para 481 estudantes, obtendo uma amostra de 120 respondentes que se enquadram no perfil da pesquisa: jovens de 18 a 29anos matriculados no sétimo ou oitavo período dos cursos de Administração, Arqueologia, Enfermagem, Pedagogia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Direito e Jornalismo. Os cursos escolhidos foram aqueles que têm maior quantidade de estudantes matriculados por meio do Vestibular Social nas 07 Escolas e 01 Instituto da PUC Goiás, a saber: Escola de Gestão e Negócios, Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia (IGPA), Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Escola de Ciências Exatas e da Computação , Escola de Ciências Agrárias e Biológicas, Escola de Direito e Relações Internacionais e Escola de Comunicação. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participarem de forma espontânea, obtendo o conhecimento dos riscos e benefícios por meio do Termo Livre de Consentimento Esclarecido.

Na segunda etapa da pesquisa realizamos entrevista que foi composta por perguntas sobre acesso na universidade, processos de permanência, perspectivas de futuro e a experiência dos jovens na universidade. Um estudante de cada curso foi selecionado para realizar uma entrevista baseada no questionário, essa escolha se deu através das respostas relacionadas à gênero, idade, local de moradia, dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, ter passado ou não por situações de discriminação por ser bolsistas, as limitações e as expectativas de futuro. As entrevistas foram previamente agendadas, gravadas em áudio com duração de 30 minutos aproximadamente e posteriormente transcritas.

Durante a entrevista, observamos tanto o conteúdo da fala como os gestos os ditos e os não ditos. Bourdieu (2003) salienta que a entrevista chama a atenção para o fato de que não podemos estar atentos somente ao que o depoente diz, mas, também, ao que está por trás de sua fala, que pode nos revelar muito mais do que imaginamos.

Diante do exposto, essa dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro discorre sobre a historicidade da educação superior no Brasil, a democratização do ensino e as políticas de inclusão e acesso à Educação Superior. O segundo, discute a historicidade da educação superior no Estado de Goiás, a trajetória histórica da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e o Programa do Vestibular Social da PUC Goiás; o terceiro discute sobre o perfil dos jovens

estudantes do ensino superior e a análise do objeto dessa pesquisa, e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

O presente estudo pretende lançar luz à experiência do Vestibular Social da PUC Goiás no campo das políticas de ingresso, permanência e promoção do sucesso acadêmico, propondo-se a compreender quem é o jovem beneficiário do vestibular social, bem como suas características em comum, sua expressão cultural e suas perspectivas de futuro.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Esse capítulo tem como objetivo abordar aspectos relevantes da historicidade do ensino superior no Brasil, analisando as políticas educacionais, a democratização das políticas de inclusão nesse nível de escolaridade.

1.1 Educação Superior no Brasil

O desenvolvimento da educação superior no Brasil é considerado tardio, tendo em vista o contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades no domínio da América, as quais eram instituições religiosas que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. Segundo Luckesi(1998), os luso brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra Portugal, apesar dos esforços dos jesuítas não era permitida a criação de uma universidade no Brasil. Conforme Silva (2015), o ensino ministrado pelos padres da Companhia de Jesus assumiu um caráter altamente conservador, em parte porque respiravam a cultura medievalista e seguiam as prescrições do Concílio de Trento. Não obstante a evangelização ter sido a principal missão dos padres, o fato é que a educação foi por eles monopolizada por mais de dois séculos. Pelos Colégios Jesuíticos, principais instâncias de legitimação dos bens culturais do período colonial, passavam as pessoas mais ilustres e importantes da época.

Em 1808, a Família Real Portuguesa fugiu de Lisboa rumo ao Brasil, para escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal., e chegando a Salvador, capital do Estado da Bahia, Dom João VI, então Príncipe Regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil. Em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Em 1854 são criadas as faculdades de Direito de São Paulo e Recife. No ano de 1874, no Estado do Rio de Janeiro, separam-se os cursos civis dos militares (Escola Militar e Politécnica). Em seguida, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, é inaugurada a Escola de Engenharia. Diante disso, por volta de 1900 estava caracterizado o ensino superior no Brasil em forma de faculdades ou Escola superior. A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, de acordo com o Decreto nº14.343, a Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao

ensino do que à pesquisa, de cunho elitista, conserva a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Existem em relatos da época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor *Honoris Causa*. O Brasil, no entanto, carecia, então, de uma instituição apropriada, ou seja, uma universidade.

Entre 1930 e 1945 é criado o Ministério da Educação e Saúde pelo Presidente Getúlio Vargas Francisco Campos. Seu primeiro titular, aprova, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961: em que a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular, incluía também, três cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica.

Anísio Teixeira (1935), na época Diretor de Instrução do Distrito Federal, cria, através de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal, direcionada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados. Mas com a ditadura e a implantação do Estado Novo em 1937, as ideias de Anísio Teixeira deixam de ser concretizadas.

Dos conflitos entre os defensores da educação pública e os representantes da iniciativa privada, sobretudo do segmento confessional católico, surge, em 1944, a Universidade Católica do Rio de Janeiro, reconhecida oficialmente em 1946 e transformada em Pontifícia Universidade Católica em 1947 (SILVA, 2015).

As matrículas no ensino superior em 1945 eram, em sua maioria, em IES particulares, essa demanda era devido ao número de estabelecimentos isolados, de pequeno porte. Das 298 instituições de ensino superior, apenas cinco eram universidades. Nesse mesmo período é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), que pretendia aumentar o número de Instituições de Ensino Superior públicas (IES), alterar todo o sistema educacional e criar políticas de inclusão.

Conforme Luckes (1998), na década de 1960 mais ou menos em 1960 houve a continuidade dos agrupamentos de escolas e faculdades. As ideias de Anísio Teixeira renascem com a liderança de Darcy Ribeiro juntamente com um grupo de intelectuais, mas em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, convencem os governantes a fundar a Universidade de Brasília. Mais uma vez as forças contrárias à renovação das ideias impedem, em 1964, o desenvolvimento da nascente universidade brasileira.

No ano de 1961 é promulgada a Lei nº4.021, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diferentemente da reforma educacional de 1931 a LDB de 1961 atendia os setores privados e conservadores, preocupando-se basicamente com a expansão do

ensino superior e deixando de lado a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa. A LDB de 1961 sancionou também a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em substituição ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A lei nº 4.024/61 instituiu o CFE ao qual se atribuía as seguintes funções: decidir sobre a abertura de cursos e estabelecimentos privados, o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares, prestar assistência técnica aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal e o reconhecimento de universidades mediante aprovação de seus regimentos e estatutos.

Com a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, em 1961 é criada a Universidade de Brasília (UNB). Essa torna-se a primeira Universidade brasileira com estrutura integrada, moderna e que contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Assim, conforme o modelo norte-americano organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras.

Com a criação das primeiras instituições de ensino superior, o Brasil dava início a uma nova era, que trazia consigo acontecimentos políticos que impactaram na democratização do ensino superior.

1.2 Democratização da Educação Superior no Brasil

O golpe militar, em 1964 foi fruto de estratégias políticas de tomada de poder com apoio da sociedade civil, política e militares, o poder mais uma vez impulsiona e transforma a sociedade. O regime militar instaurado vetou o movimento estudantil através do Decreto nº 4.464/64 à União Nacional dos Estudantes (UNE). O Decreto nº 228/67 elimina as organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o decreto nº 477/69 instituiu graves punições aos estudantes, professores ou funcionários que tivessem atividades consideradas hostis ao regime militar.

O governo militar, após extinguir o movimento estudantil, resolveu fazer profundas mudanças na reforma do ensino superior, a que produziu resultados paradoxais no ensino superior está a reforma universitária de 1968, também chamada reforma universitária da ditadura militar. A reforma universitária tornou-se um marco na história da educação e da sociedade brasileira (MARTINS, 2009).

Em 11 de novembro de 1968 o Congresso Nacional aprova a Lei 5540 (Lei da Reforma Universitária), que se move em torno de dois princípios contraditórios da racionalização da estrutura e dos recursos da democratização do ensino. A mesma cria os departamentos que substituíam as antigas cátedras e o sistema de crédito. O vestibular deixa de ser eliminatório e

passa a ser classificatório, os cursos de curta duração, a anulação dos movimentos estudantis, maior interação ensino-pesquisa, a criação da monitoria, o aumento de programas de extensão, atividades desportivas, culturais e cívicas que viabilizassem a “ocupação” do corpo discente.

A reforma de 1968 proporcionou grandes modificações que se colocam presentes atualmente na organização das instituições educacionais brasileiras. Essa reforma trouxe grandes avanços, mas também grandes consequências, pois diversos professores foram compulsoriamente aposentados, reitores foram demitidos, o controle policial foi estendido ao currículo e aos programas das disciplinas. De outro lado, permitiu uma maior ampliação do acesso ao curso superior tendo vários recursos ampliados, bem como o desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros. O Decreto-Lei nº 53/06 reestruturou as universidades e determinou os princípios da organização.

Embora não fizesse menção à participação do ensino privado no processo de expansão, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) abriu brechas para sua posterior presença no campo do ensino superior. Ao permitir a existência dos estabelecimentos isolados em “caráter excepcional” – uma vez que a universidade deveria constituir o “tipo natural de estrutura para o ensino superior”, o GT criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados. A produção de um discurso oficial que insistia na escassez de recursos financeiros permitiria, num momento posterior, evocar a situação de “complementaridade” da rede privada na ampliação do sistema. Deve-se destacar que a Constituição de 1967 disponibilizou recursos financeiros e ajuda técnica ao ensino particular (SOUSA, 2006 e HORTA, 1996).

A reforma ocasionou principalmente o aumento das IES particulares que teve uma significativa expansão com grande crescimento no número de matrículas. Segundo Sampaio (1999), no final da década de 60, 46% das matrículas eram concentradas no setor privado; no final da década de 70, respondia por 62,3%. No período de 1960-1970, o setor público não teve um crescimento no mesmo ritmo que o privado, enquanto o setor público tinha crescimento de 260%, as IES privadas cresciam mais de 500%.

A expansão da Educação Superior pela via privatista vai se dar mediante a abertura de escolas isoladas, o que contraria o estabelecido no Art 2 da Lei da Reforma Universitária, na qual consta que o ensino deverá ser ofertado excepcionalmente em escolas isoladas. E a exceção acabou virando regra, pois de acordo com Fávero (200,p42), “ é também no interior da rede particular que predominam as faculdades isoladas responsáveis por 69% de suas matrículas no ensino superior” .

Na medida em que o ensino superior privado empresarial se expandiu, descolou-se das bases de apoio político do regime militar e foi adquirindo uma vida própria, em termos de atuação no interior do sistema. Para tanto, construiu poderosas associações, tal como a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que passaram a desenvolver um intenso trabalho de construção de identidade institucional desse segmento e organizar a defesa de seus interesses junto ao poder público e perante a sociedade civil (ABMES, 2002).

A democratização da Educação Superior nas próximas décadas perpassa por diversos embates e crescimento. A discursão sobre democratização do ensino superior avança conforme os anos, mas também depara-se com o retrocesso e a falta de inclusão dos que desejam cursar nível superior.

1.2.1 A expansão da Educação Superior da década de 1970 a 1990.

A Educação Superior no Brasil se desenvolveu diferentemente dos demais países. Com ênfase na educação superior privada, a maioria das matrículas está nas IES privadas independente do governo.

Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi, então, diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação. Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar e o número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980).

Segundo Cunha (1978), as relações entre escolaridade e emprego são bastante complexas apesar da aparente simplicidade com que é formulado o modelo de planejamento educacional, que supõe, entre outras coisas, que cada posto de trabalho exige que seus ocupantes tenham certas qualidades estabelecidas a fim de obter uma produtividade adequada.

Destaca-se que na sociedade brasileira, ainda nos tempos atuais a educação superior tende a contribuir para a reprodução das condições econômicas e socioculturais das elites e garantir a manutenção de seus privilegiados (BOURDIEU, 2001).

A tabela abaixo expõe o crescimento de matrículas no ensino superior, demonstrando que nos anos de 1968, 1970 e 1971 a taxa de crescimento foi expressiva. O processo de

globalização trouxe para a sociedade brasileira a importância de ter um diploma de nível superior.

Tabela1 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1960-1980

Ano	Total de matriculados	% de crescimento	Matriculas em IES privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1960	98.892	6	43.560	44,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Sampaio *apud* Levy(1986, p.14)

Na perspectiva de Sampaio (1999), depois da reforma de 1968, as universidades públicas e algumas católicas, pelo menos formalmente, instituíram a pesquisa como parte de suas atribuições institucionais. A alta concentração dos cursos de pós-graduação no setor público, que ocorre desde a década de 1970, é indicativa de valorização da pesquisa e se expressa na titulação do corpo docente das instituições do setor. Nas instituições públicas ainda se concentra o maior número de mestres e doutores.

A expansão desse segmento do setor privado que podemos chamar de empresarial, se orientou para a satisfação dos componentes mais imediatos da demanda social, que consiste na obtenção do diploma. Essa tendência é reforçada no Brasil por uma longa tradição cartorial da sociedade brasileira, que associa diploma de ensino superior ao acesso a uma profissão regulamentada e assegura a seus portadores nichos privilegiados no mercado de trabalho. Nesse contexto, podem ser lucrativos os estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da formação oferecida é de importância secundária. O sistema privado dividiu-se internamente entre um segmento comunitário ou confessional não lucrativo, que se assemelhava ao setor público e, outro, empresarial (DURHAM, 1993).

A evolução da distribuição de matrículas privadas no país acentua uma grande desigualdade regional. A Região Sudeste tinha a maior concentração de matrículas novas do ensino privado, isso se devia à maior concentração do desenvolvimento econômico do país, já nas regiões mais pobres como o Norte e Nordeste, onde o investimento privado foi pequeno, o atendimento e demanda continuaram dependentes do ensino público e, especialmente, das universidades federais.

Quadro1. Matrículas de ensino superior no setor privado, segundo as regiões geográficas (%).

Ano	REGIÕES					TOTAL EM NÚMERO REAL
	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE	
1935	2,1	14,5	65,5	15,7	1,6	16.590
1945	1,3	14,0	67,0	17,2	0,5	19.968
1955	(---)	(---)	(---)	(---)	(---)	72.652
1965	(---)	(---)	(---)	(---)	(---)	142.386
1975	0,6	2,7	87,1	6,4	3,1	300.657

Fonte: Durham e Sampaio (1995)

(--) dados inexistentes

Uma das consequências desse processo de incorporação de estudantes em larga demanda nas IES particulares tem sido a vulgarização dos bens e serviços fornecidos por parte de alguns estabelecimentos desse nível e segmento de ensino. Na medida em que o mercado tende a se constituir na principal referência para as instituições de educação superior do setor privado não confessional, a satisfação dos alunos e as facilidades aos clientes pagantes passaram a se constituir em duas faces de uma mesma moeda em circulação no mercado de educação superior do país (CUNHA, 2003; GARCIA, 2000; SILVA, 2015).

A década de 80 foi um período de crise e de transição. Politicamente, é caracterizada pelo longo e gradual processo de redemocratização que se iniciou com o declínio da repressão política, prosseguiu com a eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985 e terminou com uma nova Constituição em 1988, seguida da primeira eleição direta para a Presidência da República, no ano seguinte. Economicamente, é uma década de crise econômica e inflação crescente. No ensino superior é uma época de estagnação. É um tanto surpreendente que, após o período prolongado de crescimento acelerado, o sistema abruptamente pare de crescer. A estagnação atinge tanto o setor público quanto o privado e esse mais do que aquele e a porcentagem de matrículas no ensino privado decresce nesse período (DURHAM, 1993).

Em 1980, o setor privado já era numericamente predominante, respondia por cerca de 60% das matrículas e por 77% dos estabelecimentos de ensino superior. Com a crise que se instaurou nessa década e a diminuição de candidatos dava-se o início da grande competitividade entre as IES particulares. Nesse cenário, as grandes universidades ganham vantagens em relação às faculdades pequenas.

A educação sofreu reflexos da gravidade do quadro que se manifestava na persistência do alto percentual de analfabetismo, na restrita cobertura do ensino fundamental, agravada por altas taxas de repetência e de evasão escolar. Esses indicadores não só exibiam quantitativamente as renitentes distorções demográficas, sociais e econômicas nas diferentes regiões do país, como repercutia de forma direta no estrangulamento do ensino médio, porta de saída da educação básica para o ensino superior (SAMPAIO,1999).

De acordo com Santos (2009), no período, verificou-se uma expansão dos cursos noturnos que, dentre outros objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela numa oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado uma vez que as universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas.

Nos anos 90, todo o espectro de políticas sociais e econômicas esteve sob a influência da chamada Agenda Neoliberal. O conjunto de propostas assumiu um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais, o que confere especificidade à década. No período da década de 90 a educação superior voltou a crescer de forma acelerada, principalmente quando comparada com a década de 80.

Segundo Bourdieu (2001), essa expansão, não somente um modelo de economia se impôs, mas outras ideologias se fixaram como representações universalmente reconhecidas por meio da cultura, transformando as relações de força em regras do jogo aparentemente universais, através de intervenções falsamente neutras das grandes instâncias como os grandes Estados, o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, controladas por eles, para garantir as condições favoráveis à condução de suas atividades econômicas (*apud* CAVALCANTE, 2014).

A fugaz separação entre as esferas do público e privado se desdobrou nas políticas educacionais, aplicando-se o caráter ideologicamente privatista assumido pelo Estado brasileiro no âmbito da educação superior. Isto feito, no decorrer de uma série de instrumentos normativos que impulsionou a reforma da educação superior, sob a influência dos organismos internacionais, em especial do Banco do Mundial.

A adesão do país à economia mundial pressupôs adaptações às regras do mercado, por meio da alocação de recursos e redução das funções do Estado, sobretudo no provimento de serviços sociais como a educação. As recomendações pautaram-se no combate ao *déficit* público, no ajuste fiscal, na privatização, na liberação/ajuste de preços, na desregulamentação

do setor financeiro, na liberação do comércio, no incentivo aos investimentos externos, na reforma do sistema de previdência/seguridade social e na reforma, na desregulamentação e na flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006).

O Banco Mundial teve uma grande influência nas políticas educacionais do Brasil. Funda no ano de 1944, vinculado ao Fundo Monetário Internacional (FMI) através da Conferência de Bretton Woods. Reunindo além dos Estados Unidos da América, 44 países (incluindo o Brasil). De acordo com Soares (2007), esses países buscavam criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial, de forma a impulsionar o crescimento e evitar novas crises internacionais. Enquanto o interesse das 4 nações líderes concentrava-se no FMI, o Banco Mundial desempenhava um papel secundário, “voltado para a ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (SOARES, 2007, p. 18).

Silva (2002) relata que o Banco Mundial é um organismo multilateral composto por 5 instituições (agências) vinculadas entre si: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD, 1944), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID, 1960), Corporação Financeira Internacional (CFI, 1956), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA, 1960) e Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (IGSID, 1962). Cada qual com sua função, essas instituições são capazes de catalisar recursos em outras fontes do mercado mundial para prover créditos financeiros. Soares (2007) acrescenta que, em 1992, o Banco Mundial assumiu a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), tornando-se o maior gestor de recursos para o meio ambiente em âmbito global.

De acordo com Silva (2002), a educação é tratada como livre mercadoria a ser comprada e negociada de acordo com as forças do mercado. Silva (2002, p. 90-91) assim enfatiza a questão essencial resultante desses caracteres que revestem a política educacional do Banco Mundial: As políticas e estratégias do Banco Mundial induzem à exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo numa reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, desigualdades sociais e econômicas, contradições e disparidades salariais fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais.

A atuação do Banco Mundial nos anos de 1990, como interlocutor das políticas públicas para a educação, veiculou uma concepção utilitarista, fragmentada e desarticulada das lutas pela democratização da educação, em todos os níveis, como um direito social inalienável, como

previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 (DOURADO, 2002). O Brasil, como seguidor das prescrições internacionais, acabou incorporando a agenda da Educação Superior, ainda que com oposição de movimentos sociais.

De acordo com Silva (2015), o crescimento da taxa de matrículas nas IES privadas do Brasil no período da década de 80 foi de 5,5%, na década de 1990, por sua vez, foi de aproximadamente 60%. O setor público também teve um crescimento considerável, só que em menores proporções do que o setor privado, crescendo 43,7% na década de 90. Nota-se na tabela 2, a seguir, a estagnação do número de matrículas nas IES na década de 80 e o grande crescimento na década seguinte.

Tabela 2 : Evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação por dependência administrativa – Brasil 1990 -1996.

Ano	Total	Público	%	Privado	%
1980	1.377.286	492.232	35,7	885.054	64,3
1985	1.367.609	556.680	40,7	810.929	59,3
1990	1.540.080	578.625	37,6	961.455	62,4
1991	1.565.056	605.736	38,7	959.320	61,3
1992	1.535.788	629.662	41,0	906.126	59,0
1993	1.594.668	653.516	41,0	941.152	59,0
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995*	1.727.476	718.630	41,6	1.008.846	58,4
1996*	1.796.574	747.375	41,6	1.049.199	58,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC * Dados Estimados - Utilizou-se a mesma distribuição por Dependência Administrativa de 1994

No entendimento de Sampaio (1999), entre 1985 e 1996 o número de universidades particulares quase quadruplicou. Em 1996, elas somavam 76, nesse momento a iniciativa privada percebe que oferecer uma diversidade de cursos gera vantagens competitivas na inserção de alunos. Surgem, assim, transformações na configuração do setor privado no que diz respeito ao número, tamanho e natureza institucional dos estabelecimentos.

Essa expansão no número de universidades, fez com que a legislação sofresse alterações com isso, as normas do ensino superior foram afetadas diretamente, fato intensificado a partir da promulgação da Constituição Federal. Sampaio (1999) comenta sobre esses aprimoramentos, identificando a grande importância da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996:

Com a LDB de 1996, a autonomia atribuí às universidades a competência para criar e extinguir cursos na própria sede e remanejar o número de vagas dos cursos que oferecem. Disposto dessa prerrogativa da autonomia, os estabelecimentos particulares podem responder, de forma mais ágil, ao atendimento da demanda de massa por ensino superior (SAMPAIO, 1999, p. 77).

As Instituições de Ensino Superior, na prática, dando continuidade ao raciocínio da autora, perceberam que se existisse demanda, deixariam os cursos mais procurados e fechariam os menos procurados, sendo essas atitudes aplicadas sem serem submetidas à tramitação burocrática porque os pleitos de autorização de cursos eram encaminhados pelas instituições não autorizadas. Com isso, a autonomia das universidades, a Constituição Federal de 1998 e logo em seguida a LDB de 1996, impulsionaram o movimento dos estabelecimentos privados em se transformarem em universidades.

Conforme Oliveira *et al.* (2008), na década de 90 aconteceram relevantes alterações na Educação Superior, dentre elas, na organização acadêmica, nos processos de avaliação e nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

A oferta de vagas e a expansão do ensino superior continuou favorecendo a hegemonia do crescimento do setor privado e das carreiras profissionais já consolidadas.

1.2.2 A Educação Superior no período de 1995 a 2002

Após duas décadas de ditadura militar, o Brasil elegeu democraticamente o Presidente Fernando Affonso Collor de Mello (1990- 1992), que após dois anos de mandato sofreu o processo de *Impeachment*¹, e o vice-presidente Itamar Franco assume a presidência do Brasil. O governo não demonstrou interesse no crescimento de matrículas e com a melhoria das qualidades de ensino, com isso, o governo descrito estava descumprindo diligentemente o princípio constitucional que determina à União a aplicação mínima de 18% dos recursos na área da educação.

No governo Fernando Collor, segundo dados do INEP através do Censo da Educação Superior (Brasil, 2000a), as IES privadas diminuíram 4.31%, enquanto as públicas tiveram um crescimento de 2,25%. Esse cenário deu-se continuidade no governo Itamar Franco (1993-1994).

¹ *Impeachment* é um termo inglês que corresponde a um processo político-criminal instaurado por denúncia no congresso para apurar a responsabilidade do presidente da República, governador, prefeito, ministros do Supremo Tribunal ou de qualquer outro funcionário de alta categoria, por grave delito ou má conduta no exercício de suas funções, cabendo ao Senado, se procedente a acusação, aplicar ao infrator a pena de destituição do cargo. Por metonímia, o termo também designa a destituição resultante desse processo.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso, então ministro da fazenda do Governo Itamar Franco, é eleito Presidente do Brasil. Em 1999, vence a eleição em primeiro turno, sendo o primeiro presidente a ser reeleito (1995-2003). O Brasil começa a sentir o reflexo do novo ambiente capitalista “a reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocrático coerente com as novas configurações.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.76).

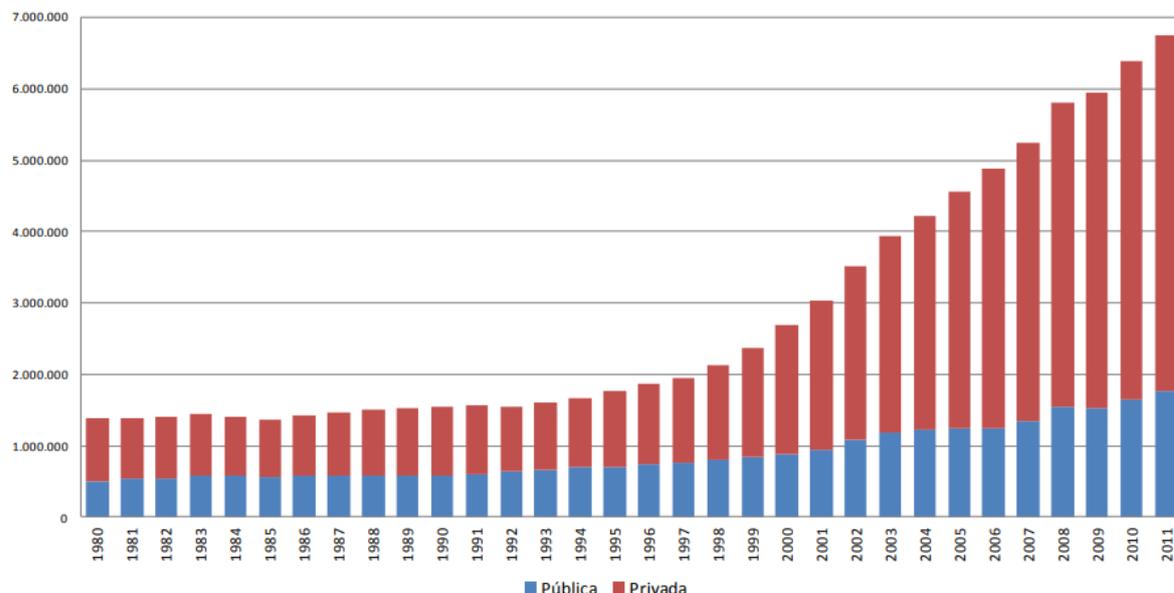
As políticas públicas se centralizavam em três eixos: privatização, descentralização e focalização (TAVARES, 2011). Nesse cenário, a educação superior foi encarada como sujeita à “privatização”, pois se entendia que a iniciativa privada poderia realizá-la com maior eficiência e eficácia.

Dessa forma, ampliou-se consideravelmente a participação das IES privadas nas matrículas dos cursos de graduação, invertendo a tendência identificada ao longo do período 1990/1994, cuja participação havia sofrido retração contínua (de 62,4% para 58,4%), de forma que, em 2002, o setor privado já respondia por cerca de 70% do total de matrículas.

A LDB de 1996 definiu por universidade a instituição que articula ensino, pesquisa e extensão. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. No Art. 45, dispõe que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia.

No gráfico 01 demonstra que durante o Governo FHC, de 1995 a 2002, houve um salto de 894 para 1.637 IES, com crescimento efetivo na rede privada, marcado pela quase duplicação do número de IES privadas e, por outro lado, com um decréscimo de 12,86% na rede pública no período de 1995 até 2001, nomeadamente, nas estaduais e municipais, com ligeiro aumento em 2002. Em outros termos, se em 1995 o número de IES públicas representava 23,5% do total e as privadas 76,5%, em 2001 passou a representar 11,9% e 88,1%, respectivamente (BRASIL, 2011).

Gráfico 01: Evolução da matrícula na educação superior de graduação por dependência administrativa Brasil 1980-2011



Fonte : MEC/INEP, 2011.

Tal demarcação temporal coincide com a implementação das medidas para a redução do Estado, com base na ideia de “Estado Social-Liberal” (BRESSER PEREIRA, 1997) que, atingindo diretamente as políticas sociais públicas, consagra o repasse dos serviços considerados “não-exclusivos” para as organizações públicas não-estatais e privadas, onde no escopo, encontra-se, fortemente, as áreas da educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (GIARETA e PFEIFER, 2009). Ainda, de acordo com os autores:

As medidas reformistas submeteram as políticas sociais à focalização nos setores mais carentes; descentralização da gestão para as esferas estaduais e locais, abrindo para organizações não-governamentais e setor privado; e privatização, com transferência da produção de bens e serviços para o mercado. (GIARETA e PFEIFER, 2009).

Na perspectiva de Cunha (2003), no octênio de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

No governo FHC, houve também várias medidas de reestruturação para a educação superior e para as universidades públicas: Destaca-se: a) lei nº 10.260 , de 07 de dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), possibilitando, indiretamente, a alocação de verbas públicas para as IES privadas, com avaliação positiva, pois assegurava o preenchimento de parte das vagas do setor privado. b) Lei

nº10.168, 29 de dezembro de 2000, que estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio a Inovação a partir de parcerias entre universidades, centro de pesquisa e o setor privado ; c) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação com vários vetos que aclararam a transferência de responsabilidade do poder público para a sociedade no financiamento da educação (FERREIRA,2012).

No período do governo FHC, observou-se um crescimento no número de matrículas nas IES particulares. O setor privado da educação superior demonstra, segundo dados do INEP /MEC, que as matrículas passaram de 1.059.163 para 3.987.424, enquanto no setor público cresceu de 700.540 para 1.461.696 (BORBA, 2010).

De acordo com Borba (2010), a análise dos dados da matrícula e conclusão revela que há um grave problema na formação e manutenção dos estudantes na educação superior. Assim, não basta falar apenas em expansão e acesso, mas precisa-se democratizar o acesso, assegurar a permanência e a conclusão dos estudantes. Isto implica em criar oportunidades para que milhares de jovens das camadas mais pobres da população, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escolas públicas tenham acesso à educação superior. De acordo com esse pensamento, Ristoff (2006, p.45), alerta, que:

Não basta mais expandir o setor privado- as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público, apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais-ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a todos os que seriamente procuram a educação o superior, desprivatizando e democratizando o *campus* publico.

Assim como nas demais décadas a Educação Superior cresce na esfera privada e a educação Superior pública fica sem grandes incentivos e projeções de crescimento, ficando evidenciado que os governos criam políticas que favorecem as IES privadas.

1.2.3 A Educação Superior de 2003 a 2016.

Em janeiro de 2003, inicia-se o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, dando continuidade à expansão do Ensino Superior no Brasil. As IES privadas continuam recebendo incentivo e as públicas têm um crescimento expressivo, principalmente nas federais e estaduais.

O mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva é marcado por apresentar um governo popular democrático. Uma das primeiras iniciativas desse governo foi em 20 de outubro de 2003, através de decreto, instituir o Grupo de Trabalho Interministerial (GT),

encarregado de analisar a situação atual referente a educação e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL,2003).

O relatório apresentado pelo GT, em dezembro de 2003, mostrava que nas últimas décadas o setor público havia sido desarticulado, a expansão das IES particulares era recorde, porém, se sentiam ameaçadas devido ao grande risco de inadimplência e crescente desconfiança quanto aos seus diplomas.

Assim, o primeiro mandato do presidente Lula (2003 a 2007), criou-se o sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o propósito de romper com a política de FHC apoiada no ranqueamento das IES. Conforme Sobrinho (2012), o SINAES se baseiam numa concepção de avaliação e educação global e integradora, com a proposta de integração de vários instrumentos e diferentes momentos de aplicação.

O SINAES foi formado por um ciclo de avaliação de três anos, nos quais os estudantes, cursos e instituições eram avaliados por três meios: a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies), o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).

Outras iniciativas foram implementadas nesse governo, conforme pontua Lima e Azevedo(2009).Nesse sentido tem-se o Decreto nº5.205/2004 que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; a Lei de Inovação Tecnológica (nº10.973/2004) sobre parcerias entre empresas e Universidades Públicas ; a criação do programa Universidade para Todos (PROUNI) lei nº11.906/2005, que previa isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas para estudantes de baixa renda e a política de educação superior à distância.

Outro ponto diferente nesse governo diz respeito à avaliação. Uma das reformas propostas pelo governo FHC consistiu no “Provão”, que foi reformulado e transformado em Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), associado a um sistema mais amplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/ Lei nº 10.861/2004) (BRASIL,2004). A novidade trazida pelo novo sistema de avaliação está na visão global e integradora dos diversos instrumentos utilizados e momentos de aplicação, diferentemente do Provão, que realizava apenas um exame de aferição.

Nessa perspectiva, o conjunto estruturado dos instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores referentes ao desempenho dos estudantes, além dos dados cadastrais e do Censo) produz informações e pareceres para

constituírem as bases dos atos regulatórios a serem praticados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas instâncias respectivas do MEC (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Pretendeu-se operar com um novo sentido de avaliação, recuperando um conceito mais amplo e complexo de Educação Superior, mas, mesmo assim, o programa foi alvo de críticas e foi altamente reprovado, por conter uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador (FERREIRA, 2012 *apud* CAVALCANTE, 2014).

Aspecto também importante nesse conjunto de mudanças foi o estímulo à modalidade a distância, cujos objetivos foram: possibilitar a formação para todos os níveis e modalidades de educação, a cargo do poder público; incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância e criar programas de capacitação de professores em exercício via EaD, tendo em vista a universalização do ensino fundamental. No entanto, a educação à distância, por meio do setor privado, foi alvo de críticas (DOURADO, 2008), pois o setor público foi atropelado pelo privado, o que fez com que várias regulamentações fossem alteradas para garantir a qualidade do ensino (GIOLLO, 2008).

O fortalecimento da educação tecnológica, também chamado de *ifetização*, consistiu na reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), por meio do Decreto Presidencial nº 5.225/2004 (BRASIL, 2004), mudando o foco do ensino médio para o superior, transformando-os em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia. Parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pressupõe a elaboração de estratégias de aproximação entre entidades de trabalhadores e empresas para atender às demandas regionais e locais.

No segundo mandato do governo Lula (2007 -2011), os programas para educação superior previam maior acesso a uma universidade reformada, expandida e com qualidade. Expandiu-se o PROUNI, criaram-se novas universidades federais e ampliou o número de vagas nas Universidades Federais existentes e o REUNI² (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Conforme Traina e Calderon(2015), as políticas adotadas no governo Lula fizeram com que as matrículas nas IES tivessem um comportamento diferente do governo FHC. As matrículas em IES públicas federais tiveram um percentual de crescimento maior que as IES privadas. Enquanto o crescimento do número de matrículas em IES federais revê um aumento de 47,1%, nas IES privadas foi de 45%, conforme dados apresentados na quadro 02.

² O REUNI foi instituído pelo Decreto nº6096, de 24 de abril de 2007 e fez parte do Plano Nacional de Educação (PNE), seu principal objetivo era ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Quadro 02. Evolução do número de instituições de educação superior por dependência administrativa no Brasil durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-210)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2003	1859	83	65	59	1.652
2010	2378	99	108	71	2.100
2003/2010(%)	27,9	19,3	66,2	20,3	27,1

Fonte : MEC/INEP/SEEC(Brasil,2012)

Quadro 03. Evolução da matrícula em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no Brasil durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-210)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2003	3.887.022	567.101	442.706	126.563	2.750.652
2010	5.449.120	833.934	524.698	103.064	3.987.424
2003/2010(%)	40,20	47,10	18,50	18,6	45.0

Fonte : MEC/INEP/SEEC (Brasil,2012)

Nos quadros 02 e 03, constata-se que por esforços na criação de universidades e de políticas de expansão do setor público, o setor privado da educação superior não ficou estagnado. Conforme Arruda (2011), a perspectiva de política de expansão da educação superior voltada para a esfera pública pode ser caracterizada em três dimensões, a saber :

- I) Expansão para o Interior (2003/2006), consolidação de duas universidades federais, criação de doze novas IFE, criação e consolidação de quarenta e nove *campi* universitários nas diversas regiões do país;
- II) Expansão com Reestruturação (2007/2012), adesão da totalidade das IFES ao PROGRAMA REUNI, consolidação e implantação de 95 *campi* universitários e ampliação do número de vagas , especialmente no período noturno; e,
- III) Expansão com ênfase na Integração Regional e Internacional (2008). Trata-se da criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afrobrasileira (Unilab), Universidade da Integração Latino –Americana (Unila) e Universidade Federal da Integração da Amazônia(Uniam).

Em 2011, Dilma Roussef assume a presidência da república, dando prosseguimento à forma de governo do Presidente Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O “Ciências sem Fronteiras” foi um programa também criado em 2011, que visava estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias em universidades. Conforme o governo federal, essa política possibilitará:

Avançar ciência, tecnologia , inovação e competitividade industrial através da expansão da mobilidade internacional; Aumentar a presença de estudantes e pesquisadores brasileiros em instituições de excelência no exterior.; Promover maior internacionalização das universidades brasileiras; Aumentar o conhecimento inovador do pessoal das indústrias brasileiras; Atrair jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (BRASIL, 2011).

Ristoff (2014) problematiza os efeitos da democratização, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), o novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Sistema de Seleção Unificada (SiSu), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Lei das Cotas nas Instituições Federais, a criação dos Institutos Federais de Educação, de novas universidades federais, a política de interiorização das universidades federais, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) .

Com base em informações extraídas do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), as políticas, aplicadas aos setores privado e público da educação superior, começam a produzir mudanças no perfil do estudante que ingressa no ensino superior brasileiro (RISTOFF, 2014).

Depois de um período de larga expansão da Educação Superior brasileira, sua conjuntura é sinalizada por uma grande crise, devido aos impasses na economia e política que o país estava por enfrentar.

1.2.4 Educação superior na atualidade

Em agosto de 2016 ocorre o *impeachment* da Presidente Dilma, assumindo seu vice Michel Temer. Nos dois anos de seu mandato houve um grande impacto no ensino superior, devido à crise econômica e política que afetou todo país, nessa conjuntura houve cortes de verbas nas IES públicas.

De acordo com Melo (2017), ao assumir suas funções de Presidente da República, o governo Temer reconfigurou o ensino superior público com algumas medidas, como a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação no ano de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento estava se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazos o avanço da privatização da educação pública no Brasil.

Conforme observado por Sguissardi (2015, p. 98), nesse contexto de mundialização do capital financeirizado, “[...] a ciência e a educação superior adquirem um valor cada dia maior como efetivas mercadorias [...]”; as instituições com capacidade de produzi-las passam a ser vistas como uma nova “[...] empresa produtora, ainda que indireta, de mais valor. Pode-se afirmar, portanto, que grandes transformações ocorreram nas instituições de educação superior em boa parte do mundo, engendradas, em última instância, pela hegemonia do capital financeiro, sob a égide do capital portador de juros e do capital fictício (MANCERO, 2017).

As reformas político-educacionais do governo federal expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas princípios do liberalismo econômico (MELO, 2017).

Os cortes da educação impactaram na manutenção dos espaços físicos das IES públicas, deixando os *campis* no profundo abandono, o REUNI é refreado em função dos ajustes financeiros, que comprometem o direito à educação, além de deixar às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, *campi* e forte interiorização, sem financiamento para a devida consolidação.

As IES privadas, assim como as públicas, passam por crise financeira e ajustes feitos pelo governo federal. A queda no número de novos contratos de financiamento estudantil, as mudanças na composição das bolsas do PROUNI e os efeitos da crise econômica, fizeram crescer o número de estudantes inadimplentes não apenas em relação ao FIES, mas também em

relação às mensalidades escolares, chegando a 30% dos estudantes com algum nível de atraso nas suas mensalidades.

O atraso no repasse do dinheiro do FIES para as IES privadas, também ocasionou instabilidade financeira e algumas instituições de ensino superior privada chegaram a encerrar as atividades, pois quase a metade dos estudantes tinham o financiamento.

Mesmo diante das crises financeiras instauradas no país, a educação superior brasileira não estagnou, de acordo com os dados do censo de 2017, 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior. O número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. São ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior (BRASIL,2018). A tabela abaixo demonstra o índice de crescimento nos últimos quatro anos da educação superior tanto das IES quanto no número de matriculados.

Tabela 03 : Categoria administrativa no período de 2014 a 2107

ANO	IES PÚBLICA	IES PRIVADA	MATRICULAS IES PÚBLICA	MATRICULAS IES PRIVADA
2014	298	2.070	1.961.002	5.867.011
2015	295	2.069	1.952.145	6.075.152
2016	296	2.111	1.990.078	6.058.623
2017	296	2.152	2.045.356	6.241.307

Fonte: tabela elaborada a partir dados do INEP.

Em maio de 2017, o governo federal sob o Decreto Nº 9.057 atualiza a legislação sobre a regulamentação do ensino a distância no Brasil. Nesse período, houve um crescimento significativo dos polos da EAD no país. Visto por muitos educadores um processo muitas vezes aligeirado, voltado às exigências de mercado ou ainda mediante o uso apressado e nem sempre se encontra adaptado às necessidades dos novos estudantes que adentraram as universidades públicas e particulares, criando sérios problemas de evasão.

Por outro lado, é importante ressaltar que, inegavelmente, nos últimos anos, o acesso à universidade tem sido facilitado por políticas e ações, como a do aumento no número de vagas, cursos e instituições, além de programas de incentivo ao acesso ensino superior. Esses fatores constituem indícios de um movimento que aponta para uma tentativa de democratização do ensino superior.

1.3 Plano Nacional de Educação 2001-2010 e 2014-2024: Políticas para a Educação Superior.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de educação (PNE), com vigência de dez anos, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O objeto de disputas entre diferentes setores organizados da sociedade brasileira. A proposta do PNE, aprovada na contramão da mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação a distância. A ausência de mecanismos concretos de financiamento, resultado, dentre outros, dos vetos presidenciais, contribuíram para a consolidação de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpretação entre as esferas pública e privada (DOURADO, 2011).

O foco foi relativo à construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação, embora não tenha vindo acompanhado de instrumentos que permitissem pôr em prática o que foi estabelecido em suas metas. (BRASIL, 2014). Nesse PNE foram dispostas 295 metas gerais para o conjunto da nação, era preciso que essas fossem desdobradas de acordo com cada especificidade local. Além disso, cada situação teve a designação de uma estratégia e foram elaborados planos para que estados e municípios pudessem atender às suas situações e demandas (UNESCO, 2001).

Dos duzentos e noventa e cinco objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis do ensino, destaca-se nesse trabalho oito pertinentes ao ensino superior :

- Meta 1 .Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- Meta3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país;
- Meta 5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas;
- Meta7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa;

- Meta 13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta;
- Meta 19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, dessa forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino;
- Meta 25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta;
- Meta 27. Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido (BRASIL, 2014).

Pesquisas realizadas por Tatiana Feitosa de Britto(2015), indicam que o PNE aprovado em 2001, o qual denomina PNE I, “[...] não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor”. Relata ainda que embora “[...] possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal.” (BRITTO, 2015, p. 21).

O que se tinha nesse período era um país com uma considerável desigualdade social, altos índices de analfabetismo e poucas pessoas frequentando universidades. As ações do primeiro PNE se centraram em possibilitar a democratização do acesso ao ensino superior, o que levou a aproximação da educação ao mercado de trabalho, produção de capital intelectual, incentivo para o desenvolvimento de universidades privadas, ensino a distância, entre outras metas que demonstram que a educação precisava se desenvolver a qualquer custo. Em 2010, estimulados pela mobilização da Conferência Nacional da Educação (CONAE), a sociedade brasileira discutia o Plano Nacional de Educação (PNE) ³ para o período de 2011 a 2020, o mesmo foi criado com o objetivo de acompanhar a realidade educacional do Brasil.

³ O Projeto de Lei do PNE de 2011-2020 tramitou no Governo Federal para ser aprovado durante quatro anos.

De acordo com análise feita por Baldino e Cavalcante (2015), o novo PNE, no que tange à Educação Superior, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação, prevê três metas, as de números 12, 13 e 14, com seguintes conteúdos:

- Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
- Meta 13: elevar a qualidade da educação superior pela amplificação de atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para, no mínimo, 75% do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total de 35% doutores.
- Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas no pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A análise da meta 12 no PNE em vigência, permite compreender que a problemática da elevação da matrícula e a expansão do ensino superior são pontos que foram dispostos no PNE anterior e que aparecem repetidos nesse. O que se percebe de novidade, é o que se refere a qualidade do ensino, fator esse que no PNE anterior acabou sendo atrelado aos sistemas de avaliação interna e externa das universidades, dispostos na meta 6 do PNE (2001-2010). Ao que se refere à qualidade, torna-se importante destacar ainda que esse é ponto articulador com as outras duas metas para a educação superior, uma vez que o incentivo à qualificação dos profissionais pode ser considerado um importante e necessário fator para elevação da qualidade do ensino. (OLIVEIRA; DOURADO, 2016).

1.4 Educação Superior Brasileira Privada: Políticas e programas de acesso e permanência

O acesso à Educação Superior tem relação com as políticas públicas, em especial as políticas sociais, implementadas em cada país. Assim, entende-se que, ao se considerar o acesso à Educação Superior, é preciso levar em consideração as condições existentes e propor políticas educacionais que garantam uma trajetória escolar que favoreça o acesso ao conhecimento, independente da origem social dos estudantes, como um direito (ZABLONSKY, 2015, p. 175). Bourdieu(1992), ressalta a importância das políticas públicas em três conceitos:

- estratégia, como linhas de ação objetivamente orientadas que os agentes sociais continuamente constroem na e através da prática, o encontro do *habitus* com a conjuntura peculiar do campo que dirige os agentes (BOURDIEU e WACQUANT, 1992, p.129).
- campo, sua estrutura e seu funcionamento, como o produto de um processo histórico de criação coletiva progressiva, que não obedece nem a um plano nem a uma razão obscura imanente (BOURDIEU e WACQUANT, 1992, p.104).

- construção do Estado em paralelo com a constituição de um campo de poder, entendido como o espaço de jogo no qual os possuidores de várias formas de capital lutam em particular por poder sobre o estado, ou seja, sobre o capital estatal que concede poder sobre diferentes espécies de capital e sobre sua reprodução (BOURDIEU e WACQUANT, 1992, p.114).

As políticas de Educação Superior mostram-se mais efetivas quando entendidas como estratégias de atendimento a um direito, e vão apresentar resultados mais equânimes ao materializarem uma política de Estado e de governo voltada para o desenvolvimento da sociedade, e não apenas da economia. A desigualdade ostenta-se com peculiaridades marcantes na estrutura social brasileira ao longo dos anos, configurando-se em um fenômeno complexo que tem efeitos diversos, em especial sobre a condição de pobreza relacionada à instabilidade do acesso à educação. Nesse sentido, segundo a Constituição Federal de 1988 que garante a todos os cidadãos brasileiros o direito social a educação, torna-se prejudicado, gerando exclusão e vulnerabilidade a condições ínfimas de mobilidade social.

“A concepção de política pública destina-se às questões coletivas, relacionadas às metas e encaminhamento de soluções para resolver problemas sociais. A inclusão social relaciona-se às iniciativas empreendidas pelo Estado e pela sociedade civil para enfrentar os processos de exclusão nas suas diversas esferas (social, econômica, política e cultural), de modo a tornar possível a todos ou ao maior número os benefícios que a sociedade possibilita apenas a certos segmentos” (SCHMIDT, 2008).

Historicamente, a sociedade brasileira caracterizou-se pela predominância das camadas sociais mais altas no acesso à educação superior privada. Assim, destaca-se as políticas públicas desenvolvidas com a finalidade de promover a inclusão de grupos até então excluídos desse nível do ensino, tendo em vista que no plano das políticas públicas, um dos debates centrais é o potencial de inclusão das políticas sociais e sua relação com as políticas intereconômicas adotadas no contexto da globalização.

As discussões das políticas públicas de acesso ao ensino superior privado foram discutidas visando a inclusão social tratam-se de medidas compensatórias, no intuito de equilibrar o acesso aos bens sociais, levando-se em consideração o princípio da igualdade na escolaridade, bem como na inserção profissional mais qualificada (CURY, 2005).

Nas últimas décadas o governo tem criado políticas públicas de acesso ao ensino superior, buscando criar uma rede que democratize a inclusão de jovens que buscam se qualificar técnica e educacional. As primeiras políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil foram criadas a partir das universidades públicas, como forma de estabelecer igualdade de direitos e oportunidades visando à redução das desigualdades socioeconômicas no país.

“A inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior contribuiu para amenizar a desigualdade no acesso a esse âmbito do ensino, bem como possibilitou a convivência entre estudantes de classes sociais diferentes, colaborando para a redução da discriminação, com a geração de novas referências para a sociedade. No entanto, ainda que as políticas públicas tenham sido expandidas visando garantir a inclusão no ensino superior, precisam ser continuamente melhoradas para resolver totalmente os problemas de acesso e qualidade de educação superior brasileira” (OLIVEIRA et. al, 2008).

Com o desígnio de atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e ampliar a democratização do ensino superior, o governo federal tem criado, principalmente a partir de 2003, várias políticas educacionais, das quais destacam-se as voltadas para as instituições de ensino privadas: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (ProUni), concessão de bolsa de estudos em Instituições de Ensino Superior consideradas entidades beneficentes de assistência social.

No intuito de assegurar o preenchimento de parte das vagas ofertadas pelo setor privado, foi instituído, em 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), destinado a alunos de camadas populares de baixa renda. Concebido para substituir o antigo Crédito Educativo, o FIES foi desenhado para tornar-se autofinanciável, ao contrário do que vinha ocorrendo com o antecessor.

O critério de seleção é socioeconômico e as mensalidades podem ser financiadas de 50% a 100%. Tem direito de solicitar o financiamento os estudantes de cursos presenciais de graduação não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecidos por instituições de ensino superior participantes do Programa, e que atendam às demais exigências estabelecidas nas normas do FIES para essa finalidade. Ao final do curso, o estudante que financiou todo o curso com duração de 4 anos, tem 18 meses, após a conclusão do curso, para começar a pagar o financiamento. O estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 13 anos (BRASIL, 2014).

Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar financiamento em qualquer período do ano.

A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do Fies passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano, com vistas a contribuir para a sustentabilidade

do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal. (MEC,2017) .

No entanto, para Carvalho (2006), esse programa traz como características algumas regras que dificultam sua contratação por parte de muitos estudantes. A necessidade de fiador, aliada à possibilidade de financiamento de apenas 50% do curso e, a disparidade entre a taxa de juros do financiamento, comparada ao crescimento da renda do recém-formado, inviabilizam sua contratação por grande parte da população de baixa renda. Esses fatores são, para muitos estudantes, obstáculos intransponíveis; se for considerado que o público-alvo do FIES é o estudante que tem dificuldade para custear a mensalidade e que esse indivíduo está inserido nas camadas de baixa renda da população, provavelmente ele terá dificuldades em dispor de um fiador em seu círculo de relações sociais.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), de 2010 a 2017 o programa financiou 2.567.801 estudantes, 1.2 milhões (47%) de beneficiários do programa recebiam no máximo um salário mínimo. Em relação à idade 1,4 milhões (56%) de estudantes entre 18 a 24 anos foram beneficiados. (BRASIL, 2017).

O FIES tem registrado participação cada vez maior das IES e dos estudantes do país. No entanto, o FIES não consegue absorver a demanda e sequer atinge 10% do total e alunos matriculados no setor privado. Mesmo assim, as análises centradas no FIES devem levar em consideração os eixos que passaram a nortear as políticas públicas a partir de meados da década de 30, principalmente a ideia de focalização (BRASIL, 2012).

Através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, criou-se o Programa Universidade para Todos (ProUni). Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (100% a 50%), a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (BRASIL,2005). Atualmente, ocupa posição de destaque nas políticas de acesso à educação superior por contemplar um número cada vez maior de estudantes a cada semestre e constituir-se em um auxílio que não exige ressarcimento ao governo por parte dos estudantes.

Segundo o Ministério da Educação (2009), o ProUni é uma iniciativa do governo federal que visa à diminuição das desigualdades sociais com a inclusão de brasileiros no ensino superior, reduzindo a defasagem de oferta nas universidades públicas. O ProUni engloba diversas expectativas e interesses por parte dos governantes, das instituições de Ensino Superior

privadas e dos estudantes. O governo federal objetiva o aumento de brasileiros no ensino superior, o que traz benefícios às instituições de ensino superior privadas, por meio da redução da carga tributária com abatimentos de alguns impostos e, para os estudantes, a possibilidade de acesso à educação superior.

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 2005).

Após a classificação, os estudantes com as melhores notas são direcionados para as IES correspondentes, a fim de providenciarem a devida comprovação de sua situação socioeconômica. Através do PROUNI, o estudante com bolsa parcial também pode financiar, via FIES, até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Essa iniciativa, criada em 2005, foi de extrema importância para muitos bolsistas, visto que grande parte dos contemplados com o programa por vezes abandonava os estudos por não ter condição financeira de manter o pagamento da bolsa parcial.

Dentro do programa existe ainda a possibilidade de obtenção de uma Bolsa Permanência, no valor de até R\$ 300,00 mensais. Essa concessão – possível apenas aos bolsistas matriculados em cursos presenciais, com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária seja superior ou igual às 06 horas diárias de aula – pode ser obtida através de um processo de seleção realizado semestralmente. Tomando como base informações do Ministério da Educação, até o ano de 2008 o PROUNI já tinha atendido a cerca de 385 mil estudantes, sendo 270 mil com bolsas integrais. No ano de 2008, o PROUNI contemplou 434.592 bolsistas distribuídos nas cinco regiões do país.

Na melhor das hipóteses, constituiu-se em um programa assistencialista que prioriza apenas o acesso do estudante ao ensino superior. Apesar dos números crescentes sugerirem efeito democratizante, o problema maior do Prouni é a permanência do estudante até a conclusão do curso (além da questionável qualidade das IES). O Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes constatou que cerca de 35% dos alunos que estão no último ano do ensino médio ou que já o concluíram (3,7 milhões num total de 10,5 milhões) “vêm de famílias em que a renda média nem sequer é suficiente para comprar eletrodomésticos de primeira necessidade, como geladeiras, ou que comprometem mais de 40% do orçamento familiar com aluguel” (GOIS, 2004a). Além disso, uma família com renda de R\$ 1.000 a R\$

1.200 “consome 82% de seus recursos com despesas essenciais como alimentação, habitação, transporte, higiene, saúde e vestuário. Em famílias no extremo mais pobre (renda mensal inferior a R\$ 400), o orçamento familiar é insuficiente para cobrir essas despesas básicas” (GOIS, 2004).

Pestana (2001) complementa essa visão ao afirmar que a educação é, hoje, primordial tanto para o pleno exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades cotidianas, sendo também elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. A sociedade também tem atentado ao fato de que considerável número de pessoas não consegue acesso a uma educação adequada, situação que precisa ser mudada para o exercício pleno da cidadania.

Dentro da linha de pensamento de Catani (2006), Carvalho (2006) salienta que essas políticas vêm sendo fundamentais para a prosperidade econômica e expansão das IES privadas ao longo das últimas décadas. A liberação do recolhimento de impostos⁴. Ainda no que tange o aproveitamento das matrículas, se considerado o histórico de alto percentual de vagas ociosas observado na oferta das IES privadas, o “PROUNI surge como excelente oportunidade de fuga para frente para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas” (CARVALHO, 2006 p.86).

As políticas de inclusão necessitam de uma avaliação diária, que garanta a permanência e o aprendizado dos estudantes beneficiados, assim como um ensino de qualidade. Sabe-se que os benefícios são diversos para o jovem que pretende cursar o ensino superior, pois através das políticas de inclusão conseguem alcançar a chance de emprego, conhecimento e dignidade. Consiste em uma oportunidade de mobilidade social para aqueles social e historicamente discriminados.

A educação superior como espaço de inclusão social propõe pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nas diversas modalidades de ensino e realidades socioculturais. De acordo com Mantoan (2006, p. 192): “As diferenças são produzidas e não devem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada”. O direito de todos à educação, independentemente de origens étnicas, sociais e religiosas, deve ser o princípio básico de qualquer debate sobre inclusão social na universidade.

⁴ ISSQN: Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza; COFINS : Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social; IPTU : Imposto Predial e Territorial Urbano; CSLL : Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido.

CAPÍTULO II

A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS E O PROGRAMA DE INCLUSÃO VESTIBULAR SOCIAL

O propósito desse capítulo é elaborar uma breve análise da expansão da educação superior no Estado de Goiás. Apresenta-se também a instituição de ensino superior pesquisada, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e o Programa do Vestibular Social. E, por fim, mostra os resultados da pesquisa quantitativa que busca analisar o perfil cultural e socioeconômico do jovem do vestibular social.

2.1 Educação Superior no Estado de Goiás

No século XVIII, Goiás, estado localizado na Região Centro-oeste do Brasil, começa a ser desbravado pelos Bandeirantes. Em 1930, com a construção de Goiânia, a Cidade de Goiás deixa de ser a capital do Estado. Com a implantação de Goiânia inaugurou-se uma nova fase no processo de ocupação agrícola de Goiás, sob a égide da política de Getúlio Vargas, e a influência de novas necessidades da economia mundial, as quais refletiram diretamente sobre a economia nacional. A expansão agrícola de Goiás nesse período respondeu a estímulos exógenos, ou seja, aos interesses das classes agrária e industrial de São Paulo (OLIVEIRA, 2004). O Estado dava indícios da necessidade da modernização, principalmente após a construção de Brasília, nos anos 1950, que veio salientar ainda mais o desenvolvimento econômico desse estado, até então, marcado predominantemente por atividades agro-pastoris.

De acordo com Oliveira (2004), desde a sua fundação, Goiânia tem sido palco de um crescimento demográfico e de uma expansão urbana impetuosa. Em 1950, a cidade já superava as expectativas demográficas da época da sua construção, ultrapassando a cifra dos 50.000 habitantes. Em 1980, a população da cidade já era estimada em cerca de 700.000 pessoas. Desde então, no geral, tanto o crescimento demográfico quanto a expansão da área urbana do município de Goiânia se têm feito num ritmo mais lento que outrora. Ainda assim, certas regiões dos municípios, nomeadamente as zonas Noroeste e Sudoeste, apresentaram, entre os anos 1991-2000, taxas de crescimento populacional anual bastante expressivas (9% e 14,5%, respectivamente). O resultado de tais processos vem sendo a periferização do espaço urbano de Goiânia - fenômeno para o qual também os altíssimos índices de crescimento populacional de alguns municípios da região metropolitana têm contribuído.

Conforme (Silva 2015), com a inserção de Goiás, num processo mais amplo de modernização, o estado em questão tem ampliado e diversificado suas atividades econômicas passando progressivamente de uma economia centrada nas atividades agropecuárias para outra, assentada na produção industrial e na prestação de serviços. Ocupando uma área de 340.086,698 km², com 246 municípios, o Estado de Goiás é considerado o sétimo maior estado do Brasil, décimo segundo em termos de população, contando com 6.921.161 milhões de habitantes.

Diante desses avanços, surgia a demanda no desenvolvimento educacional, principalmente no ensino superior. Sobre isso, no século XIX, foi decretado pelo governo estadual a criação da Academia de Direito de Goiás, instalada cinco anos mais tarde, em 1903, na Cidade de Goiás, antiga capital do estado. A academia permaneceu ativa por seis anos e encerrou suas atividades em 1909, em razão do poder por grupos pertencentes a oligarquias rivais (SILVA,2015).

Em 1916, foi criada, por parte da iniciativa privada, a Faculdade Livre de Direito de Goiás, mais tarde renomeada para Escola de Direito de Goiás. A partir de 1918, essa instituição passou a receber auxílio do governo estadual, mas não na forma ininterrupta, pois a tomada do poder estatal por parte de grupos oligárquicos distintos, significava, quase sempre, corte de verbas públicas destinadas as instituições que estavam associadas aos grupos políticos rivais (SILVA, 2015).

Perante essa conjuntura, em 1920, o estado constitui mais duas instituições de ensino superior: a Escola de Farmácia e a de Odontologia, criadas respectivamente na cidade de Goiás, e instituiu, em 1921, a Faculdade de Direito do Estado de Goiás. De acordo com Baldino (1991), as duas instituições de ensino superior da área da saúde eram também subsidiadas com verbas do tesouro público estadual. Com a transferência da capital do estado (1930), para Goiânia, a Faculdade de direito de Goiás migra para a nova capital, juntamente com o governo. As demais instituições de ensino superior, por falta de verba do governo, são fechadas.

Segundo Baldino(1991), nos anos 1940, houve uma expressiva expansão e diversificação da educação superior no Estado de Goiás por meio da implementação de cursos da área da saúde. Nessa perspectiva, diante da iniciativa da Sociedade São Vicente de Paula, entidade filantrópica vinculada à Igreja Católica, foram criadas, na cidade de Goiânia, a Escola de Enfermagem (1944) e a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1947). A exceção foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1949, também fundada por parte da iniciativa confessional católica, mais precisamente, por parte da iniciativa da Arquidiocese de Goiânia.

Durante a gestão do Governo de Coimbra (1947-1950) teve-se a ideia de se ter uma Universidade em Goiás. Assim, o então Governador do Estado de Goiás Jerônimo Coimbra Bueno, após o Congresso Eucarístico de Goiânia (1948), enviou à Assembleia Legislativa uma mensagem e um projeto que foi aprovado e se converteu na Lei no. 192, de 20 de outubro de 1948, criando a Universidade do Brasil Central⁵ que registrou e posteriormente defendeu, obstinadamente. As unidades que formariam a futura universidade deveriam levar esse título, como Escola de Engenharia do Brasil Central, Faculdade de Medicina do Brasil Central (REIS, 2010).

A Universidade do Brasil Central apesar de ter sido legalmente criada pelo governo do Estado de Goiás, não chegou a ser instalada. De acordo com Baldino (1991), o referido projeto político de universidade não se restringiu a atender apenas as necessidades práticas, mas preocupou-se com o incentivo à produção científica, literária, filosófica, artística, bem como o intercâmbio cultural entre instituições científicas e técnicas do país e do exterior. Tal abrangência pode ser comprovada pela vinda de cientistas e técnicos estrangeiros altamente titulados para assumirem determinadas cadeiras de ensino na universidade (BALDINO, 1991, p.69).

Os anos 1950, foram marcados por intensas disputas e rivalidades entre grupos sociais que defendiam interesses e projetos universitários não apenas distintos, mas, aos olhos dos defensores da educação pública quanto dos representantes da iniciativa privada. O temor era que o Estado de Goiás, mais precisamente a capital Goiânia, não comportasse duas Universidades, sendo assim, acreditava-se que seria quase impossível receber autorização do Ministério da Educação para criação da universidade defendida, seja pública federal ou confessional católica, caso o grupo rival conseguisse autorização primeiro (SOUZA, 1999).

Mesmo diante das disputas de interesse, a dinamização do ensino superior em Goiás, segundo Baldino (1991), consolidou-se no final dos anos 1950 com a criação de duas universidades: a Universidade de Goyaz, (que passou a ser denominada Universidade Católica de Goiás (UCG) em 1959, e a partir 2009 passou a se chamar Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) , e a Universidade Federal de Goiás (UFG) em 1960. Ambas nasceram da aglutinação de escolas superiores pré-existentes. Nos anos 1960, foram criadas, ainda: a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, particular, em Anápolis, no ano de 1961; a Faculdade

⁵ A Constituição Brasileira dizia que a Capital Federal deveria ser transferida para o Planalto Central do Brasil, que passou a ser chamado de Brasil Central. Começou então uma disputa pelo nome Brasil Central para com ele poder sediar a então futura Capital Federal. Goiás e Uberlândia passaram a disputar esse título de Brasil Central. Em Goiânia, receberam esta denominação um Colégio Estadual, um Jornal, a Rádio Brasil Central, dentre outras instituições, criados nesta época.

de Educação Física do Estado de Goiás, pública, em Goiânia, no ano de 1962; e a Faculdade de Direito de Anápolis, particular, em 1969.

De acordo com a tabela 03, no final da década de 1960 o ensino superior no estado de Goiás já contava com seis instituições.

Tabela 04: Categoria administrativa e quantidade de alunos no final de década de 1960

ESPECIFICAÇÃO	REDE		TOTAL
	PÚBLICA	PRIVADA	
Universidade de Goiás – Goiânia	-----	1.931	1.931
Universidade Federal de Goiás	5.361	-----	5.361
Faculdade de Filosofia – Bernardo Sayão – Anápolis	-----	280	280
Faculdade de Ciências econômicas de Anápolis	78	-----	78
Escola superior de educação Física – Goiânia	110	-----	110
Faculdade de Direito de Anápolis	-----	120	120
Total	5.549	2.331	7.880

Fonte: Baldino (1991, p.91)

De acordo com Silva (2015), na década de 70, o sistema de ensino superior do Estado teve uma significativa expansão. Porém, diferentemente do que ocorreu no cenário nacional, tal expansão não foi implementada por meio de estabelecimentos de ensino superior de perfil laico. Nesse sentido, é preciso registrar que das IES criadas nesse período, somente a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, instalada em 1973, na cidade de Goiânia, atualmente Centro Universitário Goiás/UniAnhanguera, era uma instituição privada com fins lucrativos. Conforme salienta Baldino (1991), com a criação de novos cursos na Universidade Católica de Goiás e Universidade Federal de Goiás, em 1969 o número de matrículas efetuadas na educação superior foi de 7.880, chegando-se a 21.684 estudantes matriculados nesse nível de ensino no ano de 1979, atingindo um crescimento de 175% nesse período.

Segundo Dourado (1997), a expansão nos anos 1980 efetivou-se na ampliação de vagas, consolidando instituições instaladas e criando novas, essencialmente no setor privado. Desse modo, defende que o processo de interiorização das oportunidades educacionais não se efetivou através de mecanismos de planejamento qualitativo, mas como resultado de pressões sociais e

barganhas políticas. Alerta, contudo, que a despeito dessa feição, esse processo não foi desordenado, mas orientado por escolhas, resultando, portanto, numa determinada política.

Na década de 1980, no Estado de Goiás, a expansão do ensino superior foi um pouco mais expressiva que na maioria dos Estados brasileiros. Em Goiás, o número de matrículas desse nível de escolaridade saltou de 22.963 em 1981 para 33.986 em 1990, tendo crescimento de 48% no período mencionado. Ressalta-se que o número de matrículas também foi expressivo, passando de 67.226 em 1981 para 92.666 em 1990 (SILVA,2015).

Conforme Dourado (2001), das oitos fundações municipais criadas em Goiás, na década de 1980, cinco delas eram administradas por organizações de direito privado, mediante acordo e parceria entre prefeitura e iniciativa privada. Nas outras três, apesar das IES serem administradas por suas próprias fundações (de caráter público), o ensino também era pago, ocorrendo assim, a “privatização do público”, já que a prefeitura assumia as despesas de criação da instituição, subsidiava o processo de implementação e transferia para o setor privado, ficando apenas o ônus.

Constata-se que o processo de expansão do ensino superior em Goiás nos anos 1980, via interiorização do ensino, principalmente mediante a criação das fundações municipais e autarquias estaduais, o número de IES saltou de 11 em 1979 para 31 no início dos anos 1990 (DOURADO, 2001). Já, década de 1990, a expansão do ensino superior goiano aconteceu de maneira mais articulada às políticas educacionais do governo federal, sendo que, a ampliação do número de instituições, cursos e matrículas ocorreu sobremaneira a partir de 1995 (RISTOFF e GIOLO, 2006).

Conforme dados da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), no ano de 1994, havia em Goiás 36 instituições, sendo 26 públicas e 10 privadas. Esse cenário tem grande transformação nos anos 2000, assim como nos demais estados brasileiros. O Estado de Goiás expande no ensino superior via setor privado. Quando se analisa o número de instituições de ensino superior no estado, observa-se um salto de 26,98% em relação ao número total, que passou de 63 em 2003, para 80 em 2010. Nessa conjuntura, o avanço também se deu, sobretudo, no setor privado, passando de 49 para 72 instituições, com um aumento percentual de 46,93%, enquanto na rede pública o número de instituições reduziu de 14 para 8.

Em 2003, as instituições públicas correspondiam a 22,22% do total de instituições de ensino superior em Goiás, e as instituições privadas representavam 77,78%. A tendência de expansão concentrada na rede privada em Goiás, no decorrer dos anos 2000, também pode ser

observada em relação ao número de cursos de graduação presenciais. (GONÇALVES E ROSA,2013, p.03)

No período de 2003 a 2010, as vagas na rede pública de ensino superior em Goiás cresceram 55,64%, passando de 14.906 para 19.291, e as vagas na rede privada aumentaram em 90,25%, passando de 47.237 para 89.873. Nesse sentido, apesar do crescimento relevante de vagas na rede pública, a expansão de vagas na rede privada mostrou-se acentuadamente maior. Em percentual nota-se, a distribuição de vagas, considerando as categorias administrativas, diminuiu na rede pública, que acumulava 23,98% das vagas em 2003 e passou a contar com 20,51% das vagas em 2010; e aumentou na rede privada, que comportava 76,02% do total de vagas em 2003, e evoluiu para 79,49% em 2010.

Conforme Gonçalves e Rosa (2013), a expansão no número de instituições, cursos presenciais e de vagas no ensino superior goiano contribuiu para o aumento do número de ingresso nesse nível educacional. De 2003 a 2010, o número de ingressantes aumentou em 15,08%, passando de 43.052 para 49.546. Na rede pública o aumento foi de 8,38%, visto que o ingresso passou do número de 13.873 em 2003, para 15.036 em 2010. Já na rede privada a evolução foi de 18,26%, passando de 29.179 ingressantes para 34.510, no mesmo período.

Com a expansão das instituições, as matrículas na rede privada aumentaram, passando de 84.525 em 2003, para 120.181 em 2010, o que configura um aumento de 42,18%. Na rede pública, no mesmo período, de forma contrária, as matrículas foram diminuindo, passando de 53.199 para 52.822, o que corresponde a uma queda de 0,70% no total de matrículas nessa esfera administrativa. Diante desse cenário, as matrículas na rede pública em Goiás, que no ano de 2003 correspondiam a 38,62% do total, no ano de 2010 passaram a representar 30,53%, ao passo que na rede privada o percentual de matrículas evoluiu de 61,38% para 69,47%.

Como visto, as estatísticas inerentes à educação superior em Goiás foram significativas quando comparada com todo o país. No que tange as IES privadas portam de um crescimento expressivo. O processo de expansão refletiu significativamente nas IES criadas no começo do século XXI, no caso da PUC Goiás, que antes desse processo, tinha um número expressivo de alunos. Na atualidade, dos 184.890 estudantes do ensino superior matriculados nas IES privadas do estado de Goiás, 8,2% estão inseridos na PUC Goiás.

2.2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás: o processo de criação

A história da Pontifícia Universidade Católica de Goiás se fundi com a história da Educação Superior do país e de Goiás. No Brasil República (1889-1930), a Igreja Católica cria

universidades ou faculdades católicas, fundando a faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Jurídicas. Na década de 1930, nasce no Rio de Janeiro a primeira Universidade Católica. No ano de 1948, em Goiás, instaura-se a Sociedade Goiana de Educação e Ensino de Goiás, entre seus objetivos, criar e manter a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e fundar a Universidade Católica.

Em 1957, o primeiro arcebispo de Goiânia, Dom Fernando Gomes dos Santos, consultou os superiores da Companhia de Jesus, em Roma, para confiar aos padres jesuítas a criação de uma universidade. Com a função de mantenedora, a Arquidiocese de Goiânia constituiu, em 1958, a Sociedade Goiana de Cultura (SGC). No dia 17 de outubro de 1959, sob o Decreto Presidencial n. 47.041(BRASIL, 1959), cria-se a Universidade de Goyaz, primeira Universidade do Centro-Oeste brasileiro.

A universidade nasce da incorporação de faculdades e escolas isoladas. Seu núcleo básico foi: a Escola de Enfermagem São Vicente de Paula (fundada em 1949); a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948); a Faculdade de Ciências Econômicas (1951); a Escola Goiana de Belas Artes (1952) e a Faculdade de Serviço Social (1957). Em 1959, foi criada a Faculdade de Direito e, em 1968, a Faculdade de Arquitetura, vinculada à Escola de Artes.

Com a Reforma Universitária de 1968, a Universidade de Goyaz realizou significativas adequações para redimensionar a sua estrutura acadêmico-administrativa, conforme as diretrizes postas em vigência pela legislação. Foi nesta conjuntura, por meio do Decreto Presidencial n. 68.917, de 19 de julho de 1971(BRASIL, 1971), que a Universidade de Goyaz transformou-se em Universidade Católica de Goiás, a UCG (PDI, 2011).

A Universidade Católica de Goiás, em 1972, redefiniu sua estrutura acadêmica, administrativa, modificando seu Estatuto, Regimento e propôs uma nova organização didática. Cria-se o Centro Técnico-Científico, implanta o Primeiro Ciclo de Estudos Gerais, que levou à adoção do vestibular único e classificatório; a implementação do regime de créditos e matrícula por disciplina, o registro e controle acadêmico centralizado; cria-se o Conselho de Ensino e Pesquisa e dos Conselhos Departamentais; efetiva o quadro docente; e, finalmente, regulamenta a participação estudantil.

No período de 1973 a 1979, foram criados os cursos de Psicologia, Licenciatura curta em Estudos Sociais, Engenharia Civil e Biomedicina. Efetuou-se a incorporação definitiva da Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paulo, com a criação do Departamento de Enfermagem. Nesse mesmo período, ocorreu a regularização definitiva, junto aos órgãos federais da situação jurídica da Sociedade Goiana de Cultura a estruturação e o funcionamento das diversas unidades constitutivas da Universidade (CORDEIRO,2010).

Na década de 1980, a UCG, superando a média nacional de 150%, o crescimento foi de 269%. Conjuntamente a essa expansão, algumas universidades católicas, refletindo o que vinha ocorrendo na sociedade civil, adotaram um projeto acadêmico marcado pela participação democrática em todos os seus segmentos.

Sintonizada com o projeto político da transição democrática do País e articulada com os setores mais críticos e progressistas da Igreja Católica, a UCG elaborou uma nova proposta de universidade, reorientando seu projeto acadêmico. Os princípios, fundamentados nos documentos pontifícios do Concílio Vaticano II; em 1979, as Conferências de Medellín e Puebla e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), serviram como referencial para a definição dos eixos constitutivos da identidade da Universidade (PDI, 2011).

A divulgação desse documento suscitou, em 1980, um processo de discussão interna acerca do papel da UCG na sociedade. O desenvolvimento do projeto de universidade, assentado nas diretrizes do documento, contribuiu para a configuração de uma instituição comunitária e participativa. A criação, em 1982, da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis (VAE) e da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (VPG) assinalam o processo de configuração mencionado.

Diante do cenário político e econômico instaurado no Brasil no início de 1990, a SGC se viu na necessidade de reformular seu estatuto, perante esse fato, a UCG (gestão 1994-1998), reestrutura o projeto acadêmico, baseando-se no compromisso social e histórico da UCG com a apropriação e a produção de um saber voltado para os interesses sociais, e o compromisso político na conquista da cidadania.

Com 19.341 alunos matriculados, distribuídos em 58 cursos (bacharelado, licenciatura e tecnológicos), 03 doutorados, 13 mestrados e infraestrutura acadêmica-administrativa dividida em 05 Campus, a UCG, em 2009, é reconhecida como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), pelo Cardeal Zenon Grocholewski, prefeito da Sagrada Congregação para a Educação Católica do Vaticano e passou a ser a sétima PUC do Brasil. Em 23 de dezembro de 2009, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil publicou, no Diário Oficial da União, n. 246, a Portaria nº 1.747, que aditou o ato de credenciamento da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Para comunidade universitária foi considerado um marco na história da UCG, agora PUC Goiás, pois através desse reconhecimento estreitaram-se convênios para intercâmbio com IES de diversos continentes.

Em outubro de 2014, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do Ministério da Educação, através da Portaria n. 627, qualificou a PUC Goiás como

Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), sendo a primeira instituição brasileira a receber essa qualificação. As universidades comunitárias constituem um segmento de Instituição de Ensino Superior, cujos fins estão voltados, além da educação, aos serviços sociais e à comunidade. Mesmo sem apresentar fins lucrativos, essas IES são comumente confundidas com as privadas, devido à origem de seus recursos ser oriunda de mensalidades.

De acordo com Vannucchi (2013, p. 30), “[...] dentro do sistema de ensino superior do país, a universidade comunitária representa um modelo alternativo, ou seja, ela não é nem pública, no sentido de estatal, nem privada, no sentido estrito, empresarial. É pública não estatal.” Entretanto, essa definição não transparece com clareza para a sociedade e outra via de identificação da universidade comunitária é seu próprio nome e as disposições contidas em seus estatutos e regimentos, os quais disporão acerca do ideário comunitário, comprometimento ético, social e político (VANNUCCHI, 2013, p. 33-34).

A universidade comunitária, enfim, se identifica pela sua gestão participativa e democrática, vivenciada em reuniões periódicas, nas quais se elaboram, se discutem e se revisam não apenas o seu plano de desenvolvimento institucional, mas também o orçamento e a sua fiel execução, com a contribuição da reitoria, dos diretores de faculdade, dos chefes de departamento, dos coordenadores de curso, dos professores, dos funcionários, da representação estudantil e da comunidade externa [...] Universidade comunitária é uma universidade sem fins lucrativos, pertence a uma comunidade e dirigida por representantes dessa comunidade, comprometidos com o desenvolvimento dela (VANNUCCHI, 2013, p. 35-37).

Com a qualificação de uma instituição comunitária, a PUC Goiás, assim como, demais universidades comunitárias, tem o compromisso de inserir-se em ações que promovam e garantam valores democráticos, igualdade e desenvolvimento social, contribuindo para o resgate da cidadania, ao mesmo tempo em que prioriza atividades libertadoras da dependência econômica e valorizadoras dos aspectos culturais e sociais locais, e que conduzam ao desenvolvimento sustentável e à melhoria das condições de vida das populações.

Atualmente, a PUC Goiás, diplomou mais de cem mil estudantes, dispõe de espaço físico distribuídos em 05 *campus*, estrutura acadêmica esta dividida em 07 Escolas e 01 instituto. Encontra-se com 21.054 estudantes matriculados nos 47 cursos de graduação, desses 15.050 possuem algum tipo de incentivo financeiro e programas sociais ofertados pela instituição e/ou pelo Governo Federal e/ou Estadual. Na instituição, 80% dos estudantes possuem algum tipo de bolsa ou financiamento.

No que se refere aos programas e projetos institucionais de acesso e permanência, a PUC Goiás possui os seguintes: Programa Vestibular Social (6.779 beneficiários), incentivo à cultura com descontos até 50% da mensalidade (17 beneficiários), Fundaplub (181 beneficiários) e PUC Pode (176 beneficiários). Dos programas ofertados pelo governo federal,

há 2.041 estudantes que possuem o FIES, 2.295 pelo PROUNI e 3.543 pela Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), que é um programa do Governo do Estado de Goiás (PUC EM DADOS, 2019).

A concessão de incentivos financeiros na graduação não garante a permanência e a excelência no aprendizado dos jovens estudantes. Para se manter em uma IES privada, as dificuldades são diversas, desde os fatores financeiros, sociais até pedagógicos. Além disso, ao ingressar na universidade, o estudante se depara com um ambiente novo, sendo provável que desconheça grande parte das questões históricas e técnicas relacionadas à identidade da instituição (ALMEIDA, 2012). Esse desconhecimento faz com que nem sempre o universo que os espera seja acolhedor ou que atinja seu objetivo enquanto curso escolhido (ARTUZO, et. al., 2012).

A PUC Goiás, em seus 59anos, perpassa por diversas mudanças, determinadas por fatores históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais. Na atualidade, o seu cenário é de grandes desafios diante das dificuldades econômicas do país, no número de IES que se instalaram no Estado de Goiás, nos avanços tecnológicos e nas mudanças culturais dos jovens estudantes.

Diante desses desafios, o Programa de Vestibular Social, implementado em 2010, busca uma solução para sanar o acesso, mas também a permanência e a evasão de estudantes. Inicialmente, o programa visava suprir a evasão dos cursos de licenciatura, que se encontravam com baixa procura mas, ao longo dos anos, ele se expandiu e hoje está implementado em 26 cursos.

2.3 O Programa Vestibular Social

Na década de 2010, ocorreu um declínio na procura dos cursos voltados para a formação de professores. A baixa procura por esses cursos, tem contribuído para a carência desse profissional, principalmente nas áreas de exatas e de ciências da natureza (BRASIL, 2007). De acordo com um estudo do Movimento Todos pela Educação, que teve como base dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a cada 100 jovens que ingressam em licenciaturas ou cursos de pedagogia, somente 51 concluem as graduações. Além disso, o levantamento identificou que entre esses alunos que terminam os cursos, apenas 27 demonstram interesse em seguir na profissão de professor (SANTOS, 2019).

Nos últimos anos, os índices reiteram que estudantes brasileiros estão evitando a formação docente na hora de se inscrever para as seleções de universidades públicas e privadas.

De acordo com uma preocupante pesquisa do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), entre 2010 e 2016, a quantidade de alunos que entraram em cursos de licenciatura caiu 10%. O levantamento ainda aponta que só 39,5% dos formados em licenciatura continuaram trabalhando na área (2017).

A PUC Goiás, incluída nesse cenário, em 2010 constitui o Programa Vestibular Social, que nasce com o objetivo de alcançar uma proposta fundamentada tanto no ponto de vista financeiro, pois era uma forma de diminuir a evasão nos cursos de licenciatura, quanto do ponto de vista social. Segundo os autores:

En este sentido, el Examen Vestibular Social, al mismo tiempo que se contrapone a un discurso de sentido común que etiqueta a sus alumnos ingresantes como “económicamente desfavorecidos”, “socialmente incapaces” o “diferentes”, busca rearmarlos como política institucional que articula el ingreso, la permanencia y la conclusión con calidad. Están en discusión en este proyecto la comprensión de que el conocimiento es un bien común, por lo tanto, debe ser producido y compartido por todos, así como estar al servicio de la vida en todas sus dimensiones: ética, estética, humana, política, económica, cultural, entre otras. En ese sentido, en el Examen Vestibular Social se entiende que el ingreso a la universidad es una posibilidad de democratización al acceso al conocimiento que es históricamente producido por todos (CARVALHO; SIQUEIRA, 2015, p. 199).

Para inserção do mesmo, deu-se o envolvimento de diversas Pró-reitorias e dos coordenadores dos cursos de licenciaturas. A Pró-reitoria de administração realizou o levantamento de custos e o estudo sobre o impacto financeiro do programa. A Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, fez análise sobre a carga horária docente e sobre o trabalho dos funcionários das secretarias nessa nova projeção de expansão. A Pró-reitoria de Graduação analisou a disponibilidade de infraestrutura acadêmica (equipamentos, salas de aula, laboratórios, capôs de estágios), contratação docente, avaliação sobre medidas de superação de defasagem escolar dos acadêmicos. Os coordenadores dos cursos de licenciatura e Serviço Social reorganizaram os espaços e horários (AMADO, 2019).

A Sociedade Goiana de Cultura mantenedora da PUC Goiás, aprova o programa Vestibular Social, baseado na Lei nº 12.101, de 27/11/2009, alterada pela Lei nº 12.868, de 15/10/2013, no Decreto Nº 8.242, de 23/5/2014, nas respectivas regulamentações e nas diretrizes institucionais da PUC Goiás.

A PUC Goiás é uma universidade de natureza jurídica confessional, católica, comunitária, filantrópica, pluridisciplinar e sem fins econômicos, para formação de quadros profissionais de nível superior, em ensino, pesquisa, extensão. Pela filantropia, ela tem a isenção de impostos (20% sobre o seu orçamento anual) e em contrapartida, na forma de lei, aplicou esse recurso financeiro nas ações comunitárias e em bolsas de filantropia. (AMADO, 2019).

Mesmo diante dessa opção estatutária, segundo o reitor :

O Vestibular Social não foi implantado em razão da filantropia, nem em razão da concessão do CEBAS⁶. Entretanto, logo se tornou um programa institucional de inclusão de estudantes de baixa renda, mantido sob a renúncia de receita da Universidade e incorporado ao conjunto das várias formas de acesso. A esse programa se acrescentou o PIBID e, para muitos, a Bolsa Universitária OVG, garantindo e aumentando os índices de permanência dos estudantes de baixa renda (AMADO, 2019).

Partindo dessa premissa, diferentemente de outros programas de bolsa ofertados pela instituição, o vestibular social não se configura pela sua natureza jurídica. O Programa no primeiro semestre de 2010 ofertou vagas para o curso de Serviço Social e todas as Licenciaturas: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

O Programa Vestibular Social foi realizado no primeiro semestre de 2010, voltado ao ingresso de estudantes de camadas populares na PUC Goiás. Propõe-se com o programa, conceder bolsas de estudos parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, com o objetivo de privilegiar o ingresso de candidatos de baixa renda aos cursos de Licenciatura e ao curso de Serviço Social. Para candidatos com renda familiar per capita até 1,5 salários mínimos, foi oferecida bolsa de 80%; e para candidatos com renda familiar per capita acima de 1,5 até 2,5 salários mínimos, foi oferecida bolsa de 50%. A partir do segundo semestre de 2010, após avaliação da experiência do primeiro semestre e para compatibilizar com os critérios do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), foram oferecidas bolsas de 50% aos candidatos com renda bruta familiar de até seis salários mínimos, ou com renda bruta de até dois salários mínimos, no caso em que o grupo familiar restrinja-se ao próprio candidato. Desde que esse processo seletivo foi implementado, o candidato aprovado, mesmo que não tenha o perfil socioeconômico exigido, continua a ter direito à vaga, sem o benefício da bolsa e pode matricular-se pagando o valor integral da mensalidade.

O estudante beneficiado pode complementar os 50% da mensalidade agregando o FIES, OVG, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Bolsa Santander (convênio).

⁶ Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (CEBAS), O MEC, por intermédio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES, é responsável pela certificação das entidades beneficentes de assistência social que tenham atuação exclusiva ou preponderante na área da educação, conforme disposto na Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. art. 1º A certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação, e que atendam ao disposto nesta Lei.

No Vestibular Social, do segundo semestre de 2010, em função da baixa demanda de alguns cursos de graduação, foi inserido no programa cursos de Bacharelado, tais como: Fonoaudiologia, Direito, Ciências Contábeis, Engenharia de Computação para preenchimento de vagas no turno vespertino em que a instituição estava com pouca ocupação e a baixa demanda. Os cursos de Jornalismo, Arqueologia e Teologia a oferta de vagas foi no noturno.

No segundo semestre de 2011, foi incluído o curso de Bacharelado em Biologia, em função de baixa demanda; e no primeiro semestre de 2012, foi incluído o curso de Ciências Econômicas, também em função de baixa demanda. O processo seletivo Vestibular Social é composto de 02 provas, sendo uma prova objetiva, com 20 questões de múltipla escolha e outra prova de Redação em Língua Portuguesa. A partir de 2011/2, as provas passaram a ser elaboradas com questões diferentes do processo seletivo tradicional.

Para confirmação do perfil socioeconômico informado pelo candidato, a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) faz uma entrevista com o candidato, na qual ele apresenta a documentação exigida, conforme o edital. Nos Processos Seletivos Sociais de 2010/1 a 2011/1, a entrevista era feita antes da efetivação da matrícula e o candidato só fazia a matrícula após o resultado da entrevista socioeconômica. Caso fosse aprovado, poderia se matricular com o benefício da bolsa aplicado desde a matrícula. Caso não fosse, ele poderia fazer a matrícula, mas sem o benefício da bolsa. Desde 2011/2, o candidato aprovado no Vestibular Social faz a matrícula antes da entrevista socioeconômica, já com o benefício da bolsa. Com isso, o aluno matriculado pode iniciar o semestre letivo sem perda de aula. Após a matrícula, ele passa pela entrevista socioeconômica e, se aprovado, mantém o benefício. Caso contrário, o aluno não tem direito à bolsa e deverá pagar a segunda parcela no valor integral, acrescido da diferença do valor pago na primeira parcela, ou ainda pode desistir da vaga e ser ressarcido de 100% do valor pago.

Ressalta-se que o programa tem passado por diversas alterações nos editais, tais mudanças estão relacionadas desde aos cursos ofertados até o valor da inscrição. Na atualidade existem duas modalidades de ingresso: Modalidade I, o candidato concorrerá a vaga utilizando as notas do ENEM, desde que o candidato tenha nota igual ou superior a quatrocentos pontos e na redação nota mínima de trezentos pontos; e Modalidade II, em que o candidato fará provas aplicadas pela PUC Goiás, utilizando as notas obtidas por ele na avaliação por área de conhecimento e Redação em Língua Portuguesa. Quanto aos critérios para concessão da bolsa, possuir renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa, apresentar patrimônio compatível com a renda familiar do candidato; não ser portador de diploma de curso superior e não estar matriculado em qualquer curso de graduação e pós-graduação. No que tange a perda

do benefício, o estudante não pode mudar de turno; fazer reopção de curso; possuir rendimento acadêmico inferior a 75% nas disciplinas cursadas no semestre; alteração do perfil socioeconômico.

Segundo o atual reitor da PUC Goiás, a primeira dificuldade enfrentada foi por parte de alguns professores que, paradoxalmente, defendiam a inclusão. Acreditavam que a Universidade precisava ser mais seletiva e que essa modalidade de ingresso iria aumentar o número de alunos com defasagens de aprendizagem escolar. A outra foi à resistência de alguns estudantes que procuravam não ter convivência com outros estudantes do vestibular tradicional e a última seria a dificuldade de adaptação na Universidade e financeira (AMADO, 2019). A universidade, após detectar esses impasses, procurou fazer uma acolhida com os alunos ingressantes do vestibular social e incluiu os do PROUNI, foi realizado um diálogo com o corpo docente e a monitoria e tutoria foram ampliadas para os estudantes do programa.

O número de alunos ingressantes com o benefício do Vestibular Social tem aumentado a cada semestre, sendo superior no primeiro semestre de cada ano. O Quadro 04 mostra, por curso, o número de alunos ingressantes semestre a semestre, e o número de alunos matriculados em 2012/1, por semestre de ingresso. Pode ser visto que o número de alunos ingressantes por esse processo seletivo tem crescido ano após ano. Foram matriculados 3.705 alunos oriundos do Vestibular Social e, desses, 3.020 permaneceram matriculados em 2012/1.

Quadro 04 Ingressantes/Matriculados com Benefício do Vestibular Social - 2010/1 a 2012/1

Curso	Alunos ingressantes					Alunos matriculados				
	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1
Arqueologia			8	3	8			7	2	8
Biologia Bacharelado				27	30				22	30
Biologia Licenciatura	49	37	59	9	37	28	25	46	8	37
Ciência da Computação			29	18	72			15	15	72
Ciências Contábeis			42	22	147			35	19	147
Ciências Econômica					37					37
Direito			86	95	226			80	84	226
Educação Física	112	91	58	44	66	74	71	47	38	66
Engenharia de alimentos			25	14	34			14	11	34
Engenharia da Computação			32	15	55			16	10	55
Filosofia	19	3	7	4	6	13	2	3	3	6
Fonoaudiologia		16	34	12	67		9	27	12	67

Historia	48	30	33	18	22	24	19	19	13	22
Jornalismo			31	32	50			20	30	50
Letras	69	54	58	31	43	35	32	43	22	43
Licenciatura plena em Física	20	8	12		18	10	3	7		18
Matemática	15	24	38	14	21	5	9	21	8	21
Pedagogia	111	106	122	72	122	86	68	102	58	122
Química	15	14	24	9	22	7	7	15	5	22
Serviço Social	122	147	145	93	137	90	111	116	79	137
Total	580	530	843	532	1220	372	356	633	439	1220
Total Geral	3705					3020				

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SGA e CAD (2019)

Após dois anos de implementação do vestibular social, a PUC Goiás realizou um levantamento detalhado para conhecer o jovem ingressante do programa. Sendo assim, 380 estudantes responderam o questionários, desses 60% são do sexo feminino e 64,73% com faixa etária abaixo de 25 anos; 49,47% se consideram pardos, 70% concluíram o ensino médio em escola pública e a jornada de trabalho dos jovens ingressantes pelo vestibular social se difere dos demais jovens da instituição que ingressam pelo vestibular tradicional.

Atualmente, 26 cursos ofertam vagas no vestibular social, distribuídos em 2815 vagas. Na tabela abaixo e possível notar que desde a criação do programa do vestibular social o número de matrículas na universidade teve um aumento significativo. Observa-se que no ano de 2018 houve um declínio no número de matrículas, devido a variáveis da situação política e financeira que atingi o país, já se levarmos em consideração os matriculados no vestibular social que em 2018 correspondem a 32% do total de matriculados na instituição, a quantidade de bolsista aumentou desde a sua criação. Desse modo, saliento que essa expansão também se deve ao aumento de vagas e cursos.

TABELA 05: matriculados no vestibular tradicional e social 2010 a 2018.

Ano	Estudantes Matriculados na Instituição	Estudantes Matriculados no Vestibular Social	%
2010	21.942	826	4%
2011	22.551	1.941	9%
2012	23.700	3.042	13%

2013	24.792	4.216	17%
2014	25.695	5.333	21%
2015	24.757	6.083	25%
2016	25.122	6.499	26%
2017	23.593	6.589	28%
2018	21.054	6.779	32%

Fonte: Tabela elaborada a partir dados PUC em dados. (2019)

Sobre a importância social do programa, o Reitor Prof. Wolmir Amado, faz uma análise de que “além da dimensão político administrativa, há subjacente uma opção política mais ampla, de compromisso social e de contribuição para superar as profundas desigualdades de nosso país; e uma opção ética, em que o direito, a justiça e a equidade dentro de nossas possibilidades e limitações de recursos, não são apenas princípios e valores, mas tomam corpo histórico, sinalizam o testemunho de vida e se configuram em identidade institucional.” (AMADO, 2019).

O programa do vestibular social diplomou 4.056 estudantes e tornou-se um programa de inclusão de grande importância para instituição, conforme demonstrado por dados na tabela 05. Com isso, tem alcançado seu objetivo que é a inserção no Ensino Superior de estudantes provenientes de camadas populares e a evasão dos cursos com baixa demanda. Diante do objetivo do programa, ressalta-se que este programa não tem sido a garantia de não evasão dos cursos de licenciatura e bacharelado, pois a instituição no ano de 2018 perdeu cerca de dois mil alunos.

Mas frente a conjuntura do país, em que há uma crise e desvalorização da educação, a permanência material e simbólica é um desafio constante para o estudante e, institucionalmente, isso significa revisar as ações e estratégias para a não evasão dos estudantes e a conclusão com êxito.

Dentro do quadro dos beneficiários do Programa do Vestibular Social, a grande parte constitui-se de jovens, esses representam 80%. Para retratar o perfil desse jovens, e conhecer sua trajetória escolar desde a escolha do curso ao ingresso na universidade por meio do Programa, foi aplicado questionário que traça o perfil socioeconômico dos jovens do vestibular social.

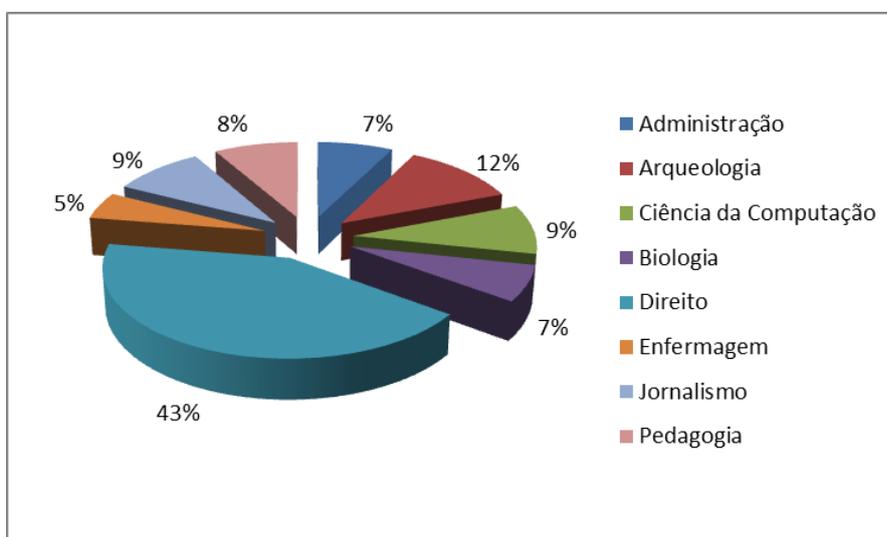
2.3.1 Retratos dos jovens do Vestibular Social: aspectos culturais e socioeconômicos.

Para se conhecer o jovem beneficiário da bolsa Vestibular Social, foi elaborado um questionário online com perguntas fechadas e abertas⁷, formatado no *google form*. Após a conclusão do questionário foi enviado o link por *WhatsApp e por e-mail* aos potenciais jovens da pesquisa. O instrumento constou 03 blocos: bloco 1 – questões referentes ao perfil cultural socioeconômico; bloco 2 – questões relacionadas às percepções sobre a trajetória no curso; bloco 3 - questões referentes à permanência e às perspectivas de futuro após a diplomação.

Para essa pesquisa, foram selecionados estudantes dos cursos com maior número de alunos dentre eles o de Administração, Arqueologia, Enfermagem, Pedagogia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Direito e Jornalismo, dos 7º ou 8º período, num total de 481 contatados por meio do link enviado. Dos 481 questionários aplicados, obteve-se a participação de 120 sujeitos que correspondem a faixa etária da pesquisa que são os jovens de 18 a 28anos.

Dos que responderam ao questionário, a maior parte foi de estudantes do curso de direito, seguidos de Arqueologia e Biologia, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 02: Quantitativo de jovens respondentes do questionário por curso



Fonte: dados da pesquisa de campo (MELO,2018)

Do universo dos 120 jovens pesquisados, 73,61% são do sexo feminino e 26,39% do sexo masculino. 54,3% se declaram de cor parda, 9,5% negro e 35,3% branca. A maioria reside em Goiânia (86,72%), 17,14% são de Aparecida de Goiânia, 9 % são de Senador Canedo, 3,3%

⁷ Questionário encontra-se em anexo (ANEXO 1)

são de Trindade, 1,1% são de Bela Vista e Guapó⁸. Das cidades que residem, observou-se que 56% dos jovens moram de vinte a vinte nove anos no mesmo local, 34 % de um a nove anos e 10% de dez a dezenove anos.

Desse conjunto de jovens, 81,7% são solteiros e 18,3% casados. Apenas 11,7% têm filhos. Em relação à moradia, 55,5% têm casa própria, 28,6% mora de aluguel, 12,6% a moradia é cedida, 2,5% possui casa financiada, 0,8% mora na casa do estudante da instituição. No conjunto dos jovens pesquisados, observamos que 53,8% utilizam o transporte público para chegar na universidade, 29,4% se deslocam de carro e 8,4% usam outros meios. Dos que utilizam transporte coletivo, 75 % têm passe estudantil e 24,8% não possuem esse incentivo do governo estadual, que é um benefício aos estudantes para o deslocamento à instituição escolar. Quando perguntados sobre se tinham alguma necessidades educacionais especiais ou deficiência física, 98,3% dos jovens responderam que não possuem nenhuma deficiência. Mesmo diante dos programas e leis para acessibilidade, os números de inserção dos jovens com necessidades especiais ainda é pequeno para esse nível de escolaridade.

Quadro 05: Perfil sociocultural dos jovens respondentes do questionário da pesquisa

⁸ cidades que compõem a Região Metropolitana de Goiânia, que conta com 1.302 milhões de habitantes e englobam as cidades circunvizinhas à capital Goiana.

Gênero	73,61%	26,39%			
	Feminino	Masculino			
Estado Civil	81,7%	18,3%			
	solteiros	Casados			
Filhos	88,3%	11,7%			
	Não	Sim			
Local de residência	86,72%	17,14%	9%		
	Goiânia	Ap. de Goiânia	Senador Canedo		
	3%	1,1%	1,1%		
	Trindade	Bela Vista de Goiás	Guapó		
Imóvel	55%	28,6%	12,6%	2,5%	2,3%
	própria	alugado	cedida	moradia financiada	Casa do estudante
Raça	54,3%	35,3%	9,5%	0,9%	
	Pardos	brancos	preto	não respondeu	
Transporte	53,8%	29,4%		8,4%	
	Transporte público	Carro	outros meios de transporte		
Necessidade especial	98,3%			1,7%	
	Não tem nenhum tipo de necessidade			não responderam	

Fonte: dados da pesquisa de campo (MELO,2018).

A seguir, uma contextualização dos principais resultados nos trabalhos que elegeram as seguintes categorias de análise: acesso no ensino superior, escolha do curso, relação trabalho-estudo e relações sociais no mundo acadêmico.

2.3.1.1 Perfil socioeconômico dos jovens participantes da pesquisa.

Conhecer e compreender traços do perfil socioeconômico dos jovens do vestibular social é muito importante para que possamos refletir acerca de sua trajetória acadêmica.

Quanto à trajetória escolar desses estudantes, podemos observar que a maioria provém das escolas da rede pública e que uma pequena parcela realizou parte de seus estudos em escolas particulares: escola pública 54,1 %, enquanto 24,2 estudaram parte em escola pública e parte em escola particular e 21,7% somente em escola pública.

No que se refere à escolaridade dos pais, 28,6% concluíram o ensino médio, 9,2% não concluíram o ensino médio e 24,4% concluíram o 5º ano do ensino fundamental e 13,4% tem curso superior , 24,4% não responderam . O nível de escolarização das mães é mais elevado: 33,3% concluíram o ensino médio, 11,7% têm ensino médio incompleto, 13,3% têm curso superior, 10% concluíram o 5º ano e 9,2% concluíram o 9º ano do ensino fundamental, 24,4% não responderam. De acordo com Leão (2006), a baixa escolaridade dos pais não pressupõe uma desvalorização da educação, ou seja, a pouca escolaridade dos pais não é tido como um “mantra” que deve ser repetido pelos filhos. Conforme o autor, há, por parte dos pais, uma valorização quanto à escolarização dos filhos e, por parte dos filhos, um desejo de superar o caminho percorrido pelos pais.

Quanto à diplomação de familiares no ensino superior, 63,52% dos jovens responderam que os familiares não possuem ensino superior, 36,48% disseram que apenas uma pessoa do grupo familiar tem esse nível de escolaridade, o que se percebe que os jovens da pesquisa são os primeiros a ter acesso ao ensino superior. A escolarização representa para as famílias uma aposta no futuro dos filhos voltada para continuidade nos estudos, geralmente associada ao desejo de ascensão social e profissional (ZAGO, 2005).

Em relação à renda familiar, o que foi verificado é que 68,6% têm renda familiar de um a três salários mínimos e 20,3% de quatro a sete salários mínimos, 11,1% não declaram. Esses dados são relevantes devido aos critérios para ser beneficiado com o Programa do vestibular social, o qual, no edital, se exige que a renda familiar bruta mensal seja de até um salário mínimo e meio por pessoa.

Referente à quantidade de pessoas que compõe o grupo familiar, 38,32% no total de quatro pessoas integrantes do grupo familiar, 34,29% três pessoas, 17,14% duas pessoas, 08,% cinco pessoas e 2,25% uma pessoa.

Considerando o que foi apresentado acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa, pode-se observar que são jovens pertencentes a camadas populares, os estudos na educação básica foi realizado em escolas públicas e no que se refere ao nível de escolarização referente aos pais, os jovens pertencem a primeira geração de estudantes no nível superior.

2.3.1.2 Trajetória Acadêmica dos jovens participantes da pesquisa

Sobre a trajetória e o acesso dos jovens participantes da pesquisa 48,2% responderam que tiveram conhecimento através das mídias sociais, 13,2% pela televisão, 19,3% por conhecidos, 11,4% na escola e 7,9% não responderam.

Quanto à escolha do curso, 64,7% disseram que foi por vocação e realização pessoal, 16,8% por conta da boa remuneração, 11,8% outros e 6,7% não informaram. A escolha do curso dos estudantes das camadas populares têm demonstrado a forte correlação entre a origem social e a escolha do curso de ensino superior, ou seja, entre a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social e o peso dos capitais social, econômico e cultural, herdados de suas famílias, destacando uma forte correlação entre esses indicadores sociais e os destinos escolares.(ZAGO,2005).

Os jovens participantes da pesquisa na sua maioria não teriam condições financeiras de estudar nesse nível de escolaridade se não fosse a bolsa de cinquenta por cento oferecida pelo programa a 73,9% e desses apenas 26,1% teriam condições de custear seus estudos.

Quanto ao trabalho, 59,7% dos jovens não estavam trabalhando antes de ingressarem na universidade e 40,3% estavam no mercado de trabalho. Quando perguntados sobre se mudaram de emprego para área do curso que ingressaram, 37,3% responderam que não, 32,2% disseram que sim e 30,5% não se aplica. Aos que responderam “não” foi perguntado se pretendem trabalhar 96,1% disseram que sim.

A condição desses jovens em relação ao mundo do trabalho se mostra precária, o que parece confirmar os estudos de Branco (2005), que, com base em informações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assinala, nos últimos anos, o desemprego da faixa etária dos 15 aos 24 anos pelo quantitativo de 88 milhões de jovens. O autor salienta que os jovens dessa faixa já estariam representando “cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da população trabalhadora do planeta.” (p. 129).

2.3.1.3. Permanência e Expectativas de Futuro dos Jovens participantes da pesquisa.

Quando perguntados sobre as maiores dificuldades de permanência no curso as mais citadas foram a financeira com 76,7%, 43,3% falta de tempo, 10,8% saúde, 14,2% dificuldades de aprendizagem, 8,3% o acesso, 0,8% problemas pessoais (psicológicos, falecimento, distância, falta de incentivo da instituição e possui filhos).

Quanto ao tratamento dispensando a eles no interior na Universidade, 86,7% disseram não ter sofrido algum tipo de discriminação por ser bolsista do programa vestibular Social. Dos 13,3% que responderam sim, no quadro 06 destacamos os relatos.

Quadro 06: Relatos dos jovens da pesquisa sobre discriminação por ser bolsista

Tipos de discriminação
Falta de capacidade de aprendizagem, por ser bolsista
O aluno bolsista cai o rendimento da instituição
Derrotada
A universidade era ótima, antes de dar oportunidade para os bolsistas
Olhares discriminatórios
Chamada de pobre

Fonte: dados da pesquisa de campo (MELO,2018)

Quando indagados sobre se estão preparados acadêmica e profissionalmente, contou-se que, 79,2% responderam que sim e 20,8% não. Para os jovens que responderam não, foi perguntado o porquê, partir disso selecionamos as resposta .

Quadro 07: Relatos dos jovens da pesquisa sobre estar preparado acadêmica e profissionalmente

A Teoria é bem diferente da prática
Falta colocar em prática tudo que aprendeu
Academicamente sim, mas profissionalmente não, pois a realidade profissional é bem diferente
Necessidade de mais conhecimento
A Universidade não proporciona professores de qualidade no curso como todo
Os conteúdos das disciplinas cursadas são rasos. São só 05meses para cada disciplina
Pouca motivação
Muito didático, poderia ser mais mercadológico

Fonte: dados da pesquisa de campo (MELO,2018)

Observando-se as respostas dos jovens quando perguntados qual a perspectiva após a diplomação em relação ao mercado de trabalho após o término do curso, 90 % responderam que não se sente preparado para o mercado de trabalho, tem medo de exercer a profissão.

Ao serem indagados se pretendem continuar os estudos após a graduação, 96,6% responderam que dar continuidade.

A partir dos dados, observa-se que os jovens são oriundos de classes populares, e que estão em busca de melhores oportunidades, utilizando estratégias de sobrevivência e de inserção no mundo social que impactam significativamente no acesso, na permanência e na perspectiva de futuro dos jovens bolsistas do vestibular social.

A condição de jovens oriundos de classe trabalhadora revela uma das faces da realidade social na qual estão inseridos. Mostra que a desigualdade social impulsiona estes jovens a buscarem alternativas e/ou oportunidades para melhorarem sua condição de vida atual e futura.

CAPITULO III

ACESSO, PERMANÊNCIA E DIPLOMAÇÃO: O CASO DOS JOVENS DO VESTIBULAR SOCIAL

No presente capítulo será discutido o conceito de juventude, a transição escolar do jovem da educação básica (ensino médio) para o Ensino Superior assim como os desafios postos nesse nível de escolarização. Busca-se também discutir os processos de inclusão e de permanência do jovem no ensino superior. Em seguida, serão analisadas as entrevistas realizadas com os jovens do vestibular social, que tem como objetivo analisar o acesso, a permanência e a perspectiva de futuro após a diplomação.

3.1 O jovem na Educação Superior: desafios no acesso e na permanência

Compreende-se jovens como agentes sociais, na perspectiva de Bourdieu (2010), cujas posições que ocupam no espaço social são determinadas pela posse de distintos capitais, que orientam suas práticas sociais e expressam suas interpretações do mundo vivido. A posição que os agentes sociais ou grupos de agentes ocupam no espaço social, entendido como espaço de relações construído com base em princípios de diferenciação ou distribuição, é relativa ao volume e estrutura de diversos capitais que o agente possui (CAVALCANTE; BALDINO, 2014).

Os jovens, como construção social e cultural, não devem somente ser analisados e definidos segundo critérios exclusivamente biológicos; é necessário considerar as especificidades de um determinado contexto ou lugar, as mudanças e conjunturas políticas, sociais e econômicas das diferentes sociedades das quais fazem parte (LEVI, 1992).

Entre os jovens é possível encontrar diferentes comportamentos, como observa Pais (1990, p.140-141), além de diferenças entre “seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais”, o que ele denomina de “paradoxos da juventude”.

Conforme Pais (2009, p.374), o percurso de vida de muitos jovens se caracteriza de forma inconstante, pois eles “não conseguem reunir condições de independência econômica estável”, encontrando-se em um momento crucial para a definição dos rumos de sua trajetória, na medida em que se estabelecem as bases segundo as quais eles vão, aos poucos, ingressando na vida adulta.

Segundo Pierre Bourdieu (1983), a juventude é apenas uma palavra, pois, na realidade, existem várias ou pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, que tem entre si suas diferenças cruciais, em todos os setores de suas vidas. Utilizar o termo juventude para falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade biologicamente definida, para ele é uma manipulação evidente e um formidável abuso da linguagem. (BOURDIEU, 1983, p.112). Essas condições de existência são caracterizadas pelas práticas e pelas propriedades, ou seja, são as expressões do estilo de vida, dessa forma, compartilham do mesmo operador prático, o *habitus*, outro conceito definidor das práticas culturais (BOURDIEU, 1983).

Essa polissemia da palavra” juventude pode ser percebida a eles nas pesquisas realizadas sobre os jovens e as políticas públicas destinadas. Há uma grande dificuldade em razão das diferentes concepções quanto à idade, passagem para a vida adulta, bem como em relação às mudanças sofridas em sua configuração social, econômica e cultural.

No sistema escolar, o capital cultural incorporado, compreendido como um *habitus*, mais que o econômico, é o que mais impacta no destino escolar dos indivíduos, pois a posse desse capital favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos escolares e o desempenho em avaliações formais e informais. O acúmulo do capital cultural incorporado, começa nos grupos sociais de origem e é transmitido por seus membros com o fim de manutenção da reprodução social (BOURDIEU, 2010).

Os estudos envolvendo os jovens ampliaram-se a partir das últimas décadas do século XX, diante de debates políticos em que demandas sociais e econômicas os colocaram em evidência (SPOSITO, 1997), promovendo estudos e pesquisas, principalmente no campo da educação.

Conforme a lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), são considerados jovens as pessoas que têm idade entre (15) quinze e (29) vinte e nove anos. Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, quando não conflitar com as normas de proteção integral do subsidiariamente.

No artigo 7º da lei nº 12.852/2013, que faz referência à educação básica, menciona-se que o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. Destaco os parágrafos 2º e 5º da lei mencionada :

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

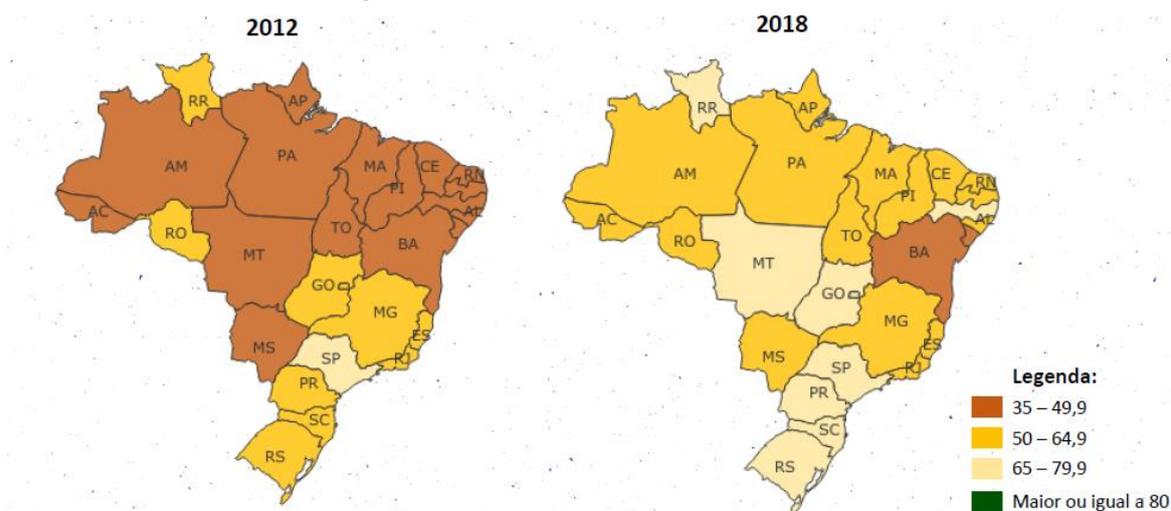
§ 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais.

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem.

De acordo com relatos dos Todos pela Educação (2018), o Brasil está longe de assumir as obrigatoriedades expostas na lei e no Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2018, dos 3,2 milhões de jovens de 19 anos, apenas 2 milhões (63,5%) já haviam concluído o Ensino Médio. A taxa de perspectivas de conclusão dos estudos na idade certa tornam-se ainda mais desafiadores quando observamos que dos 1,2 milhões de jovens que ainda não finalizaram a Educação Básica, 62% 720mil em frequentam mais a escola e desses, 55% param os estudos ainda no Ensino Fundamental.

A Figura 01 demonstra a taxa de conclusão do ensino médio por unidade federativa. Apesar do avanço, as taxas de conclusão do Ensino Médio são baixas: somente 09 estados têm taxas de conclusão igual ou superiores a 65%, e nenhuma acima de 80% (2018).

Figura 01: Taxa de conclusão do ensino médio



Os enfrentamentos na inserção dos jovens estudantes de camadas populares na educação e profissionalização são estatisticamente controversos. Piotto(2007, p.281), ressalta que umas das características do prolongamento escolar dos jovens oriundos de classe popular é

a sensação de rompimento com a sua cultura que se materializa sob a forma de “solidão , tristeza e situações de desenraizamento e humilhação social”.

Atualmente dos 6.529.681 de estudantes matriculados no ensino superior, 4.264.647 são jovens de 18 a 24 anos no Brasil, apenas 13%(treze por cento) da população jovem está no ensino superior, uma porcentagem muito abaixo do esperado para as políticas educacionais para a juventude. A baixa estatística reflete a condição do jovem brasileiro que não consegue dar prosseguimento aos seus estudos e um processo seletivo para acesso à universidade pública altamente competitivo/ excludentes.

As desigualdades regionais de acesso de jovens à educação superior são mais evidentes nas regiões com menor desempenho econômico, enquanto no Distrito Federal trinta e três por cento (33%) dos jovens chegam a universidade, no Maranhão estado que tem o menor PIB (Produto Interno Bruto) esse número chega apenas a 8%(oito por cento) de jovens com acesso ao ensino superior.

A meta 12 do PNE (2014 a 2024) prediz que, para a expansão da educação superior em nível de graduação deve-se elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%(cinquenta por certo)e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público .O Art. 8º- da lei nº 12.852 (Estatuto da Juventude) prevê que o jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição. Se observarmos esses textos e os dados antes apresentados é notório que o jovem tem tido acesso a educação superior.

As questões da entrada de jovens no ensino superior, como entendem Gaspar e Fernandes (2013), são mencionadas a seguir:

Perpassam pelo atendimento da parcela de diplomados do ensino médio que, embora aspire a frequentar o ensino superior, não tem condições para isso porque as vagas nas públicas são muito limitadas”. Complementando: “o filtro da concorrência atua severamente, sobretudo em relação aos sujeitos dos estratos mais pobres, que não possuem renda necessária para arcar com o custo das mensalidades das instituições privadas. (GASPAR e FERNANDES, 2013, p. 948)

Entretanto, cada vez mais perfis diferenciados de jovens chegam às universidades brasileiras, originários de diversas classes sociais e com formações e antecedentes escolares multifacetados

Almeida (2007), pontua que, em virtude das condições financeiras desfavoráveis para o pagamento de um curso superior, a instituição pública constitui local único no projeto de ser

universitário para muitos estudantes, evidenciando que vários jovens das camadas menos favorecidas procuram as universidades públicas, não estando somente alocados nas instituições particulares. É importante ressaltar também que, o perfil do estudante difere de acordo com a escolha do curso devido à concorrência por vagas nas instituições públicas e, nas particulares, devido aos valores das mensalidades.

Os jovens, diante das expectativas de futuro, veem no ensino superior a garantia de emprego e projeção social. Atualmente, os que têm acesso a educação superior entram por diferentes portas, que lhes permitem estudar, seja pelo fato de serem oriundos de uma classe social com recursos financeiros para tal, seja pela ajuda dos pais ou familiares, ou por uma bolsa de estudos, ou pelos próprios meios financeiros e de trabalho.

As atuais políticas de democratização da educação superior para jovens não conseguiram, todavia, romper com a desigualdades sociais e escolares. Ao analisar o impacto dessas políticas no conjunto estatístico neste nível de ensino reprodução social e racial apresenta-se de forma pontual. A ampliação e a diversificação da oferta, a flexibilização do acesso no ensino superior apenas cobrem o caráter perverso da meritocracia e o dom, que ainda estão presente nos processos seletivos garantindo as vagas aos herdeiros, posto que as desigualdades sociais e escolares tanto no ponto de partida quanto de chegada desses jovens nas universidades, são desconsiderados nesse processo (CAVALCANTE, 2015, p.25).

Os jovens oriundos de famílias das classes média e alta são estimulados a ingressar nas melhores universidades e cursos em busca de um título acadêmico – que, na prática, é uma espécie de prêmio e de distinção – que lhes permitem exercer uma habilitação profissional socialmente legitimada (BOURDIEU, 2007; SOUSA SANTOS, 2005; RIBEIRO, 2006; FERNANDES, 2006). As instituições de ensino superior refletem, como espelhos, as desigualdades e a distribuição desigual do poder na sociedade. O sistema atual traz perspectivas aos mais favorecidos e à classe média, ao passo que a classe de menor poder aquisitivo restringem-se às oportunidades condizentes à realidade objetiva. Nesse sentido, o acesso e a permanência de jovens universitários de camadas populares na educação superior dependem do conhecimento desse campo, de suas regras, do senso prático e das estratégias de sobrevivência para se lograr êxito e obter diplomação.

Há uma preocupação em relação ao acesso, mas o que tem sido amplamente discutido também é a questão da permanência na universidade. Severino (2003, p. 124) enfatiza: “a democratização do acesso e da permanência nas IES tem sido aspiração de largas camadas da sociedade”. De acordo com Zago (2006) uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Vale destacar que as IES têm papel importante em relação à permanência dos alunos quando considerada a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, apoio para estudantes com deficiência física, apoio acadêmico pedagógico, entre outros. Para autores como Tinto (1993), a permanência do estudante no ensino superior é bastante influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico, além de estar associada ao nível de expectativas do aluno. Ou seja, “quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos, e elevado for o nível de integração acadêmica e social desse aluno, menor a probabilidade de evasão” (TINTO, 1993, p.130).

3.2 Jovens do Vestibular Social

Considerando o programa do Vestibular Social da PUC Goiás realizou-se pesquisa empírica com jovens da instituição beneficiários da política de acesso.

A partir dos questionários, selecionamos oito jovens estudantes para participarem da entrevista aprofundada. Esses assinaram o Termo Livre de Consentimento (TCLE) para garantir o sigilo dos participantes, tendo sua identidade preservada por meio de nomes fictícios, mantendo a ética de todo o processo de investigação e divulgação dos resultados. Os critérios de escolha dos jovens para a entrevista foram: estar matriculado no curso das respectivas escolas com maior número de bolsistas do programa, ter abordado temas como: preconceito e dificuldades de aprendizagem.

Quadro 08 – Perfil cultural e socioeconômico dos jovens entrevistados da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	Idade	Gênero	Estado civil	Cor auto-declarada	Curso	Naturalidade	Moradia	Possui necessidade especial ou deficiência física	Tem filhos	Escolarização		Quantidade de pessoas na família com nível superior
										Pai	Mãe	Nenhuma
O Jovem Anderson	22	M	Solteiro	Pardo	Arqueologia	Goiânia	Goiânia	Não	Não	5ºano	5ºano	Nenhuma
A Jovem Adriana	21	F	Solteira	Preto	Administração	Goiânia	Goiânia	Não	Não	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Nenhuma
A Jovem Beatriz	20	F	Casada	Preto	Biologia	Goiânia	Goiânia	Não	Não	Não sabe	Ensino Médio completo	01
A Jovem Carla	24	F	Solteira	Branca	Ciência da Computação	Osasco -SP	Senador Canedo	Não	Não	5ºano	Ensino Superior Completo	Nenhuma
A Jovem Débora	22	F	Solteira	Preto	Direito	Goiânia	Ap.de Goiânia	Não	Não	5ºano	Ensino Médio completo	01
A Jovem Elisa	21	F	Solteira	Pardo	Enfermagem	Goiânia	Goiânia	Não	Não	Ensino médio completo	Ensino Superior Completo	Nenhuma
A Jovem Janaina	20	F	Solteira	Pardo	Jornalismo	Goiânia	Senador Canedo	Não	Não	5ºano	Ensino Médio completo	Nenhuma
A Jovem Paula	23	F	Solteira	Pardo	Pedagogia	Pontalina-GO	Ap. de Goiânia	Não	Não	9ºano	5ºano	

Fonte: dados da pesquisa de campo (MELO,2018)

Os jovens entrevistados têm entre 20 e 25 anos de idade, estão matriculados nos cursos de Administração, Arqueologia, Biologia, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Jornalismo e Pedagogia. Dos oito jovens, um se declara de cor branca, quatro se declaram de cor parda e três de cor preta. As desigualdades étnico-raciais também são consideradas uma das dificuldades ao acesso à educação superior, segundo análise de Corbucci (2016) “o acesso à Educação Superior, segundo a variável étnica, também evidencia profundas desigualdades entre os jovens brasileiros” (CORBUCCI, 2016, p. 163). Na análise por região, as taxas de frequência na educação superior dos três grupos étnicos são bastante desiguais, verifica-se que há redução das diferenças quando se compara a situação de pretos/pardos residentes no Centro-Oeste, com a de brancos das demais regiões. No Censo da educação superior (2017), dos 772.330 matriculados, no Centro-Oeste, 253.880 se declaram pardo.

Dos jovens entrevistados, sete são do sexo feminino e um do masculino. A participação feminina na Educação Superior tem aumentado nos últimos anos, fato que pode estar relacionado às mudanças que permeiam as representações femininas ocorridas no Brasil (ROMANELLI, 2010). Tais representações proporcionaram às mulheres maior participação no mercado de trabalho, na política e em outros âmbitos da sociedade, o que demanda maior qualificação e, por extensão, a busca pela formação superior (AGUIAR et al., 2011).

Nenhum se declarou com alguma deficiência física. Todos são solteiros, não possuem filhos. Esses dados reforçam a predominância da vivência de uma condição juvenil pelos jovens estudantes (DÁVILA LEON, 2005).

No que se refere à escolarização dos pais, quatro possuem ensino fundamental incompleto, dois possuem ensino médio completo, um tem ensino fundamental completo e um não sabe o nível de escolarização. Quanto às mães, quatro possuem ensino médio completo, duas ensino superior completo e duas têm ensino fundamental incompleto. Essas transformações sociais alteram as atuais relações familiares, que por sua vez também irão se transformar e influenciar as futuras gerações. Dos oito entrevistados sete são mulheres. No contexto brasileiro as mulheres atingem níveis de ensino mais elevado. Este fato demonstra que a mulher tem mais chances de ingressar no ensino superior, no entanto, as diferenças no mundo do trabalho em relação aos homens ainda é um fator que persiste nas desigualdades de gênero.

As justificativas nas dissonâncias entre a socialização familiar e a escolar, com base nas faltas das famílias, que por sua situação de pobreza, não proporcionam estímulos suficientes e adequados aos filhos, cujas conclusões estavam apoiadas em um modelo genérico e idealizado de família: a das classes médias e superiores. Assim, os valores e comportamentos desses meios

sociais é que serviam de parâmetro definidor para o conceito de privação cultural e do que era considerado adequado, correto, bom e favorável ao desenvolvimento do seu desempenho futuro (ZAGO, 2000).

Apenas dos os entrevistados possuem familiares com ensino superior. É perceptível que a maioria dos jovens entrevistados pertencem à primeira geração de universitários nas suas famílias. A cultura parental dos jovens selecionados não os influencia nas decisões de fazer curso superior. Isso revela um avanço geracional, o rompimento da reprodução social de uma classe desfavorecida socialmente.

Quanto aos meios de transporte, dados indicam que dos jovens participantes da pesquisa, seis utilizam o transporte público, um de carona e um com outros tipos de transporte. Seis usam o passe estudantil e os demais não fazem uso. Estes dados reforçam o perfil dos jovens estudantes do vestibular social e assinalam a importância deste espaço formativo como meio de ascensão social.

Ainda sobre o perfil desses jovens na composição do grupo familiar quatro tem cinco pessoas no grupo familiar, um com quatro, dois com três pessoas e um com uma pessoa. A renda familiar dos oito entrevistados é de até três salários mínimos. Esses dados confirmam que maioria dos jovens estudantes bolsistas são pobres e pertencem ao grupo de renda *per capita* necessária para adquirir a bolsa do programa do vestibular social, conforme edital 23/2019. Também, revelam que o acesso à Educação Superior pelo critério universal, ainda não se efetivou e sendo assim, políticas de ações afirmativas até então são necessárias no Brasil. Isto tem sido feito como forma de garantir a entrada e permanência de jovens pobres nas universidades. Assim, ainda temos uma realidade que não é a ideal, pois não garantimos o acesso de todos os jovens, sua permanência e qualidade de aprendizagem

3.2.1 Jovens e a escolha do curso

Anderson, jovem tímido de poucas palavras, é estudante do curso de Arqueologia, e está com vinte e dois anos, é natural de Goiânia, mas mora em Senador Canedo, cidade circunvizinha da capital do Estado de Goiás. Quanto à sua escolarização, deu-se toda em escola pública. O jovem não teve influência quanto a escolha do curso, tinha a consciência que deveria fazer ensino superior, não importava qual o curso : “*Não gosto muito do curso, escolhi esse*

porque foi o que mais me atraiu , não tinha vocação para nada mas sabia que tinha que fazer alguma coisa”(ENTREVISTA, ANDERSON, 2019) .

Adriana, jovem inquieta e com vontade de falar tudo que a incomodou durante os quatro anos de universidade, é estudante de Administração com vinte e um anos. O único vestibular que prestou foi na PUC Goiás, *“a escolha pelas IES foi por acaso, iria prestar vestibular para primeira universidade que tivesse informação, logo que vi na televisão a propaganda do vestibular social, resolvi fazer”* (ENTREVISTA ADRIANA, 2019).

Quanto à escolha do curso se deu por acreditar que iria proporcionar ascensão ao mercado de trabalho e por ter vontade de montar uma empresa. A escolha do curso não foi influenciada por ninguém: *“Meu pai acha que o ensino superior não dá empregabilidade, não me apoia em nada. Minha mãe sabe que é importante estudar, mas se eu não quiser fazer faculdade ela não se incomoda”* (ENTREVISTA ADRIANA, 2019).

Beatriz, jovem determinada e séria, de 20 anos de idade, é natural de Goiânia e estudante do curso de Ciências Biológicas. Oriunda de escola pública, sempre viu no ensino superior uma oportunidade de futuro. A escolha do curso foi por gostar dessa área e por influência do mercado de trabalho. Ao término do ensino médio sabia da necessidade de dar continuidade aos estudos.

Carla é estudante de Ciência da Computação, com vinte e quatro anos. Sua escolarização se deu toda em escola pública. Natural de Osasco, no estado de São Paulo, veio morar em Goiânia ainda criança. Atualmente, reside em Senador Canedo, cidade que fica a 23,5 Km de Goiânia. A escolha do curso foi por curiosidade: *“analisei e investiguei e resolvi fazer esse curso”* (ENTREVISTA CARLA, 2019).

Débora, jovem autêntica e forte, é estudante de Direito, preta, natural de Goiânia, reside em Aparecida de Goiânia e está com 22 anos. Coursou o ensino fundamental em escola privada e o ensino médio na pública. Desde nova sabia qual seria a sua profissão, *“pra mim é a realização de um sonho estudar Direito na PUC Goiás, sempre tive vocação e é uma grande realização profissional. Não tive nenhuma influência familiar, eles já tinham a consciência do que eu queria”* (ENTREVISTA DÉBORA, 2019).

Elisa, estudante de Enfermagem, com vinte e um anos; é uma jovem simpática e tímida. Natural de Goiânia, seus estudos foram parte em escola pública e particular. Sente-se angustiada por está finalizando um curso que foi escolhido pela sua mãe: *“Minha primeira opção era matemática, queria fazer licenciatura. Ai a gente decidiu fazer enfermagem. Eu e minha mãe*

(risos meio sem graça), quando passei no vestibular para matemática fui toda feliz contar, minha mãe me disse que eu não ia fazer esse curso, porque ela havia feito licenciatura e não tinha uma boa rentabilidade financeira. Como eu era menor de idade, não podia assinar meus documentos, resolvi fazer o que ela queria” (ENTREVISTA ELISA, 2019).

Janaina, jovem questionadora e comunicativa, com 20 anos de idade. É estudante do curso de Jornalismo, cursou o ensino básico e médio em escola pública, mora em Senador Canedo e a distância da universidade é uma grande dificuldade para estudar. Ainda cursando o ensino médio prestou vestibular na PUC Goiás como *trainee* para ver como era o processo de avaliação, quando concluiu o ensino médio realizou vestibular na mesma instituição e foi aprovada. O curso foi escolhido por opção, adorava assistir jornal e sempre foi muito comunicativa: *“realização de um sonho, sempre me identifiquei com essa área”* (ENTREVISTA JANAINA, 2019).

Paula, estudante de Pedagogia, jovem determinada e expansiva, é parda e está com 23 anos. É natural de Pontalina, no estado de Goiás, e reside em Aparecida de Goiânia. Sua trajetória escolar antes de entrar na Universidade foi toda em escola pública. Chegou a estudar um ano de Direito em outra IES privada, mas não se identificou com o curso e a Universidade, *“muito atacadista, tinha 120 alunos por sala e não gostava muito de estudar, matava muita aula”*. Logo ficou sabendo da possibilidade de estudar com bolsa pelo programa vestibular social e realizou vestibular na PUC Goiás para o curso de Pedagogia, algo que causou uma grande revolta por parte do pai que se manifestou em não ajudá-la a custear o curso escolhido. *“Meu pai ficou desapontado com a minha escolha, falava que eu ia passar minha vida trocando fralda de criança o resto da vida, jamais pagaria um curso desse para mim. Ficou bem nítido que para ele o curso não tinha ascensão social”* (ENTREVISTA PAULA, 2019).

No grupo dos jovens pesquisados, em suas singularidades, as histórias se entrecruzam nos aspectos referentes à origem social, à escolarização, à família e escolha do curso. De forma geral, percebe-se, neste estudo que a escolarização desses jovens é uma trajetória que não apresenta descontinuidades que grande parte estudou em escola pública, o que lhes possibilitou o acesso à universidade dentro da faixa etária de 18 a 24 anos que é a esperada e sugerida pelas políticas educacionais (PNE).

Em relação à família, percebe-se que os pais, na sua maioria, não orientaram os jovens no que tange ao ingresso no ensino superior. A escolha do curso para alguns pais não era relevante, o importante era fazer um curso superior. Outros jovens estudantes da pesquisa

tiveram confronto com os pais, que acreditam que alguns cursos considerados “não de prestígio social” não os possibilitariam à reclassificação social e econômica. Em ambos os casos, fica evidenciada a importância que a família dá ao capital social, econômico e cultural. No caso desses, Bourdieu (2010) explica que o capital cultural constitui-se o elemento da herança familiar que mais tem impacto na definição do destino escolar, visto que favorece o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos, dos códigos veiculados e sancionados pela escola. Por conta dessas trajetórias marcadas pelo baixo capital cultural herdado e institucionalizado, mas com alto nível de aspiração desses jovens em relação ao prolongamento da escolarização. O investimento escolar parental e as redes de sociabilidade durante o percurso escolar e social possibilitaram aos jovens a criação de estratégias que lhes permitiram desenvolver o senso prático do vestibular e ingressar na universidade.

A escolha do curso pelos jovens, segundo Resende, Nogueira e Viana (2013), em sua aparência imediata, parece ser definida pelos próprios indivíduos em virtude de suas percepções sobre si e sua capacidade intelectual, habilidades, valores e interesses particulares, como gosto, vocação, expectativas (no caso, estabilidade, retorno financeiro, prestígio) e informações acerca do sistema universitário, dos cursos e das profissões. Por mais que as escolhas sejam justificadas, a partir de preferências e interesses idiossincráticos, Nogueira (2010) afirma que esse processo decisório remonta as bases sociais, depende do volume de capitais e do nível de aspiração e são construídos a partir de outras práticas culturais e sociais.

Segundo Bourdieu (2012), o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas, o prolongamento e a obrigatoriedade escolar provocaram mudanças no sistema escolar que acarretaram a intensificação da concorrência e o aumento dos investimentos educativos, principalmente, por parte das camadas médias, que buscam estratégias de manutenção de sua posição no espaço social ou para galgarem posições mais altas. No caso das camadas populares, os investimentos são menores por conta da pouca familiaridade dos mecanismos e dos processos de apreensão do jogo, mas os fazem de acordo com as chances de obterem sucesso na escolarização dos seus filhos, como no prolongamento da escolarização que ultrapasse as suas.

3.2.2 Os caminhos que levam ao acesso à Universidade: estratégias de apropriação do campo

Os jovens da pesquisa especificam um conjunto de dificuldades no acesso à universidade, que em grande parte, se relacionam à escolha do curso e da IES, à localização e às indecisões de dedicar-se ao estudo ou trabalho. Esse é um grande dilema para grande parte da população juvenil de classe popular. Os jovens pobres têm uma condição juvenil que expressa e reflete as desigualdades sociais do país, traduzidos em níveis não elevados de escolarização, baixo padrão de renda, vinculados a ocupações que exigem baixos níveis de qualificação, residentes em bairros periféricos e/ou em cidades afastadas da capital; enfim, longe de deterem a herança do capital econômico e cultural dominante (BOURDIEU, 2001).

Os jovens, que almejam o acesso ao ensino superior, apresentam ansiedades desde a escolha do curso até às dificuldades de aprendizagem da educação básica. Conforme Cavalcante (2014), à medida que os jovens aprendem e apreendem o senso do jogo, por meio de estratégias de subversão, de rompimento à trajetória da linhagem, eles deixam de atuar por meio da intencionalidade e passam a agir por meio de estratégias. Como bons jogadores, eles agem baseados nas novas experiências que possibilitam mudanças no *habitus*.

A partir de Bourdieu (1998) é possível identificar que:

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o cursus, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarente vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem da classe média [...] (BOURDIEU, 1998, p.41, grifo dos tradutores)

Anderson, Adriana, Beatriz, Débora e Janaina prestaram vestibular somente na PUC Goiás. Anderson diz que *o que lhe atraiu foi a possibilidade de bolsa do programa do vestibular social*. Adriana escolheu a universidade pela bolsa *sem muita preocupação aonde ia estudar, ao ver na televisão a possibilidade de estudar numa IES particular e com bolsa, logo me interessei, pois sabia que não teria condições acadêmicas de passar no vestibular de uma IES pública*. Beatriz, *o que me chamou atenção foi a possibilidade de bolsa*. Débora teve um critério diferente dos demais, jamais pensou em fazer vestibular em outra IES, *meu sonho era estudar nesta instituição*.

Carla, Elisa e Paula realizaram vestibular em outras IES. No caso de Carla, tentou vestibular em uma IES pública (UEG), mas não conseguiu ser aprovada *passei na FASAM também, mas resolvi não fazer, logo fui aprovada na PUC Goiás e optei por estudar aqui*. Paula

chegou a estudar por um ano em outra IES particular, mas não se adaptou e prestou vestibular na PUC Goiás. Já Elisa, realizou vestibular na UFG e UEG, como não conseguiu passar em uma IES pública, com a nota do ENEM, entrou na IES privada.

Em se tratando da escolha da instituição em que estudam, oito jovens entrevistados declaram que optaram em razão do prestígio, assim como, a possibilidade de bolsa do vestibular social. O predomínio social é agregado pela população que procuram IES pela sua antiguidade e *habitus*, e são consideradas seletas e de grande prestígio internacional. No caso da PUC Goiás por ser a mais antiga do Centro-Oeste, possui 19.000 alunos matriculados, ofertar mais de 26 cursos de graduação e está entre as 07 PUCs do Brasil.

O acesso à educação superior, por jovens de camadas populares, foi ampliado através de políticas educacionais de inclusão implantadas pelo governo federal e estadual e por programas em IES privadas, aumentando a taxa de inclusão dos menos favorecidos educacional, social e economicamente. É notório que o acesso a esse nível de escolarização por IES privadas e públicas possibilitam a inserção de jovens no ensino superior, mas não garantem a permanência e a qualidade de aprendizagem. Segundo dados da PNAD (2018), a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,7%. Por sua vez, somente 25,2% desses jovens frequentavam cursos da educação superior ou haviam completado esse nível.

O programa do vestibular social é um programa que foi criado em 2010 com esse objetivo, hoje a instituição tem mais de seis mil alunos matriculados com benefício, mas até que ponto essa política de inclusão garante a permanência dos jovens de camada popular que são beneficiados?

Sobre o programa do vestibular social, Débora, Elisa, Janaina e Paula souberam através da escola e da Jornada da Cidadania, sendo esse um programa de extensão da instituição que acontece uma vez a cada dois anos, cujo objetivo é proporcionar à comunidade de baixa renda diversos serviços no campo da saúde e social, bem como oferecer informações sobre cursos de graduação das instituição e seus programas sociais, dentre eles, o programa do vestibular social. Débora e Elisa também tiveram conhecimento do programa pelas mídias sociais, assim como Anderson e Beatriz. Já Adriana ficou sabendo pela televisão, quando viu a propaganda, resolveu entrar no site do programa para obter mais informações. No caso de Carla, amigos a informaram que a instituição oferecia bolsa do programa do vestibular social para o curso que pretendia fazer, *entrei no site e através do edital pude obter as informações necessárias do programa.*

De acordo com Cavalcante (2010), as mídias sociais aproximam o jovem de camadas populares das informações. O virtual é o possível, o atual e potencializa o espaço geográfico. Os períodos de sociabilidade e formação alargaram-se na sociedade contemporânea. Ideia que se confirma pelas falas dos entrevistados quando contam sobre “como tomaram conhecimento do vestibular social.”

Conforme previsto no edital, os alunos aprovados no processo seletivo do vestibular social passam por algumas etapas. Anderson (estudante de arqueologia) não achou muito burocrático a entrega dos documentos. Fizeram algumas perguntas socioeconômicas.

Adriana (estudante de administração) teve dificuldades na entrega da documentação exigida, não passou por entrevista apenas a verificação da documentação: *“A forma que exigem a documentação é péssima. Não precisa disso tudo, meu pai tem uma empresa aberta e nunca pagou os impostos, uma ladainha para esclarecer o porquê meu pai não estava pagando o impostos. O que meu pai tem haver com isso... A bolsa é para eu estudar, muitas exigências desnecessárias”*.

Beatriz (estudante de biologia) acha a documentação necessária e tranquila. Passou por uma entrevista rápida sem muitas perguntas. No que se refere ao prazo para o pagamento da primeira parcela foi muito curto, *“tive que arrumar dinheiro emprestado, mesmo com a bolsa a mensalidade é muito cara”*.

O levantamento da documentação para Carla (estudante de ciência da computação) conseguir reunir todos os papéis não foi um processo fácil. Ela não participou da entrevista conforme previa no edital. Já Débora (estudante de Direito) e Eliane (estudante de enfermagem) acharam o processo coerente e necessário, o edital explicava bem as normas e a entrevista é fácil.

Janaina (estudante de jornalismo) se irritou bastante com a exigência de comprovar renda dos pais, *“meu pai é usuário de drogas não tinha como comprovar sua renda. Na época estava internado, tive que pagar para ele sair da clínica para retirar os documentos necessários”*.

Paula (estudante de Pedagogia) teve que tirar Xerox autenticada de muitos documentos, *“deixei de trabalhar para conseguir a documentação e burocracia é grande demais, acho até desnecessária”*.

Para efetivar a matrícula os alunos precisam pagar, mesmo com a concessão de bolsa. Para o Anderson o valor da matrícula foi considerado alto, *“mesmo com a bolsa senti um grande impacto, achei o preço muito alto da mensalidade”*. Adriana teve dificuldade financeira para pagar a primeira parcela, *“logo de cara ter que arrumar esse dinheiro, foi muito difícil”*.

Considerando-se a chance de estudar sem a bolsa do programa, Anderson, Adriana, Beatriz e Carla declaram que seria impossível continuar os estudos sem os cinquenta por cento oferecidos pelo programa do vestibular social e a complementação com trinta por cento do Programa Bolsa Universitária (OVG). Elisa não vê possibilidade de estudar na IES que está cursando sem o benefício, *“em outra IES particular teria condições de estudar, a PUC Goiás é muito cara; é a mais cara das IES particulares do Estado de Goiás”*.

Janaina acredita na possibilidade de estudar sem o benefício do programa através do Financiamento Estudantil (FIES), PROUNI e mantendo a bolsa de trinta por cento da OVG, pela qual tem já tem o benefício, *“agora pagar do meu bolso uma IES particular jamais teria condições, diante das dificuldades que eu e minha mãe estamos passando, ainda mais agora que somos funcionárias públicas e o salário tem atrasado”*.

Para Paula, aluna bolsista do PIBIC, na troca de curso perdeu a ajuda financeira do pai e jamais teria condições de custear seus estudos sozinha, *“se permanecesse no curso de Direito teria meu pai para pagar, mas como resolvi fazer Pedagogia ele se nega em me ajudar”*.

O jovem bolsista de camada popular, ao ter acesso a IES, é tomado por uma grande ansiedade por achar que não vai ser aceito no meio social e cultural da vivência universitária. A hierarquia das ordens de ensino, especialmente a divisão extremamente clara dos níveis de escolarização mantinha uma relação direta de homologia com a hierarquia social, isso contribui bastante para convencer aqueles que não se sentem feitos para a Escola de que eles não eram feitos para as posições às quais a escola dá (ou não) acesso(BOURDIEU, 2001) .

3.2.3 Sobre ser estudante bolsista na instituição: o tempo de estranhamento

Os jovens Anderson, Beatriz, Carla, Elisa, Janaina e Paula nunca se sentiram discriminados. Eles declaram que, na turma, oitenta por cento dos alunos são bolsistas do programa do vestibular social ou têm outros benefícios. Elisa relata que ela nunca sofreu discriminação, mas já presenciou colegas sendo discriminados por *“professores que tem o*

discurso em sala de aula que o vestibular social diminuiu as expectativas do curso, devido a dificuldade de aprendizagem de alguns”.

Adriana única jovem que afirma que sofreu discriminação direta por ser bolsista, sente-se diminuída por colegas e professores “*os alunos da minha sala que pagam integral questionam o fato deles pagarem integral e eu ter a bolsa de cinquenta por cento e os professores falam que a universidade abre oportunidade para alunos que não tem condições de aprendizagem para estudarem em uma IES”* .

De forma geral, os jovens dessa pesquisa não sofreram discriminação por serem bolsistas, usam o termo sem nenhuma objeção. Entende-se nesse caso, uma elaboração de uma *estratégia de asserção*, considerado como o reconhecimento da sua condição, que seria o princípio gerador da sua permanência. É a partir dessa estratégia que os jovens começariam a construir outras estratégias secundárias (CAVALCANTE, 2104).

Na entrevista realizada com o reitor, ele elucidou que o Vestibular Social foi criado para inclusão de jovens de camadas populares e para controlar a evasão dos cursos com pouca demanda. Os jovens entrevistados quando questionados se consideravam o benefício da bolsa vestibular social um programa de inclusão para todos, eles explanaram que a inclusão é parcial, pois não alcança todos os cursos oferecidos pela instituição, principalmente os considerados elitistas no caso do curso de Biomedicina, Engenharias, Medicina e Psicologia.

O tortuoso caminho do ensino médio em direção ao ensino superior para os jovens estudantes não é a única dificuldade. O acesso também é evidenciado como difícil e carregado de anseios. Anderson sentiu impacto na adaptação ao *habitus* da universidade, “*visão de mundo diferente, por estar acostumado com ensino médio, o conhecimento que nunca imaginei ter acesso”*.

Para Adriana e Elisa, o *habitus* de estudar o ensino médio em escola pública é diferente, “*o colégio não exigia muito, aqui tive que estudar para tirar nota”*. A adaptação para Carla foi a maior dificuldade no início do curso, bem como conseguir conciliar estudo e trabalho.

A instituição é muito grande, disse Janaina que se sentiu perdida e mal informada no que tange ao local das salas de aula. Paula já tinha vivência universitária, mas foi um impacto no primeiro dia de aula em que “*o professor mandou estudar um texto difícil de interpretação”*.

Percebe-se nas falas dos jovens que, em grande parte não é suficiente ter o acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurada a situação de sucesso escolar. Os programas e

as políticas educacionais de inclusão promovem o acesso de estudantes de camadas populares, mas, por outro lado, configuram-se como programas que não garantem a permanência, que fica a cargo das próprias instituições, segundo Catani e Giolli (2005).

O que os jovens relatam sobre suas dificuldades refletem suas trajetórias, ainda que bem sucedidas, pois concluíram a educação básica dentro da faixa etária ideal. O processo de constituição da *hexis* e do *ethos* escolar são frágeis do ponto de vista da exigência acadêmica que relatam. É o que Bourdieu (2010) chama de *habitus*, são os capitais incorporados, sobretudo, o capital cultural que se constitui o elemento da herança familiar que mais tem impacto na definição do destino escolar, visto que favorece o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos, dos códigos veiculados e sancionados pela escola. Por conta dessas trajetórias marcadas pelo baixo capital cultural herdado e institucional, mas com alto nível de aspiração desses jovens em relação ao prolongamento da escolarização, o investimento escolar parental e as redes de sociabilidade durante o percurso escolar e social possibilitaram aos jovens a criação de estratégias que lhes permitiram ingressar na universidade.

Pode-se inferir também que os jovens têm percepção da sua condição de grupo e que buscam saídas para as adversidades que se apresentaram no percurso escolar, construindo estratégias de apropriação do campo e de inserção no mundo acadêmico.

Coulon (1995) estuda o processo de constituição do ofício de estudante, o que ele chama de processo de afiliação educacional, mais precisamente ao processo de afiliação à vida universitária. Para ele, a entrada do estudante na educação superior é marcada por três tempos: o tempo de estranhamento, no qual o estudante se depara com um universo desconhecido, bem diferente da instituição escolar da qual fazia parte; depois, ele atravessa o tempo da aprendizagem, uma etapa marcada por adaptações e acomodações progressivas e, por fim, o tempo da afiliação, em que o estudante já compreende as normas e regras institucionais e adquire o *status* de membro: aprendeu o ofício de estudante universitário. Ou seja, passa da condição de aluno à condição de estudante.

3.2.4 Processos de permanência: enfrentamentos e tempos da aprendizagem

Os estudos sobre a permanência de jovens no ensino superior ainda se encontram pouco explorados nas pesquisas acadêmicas, assim como a importância das políticas públicas de inclusão na longevidade escolar de estudantes nas universidades até a diplomação. Propondo o

conceito de permanência “como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares” (SANTOS, 2009, p.4).

Nesse sentido, a permanência ultrapassa a dimensão da materialidade e é entendida como reconhecimento também. Articulando essas duas dimensões, Santos (2009) distingue a permanência em material e simbólica. A primeira pauta-se pelas condições de subsistência que satisfaçam as necessidades materiais, perspectiva na qual se relacionam aos materiais didáticos, operacionais e equipamentos que asseguram o prolongamento na universidade. A segunda trata da qualidade da permanência, que perpassa a participação em grupos de pesquisa e extensão, bem como as condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino. Para o grupo de jovens entrevistados, estar na universidade é um constante desafio e um novo campo a ser apropriado.

Diversos jovens da pesquisa têm conhecimento dos programas e sabem da importância para a formação acadêmica, mas o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação dos programas internos e fora da universidade.

Anderson é bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) há seis meses e vê no programa uma grande possibilidade acadêmica, além da relevância quanto à ajuda financeira. Paula participa da Iniciação Científica como bolsista do PIBIC e já participou de outros programas. Para poder participar, ela teve que abandonar um dos seus trabalhos e para se dedicar aos programas: *“Participei e participo da Iniciação Científica, do PET e PIBID, a minha formação acadêmica e associação teoria e prática é algo importante. Dissociada das colegas de sala e as pessoas que já estão na área a mais tempo, nos estágios escutamos dos professores de rede pública que muitas coisas que aprendemos aqui não vamos usar na prática. Os programas falam ao contrário. Já arrumei tanta briga por conta disso”*.

As jovens Adriana, Beatriz, Carla, Débora, Elisa e Janaina sinalizam que não participaram dos programas por falta de tempo e os horários disponíveis coincidem com o trabalho, nesse caso para elas sempre foi um grande empecilho.

Para o grupo de jovens entrevistados, os desafios de permanecerem são diversos, perpassam por dificuldades que influenciam na aprendizagem e refletem na permanência. A financeira e problemas familiares foram explanadas como uma das barreiras na trajetória escolar, alguns estudantes chegaram a trancar por um semestre, outros se sentiram desmotivados no percurso acadêmico.

Anderson teve grandes dificuldades familiares. Devido a esse fato reprovou em duas disciplinas: *“os meus problemas pessoais foram tão grandes que não conseguia nem vim para aula”*. Para Adriana, as dificuldades enfrentadas foram diversas desde a aprendizagem até familiar: *“reprovei pelo meu problema familiar, não conseguia me concentrar da forma que deveria. Depois que meu problema passou, tem dois anos que não reprovou. Reprovei em três disciplinas com isso não consigo encaixá-las, devido ao horário, fiquei com janelas por serem disciplinas que são pré-requisito, sendo obrigada a estudar em alguns dias no período noturno, pois estou matriculada no matutino”*.

A argumentação de Beatriz é direcionada aos horários que são ofertadas algumas disciplinas: *“creio que não só sou eu que acho, as aulas começam as 17horas para quem trabalha conseguir chegar neste horário é muito complicado, além da distância do Campus, esse para mim foi um grande desafio, meu curso esta atrasado por causa dessas disciplinas que são oferecidas nesse horário”*.

Carla carregou consigo as dificuldades de aprendizagem do ensino médio, logo no primeiro semestre reprovou em uma disciplina. No caso de Débora, a forma de estudar foi uma grande dificuldade, veio do ensino médio sem muitas cobranças: *“teve disciplina que fui humilhada pelo professor que não sabia ensinar, como questioneei ele me destratou na frente dos colegas de turma”*.

Elisa demonstra a sua insatisfação com as aulas práticas que o curso oferece: *“as disciplinas são voltadas só para área de saúde, acho que também devemos ter um conhecimento sociológico. Tenho muitas dificuldades com a prática”*.

Janaina afirma que achava que o curso fosse uma coisa e na universidade pode observar que não era bem o que ela achava: *“um grande desafio achei que seria a “Fatima Bernardes”, mas meu Deus foi muito difícil ver a realidade como funciona”*.

Diante das dificuldades no curso, os jovens procuram solucioná-los com conselhos e ajuda dos familiares, amigos ou da própria instituição. Anderson, além da família, teve um grande apoio da coordenação e de professores da universidade.

Para Adriana, Carla, Débora, Elisa e Janaina, nas dificuldades que passaram a família foi o maior alicerce, apoiando-as. Janaina diz: *“lá em casa sempre converso com a minha mãe sobre os meus problemas é ela me apoia e dá força*. No caso de Débora: *“tive apoio dos professores mais próximo, coordenadores, colegas de sala e da instituição aonde me senti*

muito acolhida”. Assim como Débora, Beatriz teve apoio do coordenador do curso: *“procurei e expus os meus problemas e ele se prontificou em me ajudar, acho ele bem acessível”*.

Anderson declara que a maior dificuldade de permanência foi a reprovação por duas vezes em disciplinas diferentes: *“reprovei não pelo fato da dificuldade de cursar as disciplinas, mas sim pelo meu problema familiar. Para mim, minha família é mais importante que os estudos, como eles moram em Anápolis (50 km da capital Goiânia) tenho que ficar indo direto para lá”*.

No caso de Adriana, ela passou por enfrentamentos na aprendizagem e na falta de comprometimento de alguns docentes: *“a didática de alguns professores é “aprendeu - aprendeu, não aprendeu o problema é seu”. Já cheguei em vários professores e disse que estava com dificuldade que não tinha entendido e eles me ignoraram. Alguns eu nem persistia, ficava com medo de levar uma “patada”. Teve um que falava que não conseguia aprender, ele ficava com ironia na sala de aula. Já outro que reprovei na disciplina dele, e quando fui refazer ele me disse que qualquer outro poderia refazer aquela disciplina mesmo, eu que não ia conseguir passar, iria reprovar novamente. Acabei pegando a disciplina a noite, sofri, mas passou”*.

Beatriz teve problemas na carga horária: *“pensei em mudar de universidade o fato de ter que entrar as 17 horas para mim foi uma dificuldade grande demais, para o jovem trabalhador e muito difícil. A instituição deveria flexibilizar os horários”*. Já no caso de Carla, a localização da universidade é difícil para ela que mora há 32km de distância: *“trabalho o dia inteiro e estudando. Só chego tarde em casa. Acabei reprovando em algumas disciplinas. Para mim, faculdade é coisa séria e sou eu que pago”*.

Débora se difere dos demais colegas entrevistados, ela não teve dificuldades de permanecer: *“sempre soube que era isso que queria, gosto muito de estar aqui”*. No caso de Elisa, cursa cinco anos de um curso que não gosta: *“durante três anos fiquei desanimada, depois resolvi me envolver pensei tantas vezes em abandonar mais minha mãe não deixaria”*.

Janaina teve grandes dificuldades financeiras: *“adoro vim para universidade, mas pagar R\$ 300,00 de faculdade isso pesa muito nas despesas, sou eu que pago fico pensando que esse dinheiro poderia ajudar nas despesas da casa”*.

Conciliar trabalho e estudos para Paula foi uma grande dificuldade para permanecer na universidade: *“para conseguir conciliar trabalho e estudo tive que abandonar um dos meus*

empregos resolvi priorizar os meus estudos. Mas hoje não me arrependo, pois ganhei um grande conhecimento participando dos programas ofertados pela instituição”.

Anderson pensou em desistir do curso por diversas vezes diante dos problemas familiares e financeiros que foram aparecendo no transcorrer do curso: *“como já estava na metade do curso resolvi persistir e dar continuidade aos estudos”*. No caso de Adriana teve vontade de desistir do curso e trocar de universidade: *“nesta instituição os professores são muito antigos não inovam, teve momentos que pensei em mudar de universidade, pois em outras instituições de ensino superior encontramos professores renovados, preço mais acessível e a qualidade melhor que a daqui”*.

Beatriz enfatiza a dificuldade do horário das aulas que começam às 17h: *“o choque de horário entre serviço e faculdade. Como trabalho em laboratório, uma coisa complementa a outra. Para o jovem trabalhador o curso não facilita. A instituição deveria flexibilizar a questão do horário. A justificativa que é passada são as aulas de campo, que na realidade não acontecem com frequência. Quase troquei de universidade, aqui, além de ser mais cara tem esse problema do horário. Só não fui para outra IES, porque ia atrasar muito o meu curso”*.

No caso de Carla, os problemas que perpassaram na sua vida fizeram com que ela trancasse o curso: *“teve um momento na minha vida no ano de 2017, que estava com uma rotina agitada, foi juntando várias situações que me deu um grande estresse. Tranquei então tive nenhuma vontade de voltar, fiquei um semestre fora. Depois fiquei mais calma e conversei com a coordenadora do curso que me ajudou a fazer algumas disciplinas no período matutino, ela me explicou que por ser aluna do vestibular social não poderia mudar totalmente o turno do curso. Fazendo algumas disciplinas pela manhã me senti mais renovada para continuar”*.

Elisa, sempre incomodada com o fato de estar cursando o curso que não pretendia, a insatisfação é muito grande: *“todas as férias tinha vontade de desistir, pois estava fazendo o que minha mãe gosta, não eu”*.

Janaina, devido às dificuldades financeiras teve muita vontade de desistir: *o que me fez continuar foi minha mãe*”. Débora e Paula, diferentemente dos demais colegas, nunca pensaram em abandonar o curso. Ambas declaram que adoram o curso e o fato de estarem cursando nível superior.

Diante das dificuldades postas, os jovens entrevistados buscaram apoio nos familiares e coordenadores dos cursos, além da persistência que foi de grande valia para que eles

prosseguissem com os estudos. No caso de Anderson o fato de estar na metade do curso: *“sinceramente quando percebi já estava na metade do curso, percebi que não valia a pena desistir percebi que não valia a pena abandonar o curso”*.

Adriana e Beatriz persistiram, porque acreditam que com nível superior teriam mais oportunidades de trabalho. No caso de Carla: *“após ter conversado com a coordenadora do curso ela me tranquilizou e mostrou que não valia a pena desistir, pois já estava na metade do curso”*.

Os familiares têm uma grande importância na persistência na continuidade dos estudos, Elisa e Janina sempre buscaram forças nas respectivas mães, que as aconselhavam e faziam persistir diante das dificuldades.

O trabalho para esses jovens que ingressam no ensino superior é fator primordial, pois os jovens de camada popular necessitam conciliar estudo e trabalho, o que leva o estudante/trabalhador a fazer escolhas que acabam sendo grande geradoras de conflitos. Uma problemática salientada pelos oito jovens entrevistados é que deles, quatro são estagiários e sentem desprotegidos para o mercado de trabalho com o término do curso.

Anderson (estudante de arqueologia) está trabalhando como estagiário na sua área de futura formação: *“quando entrei na universidade trabalhava de carteira assinada em outra área que não tem nada haver com a minha, mas quando terminar os estágios fico preocupado aonde vou trabalhar”*.

Assim como Anderson, Adriana (estudante de administração) trabalha como estagiária no Tribunal de Contas, algo que a incomoda porque não está na área que gostaria de atuar: *“mesmo sendo futura administradora não me vejo trabalhando aqui, não gosto muito, mas é o que tem, melhor que ficar desempregada”*.

Beatriz (estudante de Biologia) tem emprego fixo na sua área: *“aqui na empresa eles valorizam quem é formado, assim que concluir o curso tenho grande expectativas de crescer na empresa”*.

Carla (estudante de ciência da computação) diz: *“estou fazendo estágio obrigatório e sou concursada na educação e no momento me encontro de licença para poder fazer o estágio”*.

As jovens Débora e Elisa estão desempregadas, mas têm visões diferentes. No caso de Débora (estudante de Direito) está desempregada por falta de oportunidade. Já a jovem Elisa

(estudante de enfermagem) não gosta da sua futura profissão e acha a enfermagem: *“muita “panelinha” só tem oportunidade quem já é técnico de enfermagem”*.

Janaina (estudante de jornalismo) já está inserida no mercado de trabalho mesmo antes de entrar na universidade: *“sempre procurei me virar já cheguei a trabalhar em dois empregos , mas hoje trabalho no Tribunal de Justiça como estagiária”* .

Paula (estudante de pedagogia) sempre procurou estudar e trabalhar. Atualmente é professora da educação infantil, mas quando estava com seis meses de faculdade teve que pedir demissão de uma clínica que trabalhava para poder aprofundar seus estudos.

Quando indagados se a instituição que estão estudando contribui ou incentiva para inserção no mercado de trabalho, Anderson relata que o corpo docente os orienta quais os locais de trabalho para sua área de formação.

Adriana não vê incentivo por parte da instituição e nem mesmo dos professores os orientam: *“ficamos sem direção. Para quem já está trabalhando na área tudo bem, mas para pessoas que estão como eu, ninguém dá “bola”, cada um que se vire”*.

Beatriz se sente totalmente orientada tanto pela instituição quanto pelos professores: *“tem uma disciplina que fala justamente sobre as áreas de atuação do biólogo e os professores estão sempre nos orientado quanto ao mercado de trabalho, além do mais sou muito observadora costumo extrair dos professores aquilo que pode me ajudar na minha carreira. Carla explana que alguns professores incentivam dão uma visão de mercado, mas outros não se preocupam, só dão o conteúdo e acham que é o suficiente”*.

No caso de Débora, a instituição dá total apoio: *“ela leva a gente para experiências externas (Tribunal de Justiça), os professores estão sempre divulgando os estágios e falam que temos que procurar ser os melhores. A universidade tem os júri simulado que é uma forma de nos preparar para o mercado de trabalho”* .

As dificuldades de empregabilidade são atribuídas à instituição. A jovem Elisa sente uma grande revolta pela falta de incentivo: *“não existe um programa de estágio fora da universidade nem divulgação, as pessoas que estão empregadas já têm, estão trabalhando sem ajuda da instituição”*.

As oportunidades ofertadas na instituição são aproveitadas. Janaina tenta extrair o máximo de informações oferecidas: *“no estágio supervisionado ele obriga o aluno a ter uma*

visão do mercado de trabalho, isso contribui muito e incentiva. Além dos professores que dão dica e incentivam” .

Paula vê incentivo até mesmo nos conteúdos das disciplinas: *“os professores sempre frisam sobre os conteúdos que cai no concurso público, tem muitas coisas que não são só para concurso e também são essenciais, vamos utilizar isso para brigar no mercado de trabalho sem pisar em ninguém. A vaga no mercado de trabalho depende muito da sua qualificação. A instituição me deu uma visão mais humana para o mercado de trabalho, não precisamos pisar em ninguém”* .

No momento em que a universidade brasileira ensaia os passos de uma profunda mudança, mais que nunca é necessário acompanhar as populações de jovens que nela ingressam, especialmente aqueles de origem popular, para compreender o que impacta suas vidas num período que compreende sua transição para a etapa adulta da vida (SAMPAIO,2011). A universidade deve desempenhar o papel de mostrar para o estudante que por mais oneroso e difícil que seja se manter na vida acadêmica, deve-se considerar outros fatores que façam o aluno perceber que ter um nível superior é sinal de um bom investimento intelectual e profissional.

Percebe-se nas falas dos jovens que, em grande parte, as dificuldades são relacionadas ao que Bourdieu (2001) chama de capital escolar, pois não tinham conhecimentos prévios suficientes para acompanhar o ritmo da turma ou, mesmo, dificuldades inerentes às disciplinas.

Além do papel da Universidade na permanência dos estudantes, destacamos a importância do corpo docente. Costa e Silva (2015) salientam que quando se analisam as condições favoráveis de permanência e bom desempenho escolar, sobretudo daqueles que carregam maiores carências. Também é preciso atentar-se para o papel dos professores tanto para o aprendizado dos alunos como, também, na motivação para superar dificuldades, priorizar a formação e poder avançar com qualidade nos estudos. Apesar de sua importância, por diversas razões esses suportes e incentivos por parte dos professores nem sempre estão presentes.

Milner (2010, p.36) chama a atenção para o fato de que muitos educadores tendem a não reconhecer certas habilidades que estudantes de grupos economicamente desfavorecidos possuem e a apenas visualizar nesses alunos suas deficiências, o que “contribui para a criação de um círculo vicioso: educadores não ensinam com rigor e altas expectativas; estudantes não aprendem, estudantes vão mal nas avaliações e todos os envolvidos se perguntam o porquê”.

Nesse sentido, é importante considerar que os sujeitos da pesquisa enfrentam dificuldades para permanecerem na Universidade. Além da financeira, há as relacionadas à aprendizagem, ao trabalho e estudos. Por se tratar de jovens trabalhadores, a maioria não participa dos programas ofertados pela instituição tais como os grupos de pesquisa e estudo, extensão, monitoria, entre outros.

3.2.5 Perspectiva de futuro: o que fazer após a diplomação?

A inserção na universidade, bem como no mundo do trabalho pode ser permeada por dificuldades para a maioria dos jovens. Inúmeras vezes adicionam-se a essa transição obstáculos culturais e econômicos, principalmente, quando se trata de jovens provenientes de classes econômicas desfavorecidas. Nesses cenários, a escolha da profissão, do curso universitário, sobretudo em condições adversas, caracteriza-se pela busca de equilíbrio entre o objetivo almejado e o que é possível de ser realizado (GONÇALVES et al., 2008).

No Brasil, é perceptível a falta de políticas públicas para os jovens oriundos de camadas populares que fazem dupla jornada trabalho/estudos. Para esses não é opção, é necessidade de sobrevivência. Conforme Borges e Coutinho (2010), isso ocorre devido à falta de políticas que priorizem um ensino de qualidade, visando uma trajetória educacional qualificada e consistente. Desta maneira, as condições de entrada no mundo do trabalho poderiam estar mais aproximadas se comparadas às oportunidades de jovens de classes socioeconômicas favorecidas.

Os jovens da pesquisa se dividem quanto à preparação para o mercado de trabalho. Alguns jovens se sentem preparados acadêmica e profissionalmente. Desse modo, o estudante Anderson se considera preparado para atuar na sua área *as disciplinas cursadas tem dado um grande suporte me sinto seguro. Mas, a Adriana não se sente pronta, as disciplinas não lhe deram o conhecimento necessário para atuar no mercado de trabalho: “pelo conteúdo que estudei aqui acho que não estou preparada. Por exemplo, se eu tiver que aplicar algum conteúdo teórico em uma empresa eu não dou conta”*. Por já estar inserida no mercado de trabalho, Beatriz se sente totalmente preparada: *“sou muita segura do meu conhecimento e já trabalho na minha área de futura formação”*.

Carla muito insegura diante do mercado de trabalho: *“atualmente não me sinto tão segura, o que a faculdade nos dá é muito teórico, quando vai para prática e uma realidade muito diferente. No estágio atual, eu consigo ver na prática minha atuação, porque lá eu*

ministro aula de robótica para os alunos do ensino fundamental. Mas as ferramentas que uso são só para essa área, porém para outras áreas não me sinto preparada”.

No caso de Débora, ela se sente bem preparada para trabalhar. As disciplinas e a forma que estudou lhe dão segurança para enfrentar o mercado de trabalho. Ainda não está trabalhando porque lhe faltam oportunidades. Já Elisa é uma jovem bem insegura em exercer a futura profissão: *“em atividades práticas como enfermeira não me sinto confiante. Tenho medo de enfiar uma agulha no paciente, mas a minha parte teórica é muito boa. Mesmo indo para o estágio obrigatório não tenho tanta segurança, lá temos o professor do nosso lado e isso acaba passando mais segurança”.*

Assim como Elisa, a jovem Janaina tem insegurança para trabalhar como jornalista: *“se for para trabalhar no que estou estagiando até que me sinto mais segura, agora a partir do momento que for efetiva não me sinto preparada”.*

Paula, apesar da segurança transmitida, também não se sente tão preparada para exercer sua profissão: *“sinceramente não sei, o que eu aprendi me ajuda no que faço hoje na área da educação infantil, mas no ensino fundamental a gente quase não vê na matriz curricular do curso de pedagogia. A maioria dos professores da educação são extremamente contra os livros didáticos. Para o ensino fundamental eu precisarei de mais estudos, especialização algo que me der mais suporte”.*

A construção da carreira gera conflitos para os jovens, ao enxergarem no horizonte da conclusão do curso a insegurança e o medo das cobranças tanto da família quanto da sociedade. Essa concepção permanece no desejo que eles trazem consigo de se qualificar além da graduação.

Quanto às perspectivas de futuro após a diplomação, percebe-se na fala dos jovens três perspectivas de futuro que se dão no percurso universitário: a) uma ligada às experiências acadêmicas nos estágios obrigatórios, programas de extensão, com vistas à pós graduação, mestrado e ao doutorado, que os levariam à qualificação profissional; b) outra, marcada por imprecisões de inserção no mercado de trabalho; e c) uma terceira, ser concursado em uma instituição pública.

Anderson para incorporar o seu curso quer fazer uma especialização ou até mesmo mestrado: *“tenho o desejo de ter estabilidade financeira que ao mesmo tempo é o meu grande medo não conseguir ganhar, ter retorno financeiro, devido ao tempo que estou na*

universidade”. Adriana, assim como Anderson, tem o desejo de ganhar dinheiro e medo de não ser inserida no mercado de trabalho: *“ou em qualquer outra área que não seja da minha formação, quero fazer mestrado e doutorado um dia vou ser chamada de doutora.”*

Beatriz quer se qualificar, complementando os conhecimentos da graduação com uma pós graduação e mestrado: *“o meu grande desejo é fazer um intercâmbio, não tenho medo, sou bem segura da profissional que sou”*.

Carla tem o desejo de se qualificar fazendo mestrado para poder ministrar aula na sua área de formação: *“agora o meu maior medo é não conseguir emprego. Sinto-me meio que protegida aqui dentro da faculdade, mas depois que formar vou me sentir mais cobrada em arrumar um emprego”*. Débora deseja se qualificar fazendo especialização em perícia e agregar outro curso de graduação, o de Psicologia: *“tenho grande medo de não conseguir ser inserida no mercado de trabalho. Enquanto estou aqui me sinto protegida, a universidade tem sido uma grande mãe sempre me acolhendo quando preciso”*.

Elisa quer fazer mestrado para outra área de formação: *“nunca quis fazer esse curso. Com o mestrado posso realizar uma grande vontade de ser professora. Tenho medo da privatização dos hospitais, a profissão de enfermeira é muito instável. Na nossa área não tem valorização. O enfermeiro para ganhar bem tem que ser funcionário público ou então tem que sair de Goiânia. Está muito difícil essa profissão. Caso fique com essa profissão vou tentar um concurso público na área administrativa”*.

Janaina quer se especializar na área de assessoria jornalística e conseguir um emprego, mas tem medo de não ser inserida no mercado de trabalho: *“ preciso fazer minha pós o mais rápido possível , quanto medo tenho de não realizar o meu grande desejo de ser assessora”*.

As políticas públicas e a atual situação governamental do país têm deixado Paula com grande receio em relação a sua profissão: *“quero me qualificar até fazer Doutorado e intercâmbio, que vou agregar a minha graduação. Desejo trabalhar na minha área de formação como uma grande pesquisadora”*.

Os projetos de futuro para esses oito jovens entrevistados são voltados para a realização profissional, financeira e estabilidade que os concursos públicos podem oferecer na percepção deles. Os jovens da pesquisa apresentam projetos com maior inclinação para empregabilidade. A construção da carreira começou a partir dos estágios obrigatórios oferecidos pela instituição em parceria com empresas. Anderson, quando finalizar o curso, automaticamente será

desligado do atual estágio: *“meu plano é esse: quero arrumar um emprego na área técnico científica ou laboratório e tentar um concurso público”*.

Adriana tem a expectativa de que a conclusão do ensino superior seja sua independência financeira: *“quero montar minha empresa em eventos, morar sozinha ser totalmente independente”*. No caso de Beatriz que tem o sonho de fazer intercâmbio levando o seu conhecimento: *“quero sair do Brasil dando palestra do que faço, seja por empresas que venho representar seus produtos ou pela minha experiência profissional”*.

Carla, após sua diplomação pretende crescer profissionalmente e encontrar trabalho bem remunerado e depois disso planejar sua vida pessoal. Já Débora quer se especializar em técnica criminalista e passar em um concurso público para perita e tem como meta a continuidade dos estudos.

Elisa carrega consigo a insatisfação do curso, tem como objetivo futuro após a diplomação: *“vou fazer um mestrado para licenciatura e finalmente fazer o que eu gosto que é dar aula. Se não der certo faço mestrado em Saúde mental”*. Para Janaina, que quer ser independente: *“vou conquistar carro, casa e reconhecimento profissional”*. No caso de Paula, que planeja seu futuro voltado à docência sendo pesquisadora, sua meta é clara: *“ser pesquisadora, dando continuidade aos meus estudos fazendo mestrado e depois doutorado”*.

O diploma universitário para esses jovens de camada popular é visto como possibilidade de ascender a posições mais distintas na sociedade e a conquista financeira em busca de uma vida mais digna.

A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência. Onde se via igualdade de oportunidades, justiça social, passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (BOURDIEU, 2010).

Os jovens da pesquisa apresentam certezas em relação ao que fazer, mas têm noções do que podem fazer e como devem proceder para conseguir realizar seus planos de futuro, em contrapartida, sentem-se inseguros quanto à inserção no mercado de trabalho, pois o que almejam com sua diplomação é conseguir uma posição melhor no espaço social e econômico. As certezas que os fizeram ter acesso ao ensino superior são transformadas em incertezas com

a aproximação da diplomação. Na realidade para esses jovens de camadas populares o diploma é uma qualificação necessária para a competitividade do mundo do trabalho.

Enfim, a partir do que apontam os jovens pesquisados e a par dos desafios postos pela realidade social, econômica e política do Brasil é importante elucidar os desafios postos aos jovens, no que tange à busca de um emprego. Assim, se nas suas trajetórias escolares o desejo de obter um trabalho que lhes proporcionem uma vida digna é fato preponderante, é também perceptível a insegurança deles, principalmente, em tempos de políticas de alteridades, de cortes na educação e outros setores sociais que impedem que os jovens vislumbrem perspectivas de futuro mais esperançosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da educação superior, nas últimas quatro décadas, foi movida pelo discurso neoliberal modernizante de ampliação das oportunidades educacionais “para todos”. Esse discurso pedagógico liberal escamoteia as diferenças culturais e sociais, bem como as desigualdades escolares e os processos de classificação cultural e de hierarquização das classes. Ao exercer o que Bourdieu (1989) nomeou um poder simbólico, o discurso referido visou, sobretudo, materializar o alargamento quantitativo formal tanto das oportunidades escolares quanto dos contingentes populacionais de acesso ao nível de formação universitária.

A educação superior, como espaço de inclusão social, propõe pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nas diversas modalidades de ensino e realidades socioculturais. De acordo com Mantoan (2006, p. 192): “as diferenças são produzidas e não devem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada”. O direito de todos à educação, independentemente de origens étnicas, sociais e religiosas, deve ser o princípio básico de qualquer debate sobre inclusão social na universidade.

Ao certo, o que podemos afirmar é que, mesmo por meio das políticas de inclusão, o sistema de educação superior não consegue democratizar as relações que se estabelecem entre acadêmicos, conhecimento e instituição. Consegue-se democratizar o acesso, no entanto, em seu interior continua a reprodução das desigualdades, sejam elas pelo silenciamento acadêmico, pelo rótulo de ser bolsista, pelas diferenças culturais e pelo próprio currículo escolar criado para atender à elite dominante brasileira.

O objetivo desse estudo foi de compreender a trajetória dos jovens bolsistas que ingressam na universidade por meio do programa do vestibular social, tentando compreender o processo de acesso, permanência e perspectiva de futuro após a diplomação desses jovens de camadas populares.

Levando em consideração esse objetivo, analisa-se que a aplicação de questionários e das entrevistas individuais em profundidade, foram dois momentos diferentes nos quais utilizou-se os recursos metodológicos adequados à finalidade dessa pesquisa. Os procedimentos aplicados possibilitaram reunir dados e relatos referentes à trajetória acadêmica, no contexto do acesso até a aproximação da diplomação dos jovens pesquisados. Em relação aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que as entrevistas propiciaram entender a vida desses jovens, em especial seus anseios e expectativas em relação ao futuro.

A pesquisa revelou que a trajetória escolar desses jovens foi sem descontinuidades e, na maioria dos casos, realizada em escolas públicas. Mesmo em condições não tão favoráveis de escolarização, principalmente em relação à aquisição de determinados conteúdos curriculares. Os entrevistados conseguiram finalizar seus estudos dentro da faixa etária correspondente, o que os possibilitou ter acesso à universidade dentro das expectativas de idade ideal previsto nas políticas públicas para a juventude.

Quanto à escolha da universidade, para a maioria dos jovens, se deu em razão da possibilidade de bolsa; em segundo lugar, pelo prestígio. O critério utilizado baseia-se no econômico mais que simbólico. Essa afirmação é reforçada pelos sentidos que a família atribui ao curso e à universidade, pois o fato de estudar em uma IES privada de renome e com bolsa de estudo foi um critério valorizado pelos pais. As estratégias de acesso ao ensino superior são marcadas por incertezas quanto à escolha do curso. Os jovens são, muitas vezes, induzidos pelos pais a estudarem em um curso considerado com prestígio acadêmico e social. Os pais em grande parte têm ensino médio, portanto, esses jovens representam a primeira geração da família a se inserir no ensino superior.

Durante esse processo, os jovens da pesquisa relataram que passaram por modificações que os possibilitaram a entrada no campo. Mesmo garantindo o acesso a permanência, no entanto, não estava garantida. Nesse estudo, utilizou-se a concepção de permanência como uma constância do indivíduo no ambiente, mas como uma existência com seus pares e que trata tanto da simbólica e material (SANTOS, 2009).

Observamos nas entrevistas dos jovens que durante a trajetória no curso de graduação, eles tiveram dificuldades de conciliar trabalho e estudos, que para o jovem de camadas populares é um grande desafio de permanência que impacta diretamente no financeiro. Para Bourdieu (1998) essas estratégias são pressupostos de que esses jovens bolsistas empreenderam algumas práticas, assim como suas famílias, e ações, na tentativa de superar situações difíceis que, segundo o referido autor, funcionam especialmente para as camadas populares, como uma estratégia de subversão da lógica do campo, na tentativa de romper com a causalidade do provável e o destino de classe.

Apesar de não apontarem discriminação por serem do Vestibular Social, um estudo realizado por Campos e Cavalcante (2017), com os egressos do primeiro vestibular social do curso de pedagogia, apontou que havia discriminação por parte dos pares de outros cursos, por professores e pessoal técnico administrativo em relação aos bolsistas. Por ser um programa já consolidado, e por apresentar uma veracidade em que grande parte das turmas se constitui por beneficiários de várias políticas e bolsas (PROUNI, FIES, OVG), essa realidade, na instituição, minimizou o impacto da presença dos sujeitos no ambiente acadêmico, que fora visto com preconceito em princípio.

É preciso explicitar ainda que a trajetória universitária desses jovens é marcada por problemas sociais e familiares que impactaram na permanência, por isso, onde alguns foram obrigados a trancarem o curso e com isso atrasando a conclusão. A condição financeira, ainda que com bolsa, é um obstáculo para a permanência. Em alguns depoimentos, revela-se a dificuldade de aprendizagem e falta de apoio de alguns docentes. Fica evidenciado que a permanência dos jovens é cercada de dificuldades, eles são obrigados a criarem estratégias de superação das adversidades e barreiras ao longo da trajetória acadêmica.

Os jovens bolsistas são trabalhadores que possuem uma rotina de trabalho e estudos, uma gama de outras atividades, que os impossibilitam de participar dos programas que são oferecidos pela instituição em horários fora da carga horária de estudos. Com isso, o jovem perde a oportunidade de se qualificar além da graduação. Diante dessa dificuldade, sugere-se nesse estudo espaços dentro da matriz curricular que possibilite os jovens transitarem em diferentes frentes da universidade para que possam ampliar suas oportunidades no espaço acadêmico e frente às demandas do mundo do trabalho que estão cada vez mais competitivo.

Os jovens da pesquisa apontaram algumas perspectivas de futuro após a diplomação, levando-se em consideração a possibilidade de êxito. A inserção no mercado de trabalho é a principal preocupação. Esse é um capital importante na vida de jovens de camada popular, pois necessitam de um retorno urgente e suas perspectivas de futuro baseiam-se, principalmente nesse critério.

Vários jovens apresentaram o desejo de prolongarem sua escolarização no nível de pós graduação *Stricto* ou *latu sensu* e cursos de línguas. Essa aspiração de prolongamento está ligada diretamente à necessidade de conseguir mais credenciais para inserção no mercado de trabalho, que se encontra competitivo e de difícil acesso para quem não tem experiência. Além do prolongamento de conhecimentos, foi comum, nos relatos dos jovens entrevistados, projeções para o futuro quanto ao mercado de trabalho relacionado a concursos públicos.

Nota-se uma grande expectativa dos jovens bolsistas e seus familiares com a diplomação. Eles creem que a obtenção do diploma vem acompanhada de sucesso profissional e oportunidades melhores no mercado de trabalho. Nas falas desses jovens foi perceptível a angústia de ainda não estarem alocados no mercado de trabalho.

Os jovens são os mais atingidos pelo desemprego, mesmo com a criação da lei da aprendizagem nº 10.097 no ano de 2000, que tem como objetivo dar possibilidades de inserir o jovem no mercado de trabalho. A condição juvenil no mercado de trabalho é marcada pela falta de experiência que o mercado exige e da instabilidade financeira que envolve todos os níveis de trabalhadores do Brasil.

Não podemos deixar de reconhecer que os resultados obtidos devem ser entendidos como positivos, não desconsiderando que os processos de acesso, permanência e perspectiva de futuro após a diplomação precisam ter maior visibilidade para que os jovens sejam orientados e acompanhados no processo de acesso até a diplomação. Desse modo, pensar acerca da permanência dos jovens no ensino superior é pensar na identidade desse jovem, quais as maiores dificuldades e potencialidades, suas expectativas em relação ao curso e, sobretudo, ao fato de diplomarem e terem êxito no mundo do trabalho e pessoal.

Assim, diante do que foi aqui discutido, é necessário evidenciar a importância das políticas de inclusão, em nosso caso, as que se referem à educação superior, especificamente o Vestibular Social realizado na PUC Goiás. Essas tornaram-se efetivamente um espaço de inserção e de oportunidade para muitos jovens pertencentes às camadas dominadas populares, uma vez que a condição econômica é desfavorável. Apesar de todos os obstáculos e dificuldades, entendem que a educação é fator importante para seu futuro e melhores condições de vida.

Feitas as consideráveis ponderações, o presente trabalho almeja, contribuir de alguma maneira com a discussão acerca da formação dos jovens bolsistas do vestibular social que veem no ensino superior uma grande oportunidade de futuro e também apontar a necessidade de articulação de ações voltadas para a permanência dos jovens na instituição.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, D. M. de S. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

AMADO, Wolmir Therezio. **Entrevista concedida a Gilza Carla Temoteo Melo**. Goiânia, 22 jan.2019(o roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice dessa dissertação).

AMARAL, Nelson C. **O financiamento da educação dos jovens com idade entre 18 e 24 anos; desafios para o PNE 2011-2020**. In GOMES, Alfredo M. OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Reconfiguração do campo da educação superior. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

_____, Afrânio. OLIVEIRA, João F. de. **As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE)- 2001**. *Pro- Posições* - vol. 4, n.40 - jan/abr. 2003. Disponível em:<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/40-artigos-cataniam_etal.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente á expansão ocorrida na década de 80**, 1991.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco zero, 1983.p.112-121.

_____, **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. SãoPaulo: Brasiliense, 1990.

_____, **Espaço social e espaço simbólico. Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____, **Escritos de Educação**. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____, **O poder simbólico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____, **Sobre o poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.

_____, **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____, **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004, p86.

_____, **Introdução a uma sociologia reflexiva. P. O Poder Simbólico**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____, **Efeitos de Lugar**. In: A Miséria do Mundo. 6^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____, **Escritos sobre Educação**. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____, **Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação, 10^a ed. Petrópolis: Vozes. 2008a. Cap. II, p. 39-64.

_____, **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação, 10^a ed. Petrópolis: Vozes. 2008b. Cap.IV, p. 72 - 79.

_____, **O capital social – notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação, 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2008c. Cap.III, p. 65 - 69.

_____, **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, M.A.;

_____, **As contradições da herança**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação, 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2008e. Cap. X, p. 230 - 247.

_____, **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 20 de out. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

CANESIN, Maria Teresa et. al. **Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola**. Revista Educativa. Escola de Formação de Professores da PUC Goiás. Goiânia, v. 5, n. 1, p. 51-78, jan/jun. 2002.

CARVALHO, Rose Almas de; SIQUEIRA, Romilson Martins. **El compromiso de la PUC Goiás con la calidad de la formación de profesores: la experiencia del examen vestibular social(examen de admision para estudiantes de escasos recursos)**. In: UNESCO. La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe. Puerto Rico, 2015. Disponível em : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244270> . Acesso em 20 jan. 2019.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João F. de. **Educação Superior**. 2001. Disponível em <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8A%20superior.pdf>. Acesso em 10 mar. 2017.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação Superior, políticas de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/717>> .

CAVALCANTE, Cláudia Valente ; BALDINO, José Maria. (2014). **Jovens beneficiários das políticas de cotas no Brasil: Estratégias de acesso e permanência**. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4399/ev.4399.pdf

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Reforma universitária na nova lei de Diretrizes e bases da educação nacional?** Caderno de Pesquisa. n. 101. p. 3-19. Jul. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.31).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Anped, n. 24, p. 40-52. Set./ out./ dez. 2003.

DOURADO, Luís Fernandes. **Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle?** Anais do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Portugal, 2010.

_____. **Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle?** *Anais do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Portugal, 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/65.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle**. RBPE-v7,n1,p.53-65,jan./abr.2011

FAGUNDES, C. V. **Transição ensino médio – educação superior: qualidade no processo educativo**. Revista Educação por Escrito, PUCRS, v. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewArticle/11212>>> Acesso em: 15 jul.2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em <<<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773>>> Acesso: 25 agosto 2018.

FRANCO, Alexandre de Paula. **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições**. Jornal de Políticas Educacionais, n.4, p.53-63, julho/dezembro.2008.

FRIGOTTO, Gaudênio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED. Jan./Abr. 2011, v. 16, n.46, p. 235-254.

GOMES, Alfredo Macedo. **As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos**. In: MANCEBO, Deise; SILVA, João dos Reis Jr.

LÔBO, Daniella Couto. **Condição juvenil e estratégias de jovens bolsistas no ensino superior, 2007**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. Disponível: <<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1172>>> acesso em : 10 de fevereiro de 2018.

LUNA, S.V.de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MANCEBO, Deise. **CRISE POLÍTICO-ECONÔMICA NO BRASIL: BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. *Educação e Sociedade*. vol.38, pp.875-892. Epub June , 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil**. *Revista Educação e Sociologia*. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>>, acesso em : 20 de janeiro de 2018.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alinea Editora, p. 23-51, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. **A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva**. Universidade Estadual de Maringá. Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR, ISSN 2446-612. Maio, 2016.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** *Análise Social*, v.25, n.105-106, p.139-165. 1990.

PIOTTO, Débora Cristina . **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.** 2007. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em :<<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/pt-br.php>> >, acesso em : 15,mar.2019.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil.** In: PAULA, Maria de Fátima Costa de. (org.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.* Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. P.217-244.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Goiânia, PUC Goiás ,2017.

_____. **Relatório de avaliação do Vestibular Social (2010/1 a 2012/1).** Goiânia, PUC Goiás ,2012.

_____. **PUC em dados (2010 a 2018).** Goiânia, PUC Goiás, 2018.

REIS, Heloísa Esser dos; [et. al.]. **Universidade Federal de Goiás: imagens e memórias (1960-1964).** Associação dos Arquivistas Brasileiros, Goiânia,2010.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'na. **O ensino superior no Brasil: o setor privado** – São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

_____. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>> acesso: 16 de maio de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo:Cortez, 2016.

SILVA, Agnaldo. **A lógica de expansão da educação superior: local e o global em perspectiva.** Goiânia : Ed. da PUC Goiás , 2015.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHMIDT, João Pedro. **O novo Estado, o público não-estatal e as instituições comunitárias**. In: REIS, Jorge R.; LEAL, Rogério G. **Direitos Sociais e Políticas Públicas: desafios contemporâneos**. Tomo 9. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: O que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2013.

VASCONCELOS, Iolani. **Universidade e educação popular: o projeto da Universidade Católica de Goiás**. (Dissertação) Mestrado em Educação – PUC Rio, 1990.

VAZ, José Carlos de Lima. **A Universidade Católica no Brasil. Rio de Janeiro**. Centro Internacional de Pesquisa da Federação Internacional das Universidades Católicas, 1981.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v.11, n.32, p.226-236, maio/ago.2006.

APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIANDO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIANDO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de permanência e Perspectivas de Futuro : a experiência dos (as) Jovens do Vestibular Social da PUC Goiás

Pesquisador: GILZA CARLA TEMOTEO MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86708418.5.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.695.769

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo principal traçar o perfil, os processos de permanência e as perspectivas de futuro dos jovens que ingressam pelo Programa Vestibular Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Para tanto, discute-se neste projeto o histórico e a análise do campo da educação superior no Brasil, apresenta as políticas de inclusão e permanência de jovens no ensino superior e a metodologia da pesquisa que se baseia na aplicação de questionários e grupo focal para identificar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, as estratégias de permanência e as perspectivas de futuro do jovem que ingressa pelo vestibular social da PUC Goiás.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer o perfil sociocultural do jovem que ingressa na PUC Goiás por meio do vestibular social, bem como compreender seu processo de construção de permanência e suas perspectivas de futuro após diplomação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, pois boa parte do levantamento de dados é feito por meio de questionários colocados virtualmente e respondidos livremente pelos estudantes investigados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na primeira versão, o grupo focal estava pouco descrito no método. Isso já foi corrigido, bem como os termos do TCLE.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.695.769

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi corrigido após a primeira submissão ao Comitê de Ética. Agora, apresenta os itens obrigatórios exigidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram corrigidas as pendências solicitadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1093356.pdf	23/04/2018 15:39:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	gilza3.docx	23/04/2018 15:39:06	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	gilzaq.docx	23/04/2018 15:38:02	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	gilzaf.docx	23/04/2018 15:37:22	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.695.769

Outros	Gilza6.pdf	02/04/2018 15:12:51	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito
Outros	GILZA5.docx	02/04/2018 10:58:38	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito
Outros	gilza4.docx	02/04/2018 10:57:13	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito
Folha de Rosto	Gilza1.docx	02/04/2018 10:51:19	GILZA CARLA TEMOTEO MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 06 de Junho de 2018

Assinado por:

Cejane Oliveira Martins Prudente

(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Processos de permanência e Perspectivas de Futuro: a experiência dos (as) Jovens do Vestibular Social da PUC Goiás**. Meu nome é **GILZA CARLA TEMOTEO MELO**, sou pesquisadora responsável deste projeto, mestranda em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) equipe de pesquisa **GILZA CARLA TEMOTEO MELO** (62) 981318894 ou gcm0510@gmail.com; com o (a) orientador (a) da pesquisa Professor (a) doutor (a) **CLÁUDIA VALENTE CAVALCANTE** (62) 98147.2000 ou cavalcante.70@hotmail.com, ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 39461512, localizado na Avenida Universitária nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512 funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora que aplicará um questionário online (Google Docs) com questões fechadas com os jovens que aceitarem participar do estudo em questão. Esse procedimento será acordado com os (as) diretores(as) e coordenadores(as) pertencentes às escolas da PUC Goiás. Os procedimentos metodológicos só serão iniciados após a assinatura do TCLE para os jovens de 18 a 29 anos ingressantes do vestibular social, que estão matriculados no 7º período dos cursos escolhidos.

Serão respeitadas as informações coletadas bem como a identidade de todos os participantes da pesquisa. Será assegurado o sigilo e a identidade de todos. Nenhum nome de pessoas, locais ou identificação pessoal interessa a esse estudo, somente os registros para fins acadêmico-científico.

Esta pesquisa oferece danos mínimos, tais como: constrangimento ou desconforto ao falar de sua trajetória acadêmica, lembrando que o anonimato e a privacidade serão preservados.

Haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados, em pastas para cada integrante da pesquisa na residência da pesquisadora responsável pela condução do estudo, após cinco anos, serão incinerados.

Como pesquisadora responsável pela condução deste estudo comprometo a viabilizar o auxílio necessário à sua assistência integral, sem custo algum, sendo que o participante terá o direito pleno de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Tal estudo está sendo conduzido com objetivo de adquirir o título de mestre, além de contribuir qualitativamente em produções científicas na área da educação. O objetivo da pesquisa é traçar o perfil, os processos de permanência e as perspectivas de futuro dos jovens que ingressam pelo Programa Vestibular Social da PUC Goiás.

O presente estudo pretende lançar luz a experiência do Vestibular Social da PUC Goiás no campo das políticas de ingresso, permanência e promoção do sucesso acadêmico, assim como, que tal pesquisa contribua de forma qualitativa e amplie as investigações na área da educação. Da mesma forma que os participantes possam refletir sobre a inclusão social, o ensino superior e a perspectiva de futuro após a diplomação.

Os pesquisadores responsáveis por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa (Salvo projetos que visam publicação de opinião específica e de relevância, de conteúdo sobre imagens e objetos. Os casos que assim necessitarem serão julgados cautelosamente pelo CEP); que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu _____, abaixo assinado, discuti com a Mestranda Gilza Carla Temoteo Melo sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho

garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 201__.

Assinatura do participante

___/___/___

Data

Assinatura do pesquisador

___/___/___

Data

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é conhecer os traços constituintes da sua trajetória acadêmica na condição de estudante do sétimo período ingressante pelo vestibular social. A sua identidade será mantida em sigilo e os dados aqui informados serão utilizados apenas para a pesquisa em andamento. Desde já, agradecemos a sua participação nesse estudo.

Curso: _____ Ano de ingresso: _____

1 DADOS PESSOAIS

1. Sexo () F () M () Não quer informar

2. Idade : _____

3. Estado civil [] solteiro/a [] casado/a Viúvo (a) () Separado (a) () Mora junto () divorciado/a () outros

4. De acordo com o IBGE, você se classificaria como:

() amarelo

() branco

() indígena

() pardo

() preto

4. Estado civil

() solteiro (a)

() Separado (a)

() Casado (a)

() Viúvo (a)

() Mora junto

5. Você tem filhos?

() sim

() não

6. Se sim, quando ingressou na universidade você já tinha filhos?

() sim

() não

7. Você reside em Goiânia ?

sim

não

8. Se sim, a quanto tempo ?

9- Em que bairro você mora ? _____ Há quanto tempo ? _____

10. Em Goiânia, sua moradia é própria ou de aluguel?

Própria

Aluguel

11. Se você não é de Goiânia , por qual motivo veio morar nesta capital?

12. Em que tipo de escola você estudou ?

Escola pública

Escola particular

Parte em escola pública , parte em particular

outros

13. Qual o grau de instrução de seu pai ?

analfabeto

Até 5º ano

Até o 9º ano

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Especialização

Mestrado

Outro

14. Qual o grau de instrução da sua mãe ?

analfabeto

Até 5º ano

Até o 9º ano

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Especialização

Mestrado

Outro

15. Quantas pessoas compõem o seu grupo familiar?

16. No seu grupo familiar quantas pessoa possuem nível superior?

17. Qual a renda total da família contando com você?

de um a três salários mínimos

de quatro a sete salários mínimos

de oito a dez salários mínimos

acima de onze salários mínimos

18. Que meio de transporte você usa para chegar à Universidade?

carro

Ônibus

a pé

outros

19. Se e ônibus, usa passe estudantil?

Sim

Não

20. É portador de alguma necessidade especial ou deficiência física?

Sim

Não

21. Se sim , qual a necessidade especial ou deficiência física ?

22. Por qual meio você tomou conhecimento do vestibular social?

mídias sociais

Televisão

Rádio

Na Escola

Outros

23. Você teve dificuldades de pagar o curso ? sim não

24. Se você respondeu sim , quais foram ou são as suas dificuldades ?

25. Se não fosse o vestibular social , você teria condições de ingressar no ensino superior ?

Sim Não

26. Assinale uma única alternativa com o principal motivo que o(a) levou a escolher o curso?

Boa remuneração da profissão

Vocação, realização pessoal

Já atu na profissão e necessito do diploma de nível superior

Pouca exigência e fácil conclusão

Outro

27.Quando ingressou na universidade estava trabalhando?

Sim Não

28. Se já estava trabalhando durante o percurso do curso, mudou de emprego?

Sim

Não

29. Se você respondeu sim, foi para sua área de formação?

Sim

Não

30. Trabalha na área de formação?

Sim Não

31. Se você respondeu não, pretende trabalhar ?

Sim Não

32. Você tem interesse em continuar seus estudos, após a graduação?

Sim Não

33. Qual foi a maior dificuldade que você enfrenta para estudar?

financeira

tempo

saúde

aprendizagem

Acesso

outros

34. Você já sofreu algum tipo de discriminação por parte de professores, alunos e funcionários administrativo por ser aluno do vestibular social?

Sim Não

35. Se você respondeu sim, qual?

36. Você se sente preparado academicamente e profissionalmente com o conteúdo das disciplinas cursadas?

() Sim () Não

37. Se não, explique porque.

38. Qual a sua perspectiva em relação ao mercado de trabalho após o término do curso?

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS JOVENS SELECIONADOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO

SOBRE ANTES DA ENTRADA NA PUC

Você prestou seleção em outra IES antes de entrar na PUC Goiás?

Por que você escolheu a PUC Goiás?

Como você escolheu o curso que está cursando?

Você prestou vestibular para outros cursos? Se prestou, quais foram? Por que você mudou de curso?

Quantas vezes prestou vestibular para outros cursos? E este?

SOBRE O VESTIBULAR SOCIAL

Como ficou sabendo do vestibular social ?

Se você não tivesse a bolsa do vestibular social, teria condições de continuar estudando?

Você considera o vestibular social um programa de inclusão para todos?

Você sofreu alguma discriminação por ser estudante do vestibular social?

SOBRE O ACESSO À UNIVERSIDADE

Como você avalia o processo de entrega da documentação do vestibular social? É fácil ou há burocracias?

Quais foram as suas maiores dificuldades de acesso à universidade: localização, preço, escolha da universidade, escolha do curso, etc?

SOBRE OS PRIMEIROS ANOS NA UNIVERSIDADE

Qual foi o maior impacto que você sentiu ao entrar na universidade?

Quais foram as maiores dificuldades nos primeiros anos na universidade em termos de acesso à informação, sistema sol, secretaria, matrícula, etc...?

Quais foram os desafios e dificuldades no curso em termos de matéria, carga horária, disciplina.?

Com quem você contou com mais apoio nas horas de dificuldades? (coordenação, instituição, colegas, professores, família?)

Como você solucionou essas dificuldades?

Você alguma vez sentiu discriminado, constrangido ou excluído por ser do vestibular social?

Você pensou em desistir?

SOBRE A PERMANÊNCIA

Você participa ou participou de algum programa da universidade (extensão, iniciação científica, PIBID etc?) Se sim, quais e por quanto tempo?)

Se não participou, quais os motivos de não participar?

Se você participou, qual foi a importância desses programas na sua formação?

Quais as maiores dificuldades de permanecer na instituição?

Você pensou em alguma vez desistir? Por quê?

Se você pensou em desistir, o que o fez persistir?

SOBRE O TRABALHO

Você já está estagiando ou trabalhando na sua área?

Você considera-se preparado para o mercado de trabalho?

Em que medida a instituição tem contribuído para a sua inserção no mercado de trabalho?

APÓS A DIPLOMACÃO

Você pretende dar continuidade aos seus estudos?

Quais são os seus desejos e medos após a conclusão do curso?

Quais são os seus projetos de futuro após a conclusão do curso? O que pretende fazer e qual área pretende atuar?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O REITOR DA PUC GOIÁS

- Como e quando surge a ideia ou a necessidade de criar um programa de inclusão, com recorte de renda, aqui denominado Vestibular Social?
- Quais foram os elementos do contexto social e econômico da época que levou a universidade a criar o Programa?
- De onde surgiu o nome Vestibular Social?
- Quem foi os envolvidos no processo de criação e implementação do Programa?
- Quais foram as mudanças internas em termos de gestão e pedagógicas necessárias para a implementação do Programa?
- Quais os impactos nos anos iniciais do programa na universidade? Tanto em termos de gestão quanto pedagógicos? E quais os impactos nestes 8 anos de Vestibular Social?
- Quais foram os maiores enfrentamentos para a implementação e consolidação do Vestibular Social na instituição?
- Quais foram as primeiras projeções do Programa? Elas foram atingidas?
- Percebe-se, nos editais, um acréscimo de vagas e cursos , porque a decisão de incluir outros cursos que não são da licenciatura?
- Historicamente a PUC Goiás tem um compromisso social com o estado de Goiás, com a implementação de políticas de inclusão e de extensão, dentre essas políticas como o senhor avalia o Vestibular Social face a outras ações inclusivas na graduação?
- Em que medida o vestibular social ultrapassa a questão do acesso e garante a permanência do beneficiário na instituição?
- Sabe-se que o acesso às universidades tem sido contemplado por políticas afirmativas e de inclusão no ensino superior, frente a tais políticas públicas e de governo (como no caso da OVG, PROUNI, FIES), como a universidade vem se preparando para garantir a permanência desses estudantes que frequentemente são jovens de camadas populares que tem percursos escolares que traduzem as precariedades do ensino básico público?