

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ÂNGELA RIBAS DOS SANTOS

**ESTUDANTES BOLSISTAS PROUNI E O CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCRS:
DO ACESSO À PERMANÊNCIA**

Porto Alegre

2016

ÂNGELA RIBAS DOS SANTOS

**ESTUDANTES BOLSISTAS PROUNI E O CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCRS:
DO ACESSO À PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata

Porto Alegre

2016

Ficha Catalográfica

S237e Santos, Ângela Ribas dos

Estudantes bolsistas Prouni e o curso de Pedagogia da PUCRS : do acesso à permanência / Ângela Ribas dos Santos . – 2016.

135 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata.

1. Dificuldades de permanência. 2. Prouni. 3. Ensino Superior.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ÂNGELA RIBAS DOS SANTOS

**ESTUDANTES BOLSISTAS PROUNI E O CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCRS:
DO ACESSO À PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Dr. André Ricardo Salata

Examinadora: Dra. Maria Inês Côrte Vitória

Examinador: Dr. Emil Albert Sobottka

Porto Alegre

2016

Sophie: para você e por você!

AGRADECIMENTOS

À Deus por me conceder essa oportunidade e me dar forças para chegar até o fim.

Agradeço, de forma especial, ao meu grande amigo, companheiro e esposo, que me acompanhou do início ao fim deste importante percurso. Aliás, foi o grande incentivador para eu ingressar no curso e, mais ainda, para que eu chegasse ao fim dessa jornada.

Serei eternamente grata ao meu orientador, Prof. Dr. André Salata, primeiro por ter aceitado me orientar, depois por ter me conduzido ao longo do trabalho de forma exemplar, demonstrando todo seu profissionalismo e, principalmente, sua paciência.

Aos meus pais, pela vida, pelos valores ensinados que os bancos escolares não seriam capazes de transmitir.

À minha irmã, pelo carinho, incentivo e pelas inúmeras leituras e dicas que me passou. Valeu Sister!

Às queridas colegas de mestrado: Carol, Flavia, Karina e Mara. Como dizia o título do nosso grupo de mensagem: “Mestrado, nós venceremos!”. Gurias, obrigada pelo companheirismo e incentivo.

Aos professores Dr. Emil Albert Sobottka e Dra. Maria Inês Côrte Vitória por terem aceitado o convite para participar da banca de qualificação e de defesa, também por suas importantes contribuições para essa pesquisa.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Ao PPG em Ciências Sociais da PUCRS, seus professores e funcionários.

Aos estudantes entrevistados, sem os quais essa pesquisa não seria completa.

À todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

Milho de pipoca que não passa pelo fogo
continua a ser milho de pipoca, para sempre.
Assim acontece com a gente.
As grandes transformações acontecem
quando passamos pelo fogo.
Quem não passa pelo fogo, fica do mesmo
jeito a vida inteira.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa buscou evidenciar as dificuldades enfrentadas por estudantes bolsistas do Prouni para permanecer no ensino superior. O objeto desse estudo foram estudantes do curso de Pedagogia, em uma Instituição de ensino superior privada de Porto Alegre. A pesquisa teve cunho quantiquantitativo e os dados foram considerados através da análise de conteúdo. A análise das informações obtidas evidenciou que a principal dificuldade encontrada por esses estudantes está relacionada à falta de tempo para se dedicar aos estudos, seguido de dificuldades materiais para permanecer na universidade. Além disso, a pesquisa identificou semelhanças entre os dados dos estudantes bolsistas e não bolsistas. Concluímos que não existe uma diferença significativa entre esses dois públicos, por acreditarmos que o perfil desses estudantes pertence a um novo público que está ingressando no ensino superior privado. Essa abertura está atrelada ao investimento em políticas públicas que passou a oportunizar a democratização do acesso ao ensino superior, facilitando, dessa forma, o acesso à universidade por um público oriundo de famílias populares.

Palavras-chave: Dificuldades de permanência. Prouni. Ensino superior.

ABSTRACT

This research focuses on highlight the difficulties faced by Prouni scholarship students, to remain in higher education. The object of this study were students of Faculty Education at a private higher education institution in Porto Alegre. The research has the focus on quantitative and qualitative analysis, and the data is considered by content analysis. The analysis of the information obtained, showed that the main difficulty for these students is related to the lack of time to devote to studies, followed by material difficulties to stay in college. Also, the survey identified similarities between scholarship and non-scholarship students. We conclude that there is no significant difference between these two groups, we believe that the profile of these students belongs to a new audience that is entering the private higher education. This openness is linked to investment in public policies that began to create opportunities to democratize access to higher education, facilitating, thus, access to university for a public, coming from popular families.

Keywords: Permanent disabilities . Prouni . Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa etária dos alunos da PUCRS.....	58
Figura 2 - Etnia dos estudantes da PUCRS	59
Figura 3 - Conclusão do ensino médio dos estudantes da PUCRS	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Bolsas ofertadas por ano.....	40
Gráfico 2 - Bolsas ofertadas por região.....	41
Gráfico 3 - Bolsas por turno	41
Gráfico 4 - Bolsas ofertadas por raça/cor.....	42
Gráfico 5 - Familiares que cursaram ou concluíram curso superior.....	64
Gráfico 6 - Rendimento bruto do grupo familiar (em salários mínimos).....	65
Gráfico 7 - Rendimento do estudante	67
Gráfico 8 - Quantas pessoas dependem do rendimento do estudante.....	68
Gráfico 9 - Cidade onde residem os entrevistados do curso de Pedagogia	69
Gráfico 10 - Região de Porto Alegre onde residem os estudantes de Pedagogia	69
Gráfico 11 - Dificuldades vivenciadas pelos estudantes ao ingressar no ensino superior	71
Gráfico 12 - A quem o estudante recorre diante das dificuldades	72
Gráfico 13 - Apoio da família em relação ao ingresso do estudante na PUCRS	73
Gráfico 14 - Horas por semana dedicada aos estudos.....	75
Gráfico 15 - Atividades que o estudante participou no último ano (2015).....	76
Gráfico 16 - Entrevistado já pensou em desistir do curso	77
Gráfico 17 - Motivos para escolher a PUCRS	78
Gráfico 18 - Motivos para escolher o curso de Pedagogia da PUCRS.....	79
Gráfico 19 - Atividades importantes para a formação de Pedagogo.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil.....	26
Tabela 2 - Principais indicadores do ensino superior e a taxa de crescimento entre 1990 e 1994	31
Tabela 3 - Crescimento do número de instituições por dependência administrativa e organização institucional.....	31
Tabela 4 – Criação de Universidades Federais.....	35
Tabela 5 - Cursos Presenciais mais procurados no Brasil (Rede Privada).....	52
Tabela 6 - Cursos Presenciais: Rede Privada (RS)	53
Tabela 7 - Cursos EAD: Rede Privada 2013 (Brasil).....	53
Tabela 8 - Cursos EAD: Rede Privada (RS)	54
Tabela 9 - Estudantes do Ensino Superior privado procedentes do ensino médio público: Brasil – 2013.....	54
Tabela 10 - Benefícios concedidos pela própria PUCRS	57
Tabela 11 - Benefícios concedidos pela PUCRS por meio de convênios.....	57
Tabela 12 - Nível de instrução dos pais dos estudantes da PUCRS	60
Tabela 13 - Estudante já trabalhou ou trabalha.....	66
Tabela 14 - A idade que os estudantes começaram a trabalhar	66
Tabela 15 - Tempo de deslocamento até a PUCRS.....	70
Tabela 16 - Como os estudantes se deslocam até a PUCRS	71

LISTA DE SIGLAS

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
Cofins – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem – Exame Nacional do ensino médio
Faced – Faculdade de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
Fies – Financiamento Estudantil
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU – Imposto Predial e Territorial
ISSQN – Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
Prouni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB - Universidade de Brasília

Sumário

INTRODUÇÃO	14
2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUA DEMOCRATIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS.....	23
2.1 O surgimento do ensino superior no Brasil	23
2.2 O Ensino Superior nos últimos 20 anos.....	30
2.3 A expansão e democratização do ensino superior nos últimos anos	34
2.3.1. Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior	37
2.3.2. Prouni – Programa Universidade para todos.....	39
2.3.2.1 Dados sobre a evolução do Prouni	40
3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DA SUA CRIAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS	45
3.1 Concepção do curso de Pedagogia no Brasil	45
3.2. A Educação no Brasil em tempos de democracia e a formação dos professores	48
3.3. Dados em relação ao curso de Pedagogia no Brasil e no Rio Grande do Sul	51
3.4. O Perfil dos Estudantes da PUCRS.....	55
4. DO ACESSO À PERMANÊNCIA: A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	62
4.1 Dados quantitativos	62
4.2.1 Descrevendo o perfil das estudantes entrevistadas	84
4.2.2 A experiência de estudantes bolsistas na Universidade: expectativas, desafios e dificuldades.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Essa dissertação se desenvolveu com base nos interesses da pesquisadora pelos estudantes do curso de Pedagogia, devido ao fato da sua formação também ser nessa área e, desde os tempos de estudante perceber que tanto ela, quanto seus colegas, vislumbravam no curso superior possibilidades melhores para seu futuro, mas também apostavam que com a formação poderiam contribuir por melhorias na educação do País. No entanto, para que essa caminhada fosse concluída, era necessário enfrentar muitos desafios pelo percurso, relativos à futura atuação profissional em um País de tantas desigualdades, em que ser educador era uma tarefa cada vez mais desafiadora, uma vez que a cada dia a escola acabava tendo que assumir mais responsabilidades, ter mais deveres e menos direitos. No entanto, vivíamos tempos de esperança em dias melhores, em avanços e investimentos na educação brasileira.

Transcorridos dez anos desde sua formação, percebemos que muito foi feito para a educação no País, principalmente quando falamos em ensino superior. Através de estudos é possível constatar que o acesso ao ensino superior, no Brasil, tem sido historicamente reservado majoritariamente aos jovens oriundos das camadas médias e superiores da população (BARBOSA, 2009). Os últimos anos, no entanto, trouxeram algumas novidades para este campo de estudos, já que foi possível identificar não apenas a expansão, como também um movimento de democratização do acesso ao nível superior de ensino (HERINGER; HONORATO, 2015). Seja em função do aumento do número de vagas, ou então por meio de programas sociais como o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e/ou as ações afirmativas, as universidades brasileiras têm recebido alunos de um estrato social distinto daquele que tradicionalmente costumava frequentá-las, oriundos de famílias de menor nível socioeconômico.

Com isso, surge a problemática dessa pesquisa, que busca analisar quais são as possíveis dificuldades enfrentadas por estes jovens, advindos de famílias menos abastadas, para permanecer no ensino superior? Trabalhamos com a hipótese de que o maior acesso ao ensino superior não significa necessariamente sua democratização, sendo provável que este novo público encontre dificuldades para a

conclusão deste nível de ensino. Além disso, estudantes oriundos de classes populares podem ter frequentado um ensino que não os preparasse para esse novo ambiente ao qual estão ingressando, também podem enfrentar dificuldades financeiras para permanecerem na universidade, mesmo que sejam bolsistas. Nosso foco se manteve em estudantes do Prouni, por ser um dos maiores programas de acesso ao ensino superior lançados pelo governo federal nos últimos anos, voltado justamente para estudantes provenientes de domicílios de baixa renda.

No intuito de buscar evidências para o problema dessa pesquisa, fizemos uso de metodologia quantitativa e qualitativa, por acreditarmos que:

Enquanto os métodos quantitativos supõem uma população de objetos comparáveis, os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo "bom para pensar" questões relevantes para o tema estudado (GOLDENBERG, 2004, p. 50).

Com isso, pretendemos, com a análise conjunta dos dados quantitativos e qualitativos, fortalecer as conclusões acerca do tema, por acreditarmos que “a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular” (GOLDENBERG, 2004, p. 50).

Como já mencionamos, para tratar da questão central dessa pesquisa, tomaremos como objeto de estudo o curso de Pedagogia da PUCRS. A escolha pela PUCRS se deve ao fato de ser uma universidade privada, portanto vinculada ao Prouni, mas também pela tradição da universidade dentro do estado do Rio Grande do Sul. Já a escolha pelo curso de Pedagogia se deve ao fato de ser uma profissão consolidada no Brasil, por se tratar do curso de formação da pesquisadora e, pelo fato de que “o curso de pedagogia, em particular, e os cursos de licenciatura, em geral, têm sido escolhidos não como um desejo, mas como uma possibilidade viável, economicamente inclusive (seria um curso mais barato para a permanência do que outros) por grande parte dos alunos do Prouni” (HONORATO, 2015, p. 15). Com o desenvolvimento desse trabalho, pretendemos complementar estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em que (BARBOSA, 2009) diversos pesquisadores têm investigado questões relativas a estudantes do curso de Pedagogia; porém, por se tratar de uma IES pública, o Prouni não foi objeto de

estudos, e a escolha pelo curso de Pedagogia se deu pelo fato de ser o segundo curso com o maior número de bolsas da UFRJ (HONORATO, 2015). Assim, o presente trabalho, ao seguir uma metodologia já aplicada em outros casos, Universidades e Unidades Federativas, contribuirá para uma agenda de pesquisa já em curso no país.

Dessa forma, para o desenvolvimento da parte quantitativa da pesquisa, contamos com a contribuição da equipe que desenvolveu semelhante estudo na UFRJ, ao compartilharem conosco do questionário por eles aplicado. Assim, contamos com uma ferramenta já testada e adaptamos para nossa realidade. O questionário continha 59 questões, sendo 54 questões de múltipla escolha. As questões iniciam pela descrição do perfil do estudante, com questões como: data de nascimento, sexo, cor da pele, seguido do seu perfil socioeconômico, assim como de seu grupo familiar, abordado por questões como: local onde residem, com quem vivem, ocupação dos pais, atuação profissional do estudante, renda pessoal e renda do grupo familiar, entre outras. A seguir, as questões se referem a formação do estudante na educação básica, seguida de questões relacionadas ao envolvimento do estudante com a universidade, além de uma questão diretamente relacionada com a problemática dessa pesquisa, questionando as dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecerem no ensino superior. Por último, um conjunto de questões relativas às expectativas com o futuro profissional após a conclusão do curso superior.

Os questionários foram aplicados em três turmas do curso de Pedagogia da PUCRS. A escolha das turmas seguiu alguns critérios, sendo uma turma do 1º semestre, por serem os ingressantes no curso (com 45 matriculados), outra turma do 5º semestre, por terem cursado mais da metade do curso e também estarem na produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - (com 28 matriculados), e uma turma de 7º semestre, que estão finalizando o curso e em desenvolvimento do estágio final (com 19 matriculados). No período em que essa pesquisa foi aplicada, o curso de Pedagogia da PUCRS contava com 228 matriculados, sendo 42% (n=95) estudantes bolsistas do Prouni. Desse total, obtivemos 60 participantes por meio dos questionários, sendo 31 respondentes no 1º semestre, 23 no 5º semestre e 6 no 7º semestre, totalizando uma participação de 30% (n=60) dos estudantes, desse total 30 eram bolsistas do Prouni.

Para o desenvolvimento da metodologia qualitativa optamos por entrevistas semi-estruturas, uma vez que “as entrevistas, por sua vez, possibilitam ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais” (GIL, 2008, p. 56). Além disso, por acreditarmos que “também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (GOLDENBERG, 2004, p. 63). As entrevistas contaram com a participação de 3 estudantes e foram realizadas com o uso de gravador. As entrevistadas foram procuradas individualmente, e o local escolhido por todas elas foi a PUCRS. As entrevistas seguiram um roteiro para seu desenvolvimento, para que a entrevistadora não deixasse de abordar aspectos importantes para essa pesquisa, sendo abordados temas como: suas histórias de vida, sua origem, sua vida estudantil até o momento de ingressar no ensino superior, sua trajetória profissional e, principalmente, as questões relacionadas à sua permanência na universidade, e as dificuldades enfrentadas e, nesse sentido, entendemos que as entrevistas são o melhor recurso para nos aproximarmos ao máximo da descoberta dessas e outras dificuldades que as estudantes possam vir a relatar. Ao optarmos pelo método de entrevistas semi-estruturadas, desejávamos conhecer perspectivas a partir do ângulo do próprio sujeito, sendo que ele nos apresentará uma relação e inter-relação com seu passado, seu presente, sua interação com o meio social, familiar, entre outros aspectos relevantes para ele e também para essa pesquisa.

Ao longo dos anos, o ensino superior no Brasil foi se reformulando para conseguir atender, cada vez mais, uma parcela da população até então distante das universidades. Com isso, nos últimos anos, houve considerável crescimento do número de instituições de ensino superior e, respectivamente, da oferta de cursos superiores. No ano de 2014, o censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registrou a participação de 2.368 instituições de ensino (BRASIL, 2015). Dessas, 87,4% são instituições privadas e o restante, 12,6%, instituições públicas, o Censo registrou também um total de 32.878 cursos de graduação, com mais de 7 milhões de matriculados, entre cursos presenciais e a distância.

No entanto, a história nos mostra que a democratização do ensino superior é algo um tanto recente, uma vez que a educação superior no Brasil iniciou de forma tardia em relação a outros países, pois “a política da coroa portuguesa sempre foi a

de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior” (DURHAM, 2003, p. 3). Mesmo que esse nível de ensino fosse ofertado nas metrópoles, ocorria em escolas isoladas, com a oferta de alguns cursos como Cirurgia e Anatomia, que hoje compõem o curso de Medicina, e os atuais cursos de Engenharias, sendo que o objetivo da oferta desses cursos era de formar mão de obra que posteriormente trabalharia para a Corte, ou seja, havia a intenção da Corte de se beneficiar com essa formação por meio dos serviços prestados pelos médicos, engenheiros, etc. A partir da década de 1960, o ensino superior começou sua expansão de modo mais acentuado, tanto na rede privada quanto na rede pública, com a criação das universidades e o surgimento de diversas faculdades isoladas (DURHAM, 2003).

Com a economia acelerada e o crescimento da população, gerando maior demanda por qualificação, o período de 1960 e 1970 foi de avanços no ensino superior; grande parte dessa demanda foi atendida pelo setor privado, que agiu mais rápido diante de seu crescimento. Portanto “reconhecer a antiguidade da presença predominante do ensino superior privado no país é o primeiro passo para compreender suas transformações mais recentes” (SAMPAIO, [2011], p. 1). Já na década de 1980, o ensino superior no Brasil enfrentou uma forte crise, chegando a registrar um retrocesso no número de matrículas. Parte disso se deve à crise econômica, mas Santos (2011), Castro e Tiezzi (2005), Durham (2003), apontam que um agravante dessa situação é a redução de concluintes do ensino médio, uma vez que o ensino fundamental também enfrentou grandes dificuldades relacionadas aos altos índices de reprovações e evasão.

Santos (2011, p. 17), afirma que nesse período, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas elaboram novas estratégias para sobreviverem à retração que estavam enfrentando, sendo que algumas dessas ações estratégicas “foram a incorporação de estabelecimentos menores e, por extensão, crescimento do número de universidades; a desconcentração regional e a interiorização das IES e a ampliação do leque de carreiras oferecidas pela iniciativa privada”.

O ensino superior no Brasil passa a vislumbrar novos horizontes a partir da metade da década de 1990, especialmente com a aprovação da Lei 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mais uma vez esse período promissor para o ensino superior está voltado para as IES privadas, onde se concentrou o

maior número de matrículas. O início do século XXI fica marcado por ser um período de grande evolução no ensino superior brasileiro, para a rede pública e, principalmente, para a rede privada. Nesse período foram criados importantes programas sociais voltados ao ensino superior, como Prouni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como a nova configuração do crédito estudantil por meio do Financiamento Estudantil (Fies).

O Prouni receberá um destaque especial por estar diretamente relacionado ao tema dessa pesquisa, que busca investigar as possíveis dificuldades que os estudantes bolsistas do Prouni encontram para permanecer na universidade. As críticas ao programa apontam para o fato de supostamente se tratar apenas da mercantilização do ensino superior pelo governo federal, que considera suas metas alcançadas ao inserir os estudantes nas IES privadas sem nenhum tipo de acompanhamento desse público, enquanto que as IES privadas, por meio do Prouni, vislumbram a possibilidade de preenchimento de suas vagas ociosas. O Prouni foi criado e implementado há mais de dez anos, no ano de 2005, e pouco se sabe sobre o seu desenvolvimento e, mais ainda, acerca da realidade desses estudantes dentro das IES em que se inseriram ao longo dos anos; também não se tem conhecimento suficiente da realidade dos estudantes que desistiram do curso ao longo do caminho, ou então, entre aqueles que conseguiram concluir, ter informações referentes a sua inserção no mercado de trabalho.

Santos (2011, p. 13) aponta que:

A avaliação e o aprimoramento de qualquer política que pretenda contribuir para o avanço da igualdade de oportunidades depende tanto da disponibilização de informações como do acompanhamento de seus beneficiários. Apesar da dimensão do Prouni, maior política do Governo Federal direcionada para a ampliação do acesso da população de baixa renda à educação superior brasileira, praticamente nada se sabe sobre a inserção destes bolsistas nestas instituições; suas condições de estudo; ou mesmo sobre as causas da evasão e da situação dos egressos. E essa ausência não existe apenas na esfera governamental, mas também no que diz respeito à produção acadêmica sobre o tema.

Por essas razões, os estudos relativos às dificuldades enfrentadas para permanência dos estudantes bolsistas do Prouni são de extrema relevância para compreender os impactos do programa em suas vidas, uma vez que ele prevê isenção integral ou parcial das mensalidades; porém para que estudantes de classes

populares realizem seus estudos em uma universidade, é necessário muito mais do que uma bolsa de estudos (HERINGER; HONORATO, 2014), por essa razão se justifica a escolha nesse estudo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, e com o objetivo de qualificar o presente estudo, utilizamos, entre outras relevantes referências dos estudos sobre reprodução social e desigualdades educacionais, as reflexões de Alain Coulon, importante sociólogo francês que aborda em seus estudos a “condição de estudante” (COULON, 2008), trazendo para essa pesquisa importantes contribuições, uma vez que o sociólogo:

[...] analisou o processo de adaptação e integração à vida universitária por parte de estudantes franceses (da Universidade de Paris), chegando a criar uma tipologia para abordar o que definiu como “processo de afiliação”. Assim, demonstrou que este processo – por meio do qual o aluno passa à “condição de estudante” – se dá de forma gradual e é atravessado por distintas etapas, e o estudante passaria a ter um novo status social, quando se integra plenamente a esse novo contexto cultural (a universidade). Esta integração, envolvendo a apreensão de códigos, rotinas, ações e comportamentos, seria fundamental numa trajetória escolar de sucesso, e, com efeito, posteriormente, por que não (?), para a inserção no mundo do trabalho (HERINGER; HONORATO, 2014, p. 321).

Entendemos que para permanecer em uma universidade e concluir seu curso superior, o estudante necessita se adaptar a esse novo mundo até então desconhecido, e que na maioria das vezes, a escola não o preparou para essa nova realidade. Com a implantação do Prouni, as IES privadas viram chegar um “novo estudante” em seus *campi* e elas não estavam preparadas para recebê-los, os próprios professores e funcionários não estavam preparados, por não entender que se tratava de um público oriundo de classes menos favorecidas que, muitas vezes, encontram dificuldades até mesmo para circular no campus (HONORATO, 2015).

O estudante, ao ingressar na universidade, passa por algumas fases consideradas por Coulon (2008) como tempos. O autor divide esses tempos em três: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. Dessa forma, o autor considera que o ato de passar para “a condição de estudante” não é algo que ocorre de forma natural ou espontânea; para ele “o estatuto de estudante requer esforço, assemelhando-se à aprendizagem de um novo ofício e, de certo modo, de um jogo sofisticado em meio às regras e aos conhecimentos característicos da vida universitária” (SAMPAIO; SANTOS, [2015], p. 5), sendo que o

estudante, não conseguindo apreender esse “novo ofício”, tem grandes chances de fracassar.

Além da teoria de Coulon, esse estudo também utiliza como base a teoria do capital cultural desenvolvida por Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2013). A teoria de Bourdieu foi de suma importância para estabelecer as relações realizadas pelos estudantes do curso escolhido para esse estudo e sua permanência na universidade. Uma das hipóteses desse estudo é que esse público possa enfrentar dificuldades dentro da universidade, pois ingressam em um ambiente até então distante do seu meio social. Além do capital cultural, também o capital econômico pode ser um fator importante aqui. A necessidade de dividir o tempo entre estudo e trabalho, a distância do local de moradia, o dinheiro necessário para tirar cópias e se alimentar na universidade, entre muitos outros aspectos, podem ser cruciais para a permanência destes estudantes. Conforme aponta Zago (2006, p. 235):

Não raro, às dificuldades econômicas associam-se outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas, etc).

Atualmente a profissão de Pedagogo já é bem consolidada, sendo que o curso de Pedagogia é ofertado em todos os estados do País e no Distrito Federal, seja de forma presencial ou a distância. Possui mais de 1.600 cursos ofertados em diferentes IES, públicas ou privadas, concentrando sua oferta na região sudeste do país, com mais de 40% da oferta, seguido da região nordeste com mais de 21% da oferta (BRASIL, 2015). De acordo com dados do Censo, o curso de Pedagogia “foi a área que mais cresceu em termos proporcionais entre 1980 e 2010: passou de 7,2% do total de formados para 19,5%. Na área, a proporção de pardos aumentou quase três vezes, e a de pretos, quase sete vezes” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 145). Tal crescimento se deve em parte pelas políticas públicas implementadas nos últimos anos, principalmente a partir do ano de 2005 com a criação do Prouni, que facilitou o acesso da população ao ensino superior em IES privadas com bolsa integral ou parcial.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, considerando esta Introdução e as Considerações Finais.

O Capítulo 2 se dedica ao ensino superior no Brasil, seu surgimento no país e, principalmente, sua democratização nos últimos 20 anos. Nele trataremos das políticas públicas de acesso ao ensino superior implementadas pelo governo federal, e dedicando atenção especial para o Prouni, programa responsável pela significativa ampliação do acesso ao ensino superior no País.

O Capítulo 3 apresenta uma breve história da Pedagogia no Brasil, assim como dados do curso no país e no estado do Rio Grande do Sul. Também são apresentados dados da PUCRS, como número de matriculados, informações de bolsistas, informações do perfil socioeconômico dos estudantes da universidade e algumas relações entre esses e os dados dos estudantes universitários no país. Além desses, o capítulo dispõe de um breve histórico do curso de Pedagogia da PUCRS.

No Capítulo 4 tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa, no qual os dados coletados, por meio dos questionários fechados e entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso são apresentados e analisados, fazendo as relações necessárias entre os resultados das amostras, qualitativas e quantitativas, e as hipóteses dessa pesquisa, sejam elas confirmadas ou refutadas.

Por último, nas Considerações Finais apresentamos os resultados encontrados na pesquisa, assim como futuros indicadores para as questões relacionadas à permanência de estudantes bolsistas do Prouni na universidade.

2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUA DEMOCRATIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS.

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico do ensino superior no Brasil, desde o seu surgimento até os dias atuais, detalhando alguns programas governamentais importantes para essa pesquisa, como o Fies, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Reuni e, principalmente, o Prouni, por se tratar do tema dessa pesquisa e da principal política pública de acesso ao ensino superior privado.

2.1 O surgimento do ensino superior no Brasil

Ao definirmos para esse capítulo realizar uma abordagem referente ao processo de democratização do ensino superior nos últimos anos no país e suas consequências e/ou influências na profissionalização dos indivíduos, não podemos deixar de abordar a origem desse nível de ensino no Brasil, uma vez que:

Compreender os nexos interinstitucionais de implementação de políticas educacionais, por meio de uma política pública, [...], implica destacar que as imbricações entre a realidade social dinâmica e os atores sociais são permeadas por categorias analíticas (teórico-conceituais) e procedimentos políticos (fins visados), cuja materialização se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas (DOURADO, 2010, p. 679)

Nesse sentido, para compreender os processos que fizeram o país chegar onde está em relação ao ensino superior, suas políticas públicas, avanços ou retrocessos, se faz necessário compreender a concepção de Estado e de sociedade ao qual este processo está inserido, assim como compreender “os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem seu cotidiano” (DOURADO, 2010, p. 679).

Dessa forma, a história registra que o Brasil Colônia não recebeu investimento para criação de universidade, pois não era interesse da Corte Portuguesa fomentar a educação dos filhos dos colonos e dos índios, já que para as famílias patriarcais esse tipo de investimento não era um problema. Mesmo assim, havia instituições

que ofertavam cursos de Filosofia e Teologia. Saviani (2010, p. 7) afirma que “o ensino superior teve origem a partir de 1808 na forma de cursos avulsos criados por iniciativa de D. João VI, sendo que somente no primeiro quartel do século XX apareceram algumas iniciativas, ainda isoladas e pouco exitosas de organização de universidades.”

As primeiras instituições de ensino superior foram criadas no mesmo ano em que o rei chegou ao Brasil, sendo ofertados os cursos de bacharelado em “Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio” (DURHAM, 2003, p. 3). Durham também argumenta que não havia interesse algum do Estado em criar universidades naquele período. Com isso podemos compartilhar da ideia de Rossatto, quando afirma que:

a questão do ensino superior brasileiro deve ser situada dentro do processo em que foi feita a escolarização do país. Tal escolarização foi constituída com uma dupla finalidade: a exploração comercial e a realização da cruzada Católico-cristã, no espírito da Contra-Reforma. Em seu início, o ensino superior brasileiro teve um caráter colonialista, dependente, tardio, classista e desvinculado da realidade nacional. A sociedade colonial era arcaica, de cultura oral, fundada na escravidão, no patriarcado rural e na burocracia colonial. Nessa sociedade, a educação era predominantemente eclesiástica e destinada à manutenção dos privilégios da ordem social rígida e fechada (ROSSATO, 2006, p. 22).

Além disso, naquela época, a concepção que se tinha de universidade era de uma instituição para criação de cursos destinados a atender as demandas do império, formando profissionais para atuarem no governo ou para ele. Enquanto os conceitos de universidade ainda não estavam bem definidos, “na América espanhola, em menos de um século, já haviam sido fundadas cinco universidades” (ROSSATO, 2006, p. 23).

No entanto, no Brasil o que ocorreu foi a criação de escolas superiores isoladas, sendo que:

Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privadas. Data dessa época, portanto, a diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro:

instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não (DURHAM, 2003, p. 5).

Transpondo-nos no tempo, em 1911, por meio do Decreto n. 8.659 - de 5 de abril daquele ano - cria-se a exigência de um exame que avalie os candidatos a uma vaga no ensino superior, mencionado no artigo 65 desse decreto que fica conhecido como “Reforma Rivadávia”, nome do então ministro da Justiça e Negócios Interiores. Mais adiante, no ano de 1915 surge o Decreto 11.530, de 18 de março, que institui o exame vestibular como obrigatório para matrícula no ensino superior, descrevendo em seu artigo 80 que tal exame será composto de prova escrita e oral. O exame é criado como forma de exercer um maior controle no acesso às vagas ofertadas, conforme destacado na mensagem presidencial. O exame vestibular surge como forma de selecionar os candidatos às vagas de ensino superior, uma vez que o número de candidatos era maior que o número de vagas e, dessa forma, podemos mencionar que o vestibular também é um mecanismo de exclusão daqueles que ficam de fora e, ao mesmo tempo, de diferenciação àqueles que conseguem ingressar no ensino superior.

A primeira universidade do Brasil, construída em 1930 no estado do Rio de Janeiro, foi resultado da junção das escolas de Engenharia e Medicina. Distante do modelo de instituição atual e dentro do contexto histórico da época, esta universidade nasceu muito mais preocupada com as questões que envolviam sua manutenção do que com a atividade fim, o ensino e a pesquisa (ROSSATO, 2006). A partir do início da década de 1930, o ensino superior no país começa a tomar forma e, mesmo sendo uma das normas do Estatuto das Universidades Brasileiras ser a universidade o padrão para a organização do ensino superior no país, tal estatuto admitia a existência de estabelecimentos de ensino superior isolados. Tal fato contribuiu para que a maior parte das instituições criadas pertencessem a essa categoria. A partir da Tabela 1 é possível visualizar o crescimento do número de instituições de ensino criadas no período entre 1930 à 1945 no Brasil.

Tabela 1 - Estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil

Período	Estabelecimentos
1808 - 1890	14
1890 - 1930	86
1930 - 1945	181

Fonte: Teixeira (1968)

Os dados apresentados na Tabela 1 expressam o crescimento de instituições de ensino no país. Desde o surgimento dos primeiros cursos superiores, em 1808, até a criação da primeira universidade do país, houve um crescimento de mais de 600% no número de IES criadas. A partir do ano de 1945, então, se inicia uma crescente demanda por cursos superiores no Brasil. Para Moraes, isso se deve à

existência e expansão da ordem social competitiva, que se consolidou ao longo do Período Republicano, ao mesmo tempo em que se constituiu como expressão do movimento de modernização pautado pelo trabalho livre e por novas relações de trabalho baseadas no assalariamento e na divisão do trabalho, em oposição à ordem escravocrata e senhorial, contribuiu decisivamente para o delineamento de novas funções no campo produtivo e na necessidade de trabalho especializado. Isso se refletiu no processo de difusão de novas técnicas, valores e ideais sociais que concorreram para a reorganização político-administrativa do Estado brasileiro e para a crescente expansão urbano-comercial e, posteriormente, urbano-industrial (2013, p. 31).

Nesse sentido, e com a intenção de atender à essa nova demanda, com mão-de-obra qualificada, o Governo Federal criou mecanismos que foram desde a implementação de novos cursos gratuitos, até a aglutinação de faculdades estaduais, formando, assim, novas universidades e, dessa forma:

passaram a priorizar nos seminários o ensino das ciências úteis para tornar o jovem 'mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial, exigia orientadores técnicos bem instruídos e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos, que aqui continuassem na oitava a tradição peninsular dos artistas mouros, ou a africana, dos seus avós negros. Exigia, também, o meio em transição, o estudo dos problemas econômicos criados pela mineração, pela industrialização, pelo declínio da economia baseada simplesmente na monocultura ou no monopólio (FREYRE, 2006, p. 191).

No período compreendido entre os anos de 1945 e 1964, o Brasil passou por grandes transformações econômicas e sociais, entre o fim do Estado Novo e o início da ditadura militar. Tais transformações fizeram surgir no país novas exigências nas

áreas de tecnologia e educação. Esses fatos contribuíram para o crescimento no número de matrículas nas IES e, conseqüentemente, o número de professores contratados, além do notável crescimento das universidades federais e particulares - fatos estes decorrentes do processo de desenvolvimento pelo qual o país passava e, principalmente, em virtude de parte da população buscar qualificação para preencher os requisitos que esse novo tempo exigia (ROSSATO, 2006).

Rossato (2006) afirma que, no final da década de 1960, um grande número de indústrias e empresas multinacionais instalaram-se no País, contribuindo para um significativo aumento no número de empregos. Tal situação despertou na população o interesse por cargos mais valorizados, mas que exigiam maior qualificação. Esses cargos passaram a contar com processos seletivos mais rigorosos, e consideravam o grau de escolaridade dos participantes. Assim, a posse do diploma de ensino superior passou a constituir a garantia de ascensão socioeconômica para a classe média.

Além disso, Durham ressalta que:

a avaliação deste período precisa levar em consideração o fato de que o Regime Militar logrou promover, na década de 70, um grande desenvolvimento econômico, o chamado "Milagre brasileiro". Esta prosperidade econômica beneficiou diretamente as classes médias, que se expandiram e se enriqueceram, alimentando a demanda por ensino superior. Aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado à educação. As instituições federais gozaram, neste período, de uma prosperidade que não haviam conhecido antes e que não tornaram a experimentar depois (2003, p. 17).

O período militar contribuiu para o avanço do ensino superior no Brasil, não apenas no número de matriculados, diferentemente do que ocorreu em outros países da América Latina, como Argentina e Chile, pois nesses países o período militar foi acompanhado de um retrocesso no sistema de ensino superior e de uma drástica queda no número de matrículas. Enquanto isso, no Brasil:

[...] a repressão política não sustou o crescimento do ensino superior, público ou privado, mas o promoveu. O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime, em 1965 até o final da década de 70 [...] (DURHAM, 2003, p. 17).

Seja através de universidades, ou mesmo de instituições isoladas, a rede privada de ensino passou a atender à demanda do ensino superior de modo mais rápido e ágil do que a rede pública. Com a ampliação das ofertas de cursos e nas

facilidades para ingresso, a rede privada absorveu grande parte da população que almejava ascensão profissional através da obtenção de um diploma de graduação, o que momentaneamente amenizou o problema para o Estado.

Segundo Sampaio ([2011], p. 2):

Mobilizando recursos privados e orientando-se para o atendimento da demanda de mercado, o setor privado foi mais ágil e cresceu muito mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da qualidade e do serviço oferecido. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%. No setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. Em 1980, o setor privado já predominava, respondendo por 63% do total das matrículas e por 77% dos estabelecimentos de ensino superior no país.

As mudanças na configuração do ensino superior no Brasil influenciaram principalmente a classe média, uma vez que esta se encontrava em ascensão e necessitava de qualificação para manter-se no mercado de trabalho, que também passava a ser conquistado pelo público feminino. Segundo Cunha (1968, p. 97):

Diminuíram as oportunidades de instalação, sobrevivência e ampliação de pequenos negócios industriais, artesanais, comerciais e prestação de serviços, devido a inúmeros fatores, dentre os quais, a unificação dos mercados regionais num mercado nacional, a concentração das empresas existentes e a instalação no Brasil de grandes empresas estrangeiras, tudo isso possível pela crescente intervenção do Estado na economia. Assim, correlativamente à inibição das oportunidades de sucesso para os pequenos negócios na escala dos empreendedores de classe média, apareceram oportunidades ocupacionais para os assalariados na burocracia das grandes empresas privadas e do Estado. Se antes o modelo de sucesso consistia na poupança, constituição, investimento e reprodução de capital, ele passa a ser, então, a ascensão ocupacional no interior das hierarquias ocupacionais das grandes empresas do Estado.

Diante do exposto, o novo cenário não valoriza mais o pequeno empresário e gera incertezas sobre esse então canal de ascensão viável. Esse fator também contribui para o aumento da procura por vagas nas instituições de ensino superior, especialmente naquelas que ofertavam ensino superior privado. Freitag (1978) avalia que como consequência desse processo acelerado de crescimento, e também do grande aumento de vagas nas instituições da rede privada, a qualidade dos cursos acabou baixando. Para a autora:

o ensino particular, na ânsia de atender à demanda, voltou-se para estudantes formados em cursos técnicos de contabilidade e comerciais, ministrados à noite, os quais buscavam cursos superiores facilitados e que concediam o título de “doutor” (FREITAG, 1978, p.105).

Rossato (2006) compartilha desse pensamento, quando afirma que “os cursos oferecidos eram mais baratos, funcionavam em instalações precárias e com recursos humanos de fácil recrutamento, e que os estudantes estavam mais interessados no diploma do que no conteúdo”.

Além disso, essa ânsia por um diploma de ensino superior rebaixaria os atores envolvidos, como se não fossem relevantes e o que importasse fosse apenas o resultado final: o diploma. Para Frigotto (2010, p. 20):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção - “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Mais adiante, a partir do ano de 1974, a grande expansão numérica que vinha ocorrendo foi contida, fato que duraria até a década de 1990 (ROSSATO, 2006). Além do fato de a demanda ter sido atendida com o aumento das instituições nos anos anteriores, outro fator que contribuiu para essa retração foram as dificuldades enfrentadas na formação básica dos estudantes, com grandes taxas de reprovação e evasão dos mesmos, além dos altos índices de analfabetismo do país - contribuindo para uma diminuição no número de candidatos ao ensino superior (CASTRO; TIEZZI, 2005).

Assim, o que também influenciou essa retração nas matrículas do ensino superior no Brasil foram os baixos índices de concluintes no ensino médio, sendo que “o problema era agravado pelos altíssimos índices de repetência e evasão no ensino básico. Desta forma, uma proporção muito pequena da população atingia o nível médio, e um percentual ainda mais reduzido conseguia completá-lo” (DURHAM, 2003, p. 22).

Após os impactos sofridos com a década de 1980 e os retrocessos no ensino superior, a década de 1990 surge como uma esperança para o ensino superior no

Brasil. Na próxima seção abordaremos as principais ações governamentais voltadas ao ensino superior.

2.2 O Ensino Superior nos últimos 20 anos

O início da década de noventa fica marcada pelo mandato do então presidente Fernando Collor de Mello que, já no início, apresenta um documento contendo as metas a serem seguidas em sua gestão com o título “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação - 1991-1995”. Como novidade, e de forma sintética, tal documento apontava para um caminho de autonomia universitária, resultando em maior liberdade. As universidades poderiam, entre outras coisas, fixar salários de docentes e realizar concursos para contratação de pessoal, algo novo para a época.

Com a intenção de cumprir o propósito do Programa Setorial, a ele é incluído mais alguns itens:

1. a necessidade de maior eficiência na gestão universitária das instituições federais incluindo um novo sistema de alocação de recursos financeiros atrelado a avaliação de desempenho que visava aumento na produtividade docente e por consequência melhoria na qualidade; 2. a integração de pesquisa e extensão; 3. estímulo às universidades a buscarem recursos financeiros através de parcerias com a iniciativa privada e 4. uma proposta de debate sobre a gratuidade do ensino superior público (BRASIL, 1991, p. 70-71).

Apesar do programa e das intenções governamentais, o ensino superior no governo Collor carecia ainda de soluções para problemas crônicos, dentre eles podemos citar o gasto excessivo de recursos em comparação com os demais níveis de ensino. Com base nisso o governo estabeleceu metas de atuação na tentativa de corrigir tais distorções, quais sejam: 1. ampliação do acesso 2. respeito a autonomia universitária 3. aumento do estímulo às pesquisas entre a academia e as empresas 4. aumento dos programas de pós-graduação e, por fim, 5. valorização financeira e técnica dos professores (BRASIL, 1991).

Pode-se considerar que, como consequência da ação do governo na busca por solucionar as questões citadas acima, o ensino superior no Brasil obteve um pequeno, mas significativo, aumento, especialmente quando comparado com a década de 1980. É possível observar na Tabela 2 que no período entre 1990 e 1994

o aumento geral no número de matrículas foi de 13,78%; já as IES tiveram uma diminuição de (-7,2%). Por outro lado, 18% e 17,3% foi o crescimento dos cursos e dos inscritos, respectivamente (MORAES, 2013).

Tabela 2 - Principais indicadores do ensino superior e a taxa de crescimento entre 1990 e 1994

ANO	MATRÍCULAS	IES	CURSOS	VAGAS	INSCRITOS	INGRESSOS	CONCLUINTES
1990	407.148	918	4.712	502.70	1.905.498	407.148	230.206
1994	439.801	851	5.562	574.1	2.237.023	463.240	245.269
% 90/94	13,78	-7,3	18,03	14,17	17,39	13,77	6,81

Fonte: Moraes (2013).

Tais mudanças identificadas no ensino superior na década de 1990, a partir das políticas do Governo Collor, demonstram além do crescimento já citado, uma peculiaridade no que tange a dualidade entre público e privado. Se por um lado no setor privado, conforme apresentado na Tabela 3, o número de universidades cresceu 47,50%, o de matrículas 40,70% e o de cursos de graduação 60,18%, por outro no setor público o crescimento só foi maior no número de inscritos para seleção por vestibular, de 50,41%. Na Tabela 3 também podemos considerar que a redução no percentual de faculdades (-12,50%) pode estar vinculada ao resultado da crise financeira vivenciada no mesmo período, bem como pela transformação de faculdades em universidades, visto que foi registrado um crescimento de 33,68% no número deste tipo de IES (MORAES, 2013).

Tabela 3 - Crescimento do número de instituições por dependência administrativa e organização institucional

	1990	1991	1992	1993	1994	(%) 90/94
UNIVERSIDADES	95	99	106	114	127	33,68
PÚBLICAS	55	59	60	61	68	23,64
PRIVADAS	40	40	46	53	59	47,5
FACULDADES	823	794	787	759	724	12,03
PÚBLICAS	167	163	167	160	150	10,18
PRIVADAS	656	631	620	599	574	-12,5

TOTAL	918	893	893	873	851	-7,3
--------------	------------	------------	------------	------------	------------	-------------

Fonte: Censos da Educação Superior/Inep.

Em 1994, o país elege um novo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tomou posse em 1º de janeiro de 1995 e ao fim do seu mandato é reeleito, governando por oito anos consecutivos, até o fim de 2002. Deste modo, durante este período o ensino superior também recebeu atenção e passou por mudanças que merecem destaque.

Em 1996, Paulo Renato de Souza, o ministro da educação na época (permaneceu no cargo durante os dois mandatos do presidente FHC), identifica a necessidade de uma reforma no sistema de ensino superior e enumera alguns aspectos considerados fundamentais para que tal reforma ocorra, são eles: o esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; o tamanho do sistema, extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, gerando um sistema sem competição e de baixa qualidade; a falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação; o desafio de modernizar o ensino superior; e a ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema. Dessa forma, segundo Catani e Oliveira:

[foram] implementadas uma série de políticas e um conjunto de medidas 'cotidianas' que já configuram a existência de uma reestruturação da educação superior no Brasil que inclui, especialmente, um "novo" padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, inclusos no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado (2000, p. 63).

As mudanças provocadas pelo novo governo afetaram todas as áreas da estrutura das IES, com foco nas IES públicas, objetivando uma modernização, a fim de provocar o desenvolvimento e expansão do sistema de ensino. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), assinala que as políticas para a educação superior no país se encontram orientadas por seis princípios gerais: expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão, qualificação e modernização (BRASIL, 2006). O documento aponta para uma democratização do ensino superior público, ao mencionar o elitismo deste setor, assim como o Governo considerava que as IES públicas deveriam ser sustentáveis, com parcerias privadas e investimentos em tecnologia e pesquisa que fossem capazes de promover seu sustento, e acreditava

que deveriam ofertar mais vagas no turno da noite sem que isso acarretasse despesas extras, de modo que fossem aproveitadas as estruturas físicas e humanas já existentes.

Dessa forma, o que se viu no período do governo FHC foi uma retomada no crescimento das IES, em especial as privadas, sendo que:

Das 156 universidades, a maioria é privada (85 x 71). Foi muito rápido o crescimento das universidades privadas: no primeiro ano do octênio, elas eram 63. As universidades públicas ficaram estacionadas no mesmo período. Mas o dinamismo do setor privado expressou-se, igualmente, na categoria centros universitários, que não existiam em 1995 e já eram 66 em 2001, dos quais apenas dois públicos (CUNHA, 2003, p. 55).

Os resultados são positivos quando analisamos a retomada do crescimento do ensino superior no período; e os avanços novamente estão voltados para a área privada, Durham ressalta que:

Como na década de 70, entretanto, o crescimento se deu basicamente no setor privado. A participação deste setor, que oscilava em torno de 60,0% entre 1980 e 1998, atingiu 69,0% em 2001, com o crescimento de 115,0% no total das matrículas. Também, como na década de 70, o setor público cresceu muito menos, 36,0%. No conjunto do sistema, sua participação caiu de 41,6% em 1994 para 31,0% em 2001. Esta expansão ocorreu em todas as regiões do país, com exceção do Nordeste (DURHAM, 2003, p.32).

Outro fator importante e que contribuiu para a expansão do ensino superior foi a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, gerando uma expectativa em relação ao texto que trata do ensino superior, a nova LDB trouxe mudanças impactantes para as IES no que se refere a forma de ingresso dos candidatos, uma vez que a lei não menciona mais o vestibular e sim processos seletivos, abrindo margem para diferentes formas de ingresso, como atualmente é realizado em muitas IES, apenas uma prova de redação. Além do processo seletivo a LDB menciona a obrigatoriedade de o candidato ter concluído o ensino médio.

O tradicional vestibular criado em 1911 já era considerado obsoleto pelas instituições de ensino, por não avaliar adequadamente os conhecimentos dos estudantes, mas principalmente pelo fato de deixar muitos candidatos de fora do ensino superior. Com isso o governo flexibiliza essa forma de ingresso por meio da LDB de 1996, e também cria uma nova forma de ingresso, inicialmente facultativa

tanto para os candidatos quanto para as IES, que foi o Exame Nacional do ensino médio (Enem).

O exame era destinado aos estudantes do terceiro ano do ensino médio, a prova era realizada em um único dia para todas as capitais e principais cidades do interior do país. A ideia da prova era abordar conteúdos do ensino médio de forma interdisciplinar, evitando que o candidato recorresse à memorização. Somente o estudante tinha acesso ao resultado do exame. Na rede privada de ensino superior o resultado do Enem foi incorporado de imediato, seja como parte integrante do processo seletivo ou sendo aceito integralmente; mas na rede pública houve resistência em aceitar o Enem como forma de ingresso. No entanto, a procura pelo exame aumentou com o passar do tempo, fato que fez com as IES aderissem ao exame.

Em outubro de 2002 Luis Inácio Lula da Silva foi eleito presidente da República com 61% dos votos válidos, sendo reeleito em 2006 e presidindo o país por oito anos (2003 – 2010). O governo Lula caracterizou-se por diversas políticas públicas voltadas para as classes de menor poder aquisitivo. Para este trabalho iremos analisar as políticas voltadas a expansão do ensino superior, destacando o Prouni, por se tratar do objeto dessa pesquisa, que visa investigar quais as dificuldades que estudantes bolsistas enfrentam para permanecerem na universidade.

2.3 A expansão e democratização do ensino superior nos últimos anos

No ano de 2006 o governo lança o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 instituindo a UAB. Assim, a UAB:

[...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, [2009]).

Com isso, a UAB é criada para desenvolver a modalidade de educação a distância junto as IES públicas “com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, [2009]). Além disso, a

UAB visa a oferecer cursos de Licenciatura e formação inicial e continuada de professores da educação básica e, por meio da educação a distância, busca atender regiões nas quais a universidade nunca chegou e teria muitas dificuldades em se estabelecer. Sem contar que o próprio deslocamento das pessoas é outro fator relevante, tendo em vista as distâncias entre as localidades interioranas e os grandes centros, locais tradicionais das universidades.

Faz parte dos programas do governo também o Reuni que foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o portal oficial do Reuni ([2010]),

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

As ações do Reuni visam também a interiorização do ensino superior, por meio da criação de IES públicas, em regiões até então desassistidas pelas IES. O objetivo dessa interiorização, além da expansão do ensino superior é também evitar a migração da zona rural para o meio urbano. Dessa forma os cursos criados também procuram atender às demandas locais. Um dos resultados mais explícitos desta política é a criação de novas universidades, conforme pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 – Criação de Universidades Federais

ANO	UNIVERSIDADE
2003	45
2004	45
2005	51
2006	53
2007	53
2008	55
2009	57
2010	59

Fonte: Reuni (2010)

Na Tabela 4 podemos observar que no período de sete anos 14 novas universidades foram criadas, um aumento de mais de 30%, praticamente duas a cada ano. Além do Reuni, outra política governamental importante para o ensino superior é o sistema de Cotas, ou política de ações afirmativas, como também é conhecido. Tal sistema beneficia alunos de universidades públicas e a primeira universidade a ofertar o vestibular com vagas para cotistas foi a UFRJ, em meados dos anos 2000, por meio de uma lei estadual que estabelecia 50% das vagas do processo seletivo para alunos egressos de escolas públicas cariocas. No ano de 2004, a Universidade de Brasília (UnB) implantou uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular, sendo que a UnB foi a primeira IES no Brasil a utilizar o sistema de cotas raciais (CAETANO, [2014]).

O sistema de cotas por sua vez, ganhou impulso em 2012 por meio da Lei nº. 12.711/2012, sancionada em agosto daquele ano, que trata de garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas IES públicas do país a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) devem ser subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também deve ser considerado o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2013).

Em 1º de janeiro de 2011 a primeira mulher na história do Brasil assume a presidência da república, a presidente Dilma Rousseff. Em relação às ações e políticas públicas do ensino superior, a presidente deu sequência aos programas instituídos pelo ex-presidente Lula, pertencente ao mesmo partido.

2.3.1. Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

O Fies foi regulamentado por meio da resolução 002647 no ano de 1999 em substituição à medida provisória nº 1.865-4, de 26/08/99, cujo objetivo é conceder financiamento aos estudantes regularmente matriculados em IES privadas e em cursos com avaliação positiva junto ao MEC. Em julho de 2001 tal resolução transforma-se na lei nº 10.260 onde informa que cursos com avaliação positiva são aqueles com avaliação igual ou superior a 3, conforme avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Ao ser lançado o financiamento possuía uma taxa de juros anual de 9% para o estudante pagar.

Para as IES aderirem ao financiamento é exigida a constituição de uma Comissão Permanente de Seleção e Acompanhamento do Fies, que fica encarregada do atendimento aos estudantes beneficiados pelo programa. Os critérios de seleção são definidos pelo MEC a cada processo seletivo e, entre outros aspectos, levam em consideração o perfil socioeconômico dos candidatos.

É fato que o Fies se reestrutura de forma a facilitar a inserção dos estudantes no ensino superior, porém para muitos deles o ingresso continua sendo inviável em função do financiamento de 50%, da necessidade de fiador e também da alta taxa de juros, obstáculos intransponíveis se considerarmos que o público-alvo do Fies é o estudante que tem dificuldade para custear a mensalidade, e provavelmente terá dificuldades em dispor de um fiador em seu círculo de relações sociais (CARVALHO, 2006).

Na tentativa de minimizar tais dificuldades e possibilitar um aumento no número de ingressantes no ensino superior, no ano de 2010 o Fies novamente passa por significativas reformulações: a taxa de juros do financiamento passou de 9% para 3,4% a.a., a ampliação no período de carência de 6 passou para 18 meses e o período de amortização para 3 vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O financiamento deixa de ser regulado pela Caixa Econômica Federal e passa para a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se torna o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Outra mudança foi que o percentual de financiamento subiu para até 100%, e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao

estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano, além de que o calendário de seleção passa a ter datas diferentes do Prouni, possibilitando aos estudantes contemplados com bolsas parciais o financiamento dos 50% restantes da mensalidade.

Para participar do processo seletivo do Fies o estudante preenche um cadastro no portal do Fies e, sendo aprovado, faz a comprovação das informações na IES que está matriculado, comprovando as informações faz a assinatura do contrato. Para essa seleção é necessário que o estudante tenha renda familiar mensal bruta, por pessoa, de até dois e meio salários mínimos, tenha participado de alguma das edições do Enem a partir de 2010 e obtido nota mínima de 450 pontos na média das provas, e nota na redação superior a zero (FIES SELEÇÃO, [2016]).

Com isso ocorreu um aumento significativo no número de estudantes que passaram a utilizar o financiamento:

Em três anos, o número de alunos que utilizam o Fies aumentou mais de dez vezes e chegou a 893.000 em 2013. Apenas no primeiro semestre deste ano, 327.000 contratos foram firmados, o equivalente a 87% do montante registrado em 2012. [...] As instituições particulares também passaram a cooptar alunos para o Fies, que é visto como sinônimo de ganho certo e queda nos índices de inadimplência estudantil. Entre 2011 e 2012, o número de financiamento dobrou, chegando a 599.000 (REVISTA VEJA, [2013]).

Dessa forma, o financiamento é bem visto tanto pelos estudantes quanto pelas IES. No entanto, o governo passa a enfrentar dificuldades no repasse dos valores às IES, inclusive com atrasos no fim do ano de 2014, interferindo na saúde financeira de muitas delas:

O Ministério da Educação (MEC) atrasou pagamento a faculdades privadas com alunos no Fies, programa de financiamento universitário, segundo dirigentes e associações do setor. A queixa é de que o último pagamento, previsto para fevereiro, não foi feito. Com dificuldades orçamentárias, a pasta já falhou em outros compromissos financeiros em 2015 [...] mais da metade das 400 associadas ao sindicato reclamaram do atraso na recompra. "A instituição não suporta dois meses sem receber esse dinheiro", diz. "Algumas abriram turmas só por causa do Fies." Mais de 100 instituições no País, segundo dados do MEC, têm mais de 60% dos alunos no programa (VIEIRA, [2015]).

Mesmo com os atrasos o programa permanece ativo e, 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, visando contribuir para a sustentabilidade do programa e na tentativa de possibilitar sua continuidade, uma vez que o

financiamento está entre os programas do governo de maior relevância enquanto política pública de acesso ao ensino superior, junto ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Prouni. Para o primeiro semestre deste ano foram oferecidas 250.279 vagas de financiamento, distribuídas entre 1.337 instituições de educação superior pelo país, sendo que 70% dessas vagas serão priorizadas para os cursos da área da saúde, engenharia e de formação de professores (G1, [2016]).

2.3.2. Prouni – Programa Universidade para todos

O Prouni pode ser considerado o carro-chefe quando falamos em democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. O programa foi anunciado pelo governo em maio de 2004, transformou-se em lei no ano seguinte, por meio da Lei nº 11.096 (13.01.2005). O objetivo principal do programa é conceder bolsas de estudo para estudantes de curso superior em IES privadas, sendo que as bolsas podem ser integrais, de 50% ou de 25%. Para o estudante concorrer à bolsa integral deverá possuir renda per capita de até um salário mínimo e meio; já para as demais bolsas a renda familiar per capita não pode exceder a três salários mínimos. Também são critérios de seleção ao programa, independente do percentual de bolsa, que o estudante tenha cursado integralmente o ensino médio em escola da rede pública ou escola privada como bolsista integral. O programa é extensivo a estudantes portadores de deficiência e/ou professores da rede pública de ensino. Não há limites de renda para professores dos cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica.

Outro critério importante para a seleção do futuro bolsista é a participação no Enem. Para participar do Prouni os candidatos são selecionados a partir das notas obtidas no exame, dando ao programa um caráter meritocrático, sendo necessário obter grau final mínimo de 4,5 na prova do Enem para concorrer a uma vaga do Prouni. Após o resultado do Enem o governo lança um cronograma de inscrições para concorrer a uma vaga através do programa nas IES/curso escolhido. O candidato sendo classificado, é necessária a comprovação dos dados informados diretamente na IES em que irá estudar.

Após a implementação do Prouni foi possível perceber que apenas a concessão da bolsa aos estudantes não era o suficiente, dado que existem outras despesas importantes para a permanência no ensino superior, como o transporte, alimentação, cópias, materiais didáticos, entre outras. Dessa forma:

No dia 9 de maio de 2013, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, lançou o “Bolsa Permanência”, um pagamento de R\$ 400,00 por mês a estudantes de baixa renda de universidades e institutos federais matriculados nos chamados “cursos integrais”, ou seja com carga horária diária de cinco ou mais horas, como medicina e algumas engenharias, e de R\$ 900,00 a indígenas e quilombolas” (HONORATO, p. 12, 2015).

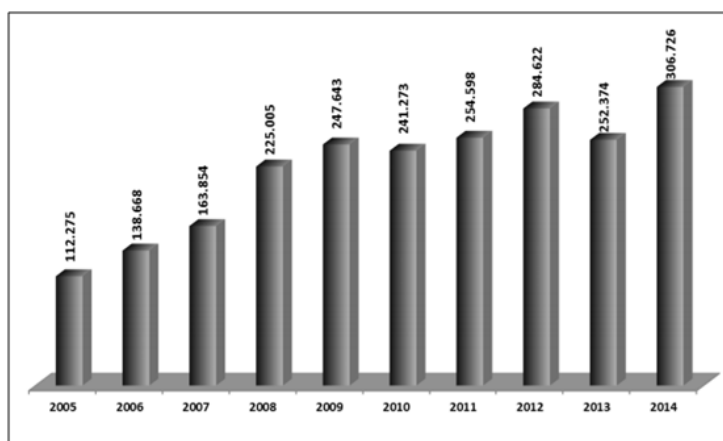
A bolsa surge como mais um incentivo aos estudantes de baixa renda para que consigam continuar seus estudos no ensino superior, apesar do recurso ser concedido apenas a um número restrito de bolsistas, se considerarmos que a concentração desses estudantes está nos cursos oferecidos no turno da noite (informação apresentada a seguir no Gráfico 3). Tanto a seleção quanto o pagamento dos bolsistas é realizada pelo MEC.

No ano de 2015 o Prouni completou dez anos e, a seguir, apresentaremos alguns dados em relação às bolsas distribuídas nesse período no país.

2.3.2.1 Dados sobre a evolução do Prouni

Nesta seção apresentaremos alguns dados referentes a evolução do Prouni, como a distribuição das bolsas por região do país, por cor, turno de aula.

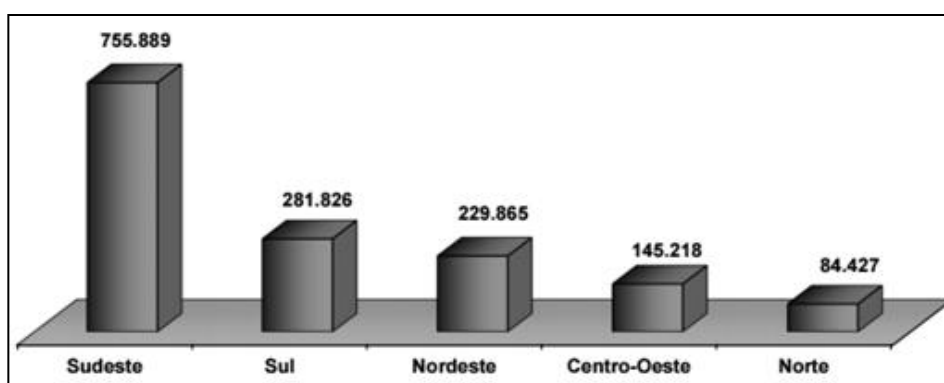
Gráfico 1 - Bolsas ofertadas por ano



Fonte: Sisprouni 2015 (Dados até 2º semestre de 2014)

Os dados do Gráfico 1 mostram a crescente evolução no número de bolsas ofertadas, representada pelo desempenho ao final dos dez primeiros anos do programa, onde o número de bolsas praticamente triplicou. Do total de bolsas, 70% são bolsas integrais e 30% parciais. No Gráfico 2 é possível analisar a distribuição das bolsas por região brasileira.

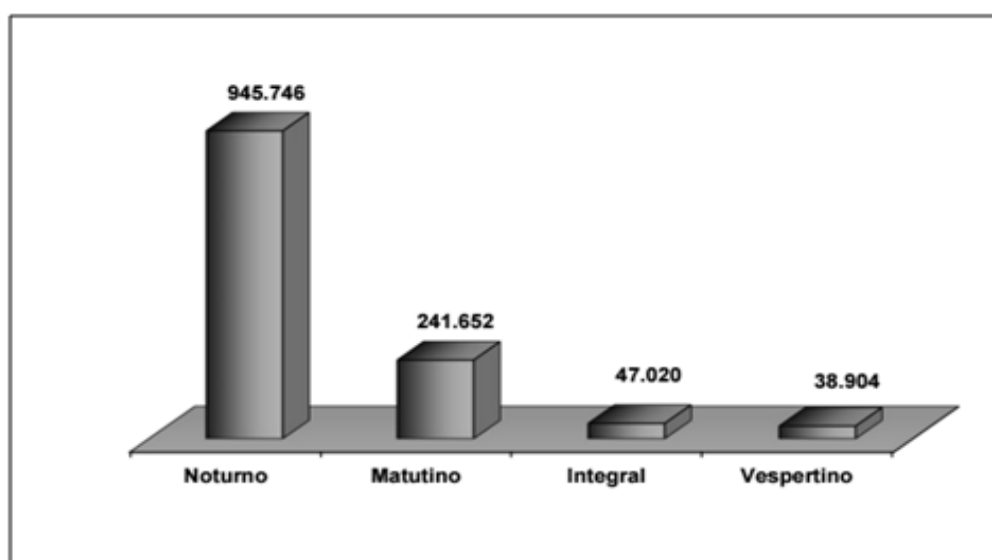
Gráfico 2 - Bolsas ofertadas por região



Fonte: Sisprouni 2015 (Dados até 2º semestre de 2014)

Conforme os dados apresentados no Gráfico 2, é possível observar que do total de bolsas distribuídas, a região sudeste concentra 50%, enquanto que a região sul, mesmo vindo em segundo lugar, representa apenas 19% do total, e nas demais regiões o percentual fica distribuído em 15%, 10% e 6% respectivamente.

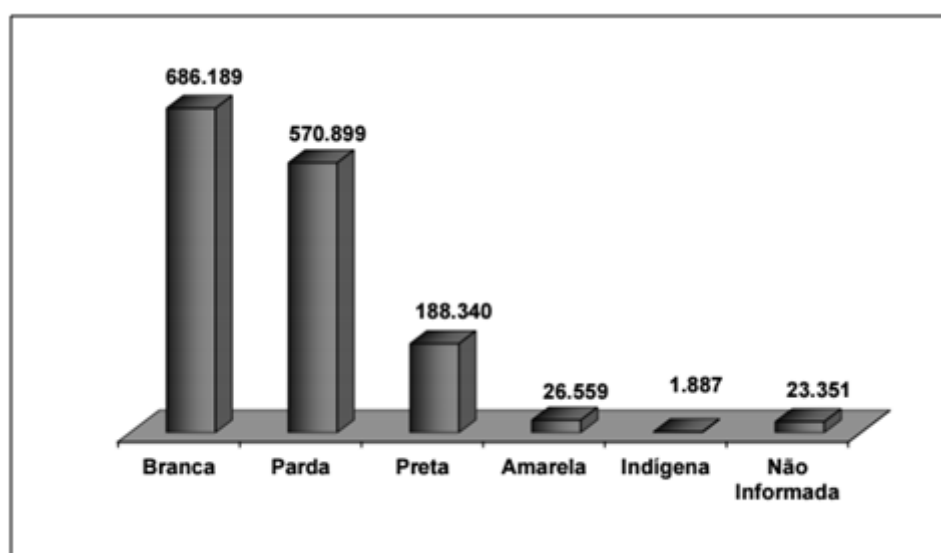
Gráfico 3 - Bolsas por turno



Fonte: Sisprouni 2015 (Dados até 2º semestre de 2014)

No Gráfico 3 temos a distribuição dos bolsistas por turno, onde fica nítida a concentração de estudantes no turno da noite, representado por 74% do total, enquanto que no turno da manhã estão 19% dos bolsistas, 4% para o turno integral e 3% para o turno vespertino. Na distribuição por turno um fato que chama atenção é o programa “Bolsa Permanência” ser distribuído para bolsistas do turno integral que representam apenas 4% do total de bolsistas no país, sendo que nesse percentual estamos considerando também os bolsistas parciais que não têm direito ao benefício.

Gráfico 4 - Bolsas ofertadas por raça/cor



Fonte: Sisprouni 2015 (Dados até 2º semestre de 2014)

No Gráfico 4 temos a distribuição dos bolsistas por cor, sendo que a concentração das bolsas está com os estudantes de cor branca, representando 45% do total dos estudantes contemplados, enquanto que os outros 55% das bolsas são distribuídas entre o restante dos bolsistas.

A análise dos dados nos dá subsídios para algumas considerações. Por exemplo, ao longo desses dez anos do programa é possível verificar que a abrangência se dá em todas as regiões do país com números significativos de bolsistas, contribuindo para que cada vez mais um número expressivo de estudantes consiga ingressar no ensino superior, sendo contemplados com uma bolsa de estudos, assim como, outros programas governamentais voltados para o ensino público contribuíram para a expansão do ensino superior em todo o país, conforme ressalta Carvalho:

O programa de governo materializou-se em ação concreta, à medida que as universidades federais abriram novos campi no interior dos estados no âmbito dos projetos de expansão pactuados com MEC por intermédio do Reuni. Além disso, criaram-se novas universidades federais, todas localizadas em cidades interioranas (...). As IES privadas buscaram novos mercados nas regiões Norte e Nordeste e em cidades do interior do país. Esse duplo efeito promoveu processo de interiorização e ligeira queda nas desigualdades regionais (2014, p. 223).

A democratização do acesso ao ensino superior, por meio das políticas públicas é inquestionável, tanto no âmbito federal quanto no privado. As IES privadas, antes da implantação do Prouni, enfrentavam grandes problemas com a inadimplência, altos índices de desistência e evasão escolar, e o governo da época, na tentativa de resolver tais problemas, lança o Prouni como uma importante política pública que:

[...] previa, entre seus objetivos, reduzir taxa de evasão escolar e, ao mesmo tempo, dar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos particulares já existentes. Além disso, pretendia-se fazer cumprir a legislação que determina que entidades filantrópicas destinem 20% da receita em gratuidade. Em troca da oferta de bolsas de estudos, as IES teriam direito à isenção fiscal do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (CARVALHO, 2014, p. 234).

Dessa forma, o Prouni possibilitou o acesso ao ensino superior de um público pertencente a camadas populares, no entanto, constatamos que os programas governamentais de apoio a esse público ainda são incipientes, em especial no que diz respeito ao acompanhamento destes estudantes na universidade. Atualmente, observamos com o Prouni uma atuação muito mais voltada para uma política de massificação de sua atuação, traduzida no número de ingressantes por meio do programa, do que avanços em políticas públicas capazes de contribuir para o aumento dos mecanismos de apoio à permanência desses estudantes no ensino superior, por exemplo. E “apesar da dimensão do Prouni, que já atendeu entre 2005 e 2012 a mais de um milhão de estudantes, pouco sabe-se sobre os impactos do Prouni para a democratização do ensino superior, sobre como é a inserção destes bolsistas nas instituições, suas condições de estudo e causas da evasão” (SANTOS, 2011, p. 352).

Após uma década da existência do programa, muitas dúvidas ficaram pelo caminho e, diante deste quadro, temos um universo de novos estudantes

ingressando na universidade. Resta descobrir, portanto, como este movimento vem se refletindo nas IES e, principalmente, após ingressarem no ensino superior, quais dificuldades os estudantes, bolsistas do Prouni, encontram para nele permanecer. Dessa forma, tomamos como objeto para a análise dessas questões a PUCRS e o curso de Pedagogia, já que nesta IES, e nesse curso, há registro de bolsistas Prouni capazes de contribuir para a busca de respostas a esses e outros questionamentos.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DA SUA CRIAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS.

Neste capítulo procuraremos descrever o processo de formação do curso de Pedagogia no Brasil e sua oferta na PUCRS. Para tanto, na primeira parte há uma descrição sobre a trajetória da Educação Brasileira. Na segunda, demonstramos a concepção do curso de Pedagogia no Brasil e sua evolução ao longo dos anos, e na terceira parte trataremos do estágio atual em que esse curso se encontra e mostraremos alguns dados da sua oferta no Brasil, no Rio Grande do Sul e na PUCRS.

Conforme já indicado, nessa pesquisa tomamos o curso de Pedagogia como objeto de estudo pelas seguintes razões: o curso de Pedagogia está entre os primeiros cursos criados no Brasil, se tratando, portanto de uma profissão consolidada; é um dos cursos mais procurados pelos estudantes, conforme dados que serão apresentados neste capítulo; finalmente, por se tratar do curso de formação da pesquisadora, que também atua na área como Pedagoga graduada na PUCRS, é a escolha que mais contribui para o desenvolvimento dessa pesquisa.

3.1 Concepção do curso de Pedagogia no Brasil

É possível afirmar que a educação brasileira se iniciou no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas no país, sendo que eles foram os primeiros a exercer o magistério, no período conhecido como Brasil Colônia. Nesse período, a sociedade era composta basicamente pelas famílias patriarcais, a igreja, os colonos e índios, sendo que a família e igreja exerciam forte domínio e influência sobre os demais (BRZEZINSKI, 1987).

Passados os 200 anos de participação jesuítica no processo de escolarização dos brasileiros, no ano de 1759, Marquês do Pombal, então Secretário do Estado do Reino, emitiu um alvará que determinava, entre outras coisas, a expulsão dos jesuítas do Brasil. Além disso, previa a criação de um sistema de ensino capaz de substituir o sistema que prevalecia até então; a essa medida foi dada o nome de “reforma pombaliana”. Diversas foram as medidas anunciadas por tal reforma, entre

elas estava a formação de professores. No período jesuíta, a formação era longa e de qualidade, já no ensino “pombal” geralmente o preparo de professores era de qualidade inferior, pois além desses profissionais possuírem pouco (ou nenhum) conhecimento dos conteúdos que ensinariam, sua formação pedagógica era praticamente nula. Como consequência, o ensino oferecido era de baixa qualidade, sem contar a remuneração dos professores, que passou a ser muito baixa.

Em meio a diversos acontecimentos e mudanças na economia e política do país, no ano de 1939, mais precisamente em 04 de abril, foi criado o Decreto-Lei nº 1.190, que passa a regulamentar o curso de Pedagogia. Esse é considerado um marco para a Pedagogia no Brasil, pois é a primeira vez que uma seção da legislação é dedicada ao curso.

O curso de Pedagogia, a partir da publicação do decreto, passaria a ser ofertado em três anos, distribuído em séries que totalizavam onze disciplinas. Seriam elas: Administração Escolar, Complementos de Matemática, Educação Comparada, Estatística Educacional, Filosofia da Educação, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação, História da Filosofia, Sociologia e Psicologia Educacional (Decreto-Lei nº 1.190). Essa distribuição curricular no curso de Pedagogia formava o Bacharel, criado na época para capacitar os Técnicos em Educação para atuarem em funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos estudantes e docentes, entre outras atribuições que viessem a surgir.

A atuação de Técnico em Educação estava vinculada ao MEC, secretarias estaduais e municipais de educação. Para habilitar-se à docência, o bacharel deveria cursar mais um ano e concluir o curso de Didática, que era um curso de Licenciatura, aprovado no mesmo decreto. À essa configuração do curso de Pedagogia, junto ao curso de Didática, deu-se o nome de “esquema 3+1”, sendo que o curso de Didática habilitava os licenciados à docência no Curso Normal de nível secundário, para ministrarem as disciplinas pedagógicas.

Após sua aprovação, o curso de Pedagogia passou a ser ofertado em 1940, pela Faculdade Nacional de Filosofia, e mais uma vez essa oferta surge em meio a críticas ao formato aprovado pelo referido decreto, uma vez que:

o surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, nos anos de 1940, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de pedagogia”, mas a “formação de professor”. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica (EVANGELISTA, 2002, p. 41).

Tal concepção recebeu inúmeras críticas, especialmente pelo fato do curso habilitar bacharéis e não mais licenciados. Seu caráter deixa de enfatizar a formação de professores para fortalecer as profissões voltadas à administração escolar. À quem interessasse a formação de professor, seria preciso se dedicar a um curso de Didática, a um investimento de mais um ano de estudos. Essa complementação habilitaria para docência no nível secundário, sendo que a formação de professores para a educação primária havia se desvinculado do curso de Pedagogia, ficando a cargo do ensino normal, ofertados pelas escolas para formação de professores. Contudo, os cursos de ensino normal estavam vinculados ao que conhecemos atualmente como cursos de nível médio e, por isso, até aquele período não havia um curso superior que preparasse os profissionais para a docência no então chamado ensino primário.

Até o ano de 1961, poucas regulamentações permearam a Educação brasileira. Nesse momento, o então ministro da Educação, Darcy Ribeiro, aprova e homologa uma lei que define as diretrizes e bases para a educação nacional, que é o Decreto-lei n. 4024/61. Em decorrência dessa lei, no ano de 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE) emite o parecer CFE nº 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas, que passa a regulamentar a oferta do curso de Pedagogia em quatro anos, englobando o antigo curso de Pedagogia bacharelado e o curso de Didática. Dessa forma, as disciplinas poderiam ser cursadas concomitantemente, com o intuito de dar fim ao “esquema 3+1”.

Com essa regulamentação o curso de Pedagogia passa a contar com habilitações, para atender o que a lei descreve como “preparo de especialistas”, sendo elas: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como a habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Concomitante a essa lei o CFE aprova o Parecer CFE n. 252/69, que segue os princípios básicos da Lei n. 5.540/68 em relação às habilitações do curso de Pedagogia, abolindo então a distinção entre bacharelado e

licenciatura, sendo que passa a ser padrão o estudante de Pedagogia receber o título de “Licenciado”, em qualquer uma das habilitações escolhidas. Com isso, passou a ser obrigatória também a oferta, no currículo do curso, da disciplina de “Didática”, de modo que a formação do Pedagogo passa a ser, então, cada vez mais fragmentada. Além disso, a legislação de 1968 referia-se apenas à formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior, permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado posteriormente como Habilitação Magistério, por meio da Lei n. 5.692 de 1971.

O período de criação do curso de Pedagogia e os anos seguintes foram significativos para essa profissão. Além de receber mais atenção, as políticas criadas para regulamentação do curso apresentaram características que alteraram a configuração da formação. Contudo, um novo período é marcado nos anos seguintes, e é apresentado na seção a seguir.

3.2. A Educação no Brasil em tempos de democracia e a formação dos professores

No ano de 1996, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza aprova e homologa a nova LDB, por meio da Lei nº. 9394. Após a aprovação da constituição do Brasil de 1988, acontecimento importante no cenário político do país, a LDB de 1996, ao menos no meio educacional, é considerada um momento tão marcante quanto essa primeira aprovação.

Nessa sessão, nos deteremos na análise de alguns trechos dessa lei. Inicialmente analisaremos o artigo 62, que aborda a formação dos professores para atuação na Educação Básica. Dessa vez é exigida a formação em nível superior (em licenciatura) somente para professores que atuam a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Para atuar na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação dos professores continuaria a ser exercida nos cursos de nível médio, obtida através de habilitação em curso de Magistério (BRZEZINSKI, 1997, p. 151).

O contexto histórico pelo qual o país passava naquele período justificava a tomada de tal decisão, em função da grande demanda por profissionais para atender a parcela da população que necessitava de formação. Contudo, o que

causou espanto e revolta na época foi o fato dessa situação emergencial não aparecer como fato isolado e de caráter transitório, mas sim como artigo definido dentro da legislação.

Em relação ao curso de Pedagogia, o artigo 64 ressalta que:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2006).

A redação do artigo 64 não difere muito do texto da Lei n. 5.540/68 e do Parecer nº 252/69, onde reforça as habilitações para o curso, mas não aborda a questão da formação de professores como parte do curso de Pedagogia. Tal questão vai de encontro com os ideais traçados pelos movimentos criados na década de 1980, que desde o início foram constituídos com o objetivo de lutar pela melhoria na formação superior dos Pedagogos e professores formados nas demais licenciaturas. O artigo 64 da LBD/96 continua reforçando uma formação tecnicista e uma falta de identidade para o curso de Pedagogia, pois ao regulamentar em uma lei de âmbito nacional várias habilitações para o curso, questiona-se a identidade desse profissional.

Os anseios permanecem e, apesar de decorridos alguns anos, a frustração ainda gira em torno dessa formação focada apenas em um administrador escolar, um supervisor de ensino ou um orientador educacional. Além de fortalecer essa falta de identidade, como já foi mencionado, tal situação também reforça a falta de foco na formação do Pedagogo, o que contribui para uma sobrecarga no currículo do curso, que mesmo dividido em habilitações, precisa dar conta de uma série de conteúdos para sua formação (LIBÂNEO, 2010).

Transpondo-nos no tempo e indo para o ano de 2006, podemos afirmar que este foi um ano marcado por uma conquista histórica, pois em 16/05/2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica, por meio do Diário Oficial, a Resolução nº 01 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (PORTAL MEC, 2006). Dessa vez, os movimentos de educadores como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (Anped), entre outros, desempenharam papel fundamental nessa conquista. Uma vez que o documento original foi divulgado em 2005, e gerou grande revolta entre os integrantes desses e outros movimentos, o CNE acabou recuando e reescreveu o texto para posteriormente aprová-lo e divulgá-lo.

A resolução divulgada em 2006 contém vários avanços importantes para o curso de Pedagogia, mas iremos destacar dois artigos que simbolizam a vitória de uma luta incansável que foi traçada ao longo da história da educação brasileira: o primeiro deles refere-se ao artigo 10, e menciona que “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Assim, após 38 anos desde que a Lei 5.540/68 entrou em vigor, as habilitações no curso de Pedagogia enfim entram em extinção, e o curso passa a ter um perfil voltado para a formação de professores, o que fica explicitado no artigo 4º ao mencionar que:

o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PORTAL MEC, 2006).

Dessa forma, o curso de Pedagogia inicia uma trajetória que busca traçar uma identidade voltada para a formação de professores, sendo o desejo inicial de todos que atuam na Educação, desde a criação do curso em 1939. Além disso, foi a primeira vez que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais passa a ser de responsabilidade de um curso superior e não mais de nível médio, na habilitação do magistério. Os interessados nas habilitações que passam a ser extintas a partir da resolução, poderiam buscar a formação em cursos de Pós-Graduação.

A partir dessa resolução, uma lei que merece destaque, mas que não se refere apenas aos egressos do curso de Pedagogia, e sim a todos os professores da rede pública que atuam na educação básica, é a Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial para os professores. Passados sete anos da divulgação da Lei (datada de 16/07/2008), ainda hoje alguns estados não estão cumprindo na integralidade tal regulamentação federal, sendo um deles o estado do Rio Grande do Sul.

3.3. Dados em relação ao curso de Pedagogia no Brasil e no Rio Grande do Sul

Além dos avanços na legislação brasileira no que se refere à formação dos Pedagogos ao longo da história, é possível perceber um crescimento na oferta do curso de Pedagogia em todo o país. De acordo com Brzezinski, na década de 1970:

como demonstram os dados do IBGE [...] das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de pedagogia. Em 1980, era ofertado um total de 206 cursos de pedagogia. Existiam dois bacharelados em educação e 204 licenciaturas plenas, incluindo-se as habilitações [...] (BRZEZINSKI, 1996, p. 31).

Os dados demonstram um significativo crescimento na oferta do curso de Pedagogia entre as décadas de 1970 e 1980, sendo que em 1970 a oferta era de 138 cursos e em dez anos esse número passa para 206 cursos, um aumento de mais de 66% na oferta. Realizando um comparativo entre a década de 1980 com os dias atuais, o aumento na oferta do curso de Pedagogia é de 780%; ou seja, atualmente são ofertados 1607 cursos de Pedagogia no país entre IES públicas e privadas, nas modalidades presencial e a distância.

Segundo dados divulgados no Mapa do Ensino Superior no Brasil, com base no último Censo (2013), o curso de Pedagogia está entre os mais procurados no País e, ao analisarmos os dados do Rio Grande do Sul, o resultado não é muito diferente, conforme mostra a Tabela 5:

Tabela 5 - Cursos Presenciais mais procurados no Brasil (Rede Privada)

CURSO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
Direito	677.875	214.923	81.903
Administração	557.948	196.201	86.466
Pedagogia	213.142	83.561	40.848
Engenharia Civil	211.255	98.337	9.285
Ciências Contábeis	208.380	77.947	29.169
Enfermagem	193.420	69.895	27.144
Psicologia	153.273	59.764	16.202
Engenharia de Produção	111.147	44.478	9.588
Gestão de Pessoal/Recursos Humanos	105.806	57.202	29.120
Arquitetura e Urbanismo	99.521	42.166	7.112
Fisioterapia	96.070	39.946	10.225
Ciência da Computação	83.124	31.340	11.073
Formação de Professor de Ed. Física	82.988	36.073	13.449
Publicidade e Propaganda	76.274	29.339	11.155
Farmácia	74.447	25.352	10.730
Engenharia Mecânica	72.182	33.999	4.042
Medicina	66.239	12.693	9.896
Serviço Social	59.972	23.055	9.646
Nutrição	59.351	24.633	7.856
Odontologia	56.415	20.344	6.864

Fonte: SEMESP (2015)

Na Tabela 5 podemos observar que o curso de Pedagogia está em 3º lugar no número de matrículas entre as IES privadas no Brasil, ficando atrás apenas do curso de Direito (1º lugar) e de Administração (2º lugar). Ainda na Tabela 5, ao analisarmos os dados de concluintes no País, concluímos que o curso de Pedagogia está em 3º lugar.

Tabela 6 - Cursos Presenciais: Rede Privada (RS)

CURSO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
Direito	46.409	13.303	5.397
Administração	45.203	12.728	6.726
Ciências Contábeis	15.132	4.542	1.824
Psicologia	12.503	4.359	1.022
Engenharia Civil	9.061	3.841	307
Arquitetura e Urbanismo	8.607	3.056	525
Pedagogia	8.346	2.474	1.060
Engenharia Mecânica	7.859	2.793	422
Enfermagem	7.703	3.011	816
Ciência da Computação	6.305	1.935	646

Fonte: SEMESP (2015)

Na Tabela 6 os dados são do Rio Grande do Sul, na modalidade presencial, onde o curso de Pedagogia fica em 7º lugar no número de matriculados. Um dado interessante, é que os cursos de Direito e Administração ficam em 1º e 2º lugar, assim como na distribuição de matriculados no Brasil. Em relação ao número de concluintes no Estado, o curso de Pedagogia passa para a quarta posição.

Tabela 7 - Cursos EAD: Rede Privada 2013 (Brasil)

CURSO	%
PEDAGOGIA	44,8
GESTÃO AMBIENTAL	42,1
GESTÃO PÚBLICA	37,9
ADMINISTRAÇÃO	36,1
PROCESSOS GERENCIAIS	35,1
SERVIÇO SOCIAL	33,5
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	33,2
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	32,0
LETRAS	27,2
LOGÍSTICA	26,7

Fonte: SEMESP (2015)

Ao analisarmos a Tabela 7, quanto ao número de concluintes no Brasil na modalidade a distância, o curso de Pedagogia está em primeiro lugar com 44,8% de concluintes nesse curso.

Tabela 8 - Cursos EAD: Rede Privada (RS)

CURSO	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
Administração	15.621	6.211	2.439
Pedagogia	14.420	5.522	1.795
Empreendedorismo	7.168	3.476	1.340
Gestão de Pessoal/RH	4.496	2.684	707
Ciências Contábeis	4.323	2.123	413

Fonte: SEMESP (2015)

Na Tabela 8 nos possibilita analisar os dados do Rio Grande do Sul na modalidade a distância, onde o curso de Pedagogia está em 2º lugar no número de concluintes.

Tabela 9 - Estudantes do Ensino Superior privado procedentes do ensino médio público: Brasil – 2013

CURSO	%
SERVIÇO SOCIAL	86,5
PEDAGOGIA	85,9
GESTÃO DE PESSOAL / RH	83,2
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	79,6
ADMINISTRAÇÃO	76,6
ENFERMAGEM	74,8
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	69,3
ENGENHARIA CIVIL	69,2
PSICOLOGIA	68,4
DIREITO	61,6

Fonte: SEMESP (2015)

Na Tabela 9 temos outro dado interessante com base no Censo 2013, que é a relação do curso superior e estudantes procedentes do ensino médio público no

Brasil, onde o curso de Pedagogia encontra-se em 2º lugar, com 85,9% dos estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas.

As informações apresentadas nos quadros acima são de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que nos darão subsídios para análise dos dados coletados com os estudantes do curso de Pedagogia na PUCRS.

3.4. O Perfil dos Estudantes da PUCRS

A PUCRS é uma universidade de natureza privada sem fins lucrativos, filantrópica, confessional e comunitária. A instituição surgiu com a criação do curso superior de Administração e Finanças, em 12 de março de 1931. O curso originou a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, atualmente Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia. A PUCRS recebeu no ano de 1939 a autorização para o funcionamento da Faculdade Livre de Educação, Ciências e Letras, instalando-se os cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Saxônicas, Geografia e História, sendo as atuais Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, e de Letras.

O curso de Pedagogia da PUCRS iniciou em 26 de março de 1940, junto com os cursos de Ciências, Didática, Matemática, Física, Química e História Natural, sendo reconhecidos no ano de 1944, originando as atuais Faculdades de Educação, de Matemática, de Física, de Química e de Biociências. Começa então a materializar-se a organização da Universidade, agregando-se posteriormente os cursos de Serviço Social (1945) e de Direito (1947). A PUCRS transformou-se em Universidade no ano de 1948, por meio do Decreto no 25.794. Em 1968, atendendo a Reforma Universitária, o curso de Pedagogia passa por transformações curriculares e é criada a Faculdade de Educação (Faced), e o curso passa a ser ofertado por meio de diferentes habilitações, sendo elas: Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A partir de 1972 a Faced passa a ofertar os primeiros cursos de Pós-Graduação – em nível de Especialização e de Mestrado e no ano de 1997 o curso de Doutorado.

Atendendo à novas regulamentações curriculares, a Faced realiza novas reestruturações nas habilitações do curso de Pedagogia, e também passa a ofertar um curso de Bacharelado, conforme listado abaixo:

- Pedagogia – Habilitação em Educação Especial (1979)
- Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1988)
- Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil (1988)
- Pedagogia – Habilitação em Multimeios e Informática Educativa (1997)
- Bacharelado em Psicopedagogia (2001) – em nível de Graduação.

A partir do ano de 2004 a Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, situada no município de Viamão/RS, passa a integrar a PUCRS como um novo campus, e o curso de Pedagogia existente na faculdade desde 1957 passa a integrar a Faced, oferecendo as habilitações de Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Conforme já mencionado nessa pesquisa, a partir da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso de Pedagogia passa a ser ofertado sem as habilitações, com isso a Faced novamente se reestrutura para atender às normativas legais. Atualmente o curso de Pedagogia possui conceito máximo (5) de avaliação recebido pelo MEC, com um currículo dividido em 8 semestres (4 anos), ofertado no turno da noite, sendo que o ingresso é realizado uma vez ao ano. No 1º semestre de 2016 havia 228 estudantes no curso de Pedagogia da PUCRS, sendo desses 13 estudantes do sexo masculino e 215 do sexo feminino. Do total de matriculados em 2016/1, 42% são bolsistas do Prouni, ou seja, 95 estudantes.

Atualmente a PUCRS conta com 56 cursos de graduação, 116 cursos de Pós-Graduação, sendo 70 de Especialização, 24 de Mestrado e 22 de Doutorado. Até o ano de 2014, no segundo semestre, a universidade já havia formado 165 mil estudantes, e nesse período contava com mais de 28 mil matriculados em cursos de graduação. Como o objeto dessa pesquisa trata do curso de Pedagogia da PUCRS e, em especial, dos estudantes beneficiados com o Prouni, apresentaremos alguns dados da universidade, disponíveis em seu relatório social.

A seguir a relação dos benefícios concedidos pela própria PUCRS:

Tabela 10 - Benefícios concedidos pela própria PUCRS

TIPO DE BENEFÍCIO	TOTAL DE BENEFICIADOS	
	2013	2014
BOLSA MÉRITO	127	130
BOLSA DIPLOMADOS	900	871
CREDPUC - CRÉDITO EDUCATIVO DA PUCRS	1.658	1.270
PROBOLSAS	355	227
BOLSA FAMILIAR	1.803	1.606
PROED - CRÉDITO DA PUCRS	131	435
BPA - BOLSA PARA ALUNOS	333	479
BOLSA TÉCNICO ADMINISTRATIVO E DEPENDENTE	1.144	1.119
BOLSA PROFESSOR E DEPENDENTE	263	262
TOTAL	6.714	6.399

Fonte: Relatório Social PUCRS (2015)

A Universidade disponibilizou os dados até o ano de 2014, e é possível verificar uma redução no número de beneficiados, fato que ocorreu também com benefícios como o Prouni que analisaremos a seguir.

Tabela 11 - Benefícios concedidos pela PUCRS por meio de convênios

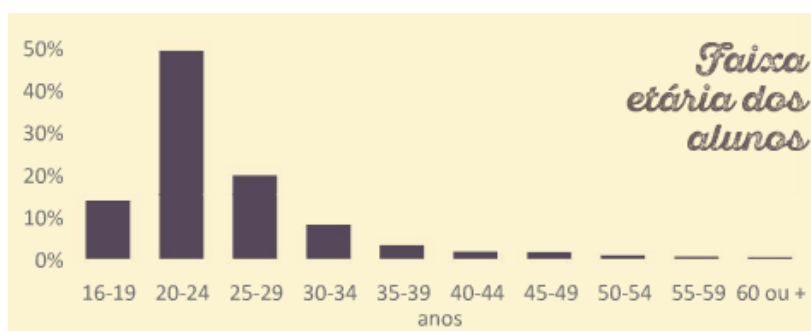
TIPO DE BENEFÍCIO	TOTAL DE BENEFICIADOS	
	2013	2014
Prouni	5.526	4.756
Fies	1.748	2.236
PIPBIC/CNPq	185	349
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET SAÚDE)	104	104
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (SESU/MEC)	60	60
TOTAL	7.623	7.505

Fonte: Relatório Social PUCRS (2015)

Os benefícios listados na Tabela 11 referem-se à programas firmados por meio de convênios governamentais, como o Prouni e o Fies, ou outros tipos de convênios. O número de beneficiados com o Prouni reduziu 14% entre os anos de 2013 e 2014, enquanto que no Fies houve um aumento de aproximadamente 28% no mesmo período. Em relação ao número total de matriculados na PUCRS no ano de 2014 (28 mil), os beneficiados com o Prouni representam 17%, distribuídos nos diversos cursos da universidade. Ao analisarmos o total dos benefícios concedidos pela universidade, sejam os benefícios próprios ou por meio de convênios, temos um total de 13.904 alunos contemplados no ano de 2014, o que representa 49,65% dos alunos matriculados no mesmo ano.

Em setembro de 2015 a PUCRS divulgou, por meio da Revista PUCRS, dados referentes ao perfil socioeconômico dos seus estudantes, e iremos analisá-los a seguir:

Figura 1 - Faixa etária dos alunos da PUCRS

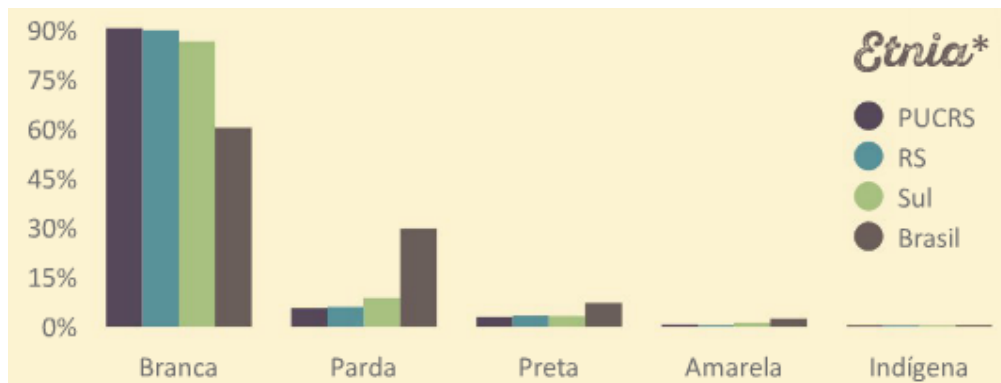


Fonte: Revista PUCRS (2015)

Na Figura 1 o estudo aponta que mais da metade dos estudantes da PUCRS está na faixa etária considerada “ideal” para estudar o ensino superior, que é entre 18 e 24 anos, sendo que na PUCRS existem estudantes a partir dos 16 anos cursando o ensino superior, enquanto que 20,2% estão entre 25 e 29 anos; ou seja, a grande maioria dos estudantes da PUCRS são jovens, sendo que o curso com o maior número de jovens matriculados é o curso de Ciências Aeronáuticas, onde a média de idade fica em 21,8 anos, seguido de Odontologia, com 22 anos, e Jornalismo com 22,1 anos de idade. No outro extremo, o curso com o maior número de estudantes com idade mais elevada é o curso de Teologia, onde a média da faixa etária fica em 35 anos de idade, seguido do curso de Ciências Sociais, com a média

de 30,3 anos e Filosofia, com 30,1 anos de idade. O curso de Ciências Aeronáuticas também chama atenção na questão de gênero, pois 94,8% dos estudantes pertencem ao sexo masculino, enquanto que o curso de Pedagogia é o curso com o maior número de pessoas do sexo feminino, sendo 93,8%, seguido do curso de Nutrição, com 93,4% do total de matriculados.

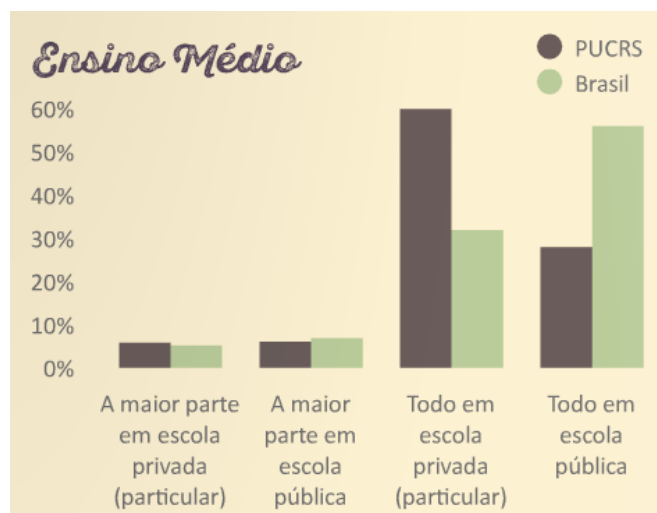
Figura 2 - Etnia dos estudantes da PUCRS



Fonte: Revista PUCRS (2015)

Em relação a etnia dos alunos da PUCRS (Figura 2), o estudo divulgou que 90% deles são declarados brancos, sendo que o curso de Odontologia concentra o maior número de estudantes nessa categoria, com 96,8% dos matriculados, enquanto que o curso com o maior número de negros é o de Ciências Biológicas, com 8% do total de estudantes. Já o curso de Serviço Social concentra o maior número de pardos com 18,3%, enquanto que 16,7% dos declarados amarelos estão matriculados no curso de Turismo.

Figura 3 - Conclusão do ensino médio dos estudantes da PUCRS



Fonte: Revista PUCRS (2015)

A Figura 3 apresenta a relação dos estudantes da PUCRS oriundos de escola pública e particular, fazendo um comparativo com a média nacional. Os dados mostram que 58% dos estudantes da PUCRS cursaram todo o ensino médio em escola particular, enquanto que na média nacional é exatamente o oposto, já que no Brasil mais de 50% dos estudantes cursaram todo o ensino médio em escola pública.

Tabela 12 - Nível de instrução dos pais dos estudantes da PUCRS

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	PAI		MÃE	
	PUCRS	BRASIL	PUCRS	BRASIL
CURSO SUPERIOR	31%	16,20%	31%	17,90%
ENSINO MÉDIO	26,40%	30,20%	30,40%	31,50%
PÓS-GRADUAÇÃO	18,20%	5,90%	21,20%	10,20%

Fonte: Revista PUCRS (2015)

O estudo divulgado em setembro de 2015 também apresentou dados referentes ao nível de instrução dos pais dos estudantes matriculados na PUCRS, e realizou um comparativo com a média nacional deste indicador, com base nos dados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Com isso, concluímos que 31% dos pais e das mães dos estudantes da PUCRS possuem curso superior, enquanto que a média nacional é de 16,2% dos pais e 17,9% das mães. Enquanto que 26,4% dos pais dos estudantes matriculados na PUCRS concluíram o ensino médio, 30,4% das mães o fizeram. Em relação a média do Brasil, observamos que o índice tanto dos pais quanto o das mães que concluíram o ensino médio é maior que os da PUCRS, sendo que 30,2% dos pais e 31,5% das mães concluíram o ensino médio. Quando o percentual analisado é de conclusão de Pós-Graduação, a relação é inversa, de modo que os dados da PUCRS são bem mais elevados do que a média nacional, sendo que 18,2% dos pais e 21,2% das mães dos estudantes da PUCRS concluíram esse nível de ensino.

A matéria apresentou também dados referente a renda total das famílias dos estudantes da PUCRS, sendo que 26,1% dos estudantes da PUCRS pertencem a famílias com renda entre 10 e 30 salários mínimos, enquanto que no Brasil 26,5% possuem renda entre 1,5 a 3 salários mínimos. Outro dado informado é que 17,7%

das famílias dos estudantes da PUCRS possuem renda entre 6 e 10 salários mínimos, enquanto que praticamente o mesmo percentual nacional está em outro extremo, ou seja, possuem renda de 3 a 4,5 salários mínimos.

Além desses dados em relação aos estudantes da PUCRS, a pesquisa também verificou, entre os ingressantes no vestibular, quais os motivos pela escolha dessa universidade, e verificou que 68,6% dos inscritos escolheram pela qualidade da universidade, enquanto que metade dos estudantes da PUCRS opta pelo curso por vocação, e 21,1% pela valorização profissional que o curso oferece.

Como pode ser verificado, portanto, o perfil dos estudantes da PUCRS é de nível socioeconômico bastante elevado. Esse é o público que tradicionalmente as universidades no Brasil costumavam receber, não sendo uma particularidade desta instituição. Por se tratar de uma universidade paga e de grande prestígio, portanto, o corpo discente desta instituição sempre foi majoritariamente formado por alunos provenientes de famílias localizadas nos estratos sociais mais elevados.

Nos últimos anos, no entanto, como vimos, houve uma oferta considerável de bolsas Prouni - além de outros benefícios e possibilidades de financiamento das mensalidades -, o que contribuiu, em alguma medida, para a diversificação do perfil dos estudantes, possibilitando o ingresso de alunos provenientes de famílias menos abastadas. Temos aqui, portanto, um caso muito interessante para analisarmos as possíveis dificuldades enfrentadas por esse novo público, em especial os alunos bolsistas do Prouni, para sua permanência e conclusão do ensino superior, uma vez que estão inseridos em um ambiente até então desconhecido e do qual necessitam se apropriar e se integrar para que obtenham sucesso em sua trajetória acadêmica.

4. DO ACESSO À PERMANÊNCIA: A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Este capítulo será dedicado à apresentação dos dados quantitativos obtidos por meio do questionário aplicado com os alunos do curso de Pedagogia da PUCRS e, na seqüência, à apresentação das entrevistas de três estudantes. Tal análise visa, por meio das questões e das entrevistas, tentar identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes do curso de Pedagogia, mais especificamente os bolsistas do Prouni, para permanecerem na universidade.

Para construção da análise quantitativa, foi aplicado o questionário com 59 questões, em três turmas do curso de Pedagogia, havendo um total de 60 respondentes, com idades entre 17 e 60 anos. Entre o total de respondentes da pesquisa, 50% são bolsistas do Prouni e 50% não possuem o benefício; 90% são do sexo feminino, e 10% do sexo masculino. Os questionários foram aplicados em três turmas do curso de Pedagogia da PUCRS. A escolha das turmas seguiu alguns critérios, sendo uma turma do 1º semestre, por serem os ingressantes no curso (com 45 matriculados), outra turma do 5º semestre, por terem cursado mais da metade do curso e também estarem na produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - (com 28 matriculados), e uma turma de 7º semestre, que estão finalizando o curso e em desenvolvimento do estágio final (com 19 matriculados). No período em que essa pesquisa foi aplicada, o curso de Pedagogia da PUCRS contava com 228 matriculados, sendo 42% (n=95) estudantes bolsistas do Prouni. Desse total, obtivemos 60 participantes por meio dos questionários, sendo 31 respondentes no 1º semestre, 23 no 5º semestre e 6 no 7º semestre, totalizando uma participação de 30% (n=60) dos estudantes, desse total 30 eram bolsistas do Prouni.

4.1 Dados quantitativos

Esta seção será dedicada à apresentação dos dados coletados, por meio de questionário, iniciando pela análise daqueles relacionados ao perfil socioeconômico dos estudantes, seguido das questões relacionadas à dificuldades encontradas para permanecerem na universidade, assim como o apoio recebido da família e, por

último, as questões referentes a escolha pelo curso de Pedagogia da PUCRS. A análise do perfil socioeconômico se faz necessária para compreender as dificuldades que os estudantes encontram para permanecerem na universidade, uma vez que a família é extremamente importante na formação do sujeito. Conforme a teoria de Bourdieu em relação ao conceito de *habitus*, essa base familiar se torna fundamental para o entendimento das ações futuras do sujeito, pois as influências desse contexto familiar pertencem a um processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 24).

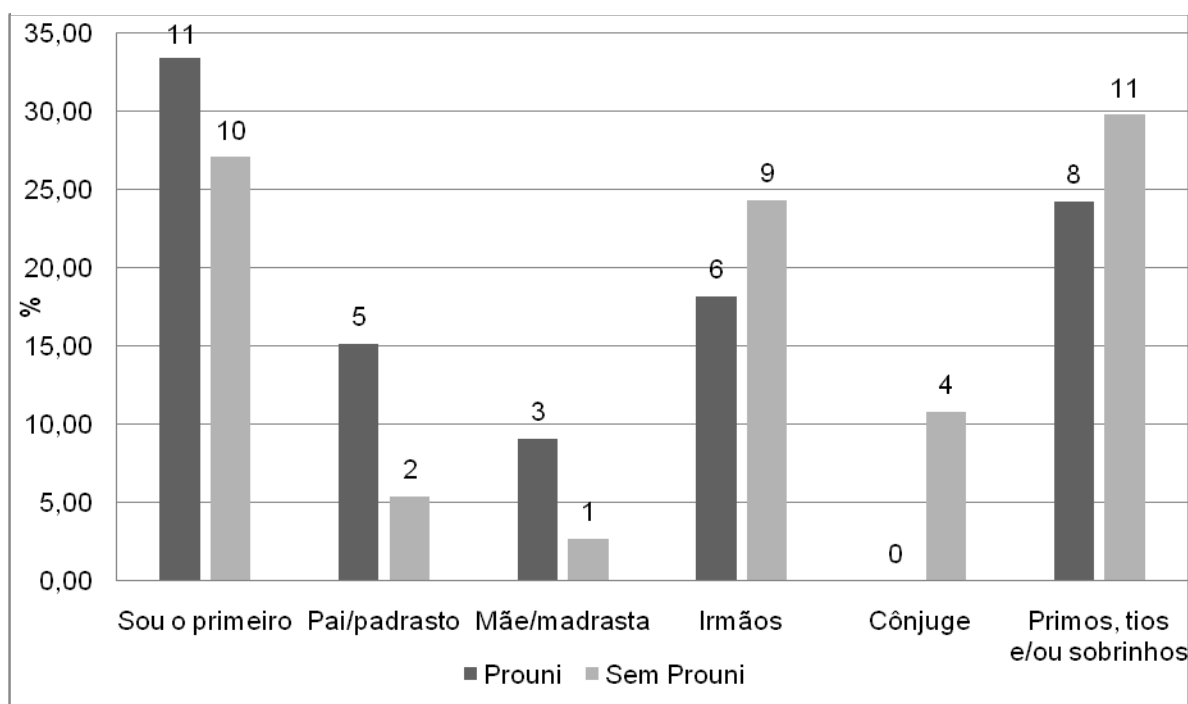
Nesse primeiro bloco serão analisadas as questões relacionadas à moradia do estudante, composição do grupo familiar; renda individual e do grupo familiar, entre outras questões que nos darão subsídios para compreender o perfil socioeconômico dos entrevistados do curso de Pedagogia da PUCRS e, principalmente, dos bolsistas do Prouni. Para análise dos dados coletados utilizaremos tabelas e gráficos. Na construção dos gráficos apresentados nessa seção, o tamanho das barras refere-se ao eixo vertical, ou seja, a valores percentuais; já os valores que se apresentam acima das barras se referem aos números absolutos.

É importante lembrar que a análise aqui empreendida será de caráter exploratório. Dado o tamanho relativamente pequeno de nossa amostra, e, principalmente, o modo de seleção da mesma (não probabilístico), não teremos condições de realizar inferências de modo mais acurado. Ou seja, os resultados aqui apresentados são válidos para os alunos selecionados em nossa amostra, e a partir dos mesmos poderemos refletir acerca do universo estudado; no entanto, não será possível calcular nosso grau de precisão ao realizar este exercício, de tirar conclusões para o universo a partir dos dados amostrais. Como nosso problema de pesquisa diz respeito às possíveis dificuldades enfrentadas pelos bolsistas do Prouni, nossa análise quantitativa será realizada por meio da comparação entre bolsistas e não-bolsistas, o que nos permitirá avaliar - em nível exploratório, como já afirmamos acima -, possíveis diferenças entre estes dois públicos.

Na primeira questão analisada, o estudante informava quantos e quais familiares haviam concluído ou cursado o ensino superior. Entre os bolsistas do Prouni, ser o primeiro na família a ingressar no ensino superior é uma realidade para a maioria dos respondentes. A categoria “primos, tios e/ou sobrinhos”, para os bolsistas, aparece em segundo lugar, com 8 respondentes. Entre os não-bolsistas,

percebemos uma inversão nessa ordem, porém com uma diferença muito pequena. Dessa forma, para 11 não-bolsistas, os primos, tios ou sobrinhos foram os primeiros a ingressar no ensino superior e, para 10 deles, o próprio estudante foi o primeiro a ingressar. No entanto, o mais importante a ser destacado aqui se refere à escolaridade dos pais dos estudantes. Destacamos que, na categoria “pai/padrasto” e “mãe/madrasta” o percentual que frequentou ou concluiu o ensino superior é maior entre os estudantes bolsistas em relação aos não-bolsistas. Entre os pais (n=5) o ingresso no ensino superior é maior do que entre as mães (n=3). Entre os não-bolsistas, a amostra aponta que o pai de dois estudantes e a mãe de um deles apenas frequentou ou concluiu o ensino superior. Apesar da diferença entre os resultados dos bolsistas e não-bolsistas, o Gráfico 5 apresenta certo equilíbrio entre as respostas dos estudantes e, nos mostra também que, entre os entrevistados, o percentual onde os pais tiveram acesso ao ensino superior é consideravelmente baixo.

Gráfico 5 - Familiares que cursaram ou concluíram curso superior

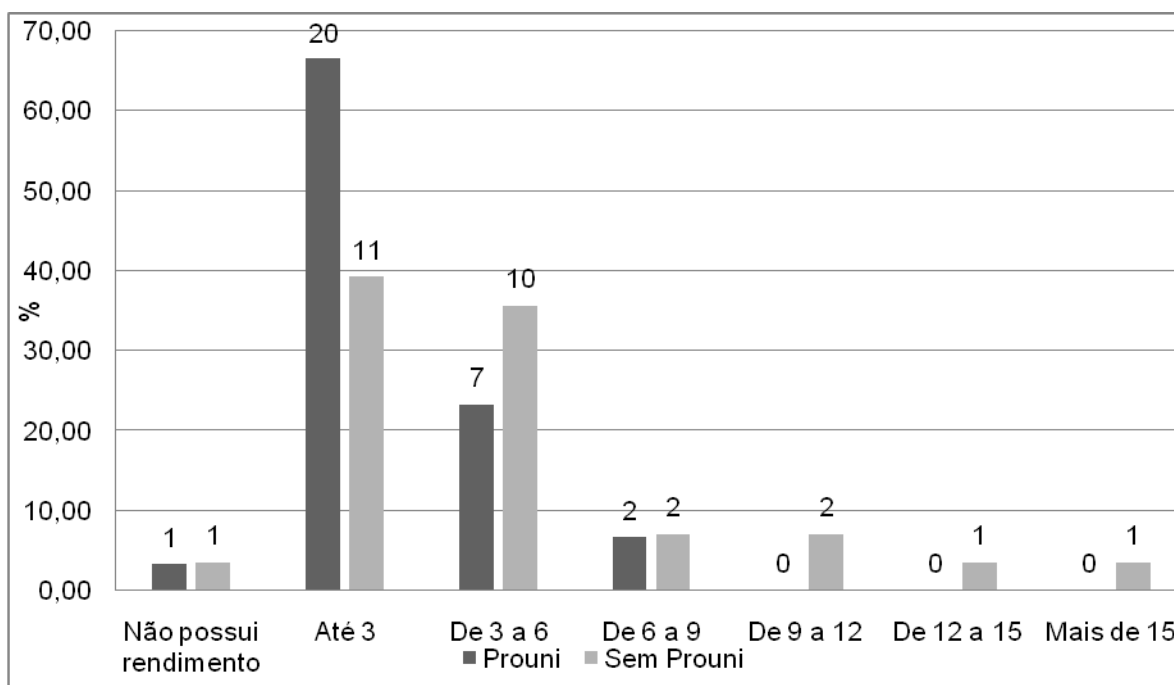


Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

O Gráfico 6 apresenta o rendimento bruto do grupo familiar. Ao contrário do gráfico anterior, neste encontramos diferenças entre os dados dos bolsistas e não-bolsistas. Entre os bolsistas, mais de 60% do grupo familiar possui renda de até 3

salários mínimos (R\$ 2.640,00), já entre os não-bolsistas esse percentual é de 39,29%. Entre os não-bolsistas ocorre um equilíbrio na distribuição da renda entre a segunda categoria (até 3 salários mínimos, n= 11) e a terceira (de 3 a 6 salários mínimos, n=10). Outro aspecto de destaque, entre os bolsistas, é que nenhum dos respondentes possui renda acima de 9 salários mínimos (R\$ 7.920,00). No gráfico anterior observamos que, os pais dos entrevistados possuem baixa escolaridade, o que nos leva a supor que essa baixa escolaridade interfere no rendimento do grupo familiar, pois a renda do grupo familiar, entre a maioria dos entrevistados, se concentra nas categorias com renda máxima de seis salários mínimos. Entre os estudantes do Prouni é justificável que a renda do grupo familiar não seja elevada, uma vez que um dos critérios para que o estudante obtenha a bolsa de estudos é que a renda familiar per capita não exceda a três salários mínimos, para as bolsas parciais, pois a bolsa integral exige renda ainda menor.

Gráfico 6 - Rendimento bruto do grupo familiar (em salários mínimos)



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

A tabela abaixo traz a informação referente à atuação profissional dos respondentes. A amostra apresenta que, entre os não-bolsistas, o número de estudantes que atualmente trabalha (n=24) é maior; entre os estudantes desse grupo, todos trabalham ou já trabalharam, enquanto que, entre os bolsistas, existem

entrevistados que nunca trabalharam. Um dado relevante desta tabela é que a maior parte dos estudantes, bolsistas ou não, estão ou já passaram pelo mercado de trabalho.

Tabela 13 - Estudante já trabalhou ou trabalha

Condição do estudante		Nunca trabalhei	No momento não estou trabalhando	Trabalho atualmente	Total
Prouni	N.	2	8	19	29
	%	6,90	27,59	65,52	100,0
Sem Prouni	N.	0	6	24	30
	%	0,00	20,00	80,00	100,0

Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

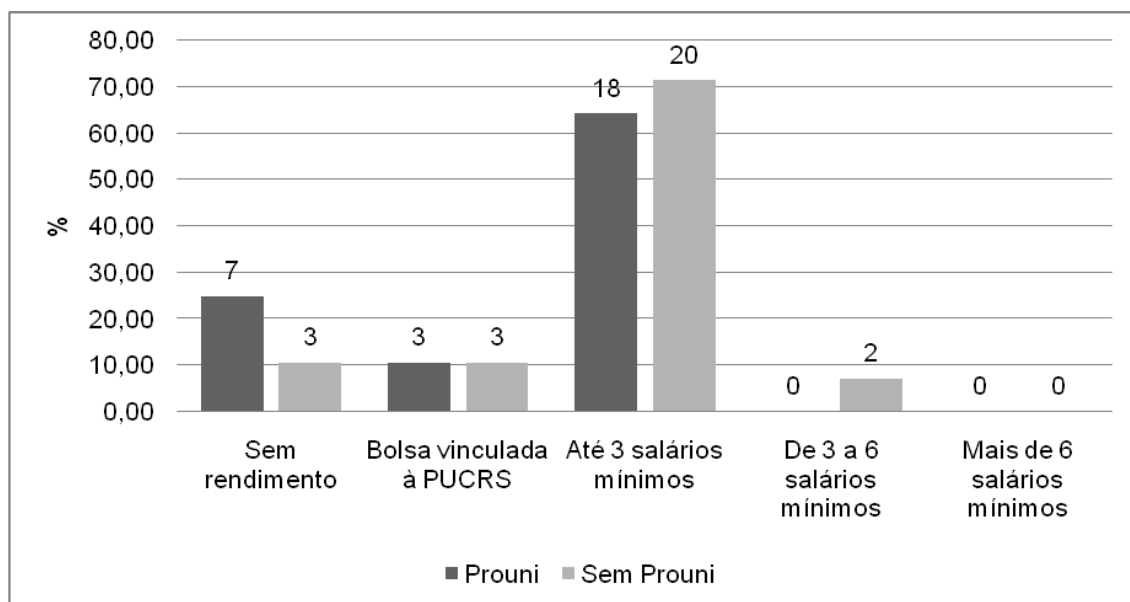
Na Tabela 13, apresentamos os dados referente à idade em que os estudantes ingressaram no mercado de trabalho. Vemos que, entre os respondentes, a maioria ingressou no mercado de trabalho na idade entre 16 e 20 anos, tanto os bolsistas quanto os não-bolsistas. Sendo que alguns entrevistados informaram ter ingressado antes dessa idade, fato alarmente, uma vez que a idade mínima permitida em lei para ingressar no mercado de trabalho é de 16 anos, com isso, podemos concluir que 14 respondentes (8 bolsistas e 6 não-bolsistas) ingressaram no mercado de trabalho informalmente, sem carteira assinada, possivelmente pela necessidade de ajudar com as despesas familiares. Além disso, ingressar no mercado de trabalho tão precocemente provavelmente interferiu na dedicação para os estudos no ensino médio. Esses dados (sobre o perfil socioeconômico) nos levam a crer que, de fato, há um novo perfil de estudantes nas universidades no Brasil, bolsistas ou não.

Tabela 14 - A idade que os estudantes começaram a trabalhar

Condição do estudante		8 a 10	11 a 15	16 a 20	Total
Prouni	N.	0	8	16	24
	%	0,00	33,33	66,67	100,0
Sem Prouni	N.	1	6	22	29
	%	3,45	20,69	75,86	100,0

Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

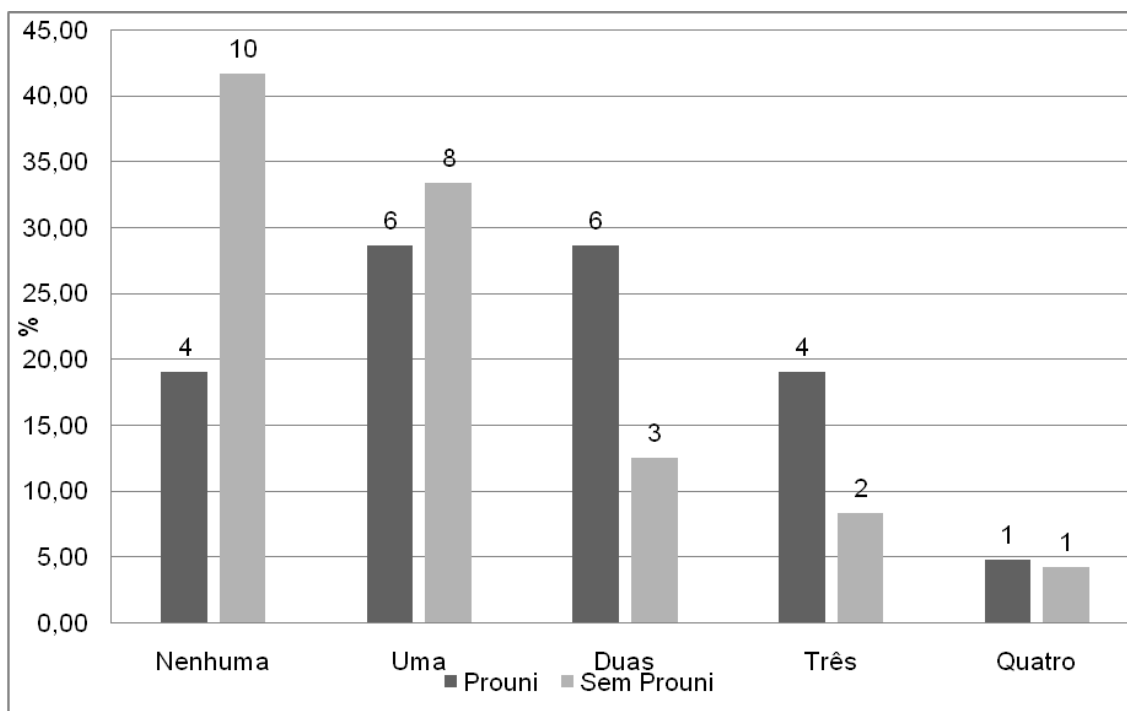
Gráfico 7 - Rendimento do estudante



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Os estudantes também informaram a qual faixa pertencia seu rendimento mensal. No Gráfico 7, então, temos os dados referente ao rendimento mensal individual do estudante. Observamos que mais de 60% dos entrevistados possuem renda de até 3 salários mínimos, tanto entre os bolsistas quanto entre os não-bolsistas. Destacamos também que nenhum bolsista dessa amostra possui renda superior a seis salários mínimos. Assim como apresentado na Tabela 13 haviam bolsistas que informaram nunca ter trabalhado, nesse gráfico observamos que 7 respondentes informam não possuir rendimento.

Gráfico 8 - Quantas pessoas dependem do rendimento do estudante

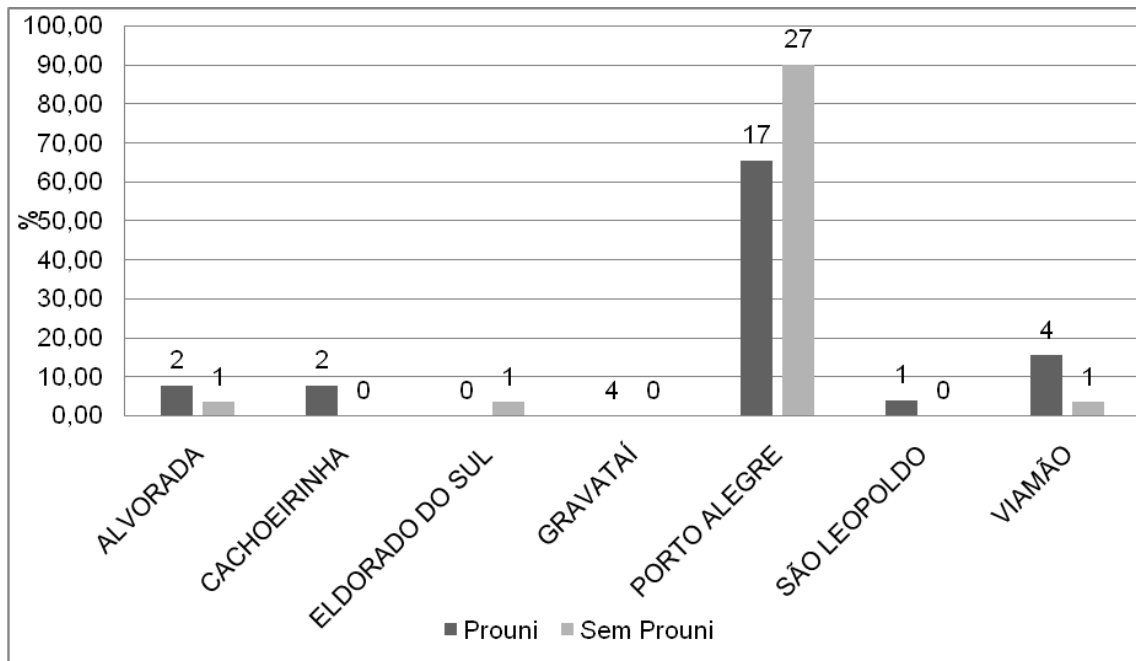


Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Nos gráficos anteriores observamos que o grupo que ingressou mais cedo no mercado de trabalho e o maior número de entrevistados com rendimento mensal se concentra entre os não-bolsistas. No entanto, no Gráfico 8 podemos observar que são os bolsistas que possuem o maior número de pessoas que dependem de sua remuneração. Apenas 4 bolsistas informaram que nenhuma pessoa depende do seu rendimento, sendo que 17 alegam que de uma até quatro pessoas dependem da sua ajuda financeira, essa informação vai ao encontro de dados anteriores, justificando o fato dos estudantes ingressarem tão cedo no mercado de trabalho, pois esse gráfico aponta que realmente os estudantes contribuem com a renda do grupo familiar.

O Gráfico 9 apresenta os dados referentes à cidade onde residem os estudantes do curso de Pedagogia. Nos dois grupos a maioria reside na cidade de Porto Alegre, porém entre os não-bolsistas o número é mais expressivo, agregando 90% dos entrevistados, enquanto que entre os bolsistas, pouco mais de 50% residem na capital. Os demais bolsistas (n=13) moram na grande Porto Alegre, nas cidades de Alvorada, Cachoeirinha, Gravataí, São Leopoldo e Viamão.

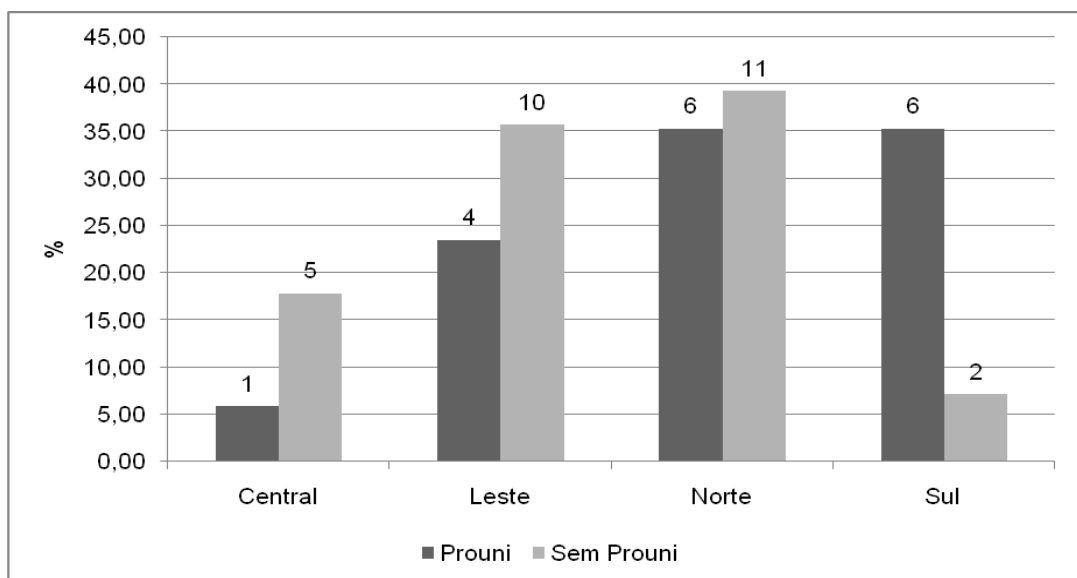
Gráfico 9 - Cidade onde residem os entrevistados do curso de Pedagogia



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

No Gráfico 10 é possível observar que, entre os bolsistas que residem em Porto Alegre, a maioria localiza-se em bairros distantes da região central da cidade, dificultando seu deslocamento tanto para o trabalho quanto para os estudos. Os não-bolsistas, em sua maioria, moram na região leste, a mesma onde está localizada a PUCRS, e dessa forma levam menos tempo no deslocamento para casa.

Gráfico 10 - Região de Porto Alegre onde residem os estudantes de Pedagogia



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Tal constatação pode ser confirmada na Tabela 15, quando os entrevistados foram questionados quanto ao tempo de deslocamento até a PUCRS. Podemos observar que mais de 40% dos bolsistas levam até uma hora de deslocamento, enquanto que entre os não-bolsistas esse percentual passa para 80% dos casos; ou seja, entre os entrevistados os bolsistas levam mais tempo de deslocamento até a PUCRS, sendo que alguns levam mais de uma hora e meia para se deslocar.

Tabela 15 - Tempo de deslocamento até a PUCRS

Condição do estudante		Até 30 minutos	De 30min a 1 hora	De 1 hora a 1h30min	De 1h30min a 2h	Total
Prouni	N.	10	3	12	4	29
	%	34,48	10,34	41,38	13,79	100,0
Sem Prouni	N.	19	5	6	0	30
	%	63,33	16,67	20	0	100,0

Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Quando questionados em relação ao tipo de transporte utilizado para deslocar-se até a PUCRS, observamos na Tabela 16 que a maioria dos bolsistas informou utilizar o ônibus, complementando o resultado apresentado na tabela anterior, onde a maioria dos bolsistas diz levar mais de uma hora para se deslocar até a PUCRS. Outro dado interessante, que merece destaque, é que os três estudantes que responderam utilizar carro próprio para ir à PUCRS são estudantes que não possuem a bolsa do Prouni e, em dois desses casos eles são diplomados - o outro estudante não é diplomado, mas o pai possui curso superior. No Gráfico 9 observamos que 13 bolsistas residem na grande Porto Alegre, justificando o alto índice de bolsistas que informam levar mais de uma hora para se deslocar até a PUCRS. Além disso, alguns respondentes alegaram se deslocar a pé, de carona, moto, trem e van escolar. Nessa questão era possível marcar mais de uma alternativa, com isso constatamos que os respondentes utilizam, durante os dias de aula, diferentes meios para se locomoverem.

Tabela 16 - Como os estudantes se deslocam até a PUCRS

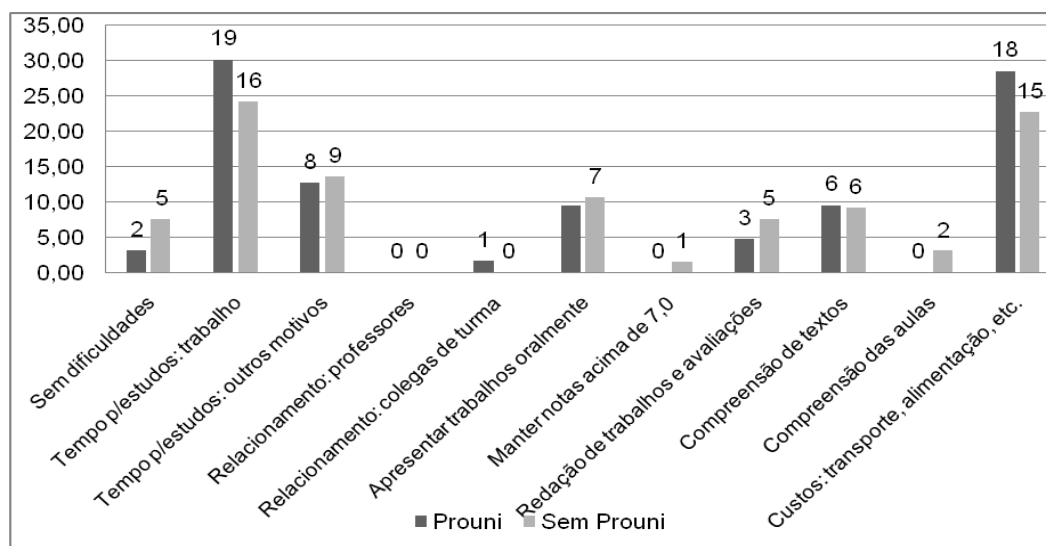
Condição do estudante		A pé	Carona	Carro	Moto	Ônibus	Trem	Van escolar	Total
Prouni	N.	1	2	0	1	28	1	2	35
	%	2,86	5,71	0,00	2,86	80,00	2,86	5,71	100,0
Sem Prouni	N.	1	7	3	0	24	1	2	38
	%	2,63	18,42	7,89	0,00	63,16	2,63	5,26	100,0

Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Na primeira parte dessa análise procuramos apresentar dados relacionados ao perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados, com o objetivo de nos fornecer uma idéia mais geral da trajetória dos estudantes até o ensino superior. A partir de agora, procuraremos analisar os dados referente às dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecerem na universidade, assim como a sua formação acadêmica e expectativas em relação à profissão de Pedagogo.

O Gráfico 11 apresenta os dados referente às dificuldades que os estudantes vivenciaram ao ingressarem no ensino superior. Para responder a essa questão o estudante poderia marcar até cinco opções de resposta.

Gráfico 11 - Dificuldades vivenciadas pelos estudantes ao ingressar no ensino superior



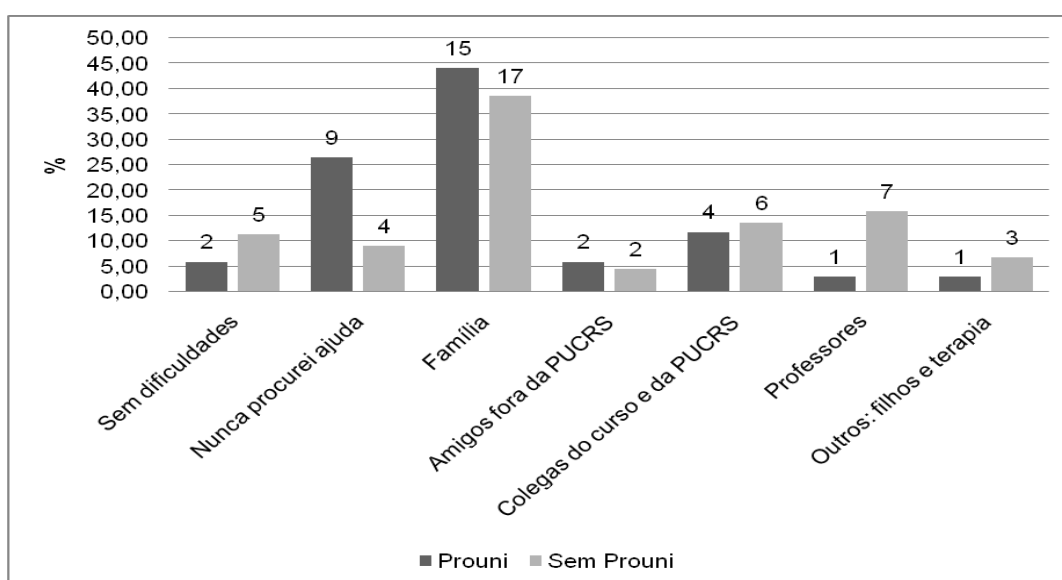
Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Entre os entrevistados bolsistas, mais de 30% identificavam o tempo para se dedicar aos estudos (em função do trabalho), como uma das principais dificuldades enfrentadas ao ingressar no ensino superior. Se considerarmos que 8 estudantes

responderam também falta de tempo, mas por outros motivos, temos um total de 42,86% dos bolsistas (n=27) afirmando que a falta de tempo é uma das dificuldades enfrentadas na universidade. Entre os não-bolsistas, a falta de tempo para se dedicar aos estudos também aparece como primeiro item com maior número de respondentes. Em segundo lugar, tanto entre os bolsistas como não-bolsistas, a dificuldade enfrentada está relacionada aos custos que o estudante têm com transporte, alimentação, cópias e outras despesas, sendo 18 estudantes bolsistas e 15 não-bolsistas que mencionaram esse item como uma dificuldade enfrentada. Fora as dificuldades relacionadas ao tempo para os estudos e os custos com a universidade, a maioria delas se refere às questões acadêmicas, como apresentar trabalhos oralmente e compreender textos.

A questão abaixo diz respeito a quem o estudante recorria em caso de dificuldades, e também nesta o entrevistado podia escolher mais de uma opção. Como vemos, a maioria dos respondentes (bolsistas e não-bolsistas) informou que recorre à família quando surge alguma dificuldade, além de alguns deles informarem que não enfrentaram dificuldades. Também há os casos que informaram não procurar ajuda, sendo a maioria entre os bolsistas. Entre os não-bolsistas, sete deles informaram procurar ajuda entre os professores do curso, e há também quem busque ajuda com os filhos ou por meio de terapia.

Gráfico 12 - A quem o estudante recorre diante das dificuldades

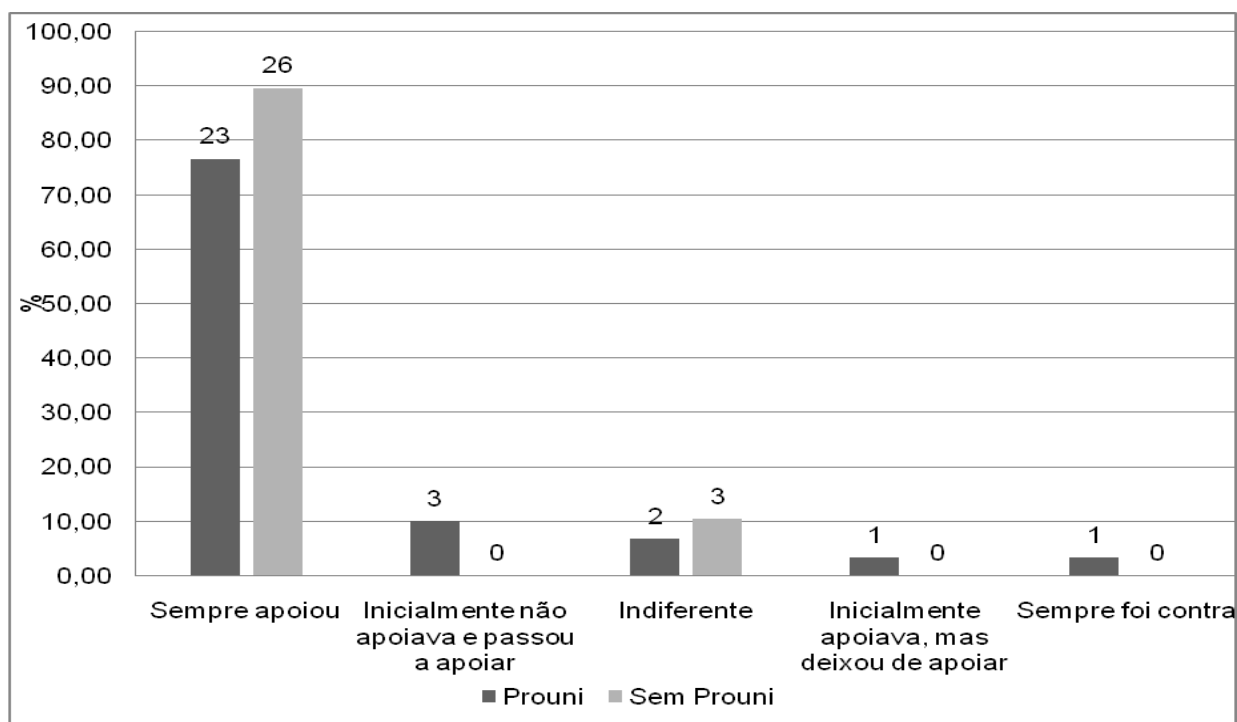


Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Examinando o Gráfico 12, podemos observar que a maioria dos entrevistados informou recorrer à família diante das dificuldades. No entanto, alguns bolsistas dizem nunca ter procurado ajuda, indicando que, apesar de terem dificuldades, apresentam menor possibilidade de procurar ajuda. Isso pode ser fruto de fatores como a falta de conhecidos com nível superior, por esse motivo, procurar ajuda entre familiares e/ou amigos poderia não surtir efeito, uma vez que essas pessoas desconhecem a realidade da vida acadêmica. Além disso, percebemos entre os bolsistas uma maior distância em relação aos colegas de curso e, principalmente, entre os professores, pois poucos bolsistas alegam procurar ajuda entre esse público.

No gráfico abaixo vemos que 23 bolsistas e 26 não-bolsistas responderam que a família sempre os apoiou a ingressar na PUCRS; vemos também que existe, entre os estudantes, quem não receba apoio da família, inclusive quem tenha mencionado que a família sempre foi contra o ingresso do estudante no ensino superior.

Gráfico 13 - Apoio da família em relação ao ingresso do estudante na PUCRS



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

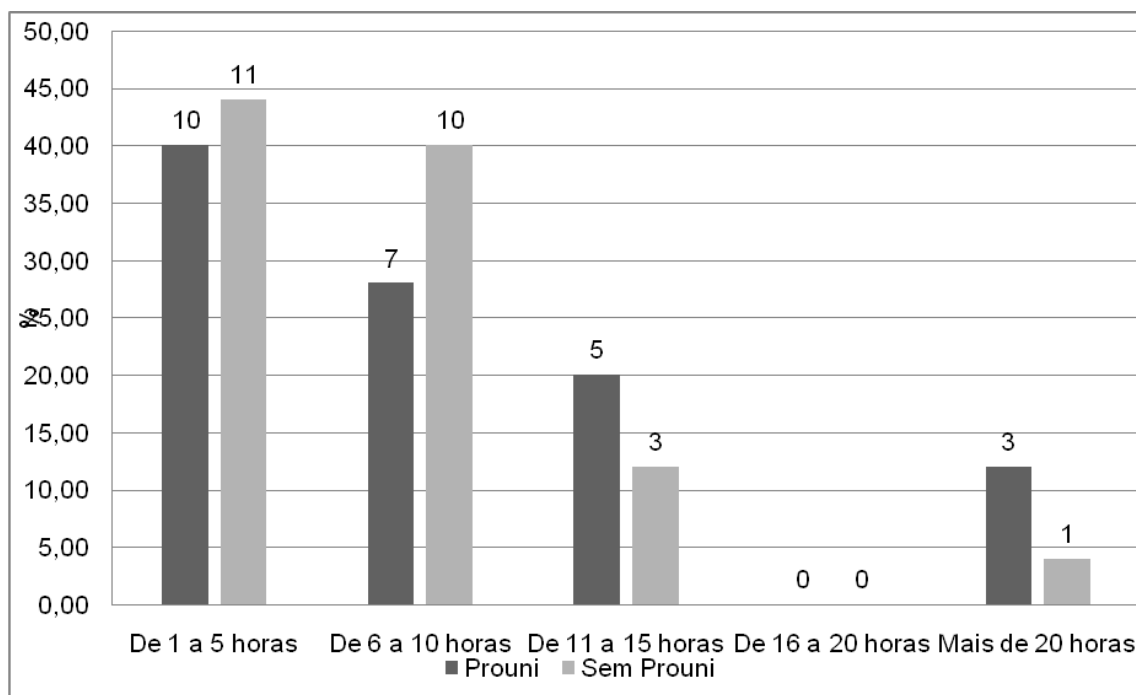
A análise das questões apresentadas é de suma importância para que seja possível compreender as questões relacionadas ao objetivo principal dessa

pesquisa, que se refere às possíveis dificuldades que os estudantes bolsistas do Prouni encontram para permanecer na universidade. No questionário algumas questões nos dão subsídios para essa busca e, na análise qualitativa, teremos um maior aprofundamento. Para entender tais dificuldades, um ponto importante se refere à educação básica. Foi questionado se os estudantes precisaram interromper seus estudos durante esse período. Entre os respondentes bolsistas, apenas um informou precisar interromper (para trabalhar e ajudar a família) os estudos; já entre os não-bolsistas (7 respondentes) de estudantes afirmaram ter interrompido os estudos durante o ensino fundamental. Podemos considerar que a maioria dos respondentes não precisou interrompê-los. Esse dado é um ponto positivo, uma vez que, mesmo inseridos em uma realidade familiar de baixa escolarização, e apesar de muitos bolsistas respondentes terem ingressado muito cedo no mercado de trabalho, mesmo assim houve empenho para permanecer vinculados a escola.

Ainda em relação à educação básica, 28 dos entrevistados bolsistas informaram que freqüentaram o ensino médio em escola pública, e 27 desses realizaram o ensino médio regular, enquanto que 2 freqüentaram o ensino médio com ênfase em formação de professores e apenas um cursou ensino médio técnico/profissionalizante. Entre os não-bolsistas, 19 estudantes cursaram o ensino médio em escola pública, e 8 deles freqüentaram escola particular, sendo que entre os bolsistas nenhum estudante freqüentou escola particular.

Em relação à preparação do estudante para ingressar na universidade, 80% (n=24) informaram que não freqüentaram curso preparatório para o vestibular, enquanto que 16,67% (n=5) o fizeram, freqüentando cursos comunitários (gratuitos). Apesar dos estudantes não terem mencionado como uma dificuldade, podemos citar que freqüentar a escola pública durante a educação básica e não realizar um curso preparatório para o vestibular, como a maioria deles afirmou não ter realizado, são questões que também contribuem para as dificuldades que possam vir a enfrentar no ensino superior, uma vez que essas lacunas deixadas pela formação básica terão conseqüências no desenvolvimento intelectual desses estudantes.

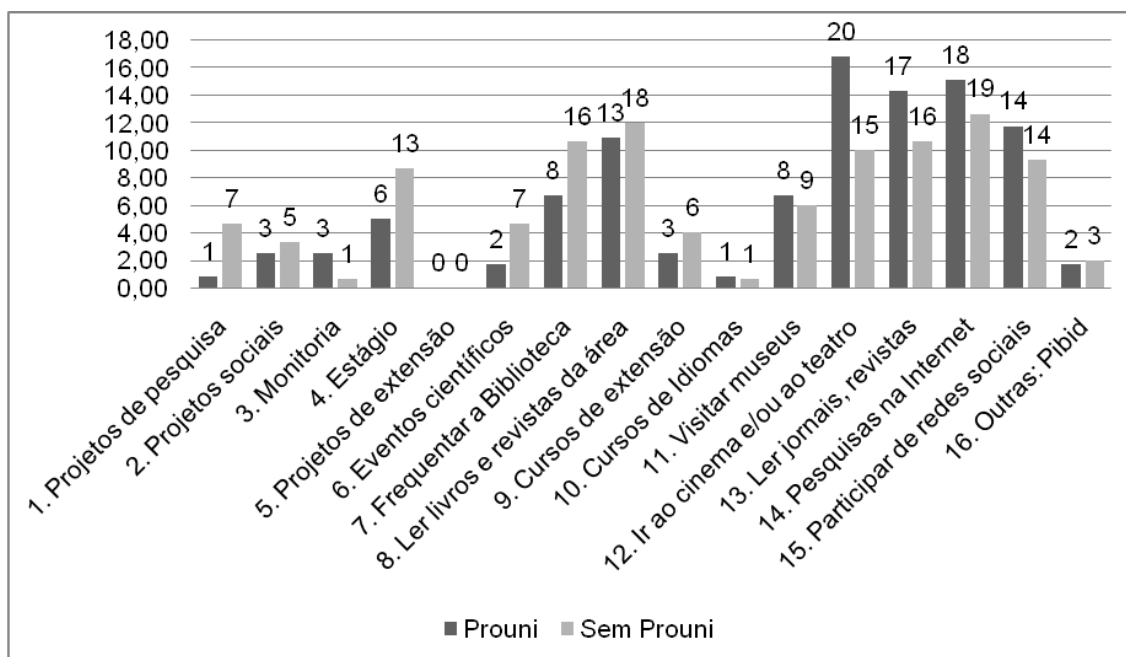
Gráfico 14 - Horas por semana dedicada aos estudos



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

O Gráfico 14 se refere ao número de horas que os entrevistados dedicam por semana aos estudos, fora o tempo dedicado às aulas na PUCRS. Nas duas primeiras categorias (de 1 a 5 horas e de 6 a 10 horas) percebemos um equilíbrio entre o total de bolsistas e não-bolsistas, sendo que a maioria dos respondentes afirma dedicar de uma a cinco horas por semana aos estudos. Além disso, é importante salientarmos que, nessa amostra, são os bolsistas que informam dedicar mais horas aos estudos, inclusive 3 deles alegam dedicar mais de 20 horas semanais. Percebemos que os bolsistas participantes desse estudo dedicam mais horas para os estudos do que os não-bolsistas, no entanto, o número de horas dedicadas aos estudos é pequeno, considerando a concentração de respondentes na categoria de até 5 horas por semana, temos um estudante dedicando menos de uma hora por dia à sua vida acadêmica.

Gráfico 15 - Atividades que o estudante participou no último ano (2015)



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

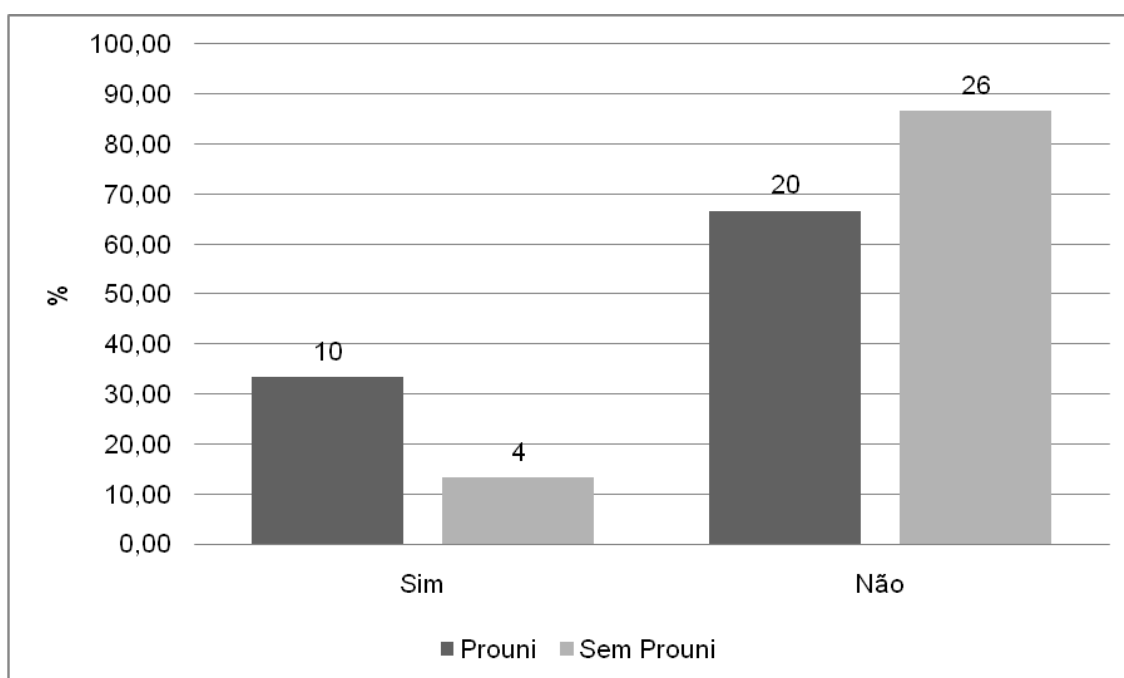
Se a falta de tempo para se dedicar aos estudos está relacionada às dificuldades encontradas pela maioria dos estudantes que participaram dessa pesquisa, quando questionados em relação à participação nas atividades extra classe, não seria de surpreender os baixos índices de participação em atividades acadêmicas e até mesmo de lazer, como pode ser observado no Gráfico 15. Se considerarmos as 6 primeiras alternativas juntas, temos um total de 15 respondentes entre os bolsistas e 32 (o estudante poderia marcar mais de uma opção) entre os não-bolsistas. Esses 6 primeiros itens estão relacionados às atividades extraclasse ligadas à instituição de ensino; ou seja, a falta de tempo para os estudos já mencionada também interfere no tempo para o estudante se dedicar às atividades acadêmicas oferecidas pela universidade. Em contrapartida, vemos que 20 estudantes bolsistas e 15 não-bolsistas informaram ter frequentado o cinema ou teatro no último ano. Ainda em relação ao Gráfico 15, o item “frequentar a biblioteca” representa um baixo índice entre os respondentes, sendo 8 entre os bolsistas e 16 entre os não-bolsistas. Podemos considerar que são poucos os entrevistados que alegam utilizar o material bibliográfico disponível para apoiar seus estudos.

Ao contrário do que observamos no Gráfico 14, onde os bolsistas entrevistados informam dedicar mais horas aos estudos, na amostra apresentada no Gráfico 15 observamos que a experiência dos não-bolsistas na universidade se

mostra mais completa, tanto nas atividades extraclasse quanto no uso da biblioteca. No entanto, fica evidente que esses estudantes em geral pouco participam das atividades extraclasse. E isso se mostra de maneira mais contundente entre os bolsistas. Ou seja, a experiência destes na universidade é limitada, se restringindo basicamente às aulas. Essa atitude gera consequências que contribuem, de forma negativa, com as dificuldades que sentem para permanecer na universidade. Por exemplo, um menor aprendizado, menos contato com a cultura acadêmica/universitária, menos interação com os colegas e professores da universidade, dessa forma enfraquecendo seus vínculos com a universidade.

Os dados apresentados até o momento nos possibilitam concluir que os entrevistados alegaram enfrentar diversas dificuldades para estar na universidade; no entanto, uma informação que merece destaque aponta que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, a maioria dos entrevistados não pensou em desistir do curso, sendo 20 dos respondentes bolsistas e 26 dos não-bolsistas, porém, entre os bolsistas há uma tendência maior em desistir do curso (n=10), talvez pelo fato de enfrentarem mais dificuldades para estarem na universidade, ou então, por essas dificuldades serem encaradas de forma mais dura entre os bolsistas.

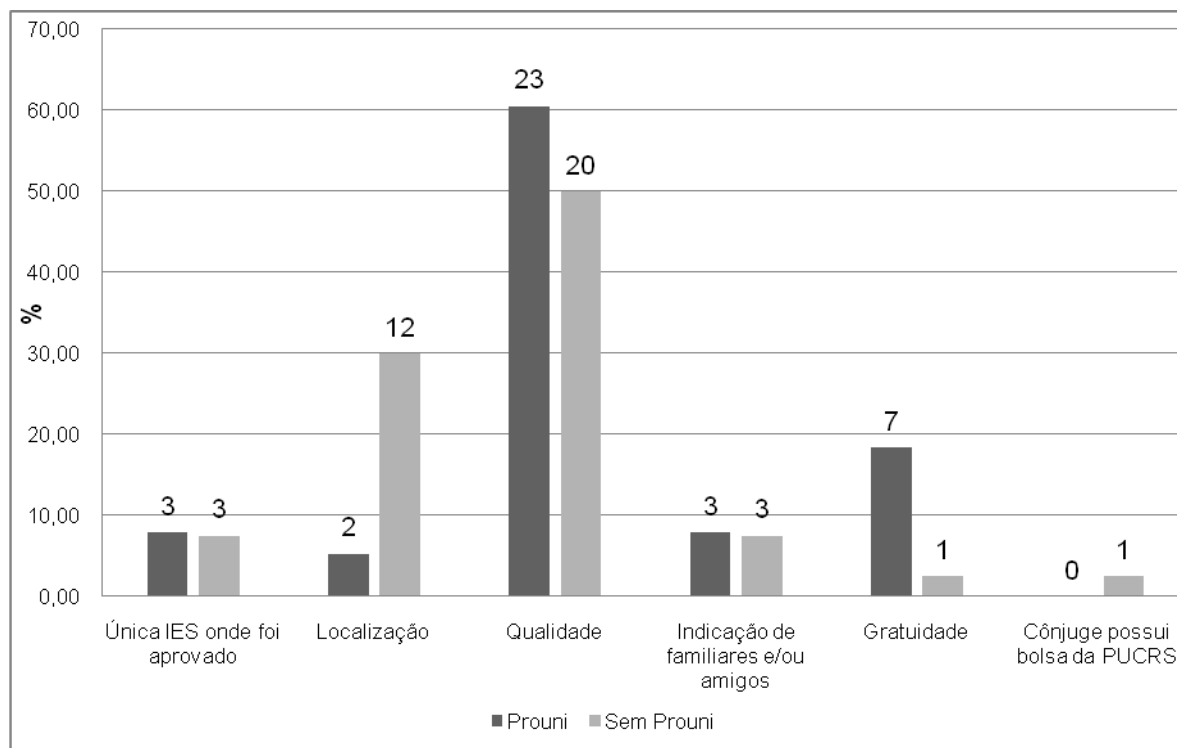
Gráfico 16 - Entrevistado já pensou em desistir do curso



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

As questões a seguir se referem à escolha da PUCRS, e também, à opção pelo curso de Pedagogia, além de questões relacionadas à visão que o estudante possui da sua formação superior e futura inserção no mercado de trabalho.

Gráfico 17 - Motivos para escolher a PUCRS

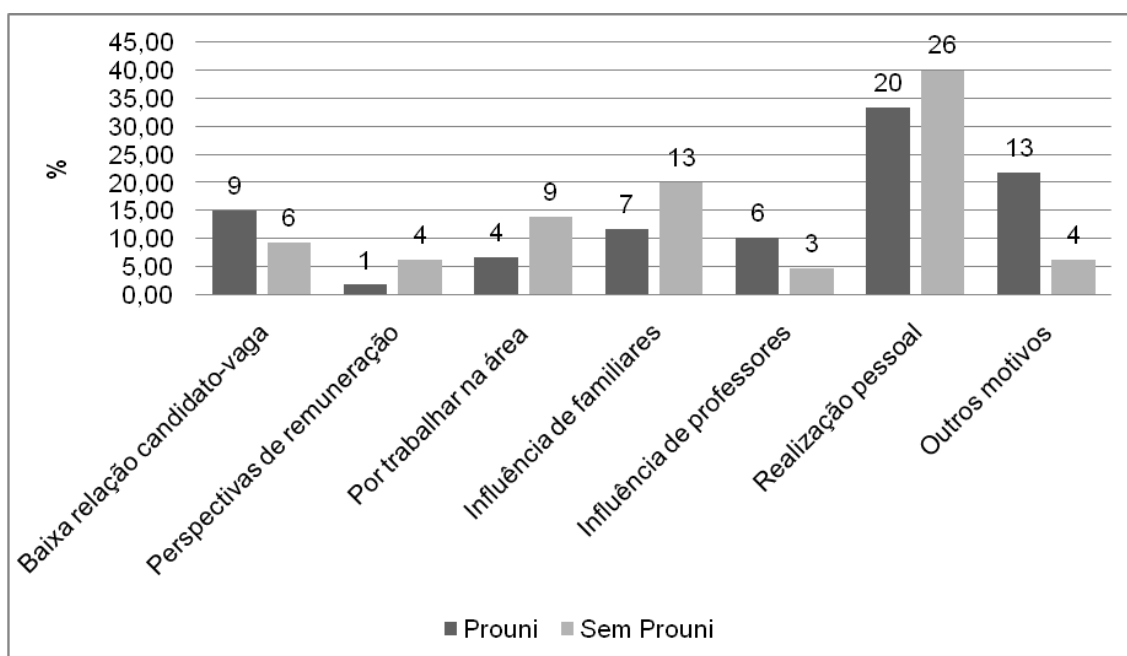


Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

No Gráfico 17, temos representada a questão onde o entrevistado informava quais motivos que o fizeram escolher a PUCRS, sendo possível marcar mais de uma alternativa. Para a maioria dos entrevistados, bolsistas e não-bolsistas, a escolha pela PUCRS se deve à qualidade dos serviços prestados pela instituição; no entanto, entre os bolsistas o número é ainda maior (n=23). Em relação à escolha pela qualidade da instituição, podemos supor que, para muitos alunos a universidade é tão importante quanto a escolha profissional, e gostaríamos de retomar um dado apresentado no Capítulo 3, onde a pesquisa realizada pela PUCRS entre seus estudantes apresentou que, para 68,6% dos inscritos no vestibular, a escolha pela PUCRS se deve a qualidade da universidade, ou seja, para a maioria desses estudantes o diploma da PUCRS possui um valor simbólico importante em sua formação superior. Outro aspecto que merece ser destacado se refere à localização da PUCRS, já que 12 não-bolsistas mencionaram essa opção, complementando a

informação do Gráfico 10, onde 10 não-bolsistas informaram residir na região leste de Porto Alegre, mesma região onde a PUCRS está localizada. Provavelmente por esse motivo a localização se torna um critério importante no momento da escolha da instituição. Além disso, é importante ressaltarmos a categoria “gratuidade”, mencionada por 7 entrevistados bolsistas.

Gráfico 18 - Motivos para escolher o curso de Pedagogia da PUCRS



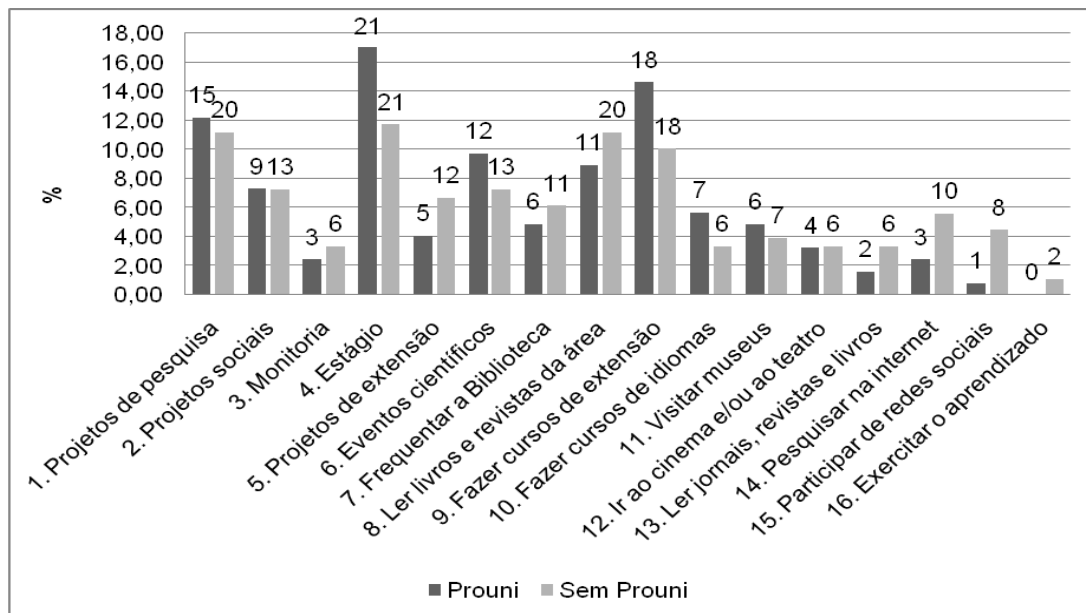
Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Na questão em que os entrevistados informavam os motivos pela escolha do curso de Pedagogia da PUCRS, era possível marcar até três alternativas. O motivo escolhido pela maioria dos respondentes, bolsistas e não-bolsistas, é a realização pessoal que o curso irá proporcionar aos estudantes, sendo que entre os não-bolsistas esse motivo é ainda mais relevante, pois foi mencionado por 26 dos respondentes. Ao mesmo tempo em que vislumbram uma realização pessoal, apenas um bolsista e quatro não-bolsistas acreditam que a escolha está relacionada à boas perspectivas de remuneração. Alguns não-bolsistas também informaram que a opção pelo curso de Pedagogia se deu por outros motivos. Entre os motivos mencionados¹ está “amar o ensino” e “gostar da docência”, ou seja, também são motivos vinculados à aspectos ideológicos da profissão. Já entre os bolsistas

¹ Ao escolher a opção “outros motivos”, o estudante poderia descrevê-los.

entrevistados, duas categorias merecem ser destacadas nessa análise, são elas: “baixa relação candidato vaga”, com 9 respondentes e “outros motivos”, com 13 respondentes, totalizando 22 bolsistas. Entre os motivos mencionados na última categoria, os bolsistas destacaram que “foi a vaga que consegui”, “não consegui vaga para Psicologia”, “para trocar para Administração” e, também, “única opção para trocar posteriormente para Psicologia”. Somando essas justificadas à categoria “baixa relação candidato vaga”, podemos supor que parte dos bolsistas entrevistados enxerguem o curso de Pedagogia como uma porta de entrada em uma universidade de prestígio, se aliarmos esse dado ao Gráfico 17, onde maioria dos entrevistados alegou escolher a PUCRS pela qualidade da universidade, podemos supor que a escolha da instituição, para esse grupo, antecede a escolha pela formação profissional, pois mesmo não estando no curso almejado, para eles é importante estudar na PUCRS.

Gráfico 19 - Atividades importantes para a formação de Pedagogo



Fonte: questionários autoaplicados / Tabulação: autora.

Na questão referente aos aspectos considerados importantes pelo estudante, na formação de pedagogo, também era possível marcar até cinco alternativas. Nessa questão, ao considerarmos novamente os seis primeiros itens, temos entre os bolsistas um total de 65 respostas, ou seja, os entrevistados consideram importante a participação em atividades acadêmicas para a formação de Pedagogo. No Gráfico 15, quando questionados sobre sua participação nessas atividades no último ano,

vemos que esses mesmos itens resultam em apenas 12,61% (n=15) do total entre os bolsistas; ou seja, apesar de não terem muitas vezes a oportunidade de participar dessas atividades (por motivos diversos) durante o curso, os estudantes têm consciência da importância dessas para sua formação.

Os dados apresentados por meio das tabelas e gráficos nos auxiliam na compreensão da trajetória dos estudantes entrevistados e, por esse motivo, esse entendimento pode nos dar subsídios para compreender as dificuldades que os estudantes do Prouni - e também os não-bolsistas - encontram para permanecerem na universidade. No entanto, um fato que merece ser destacado é que, com algumas exceções, a amostra apresentada nessa seção aponta certa proximidade entre os dados dos bolsistas e não-bolsistas entrevistados; ou seja, não há diferenças tão marcantes entre os entrevistados, talvez pelo fato do curso de Pedagogia ser um curso menos concorrido, e como vimos nos dados do Gráfico 18, o curso ser visto pelos próprios estudantes como uma porta de entrada na universidade, e posteriormente migrarem para o curso almejado. Além disso, consideramos que a expansão do acesso ao ensino superior, abordado no Capítulo 1, seja responsável por esse equilíbrio no perfil dos estudantes, uma vez que possibilitou o acesso ao ensino superior a camadas populares, que em sua maioria, para freqüentar o ensino superior antes dessa expansão, tinham poucas chances, menos ainda em uma IES privada. Provavelmente tal situação seria diferente caso a pesquisa fosse aplicada em cursos mais disputados, cujos valores das mensalidades sejam mais elevados.

Com os resultados apresentados nos gráficos e tabelas, consideramos que as pequenas diferenças encontradas, entre bolsistas e não-bolsistas, podem ser explicadas pelo perfil do curso de Pedagogia. Assim, um dos resultados dessa pesquisa é mostrar que, talvez, a principal questão não seja a diferença entre os dois grupos, mas sim entre estudantes de origem social popular e não popular. Isso quer dizer que, ao fim dessa pesquisa, apesar da proposta inicial, vamos além de tratar somente dos problemas enfrentados por bolsistas do Prouni, e que talvez os resultados encontrados possam servir para refletir acerca desse novo público que ingressou nas universidades nos últimos anos, em especial nas universidades privadas, como é o caso dessa pesquisa, que apresenta mais obstáculos para esse “novo estudante”, principalmente em relação às dificuldades materiais, pois mesmo os bolsistas terão despesas ao longo da sua formação acadêmica. As considerações relativas aos dados apresentados por essa amostra, com o embasamento teórico e

as conclusões do que observamos, será realizada ao fim desse capítulo, junto das considerações extraídas da análise qualitativa.

4.2 Dados qualitativos

A seção anterior apresentou a análise relativa aos dados quantitativos coletados por meio dos questionários, com o intuito de elucidar os questionamentos referentes às dificuldades que os estudantes bolsistas do Prouni enfrentam para permanecer na universidade. Por meio dos dados obtidos foi possível chegar a algumas conclusões; no entanto, acreditamos que para contribuir ainda mais com essa pesquisa, faz-se necessário um aprofundamento de algumas questões tratadas na primeira análise, contribuindo inclusive para o surgimento de pontos que não havíamos pensado num primeiro momento. Daí a importância de colher diretamente dos estudantes as dificuldades que enfrentam para permanecer na universidade. Essa busca foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, por considerar que neste tipo de entrevista o estudante não tem opções de respostas ou perguntas direcionadas, além de que elas ocorreram em um ambiente individualizado, onde o entrevistado pode se sentir mais à vontade e apresentar à entrevistadora informações que não foram possíveis de transmitir nos questionários. Na aplicação dos questionários estruturados os entrevistados podiam informar se tinham interesse em conceder uma entrevista à pesquisadora e, entre os 60 respondentes, 20 estudantes autorizaram a entrevista; no entanto, desse total apenas 11 eram bolsistas do Prouni.

A escolha dos candidatos para a entrevista seguiu alguns critérios, sendo o primeiro deles que o estudante fosse bolsista do Prouni. Inicialmente optou-se por um grupo com idade entre 18 e 24 anos, e um estudante de cada turma do curso de Pedagogia onde foi aplicado o questionário. Mas esses critérios não foram possíveis ser seguidos, pois entre os estudantes que autorizaram a entrevista não havia número suficiente que atendesse a esse perfil. Por esse motivo foram escolhidas três estudantes bolsistas do Prouni que chegassem o mais próximo dos critérios adotados.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria PUCRS, durante o mês de junho de 2016, e seguiram um pequeno roteiro com o intuito de guiar a entrevistadora e direcionar a entrevista de acordo com os objetivos dessa pesquisa,

mas tomando cuidado para permanecer em uma linha flexível e aberta, direcionando o menos possível as respostas das entrevistadas. A entrevista se iniciava com questionamentos relacionados à infância das estudantes, a formação do seu núcleo familiar, sua trajetória na educação básica, a chegada até o curso de Pedagogia da PUCRS, as dificuldades enfrentadas para permanecer na universidade e seus projetos para o futuro com a formação no ensino superior. As entrevistadas foram informadas do sigilo das informações por elas concedidas, que estariam ao alcance apenas da entrevistadora, inclusive que seus nomes verdadeiros não seriam divulgados e, para análise dos dados, utilizaríamos nomes fictícios. Para que a entrevistadora ficasse focada na entrevista, solicitamos a autorização das entrevistadas para utilizar o gravador e nenhuma delas se opôs ao uso do mesmo. Os convites para participação das entrevistas ocorreram por telefone, e todas aceitaram no primeiro contato.

Cabe registrar que, durante cada entrevista, mesmo a entrevistadora de posse de um roteiro, não se estipulou regras para abordar os assuntos, optamos por um diálogo mais aberto entre entrevistadas e entrevistadora. Esta postura na condução das entrevistas contribuiu para uma diversificação no tempo de realização de cada conversa. No contato com cada uma das estudantes também foram coletados dados como: local onde residem, com quem mora, se trabalha ou faz estágio, se possuía experiência profissional anterior, cidade de origem, informações sobre a família, dentre outras. Tais informações serviram de subsídio para análise dos dados a serem tratados neste estudo.

Após a conclusão das três entrevistas foi realizado o trabalho de transcrição das mesmas e, de posse destes dados, juntamente com as demais informações sobre a realidade das estudantes – obtidas por meio dos questionários – criamos um perfil para cada uma - que será apresentado a seguir. Para uma melhor visualização de alguns elementos que compõem esse perfil, foi elaborada uma tabela contendo alguns dados importantes sobre as estudantes.

4.2.1 Descrevendo o perfil das estudantes entrevistadas

4.2.1.1 Carla

Carla está no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Ela tem 21 anos e é solteira. Atualmente mora com os pais (mãe e padrasto) na zona sul de Porto Alegre. Os pais de Carla se separaram quando ela tinha 2 anos, e a mãe se casou novamente. Ela tem uma irmã de 14 anos. Desde que os pais se separaram, Carla não tem notícias do seu pai.

Atualmente a mãe de Carla sofre de transtorno bipolar e está em processo junto ao INSS para sua aposentadoria por invalidez; por esse motivo não está trabalhando, mas antes trabalhava como coordenadora em uma loja. Sua mãe concluiu o ensino médio por meio de supletivo. O padrasto de Carla concluiu o curso técnico em informática e atua de forma autônoma prestando serviços na área de manutenção de computadores.

Desde criança os pais de Carla desejavam que ela tivesse uma vida melhor que a deles, e sempre a incentivaram para que cursasse uma faculdade. Por esse motivo, no ensino médio, a família procurou uma escola (estadual) com uma melhor estrutura e que houvesse alguma preparação para o vestibular. A partir de então, Carla também começou a se preparar, por conta própria, para as provas do Enem e para o vestibular da UFRGS.

Apesar de tentar o vestibular da UFRGS, Carla relata que não tinha interesse em estudar nessa universidade, pois tinha vontade de estudar na PUCRS, por meio do Prouni, já que de outra forma não teria condições financeiras. Mesmo com o Prouni e com o desejo de estudar na PUCRS por considerar a estrutura melhor, tentou o vestibular na UFRGS, pois achava importante tentar a seleção.

Para Carla, seu interesse desde criança era cursar medicina, mas nunca prestou vestibular para esse curso. No entanto, para não ficar tão distante desse desejo, se inscreveu na UFRGS para o curso de biomedicina, mas não foi aprovada. Após tentar a seleção para biomedicina, Carla relata que se arrependeu e “se deu conta” que queria trabalhar em escola e que gostaria de ser professora, por isso se inscreveu no Prouni para os cursos de Farmácia e também de história.

A nota que Carla conseguiu no Enem não foi suficiente para ingressar no curso de Farmácia, e ela ficou como suplente no curso de História. Ingressou na PUCRS (no ano de 2013, com 17 anos) no curso de História após a primeira chamada do Prouni, e as aulas já tinham iniciado há duas semanas. A partir do 2º semestre Carla percebeu que não era o curso do seu interesse, mesmo assim continuou até a metade do 5º semestre, foi quando iniciou um estágio em uma escola pública, desenvolvendo atividades voltadas para inclusão social. Essa área despertou sua atenção, e então decidiu cursar pedagogia à distância em uma faculdade privada, para verificar se o curso era do seu interesse. Após um semestre trancou o curso e na história solicitou reopção de curso para a pedagogia na PUCRS. Ao trocar para pedagogia desistiu do estágio e iniciou as atividades como bolsista do Pibid.

Após Carla relatar como foi a troca para o curso de Pedagogia, e como ela ingressou na universidade pelo curso de História, a entrevistadora questionou se a estudante enfrentou dificuldades nesse curso, uma vez que permaneceu nele até metade do 5º semestre. Quando questionada em relação às dificuldades para permanecer na universidade, Carla informa que no curso de História a primeira dificuldade foi ter ingressado após o início das aulas, conforme relato da própria estudante:

Ah, o início foi bem confuso né, porque eu entrei as pessoas já se conheciam e já tinha prova na outra semana, eu não entendia nada do que tava acontecendo, não sabia onde era o “xerox”, onde era o banheiro, ninguém me mostrou nada e eu sempre fui muito tímida e o professor falava no “tal” do *moodle*, no “tal” do *moodle* e eu não sabia o que era, então assim, foi bem, bem difícil.

Ao trocar para o curso de Pedagogia, Carla alega não ter enfrentado essas dificuldades, pois já havia se adaptado às regras da universidade, já sabia como procurar ajuda na coordenação do curso em relação aos aproveitamentos, a matrícula, etc. Também conseguiu rapidamente se inserir em um grupo e fazer amizades. No entanto, mesmo há quatro anos na universidade, ainda enfrenta dificuldades. No início da entrevista, conforme descrito anteriormente, Carla informou que a PUCRS foi uma escolha, sempre desejou estudar na PUCRS, e então a entrevistadora a questionou se - mesmo a PUCRS sendo uma escolha, e mesmo já tendo passado pelo processo de adaptação à universidade - Carla ainda enfrentava

alguma dificuldade na universidade. Carla informou que sim, e essa dificuldade está relacionada à bolsa do Pibid. Carla alega que, no próximo semestre pretende trocar a bolsa para participar de um projeto de iniciação científica na área de inclusão. Os bolsistas recebem uma ajuda de custo no valor de R\$ 400,00 (mensais), mas com esse valor ela não consegue se manter, ao mesmo tempo, ela entende que é necessário ser bolsista, já que pretende no futuro cursar um mestrado, mas sabe que será uma escolha difícil e um sacrifício a ser seguido, uma vez que será com essa ajuda de custo que precisará se manter.

Nesse contexto, a entrevistadora questiona qual a opinião dos pais de Carla em relação à bolsa de iniciação científica, e ela responde:

Eles [os pais] não entendem muito bem que que é assim. Eles não entendem a diferença entre o estágio e uma bolsa muito bem. Então eles ficam questionando: porque tu vai mudar e vai ganhar tão pouco? Só que, ao mesmo tempo que eles ficam felizes, eles ficam se questionando assim, pelo fato de eu ganhar pouco também (...) os meus pais não têm muita idéia de como funciona uma faculdade.

No relato de Carla é possível perceber que os pais apóiam o fato de ela estar na universidade e também atuando na área, porém não conseguem entender o motivo de ela aceitar uma atividade com remuneração tão pequena. Para eles, é difícil aceitar que ela tenha deixado um emprego de carteira assinada para participar de uma atividade com uma remuneração de R\$ 400,00 e, mais difícil ainda, foi compreender a troca de uma atividade por outra com a mesma remuneração, que ocorreu quando Carla decidiu trocar a bolsa do Pibid por uma bolsa de iniciação científica. Além dessa dificuldade, Carla considera também a distância entre a PUCRS e sua casa um grande problema, pois perde bastante tempo em deslocamento, fato que ela relata ao responder à entrevistadora:

[Entrevistadora] Tu precisa pegar dois ônibus pra vir pra cá, ou tem algum que vem direto?

[Carla] De 2 a 3. Isso depende dos horários assim. Porque lá onde eu moro tem baldeação. Ou eu pego o Restinga Glória e pego o T4, mas isso depende dos horários que eu quero chegar aqui. Mas pra vir pra cá, agora fazendo pedagogia eu venho de ônibus e volto de van.

Ao mencionar “agora fazendo Pedagogia” Carla informa que volta de van para casa, pelo fato do curso ocorrer no turno da noite, pois quando cursava História o retorno era de ônibus, já que o curso era no turno da tarde. O valor da van é custeado pelos pais da estudante. Uma diferença que Carla sentiu na troca de curso foi que, como o curso de História era no turno da tarde e a Pedagogia a noite, Carla percebe que no turno da noite os professores são mais compreensivos com os estudantes, o que na opinião dela não significa que sejam menos exigentes, mas sim mais flexíveis em relação aos atrasos dos estudantes, aos prazos de entrega das atividades, etc.

Na visão de Carla, a troca para o curso de Pedagogia foi extremamente positiva. Ela está se identificando com o curso, e não encontrou nenhuma dificuldade de relacionamento com os colegas ou professores. Em relação aos conteúdos, percebe que é um grande volume de leituras e atividades para realizar, mas com a atividade de bolsista ela tem mais tempo livre para se dedicar aos estudos, inclusive tem horários estipulados para estudar e se policia para cumpri-los. Sempre que possível vai mais cedo para PUCRS, e assim consegue estudar. Apesar do seu interesse na área da inclusão, está aberta para os conteúdos apresentados no curso, pois não quer ficar fechada para novas oportunidades que outras áreas possam apresentar.

Não obstante às dificuldades que Carla alega enfrentar em relação ao valor recebido com a bolsa de iniciação científica, ela entende que é um investimento que está fazendo a longo prazo, pois com a bolsa estará mais envolvida com pesquisa, focando em sua área de interesse, que é a de inclusão, terá mais tempo para se dedicar à outras atividades acadêmicas como cursos de extensão, por exemplo, além de ser uma forma de se aproximar dos professores e, com a conclusão do curso de Pedagogia, conseguir atingir seu objetivo para o futuro: cursar mestrado, doutorado e ser professora universitária.

4.2.1.2 Daiane

Daiane está no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Ela tem 34 anos e é solteira. Atualmente mora com os pais e um irmão de 22 anos, na zona sul de Porto Alegre. Os pais de Daiane estão doentes, sendo que o pai tem leucemia e a mãe tem artrite reumatóide. Em função da doença, os pais não estão trabalhando no momento. O pai de Daiane concluiu a quinta série do ensino fundamental, era costureiro, e possui um atelier em casa onde, de vez em quando, consegue fazer algumas costuras para contribuir com a renda familiar. Ele está em processo para se aposentar e recebe o benefício do governo. A mãe cursou supletivo para concluir o ensino médio. Era empregada doméstica, não está trabalhando e não conseguiu se aposentar. O irmão estava desempregado e, no momento da entrevista, havia começado a trabalhar fazia uma semana. Dessa forma, a renda principal da família é de Daiane, que é funcionária pública estadual.

Daiane sempre pensou em cursar o ensino superior, pois seu sonho era ser graduada, até pelo fato de ninguém na família possuir um diploma e também por considerar os empregos que conseguia com o ensino médio serem “subempregos”. Daiane queria cursar Artes Cênicas na UFRGS, prestou o vestibular cinco vezes e não foi aprovada; em seguida conseguiu uma bolsa de estudos para um curso preparatório em uma ONG e, após o curso, participou das provas do Enem e se inscreveu na seleção do Prouni.

O interesse no curso de artes cênicas surgiu pelo fato da estudante ter frequentado o teatro por oito anos. Quando se inscreveu no Prouni, Daiane tinha interesse em Artes Cênicas, mas o curso não era ofertado em Porto Alegre; Por esse motivo, se inscreveu em um curso que se aproximasse daquele, optando pelo curso de História da PUCRS. Quando percebeu que a principal atividade do curso era a docência, e com adolescentes, desistiu da área e trancou o curso.

No período em que estava com o curso trancado, Daiane foi nomeada em um concurso público para trabalhar em um abrigo com crianças e adolescentes abandonadas; foi então que surgiu o interesse no curso de Serviço Social e ela retornou à PUCRS nesse curso. No decorrer do mesmo percebeu que sua atuação no abrigo não tinha relação com o Serviço Social, pois atuava como cuidadora. Nesse momento que descobriu a Pedagogia e percebeu que, desde criança, sempre

foi “ligada” à Pedagogia, já que gostava de dar aula, gostava de escrever no quadro negro. Ela então fez a troca para esse curso, e se diz satisfeita com a nova escolha.

Quando Daiane decidiu trancar o curso de História, e iniciou sua atividade profissional, ela morava no centro de Porto Alegre com amigos do teatro e, nesse momento, os pais ficaram doentes e necessitavam de cuidados. Além disso, o trabalho estava localizado em um bairro do extremo sul da cidade, e por esses motivos a estudante optou por voltar a morar com os pais; assim poderia cuidar deles, economizaria para futuramente comprar sua casa, e estaria mais próxima do seu trabalho.

Após Daiane contextualizar como foi sua trajetória, desde a decisão pelo vestibular no curso de Artes Cênicas da UFRGS até o seu ingresso na PUCRS, no curso de História, surge o diálogo em relação às dificuldades enfrentadas na universidade, conforme descrito a seguir:

[Entrevistadora] E desde quando tu ingressou, lá na História, o que tu sentiu de dificuldades na universidade?

[Daiane] a diferença social né. Sim, porque pra ti freqüentar uma universidade tu tem que tá vestida adequadamente, tu tem que lanchar, tu precisa ter o “xerox”, tu precisa de repente comprar algum livro, eu ainda nunca comprei um livro porque eu sempre consegui no “xerox”. A PUC oferece uma cota de impressões gratuitas e tem uma biblioteca maravilhosa, então assim, há ... requer uma grana, o transporte pra PUC.

Dessa forma, quando Daiane menciona “a diferença social” como uma dificuldade enfrentada, está se referindo também às dificuldades materiais, aos custos necessários para se manter; pois mesmo para quem possui uma bolsa de estudos integral, como é o caso da estudante, existe um custo para estar na universidade. Além disso, ao se mudar para o extremo sul da capital, outra dificuldade enfrentada se refere ao tempo de deslocamento até a PUCRS, uma vez que Daiane utiliza dois ônibus em cada trecho, levando mais de uma hora em cada percurso.

A jornada de trabalho de Daiane é de 6 horas diárias e trabalha aos finais de semana em regime de plantão. Em função disso sente que as aulas são prejudicadas. Daiane passou, e passa, por várias situações que interferem na sua vida acadêmica, dentre elas, a mudança de um bairro central de Porto Alegre para um bairro distante, a doença dos pais, que faz com que ela seja a principal

responsável pela renda familiar, além de ter que administrar os conflitos, muitos deles ocasionados pela doença, conforme explicita no trecho a seguir.

[Entrevistadora] Pra finalizar, como é pra ti, dentro dessa tua carga horária de trabalho, que trabalha fim de semana e tem a questão dos teus pais, se dedicar aos estudos fora da PUC?

[Daiane] Eu consigo, mas com muito esforço, porque apesar de ser 6 horas do meu trabalho, eu saio carregada e tem momentos que eu não consigo há vencer e, eu acabo deitando e dormindo e faltando à aula por cansaço mental e físico. Ah, às vezes eu não consigo chegar em casa, porque “tá” o conflito, sentar no computador ler e fazer meu trabalho. Às vezes eu não tenho dinheiro pra vir mais cedo pra PUC, e lanchar aqui e estudar aqui. Então assim, é bem difícil, mas eu tenho dado conta do recado, vou encerrar esse semestre com notas acima de 8, tenho me saído muito bem nas provas, mas assim é porque eu quero muito sabe e, eu me dedico muito, por exemplo, eu não tenho uma vida amorosa, não saio mais a noite.

Desse modo, as dificuldades materiais, de deslocamento, profissionais e familiares interferem na vida acadêmica da estudante, a tal ponto que ela iniciou o semestre matriculada em sete disciplinas e, no decorrer do semestre letivo, trancou três, pois não estava conseguindo acompanhar as aulas. Para o próximo semestre irá se matricular em apenas três dias da semana. No entanto, esses dias sem aula interferem no prazo de conclusão do curso, pois ela irá adiá-lo cada vez mais, sendo que, desde que ingressou na PUCRS, no curso de História, até o momento, já se passaram quatro anos.

Daiane também mencionou que, tanto na História, quanto atualmente no curso de Pedagogia, encontra dificuldades de relacionamento com alguns colegas, especialmente com os mais jovens, que ela considera imaturos e descomprometidos. Para ela esse comportamento acaba interferindo nos momentos de debates e atividades em grupo, pois, na sua opinião, esses colegas mais jovens não possuem a vivência e maturidade necessária para estarem na universidade. Além disso, ela relata que não está no curso para fazer amizades.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, Daiane projeta para seu futuro concluir o curso de Pedagogia, fazer um concurso na área de formação, cursar o mestrado e doutorado e ser professora da PUCRS. Essa informação surgiu ao fim da entrevista, quando a entrevistadora a questionava em relação ao seu projeto de vida, após a conclusão do curso de Pedagogia. Ela, entusiasmada, afirma:

Eu tenho meu projeto! O meu projeto de vida é, terminar a graduação e fazer um concurso público *pro* município e continuar, e fazer o mestrado e depois o doutorado e ser professora da PUC. Esse é o meu projeto! Sei que

é bem ambicioso né, mas eu sei que esses 4 anos que eu vivi aqui dentro, eu sempre admirei todos os professores, e eu me vi como uma professora aqui da PUC, eu me apaixonei por aqui. Sabe, é uma faculdade maravilhosa! Então, o meu objetivo é eu me aposentar professora da PUC.

Durante a entrevista, diversas vezes Daiane utiliza a expressão “conflito”, seja nas relações familiares, quando diz que o conflito surge entre os pais devido à doença, ou com o irmão que foi para o exército - mas ao fim do tempo determinado para sua permanência precisou sair e, ao sair, nas palavras de Daiane, ficou perdido. Também no trabalho ela menciona que existe muito conflito entre os colegas, principalmente por trabalharem em turnos diferentes, o que gera muitos problemas de comunicação e, nas palavras dela, gera o conflito. Na universidade, desde que ingressou no curso de História, conforme descrito anteriormente, ela sente que existe o conflito entre ela e os colegas mais jovens. Segundo Daiane, no curso de História ela chegou a ser “excluída” dos grupos de trabalhos. No entanto, quando a questão é a relação com os professores da PUCRS (nos três cursos por onde passou), durante a entrevista, por mais de uma vez, ela mencionou a admiração que sente por eles, uma admiração tamanha que Daiane projeta para seu futuro e, mais ainda, para o fim da sua trajetória profissional quando menciona que deseja se aposentar como professora da PUCRS.

4.2.1.2 Fátima

Fátima está no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Ela tem 17 anos e é solteira. Atualmente mora com os pais (mãe e padrasto) e dois irmãos, um de 11 anos e outro de 18 anos, na cidade de Alvorada. Os pais de Fátima se separam quando ela tinha quatro anos de idade, sua mãe se casou novamente e ela foi criada pelo padrasto. O padrasto de Fátima é pedreiro e cursou até a terceira série do ensino fundamental. Sua mãe concluiu o ensino médio, é concursada em um hospital de Porto Alegre, e trabalha no setor de hotelaria. O irmão mais velho cursa economia na PUCRS, e também é bolsista do Prouni.

Para Fátima, desde criança ela sempre tinha vontade de cursar uma faculdade, ela sempre dizia “*eu vou entrar na faculdade*”. O interesse dela em cursar uma faculdade era também o desejo da família, até pelo fato de ninguém na mesma possuir curso superior. Atualmente ela, o irmão e uma prima estão na faculdade, todos bolsistas do Prouni. Fátima cursou toda a educação básica em escola pública,

inclusive toda a sua formação foi na mesma escola, no bairro onde mora, em Alvorada.

No início da entrevista, após ela mencionar como foi sua formação básica, Fátima já externou que seu desejo desde criança era cursar o ensino superior. Nesse contexto, a entrevistadora questiona:

[Entrevistadora] Então tu sempre teve vontade de fazer faculdade, e teus pais sempre te apoiaram?

[Fátima] É. Meus pais sempre me apoiaram e diziam: “*Não, tu consegue! Tu vai fazer! Tu vai conseguir!*”. Sempre me apoiaram e eu sempre acreditei que eu não ia ter como pagar uma faculdade de jeito nenhum né. E na verdade eu pensava: “*ah! Vou conseguir na UFRGS então*”, mas na verdade, foi chegando o ensino médio e tal, e eu comecei a ver que eu queria era vir pra PUC.

Fátima viu seus amigos que ingressaram na UFRGS enfrentarem dificuldades como greve, falta de professores, problemas de infraestrutura, e percebeu que eram as mesmas dificuldades que ela enfrentou na escola ao longo da sua formação. Nesse mesmo período, a prima da Fátima ingressou na PUCRS, por meio do Prouni, e, por intermédio da prima, ela foi tendo mais contado com a universidade. Um ano antes de Fátima concluir o ensino médio, o irmão ingressou na PUCRS e ela o acompanhou em algumas aulas, conheceu o *campus*, e decidiu fazer a seleção do Prouni, através da prova do Enem, para ingressar nessa mesma universidade.

Fátima relata que, durante a escola, sempre esteve envolvida com projetos escolares, com o grêmio estudantil, gostava de ajudar os colegas, se sentia a “dona da escola”. Ela contou que gostava tanto de ajudar os colegas que organizou um projeto, quando estava no segundo ano, para dar aulas de reforço de matemática. Fátima cursou o ensino médio politécnico, a iniciação científica fazia parte do currículo, por meio dos seminários integrados e, num desses seminários Fátima precisou realizar uma pesquisa com tema livre, decidindo abordar o tema sobre a segunda guerra; pesquisando, chegou até à Filosofia e ficou interessada. Foi pesquisando sobre o liberalismo, buscando livros e autores, e decidiu: “*quero fazer Filosofia!*”. Então, nas feiras de profissões que participou foi para Filosofia e, aos poucos, foi fazendo ligações entre a Filosofia e a docência. Assim, segundo ela, passou o ensino médio fazendo leituras referentes à Filosofia. Nessa ocasião, após explicar o momento da escolha pelo curso superior, a entrevistadora menciona:

[Entrevistadora] Mas essas leituras tu pode aproveitar em qualquer área, serve para te abrir os horizontes.

[Fátima] É. Isso foi o que todo mundo me falou. Mas aí no final assim eu vi que, na feira das profissões eu me inscrevi pra Filosofia. Chamei uns professores aqui da PUC pra ir lá na escola, professores da Filosofia. Professor Sérgio Sardi e o professor Eduardo Ribeiro. E o professor Sérgio Sardi, ele tem um projeto muito legal assim, que é Filosofia pra Educação, pra crianças assim, ele tem um livro muito legal. Então, eu fui começando a *linkar* essa vontade pra docência e mais a Filosofia, que quando eu cheguei no ensino médio assim eu achava horrível, porque não tinha professor de Filosofia. Puxa! É uma matéria que ajuda muito assim nas outras também né. Então pensei: “pô. Eu quero isso! Eu quero ir pra docência! Mas com o suporte da Filosofia!” Sabe que é uma coisa que *tá* em falta nas escolas. E aí eu fui me informar desde quando que a filosofia é obrigatória nos currículos e tudo, e é uma área que *tá* crescente sabe. E depois, licenciatura, as pessoas falam “mas licenciatura não tem emprego”... mas *per aí*, eu vou *tá* na mesma escola que o professor de português e de matemática, então eu botei na cabeça que eu quero fazer Filosofia. Eu tô só esperando pra me matricular.

Nesse contexto, Fátima se inscreveu no Prouni para o curso de Filosofia e, como segunda opção, o curso de Pedagogia. Sua média no Enem possibilitou o ingresso no curso de Pedagogia e, após ter realizado a matrícula, foi chamada para Filosofia; mas, quando percebeu havia perdido o prazo para matrícula, decidiu cursar o primeiro semestre na Pedagogia e, no próximo semestre letivo, trocar para a Filosofia. Fátima iniciou, por meio da Pedagogia, um estágio remunerado em uma escola de educação básica - o estágio é no turno da manhã e na cidade de Porto Alegre. Mesmo com a realização do estágio na área da Pedagogia, Fátima está decidida a trocar para Filosofia, “*até porque eu acho assim que educação infantil é uma coisa bem complexa sabe. Isso tem que ser para quem quer muito, não para quem quer um pouco*”.

Em relação às dificuldades que Fátima enfrenta para permanecer na universidade, elas não se diferem muito das demais entrevistadas. Quanto às dificuldades materiais, Fátima não se sente muito afetada, pois utiliza o ônibus para se deslocar até a PUCRS e, por morar fora de Porto Alegre, recebe isenção nas passagens. As dificuldades iniciais de adaptação à universidade também foram reduzidas em função do irmão já estudar há um ano na PUCRS; mas ela informa que ele passou por dificuldades de adaptação, e que para ele no início “*foi tudo uma surpresa*”. O fato do irmão já estar no ensino superior nos mostra que a adaptação do indivíduo à universidade depende, também, do seu grupo social mais amplo. Se

no seu grupo/classe há menos pessoas com ensino superior, maior será sua dificuldade. É um acúmulo de desvantagens.

Como o irmão já estava na PUCRS, Fátima o acompanhou algumas vezes, inclusive assistiu algumas aulas com ele, e por esse motivo ela já conhecia o *campus*. Ela também relata que sua mãe já sabia todos os documentos necessários para comprovação da bolsa do Prouni, e também para matrícula, e que no período de matrícula ela visitou o prédio onde iria estudar. No primeiro dia de aula, o irmão e uma amiga em comum a levaram na biblioteca. Ela se encantou com a biblioteca, achou tudo muito prático, a retirada dos livros, a entrega automática, etc.

No entanto, Fátima alega que sentiu uma grande diferença entre a escola e a universidade, pois agora ela era apenas mais uma, e não mais “*a dona da escola*”. Ela menciona que se sentiu um pouco assustada no início, “*com cara de caloura*”, como se fosse uma estagiária, mas se adaptou rapidamente. Com isso, as maiores dificuldades relatadas por Fátima estão relacionadas à adaptação inicial ao ambiente universitário, que segundo ela é distante do que estava habituada no colégio. Também se queixava em relação ao tempo disponível para os estudos, ao apoio familiar e ao volume de leituras que o curso exige. Em relação ao tempo, Fátima mora longe da universidade, e mesmo necessitando apenas de um ônibus por trecho, ela leva mais de uma hora em deslocamento (em cada trecho). Como faz estágio no turno da manhã, ela informa que sai de casa às seis da manhã e retorna a meia noite, e que com isso o tempo que tem para estudar durante a semana é no ônibus, restando os fins de semana para realizar os trabalhos acadêmicos. Ao informar que o tempo para os estudos é no ônibus, a entrevistadora questiona:

[Entrevistadora] Em casa tem tu e teu irmão. Vocês conseguem se organizar para estudar?

[Fátima] É eu no meu caso assim, é mais puxado *né*. Até porque ele não tá com essa coisa do estágio, mas realmente é complicado. Chega o fim de semana eu tenho os trabalhos, mas daí eu tenho que lavar as roupas, a minha mãe também trabalha fim de semana, ela folga um dia por semana. Então assim, eu vou adiantar pra minha mãe não ter que trabalhar na folga dela. Então assim, chega sábado é dia de arrumar a casa, de botar as coisas em dia, os meninos não sabem cuidar da casa direito.

Em relação ao tempo para se dedicar aos estudos nos fins de semana, percebemos no diálogo com Fátima uma questão de desigualdade de gênero, pois como Fátima pontuou ela se dedica à organização da casa; no entanto, seu irmão consegue se dedicar aos estudos sem necessitar ajudar em casa ou ser solicitado

pelos pais para que realize tais tarefas. Ao mesmo tempo, ela sente a necessidade de realizar as tarefas do lar, pois a mãe trabalha fora e tem apenas uma folga na semana. Ao perceber que essa situação em casa incomoda Fátima, a entrevistadora indaga:

[Entrevistadora] O que teus pais dizem pra vocês sobre a faculdade? Como é isso pra eles?

[Fátima] Na verdade parece que eles não têm muita noção do que acontece sabe. Às vezes eu tô pirando assim tentando fazer tudo, mas em casa parece que não tem muito assim, tipo um entendimento. Assim, eu digo pra eles “bah hoje eu preciso realmente, não vai dar pra fazer tal coisa, vou ter que parar um pouquinho e estudar” e eles parecem que não têm muito essa compreensão, parece que eles não entendem, eles não têm muita dimensão da rotina, de como é que é, de que realmente é pesado pra fazer as leituras, os trabalhos, tudo. A minha mãe assim, adora até, adora falar “*ah, os meus filhos fazem faculdade!*”. Mas às vezes assim, parece assim que ela não é muito a par assim.

Em seu relato fica evidente que a família de Fátima não consegue compreender a necessidade de ela parar para estudar, realizar os trabalhos solicitados, de que precisa de um momento de concentração para dedicar aos estudos, uma vez que eles não têm o capital cultural necessário para compreender a rotina de um estudante universitário, o que acaba atrapalhando seus estudos. Apesar de não entenderem e não terem a dimensão do que é uma universidade, Fátima relata que os pais não interrompem o irmão dela, e que ele, mesmo não trabalhando ou fazendo estágio, consegue ficar reservado estudando.

Como vimos, a falta de tempo para se dedicar aos estudos durante a semana, e a necessidade que Fátima sente em ajudar nas tarefas domésticas, a deixam bastante angustiada. Nesse momento então a entrevistadora questiona:

[Entrevistadora] E quanto às aulas, as disciplinas, as leituras. O quê tu achou desse volume?

[Fátima] Ah, isso é uma coisa que eu tô me adaptando ainda né, porque na escola era “*mumu*” né. É, e realmente eu me apavorei né, porque é muita coisa. É muito trabalho, começam a pedir muitas apresentações, são muitas apresentações, trabalhos. Eu tive uma iniciação científica na escola e realmente isso me ajudou muito porque quem se formou antes de mim ainda, que não tinha ainda o politécnico, isso fez uma baita diferença. Mas daí tu te apavora né, quando chega aqui, as pessoas começam a te pedir um monte de coisa. É muita leitura, mais o *moodle* também, até tu te acostumar.

Fátima saiu da escola no fim do ano anterior e, após as férias escolares, se viu na universidade. Ela ainda tinha aquela ideia da escola, com uma exigência menor, e o ambiente universitário a deixou assustada, até mesmo sufocada com o volume de atividades e leituras que o novo nível de ensino exige. Por esse motivo considera que ter iniciado no curso de Pedagogia, antes de ir para o curso desejado que é a Filosofia, foi um ponto positivo, pois ao trocar para a Filosofia já terá se adaptado à rotina da universidade. Assim, esse momento de tensão e volume intenso de atividades não fará parte da sua rotina, uma vez que a fase da adaptação já terá passado, e ela poderá se focar mais nos aspectos acadêmicos do curso.

Após o diálogo com Fátima, a entrevistadora informa que a entrevista está chegando ao fim e, para finalizar, pergunta:

[Entrevistadora] Então já está decidido, a Fátima vai para a Filosofia. E como a Fátima se vê? Uma filósofa? Como tu te imagina profissionalmente?

[Fátima] Eu não me imagino assim: “a Fátima Filósofa”, mas eu me imagino “a Fátima educadora”. Porque eu digo, a Filosofia é um suporte. Sabe por que eu quero quando eu terminar fazer um pós, talvez um pós em Educação Séries Iniciais. Porque eu achei importante *pras* séries iniciais essa ligação, mas eu quero fazer um mestrado, um doutorado. Eu quero ser professora de nível superior, assim. Continuar no âmbito acadêmico sabe. Isso é uma coisa que sempre me interessou bastante. Mas o que eu quero com a Filosofia, realmente, é suprir essa falta de estímulo ao pensamento que a gente tem na escola. É esse engavetamento muito grande de tu não conseguir trabalhar mais de uma coisa ao mesmo tempo, tu ter que fechar aqui pra começar ali, de português geralmente fica resumido à ortografia, porque muita interpretação de texto às vezes, muitas vezes os alunos não conseguem no ensino médio interpretar um texto. Não fazem ligações. Tipo, a Filosofia ela vai agregar no pensamento matemático, na argumentação, no fazer uma redação. Sabe, no entender o discurso de um artigo, de um livro *né*, isso eu acho que falta muito ainda na escola.

Deste modo, observamos que Fátima sente o desejo em atuar como professora e com séries iniciais, ao mencionar o desejo em realizar uma especialização em Educação Séries Iniciais; mas no momento, a Filosofia fala mais alto e, em seu discurso fica evidente que, com a Filosofia ela almeja muito mais que ser uma professora, ela deseja contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de ir além das regras gramaticais e fórmulas matemáticas. Ao expor seu desejo para o futuro profissional, assim como as demais entrevistadas, Fátima também externa o desejo de cursar mestrado e doutorado e seguir na carreira da docência universitária. E foi assim, com esse diálogo rodeado de expectativas e

sonhos, que a entrevista com Fátima se encerrou. Conforme mencionamos anteriormente, as entrevistas foram realizadas em maio de 2016, quando a estudante estava cursando Pedagogia e aguardando o fim do semestre para trocar de curso. Em agosto de 2016, ao a procurarmos, ela confirmou ter realizado a troca e agora está cursando Filosofia, que era o curso de seu interesse desde o início.

4.2.2 A experiência de estudantes bolsistas na Universidade: expectativas, desafios e dificuldades

Nas seções anteriores apresentamos as amostras dos dados quantitativos e, também, a trajetória das estudantes que concederam as entrevistas semi-estruturadas. Como o objetivo principal desse estudo visa compreender as dificuldades que os estudantes bolsistas do Prouni enfrentam para permanecer na universidade, a análise das amostras e as conclusões acerca do tema serão tratados nessa seção, unificando a análise quantitativa e qualitativa, pois acreditamos que os dados se complementam, de modo que uma análise unificada visa enriquecer essa pesquisa.

As amostras nos permitem considerar que tais dificuldades podem existir por influência do contexto social e familiar dos estudantes entrevistados, por se tratar de uma longa trajetória de desigualdades e dificuldades. Foi possível verificar, ao analisar o perfil dos pais desses estudantes, que, como vimos no Gráfico 1, é de baixa escolarização. Como consequência, a grande maioria desses pais pertence a um grupo profissional de atividades manuais com baixas remunerações, e isso pode influenciar na formação escolar dos filhos.

Com as entrevistas semi-estruturadas fortalecemos essa suposição, ao compararmos a escolaridade com a atuação profissional dos pais, sendo que na trajetória ocupacional paterna, notou-se certa uniformidade, pois todos exercem profissões com status relativamente baixo. São profissionais autônomos que desenvolvem trabalhos manuais. Sobre as mães das entrevistadas, podemos fazer a mesma afirmação, pois mesmo que duas delas estejam afastadas do trabalho por motivo de doença, todas estão ligadas a atividades manuais.

Dessa forma, no que se refere à escolarização dos pais das estudantes entrevistadas, todos possuem baixa escolarização, principalmente o pai (padrastos

que são considerados pais) das entrevistadas. Também podemos concluir que as três estudantes pertencem a núcleos familiares com sua estrutura abalada, pois tanto Carla quanto Fátima se distanciaram do pai ainda quando crianças, e foram criadas por suas mães, que mais tarde se casaram com os padrastos que ajudaram a criá-las. No caso da Daiane, os pais ainda vivem juntos, mas, no entanto, sofrem de doenças crônicas, necessitam de cuidados e já não conseguem mais trabalhar, passando a filha a ser a principal responsável pelo sustento da família.

Na teoria de Pierre Bourdieu, as relações do indivíduo são influenciadas pelo modo como seu *habitus* foi adquirido. Para o autor, essa aquisição ocorre de duas formas: por familiarização insensível (de forma mais precoce), ou por inculcação escolar (mais tardiamente) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Com isso, pelo fato de a maioria dos pais dos estudantes entrevistados possuírem baixa escolarização, seu capital cultural é limitado, e por conseqüência os filhos não terão acesso a essa “familiarização insensível” apontada por Bourdieu, ficando para a escola essa responsabilidade. Mas, como o autor aponta, por ocorrer de forma tardia, acontecerá de forma acelerada e insuficiente.

O capital cultural constitui “o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 52). Além disso, o autor considera que o capital cultural pode funcionar como uma moeda de troca, possibilitando inúmeras vantagens a quem o possui, vantagens no ambiente escolar e/ou profissional, por exemplo. No entanto, como os dados apontam, pela baixa escolarização dos pais, os filhos não herdam o capital cultural necessário para proporcionar a eles recompensas, para ser utilizado como uma moeda de troca, fazendo com que suas conquistas se tornem mais difíceis de serem alcançadas.

Os dados apresentados no Gráfico 1 mostram também que, para a maioria dos respondentes, o estudante é o primeiro a ingressar no ensino superior e, nas entrevistas semi-estruturas constatamos que, para as entrevistadas, ingressar no ensino superior era um sonho de infância, pois gostariam de ter uma realidade diferente de seus pais e familiares; no entanto, nenhuma delas possuía condições financeiras para custear uma faculdade, com isso a única opção para todas era ingressar na UFRGS ou em uma universidade privada com bolsa integral, o que ocorreu com todas por meio do Prouni.

Além disso, os dados apresentados confirmam que nenhum dos entrevistados, bolsistas do Prouni, cursou a educação básica em escola particular. Da mesma maneira, os dados revelam também que muitos desses bolsistas precisam ajudar no sustento do grupo familiar e, por esse motivo, iniciaram sua trajetória profissional ainda muito jovens, novamente recorremos a Bourdieu e destacamos o peso do capital econômico, nessa situação a falta desse capital interfere diretamente nos membros do grupo familiar, pois precisam trabalhar para prover seu sustento básico, uma vez que as atividades desempenhadas são de baixa remuneração, restando poucos recursos para investimentos em uma escola particular, um curso preparatório para o vestibular, por exemplo. Como foi possível observar nas entrevistas, alguns inclusive são os responsáveis pelo sustento da família, como no caso da Daiane, em que os pais estão doentes. Existem também os casos em que os pais precisam ajudar no sustento dos filhos, mesmo que a bolsa de estudos seja integral, como a situação da Carla, que por receber apenas uma ajuda de custo da bolsa de iniciação científica, precisa da ajuda dos pais para custear a van escolar.

Acreditamos que o fato de as condições econômicas das famílias dos bolsistas entrevistados serem limitadas, as residências localizadas em bairros distantes da região central da capital (alguns bolsistas residem, inclusive, fora de Porto Alegre), junto ao fato de muitos deles trabalharem e utilizarem o ônibus para se deslocarem, faz com que o tempo para se dedicar aos estudos seja limitado. Dessa forma, a escolha pelo curso superior necessariamente precisa ser no turno da noite, para que consigam conciliar a aula com o trabalho. No entanto, ao optarem por um curso noturno, os estudantes podem imaginar que conciliar os horários de aula e trabalho seja o suficiente para cursar uma universidade, mas talvez desconheçam que o tempo necessário para se dedicar às atividades é de suma importância em sua formação, e que quanto maior o investimento em atividades extraclasse, mais preparados estarão; esse investimento fará com que tenham um diferencial na formação e, futuramente, na atuação profissional.

Assim, não é por acaso que, ao serem questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas no ensino superior, o item “falta de tempo para se dedicar aos estudos”, seja por motivos de trabalho ou por outros motivos, apareça em primeiro lugar (tanto para os bolsistas quanto para os não-bolsistas). Do mesmo modo, nas três entrevistas semi-estruturadas as estudantes frisam que a falta de

tempo para os estudos é uma grande dificuldade, tanto que a Carla abandonou seu trabalho de carteira assinada, para aceitar a bolsa do Pibid, em função da carga horária menor; assim ela poderia ter tempo para estudar, inclusive com horários fixos que ela diz se esforçar para cumpri-los, além de conseguir participar de eventos acadêmicos e cursos de extensão.

Em um primeiro momento analisamos que a principal dificuldade, que os estudantes bolsistas do Prouni alegam enfrentar para permanecer na universidade está relacionada a falta de tempo para os estudos, no entanto, os dados nos levam a crer que essa dificuldade pode estar atrelada as dificuldades materiais, uma vez que o estudante não tem tempo para os estudos em função da necessidade de trabalhar. Como vários dados mostraram seu rendimento não é alto e pessoas dependem desse rendimento. Assim, a participação em atividades extracurriculares fica em segundo plano, não apenas em razão da falta de tempo, mas também por questões financeiras. Novamente percebemos o peso do capital econômico e sua influência nas decisões desses estudantes.

Para Bourdieu há dois tipos principais de capital: econômico e cultural. A “deficiência” em cada um desses tipos leva a dificuldades distintas por parte desses estudantes de camadas populares. Temos, então, as dificuldades de cunho material (tempo, dinheiro, etc.), e aquelas de cunho cultural (adaptação, saber-fazer universitário, ter informações, desempenho nas aulas, proximidade com colegas/professores, etc.). Ambas são fruto da origem social. Ao analisar a França, Bourdieu destacava principalmente as desigualdades derivadas das diferenças de capital cultural. Mas, talvez, no caso brasileiro o capital econômico ainda exerça um papel extremamente relevante, principalmente no público específico desse estudo que frequenta uma universidade privada.

O ensino superior se expandiu e aumentou a participação de estudantes de camadas populares, ou seja, houve uma melhora em termos de acesso. No entanto, permanecer em um ambiente tão distante do seu pode ser uma grande dificuldade encontrada, e pode se tornar um grande empecilho na conquista do diploma de ensino superior, uma vez que, a universidade segue um modelo de comunicação pedagógica, considerada por Bordieu:

[...] tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua

mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 74).

Dessa forma, consideramos que esse novo público, terá de se adaptar ao ambiente universitário, assim como os demais estudantes (COULON, 2008); mas, no caso desses estudantes de camadas populares, essa adaptação provavelmente será mais difícil (é o que os dados nos mostram), já que a distância de sua origem, em relação ao que a universidade pressupõe (em termos de capital cultura, econômico etc.), é consideravelmente maior, como já exposto, em função do limitado capital econômico, por conseqüência, também do capital cultural.

Conforme já dissemos, o tempo é um grande inimigo dos estudantes bolsistas do Prouni (os dados mostram que, para grande parte dos não-bolsistas, também). Para Coulon, a relação com o tempo na universidade também se coloca diferente em relação aos outros níveis de ensino, uma vez que:

as aulas não têm mais a mesma duração; o volume semanal de horas é muito mais pesado que no ensino médio; o ano, quando não é contínuo, é recortado em dois semestres em vez de três trimestres; o ritmo de trabalho é muito diferente; as provas não acontecem nos mesmos momentos do ano, o esforço que precisam empregar não se distribui da mesma maneira. (2008, p.35).

Com isso, podemos considerar que a simples configuração dos períodos de aula, organização curricular e demanda de atividades acadêmicas já sejam suficientes para causar estranhamento aos estudantes ingressantes nesse novo mundo. Coulon também cita que as regras na universidade são muito distintas das regras do colégio (que nas escolas públicas são ainda menores) e, também, que “o colégio e a universidade não têm a mesma comunidade de *habitus*, e que o primeiro ano de universidade, sobretudo os primeiros meses, ou as primeiras semanas, exige que se passe de uma à outra” (2008, p. 42). Na entrevista da Fátima, essa brusca mudança entre o colégio e a universidade fica evidente quando ela menciona que se sentia sozinha nesse ambiente, que o volume de leituras e trabalhos para apresentar são densos, mesmo para ela que cursou o ensino médio politécnico, com a iniciação científica no currículo.

Para que essa adaptação ocorra, o autor afirma que o estudante necessita compreender que ser estudante universitário é um ofício, que deveria ser encarado como uma profissão, ou seja, eles deveriam se preparar para serem “estudantes profissionais”, que precisam conhecer e se adaptar às novas regras, conhecer o

novo ambiente ao qual estão inseridos, a estrutura física e, ao passo que vão conhecendo e se apropriando desse novo mundo, algumas dificuldades vão se tornando menores, até desaparecerem. A inexperiência com o ambiente universitário interfere na produção acadêmica, já que precisam despende tempo para se apropriar de regras institucionais, deixando de lado a dedicação com os estudos.

Essa falta de tempo mencionada pelos estudantes como uma dificuldade enfrentada, é algo real, como já vimos, em função de uma série de motivos, mas também a falta de tempo pode estar relacionada à inexperiência do estudante com esse novo ambiente, devido à brusca mudança entre a passagem do ensino médio para o ensino superior - no caso dos estudantes mais jovens que concluem o ensino médio e já ingressam no ensino superior. Porém, a falta de tempo pode estar relacionada à forma como eles estão administrando o seu tempo. Coulon, em seu livro "A condição de estudante: a entrada na vida universitária" (2008) compartilha sua experiência com estudantes na universidade de Paris, onde pediu que em sua disciplina construíssem um diário para registrar sua rotina acadêmica e, assim como mencionado pelos estudantes entrevistados do curso de Pedagogia da PUCRS, aqueles relataram a falta de tempo para os estudos como uma dificuldade para permanecerem na universidade, chegando a perceber que essa dificuldade lhes causava grande frustração e até falta de motivação para continuar os estudos. Para Coulon, a falta de tempo mencionada pelos estudantes está atrelada à outra questão característica do ensino superior, a autonomia exigida dos estudantes que até então não a praticavam, pois mesmo no ensino médio essa autonomia não é muito exigida. É como se no ensino médio as regras fossem mais claras e, com isso, "a brusca liberdade que eles experimentam ao entrar na universidade – considerada até como desocupação, como dizem alguns estudantes – os desestabilizam" (2008, p. 104). É como se, de repente, eles fossem totalmente responsáveis por sua formação, pois mesmo que o professores sejam os mediadores em sala de aula, se o estudante não realizar as leituras para os seminários, não entregar as atividades no prazo, ele será o maior prejudicado (talvez o único).

Saber administrar o tempo livre é uma atividade de camadas médias-altas, que por sua condição privilegiada têm a oportunidade de aprender a administrá-lo. O mesmo tipicamente não ocorre entre as camadas populares. Assim, enquanto os estudantes de camadas médias-altas chegam na universidade já acostumados à essa "liberdade", os de camadas populares precisam de mais tempo para se

adaptar, isso também vale para a questão da responsabilidade que o estudante precisa dispor ao ingressar no ensino superior.

Compartilhando dessa teoria, Honorato considera que essa situação está relacionada com a “pedagogia universitária”.

Ao contrário do ensino médio, na universidade os professores não impõem tarefas precisas a ser entregues em determinados prazos. As exigências não são explícitas. Os estudantes, por sua vez, não sabem identificar o trabalho que deve ser realizado, nem se sentem conduzidos ao trabalho intelectual. E isso porque a característica comum de qualquer “processo de passagem” para o ensino superior, em qualquer instituição, em todos os domínios de formação, é a aprendizagem do ‘trabalho autônomo’ (2015, p. 112).

É a essa aprendizagem a que se refere Coulon quando menciona que ser estudante universitário é um ofício que ele precisa dominar para conseguir permanecer na universidade e deixar de ser um “estrangeiro”, nas palavras do autor ou um “estagiário, com cara de calouro”, nas palavras de Fátima, nossa entrevistada.

Além da realidade social dos estudantes de classes populares estar distante do meio universitário, as regras institucionais e o modelo seguido pelos professores fazem com que sua adaptação a esse novo ambiente se torne cada vez mais difícil. Com isso, não significa dizer que os professores são os responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes; apenas ressaltamos que o modelo de estudante que esses professores estavam habituados a receber em sua sala de aula foi preparado durante sua formação básica, e até mesmo no seu grupo familiar, para essa autonomia exigida na universidade; no entanto, com a democratização do acesso ao ensino superior, os professores também precisam ser preparados para receber esse “novo estudante” (HONORATO, 2015) que necessita aprender e apreender uma série de códigos e hábitos antes de chegar ao conteúdo propriamente dito. Inclusive, Coulon sugere que os currículos dos cursos de graduação deveriam conter, no primeiro semestre do curso, uma disciplina a qual ele chamaria de “iniciação ao trabalho intelectual” (COULON, 2008, p. 115), onde o estudante teria acesso a uma metodologia que o ajudasse a se organizar, ter um plano para a vida na universidade. Nessa disciplina, o estudante teria a oportunidade de praticar a escrita, por meio de um diário de campo, também teriam momentos de debate e exposição oral, para que a oratória fosse trabalhada, e seria um local de aprendizado mútuo, ou seja, entre professores e estudantes.

Além da falta de tempo para os estudos e as conseqüências dessa dificuldade na sua formação, outra dificuldade relatada pelos estudantes se refere à dificuldades propriamente materiais, relacionadas aos custos com transporte, material didático, alimentação, entre outras despesas que um curso superior exige. Em pesquisa anteriormente realizada com estudantes cotistas da UFRJ (SANTOS, 2015), as dificuldades materiais aparecem em primeiro lugar como dificuldades enfrentadas para permanecer na universidade. As dificuldades financeiras, mesmo para estudantes bolsistas, são uma realidade tanto entre alunos de universidades públicas quanto privadas, uma vez que para terem direito ao benefício (cotas ou bolsa Prouni) o estudante precisa comprovar pertencer a um grupo familiar com baixa renda, ou seja, mesmo recebendo a isenção para os estudos é necessário arcar com uma série de outros custos para se manter, e esses custos são expressivos considerando seu contexto socioeconômico.

As dificuldades materiais compõem o grupo das dificuldades de permanência. Honorato ressalta que:

com relação às dificuldades materiais, ou seja, custo com transporte, alimentação, livros e outros materiais, elas têm sido associadas às ações de assistência, particularmente a partir do decreto do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. E, talvez por isso, muitas vezes “permanência” tem sido confundida com “assistência”, sendo tratadas como se fossem a mesma coisa. Aqui, partimos da observação de que as políticas de assistência estão contidas nas de permanência; ações de permanência devem ser pensadas para todo o conjunto de estudantes do ensino superior, mas as de assistência somente para aqueles em situação de “vulnerabilidade”, isto é, aos incluídos nas classes C, D e E, sem garantia econômica de freqüência às aulas (2015, p. 100).

Assim, consideramos que essas dificuldades interferem diretamente no desempenho acadêmico do estudante, pois sem recursos financeiros ele pode ficar inclusive sem condições de se deslocar até a universidade, como observamos no relato de Daiane, ao mencionar “(...) às vezes eu não tenho dinheiro pra vir mais cedo pra PUC e lanchar aqui, e estudar aqui. Então assim, é bem difícil (...)”. Além disso, como os dados mostraram no Gráfico 15, a participação dos entrevistados bolsistas em atividades acadêmicas extraclasse no último ano foi baixa. Podemos considerar que o fato também está relacionado à questões financeiras, pois eventos acadêmicos requerem investimento financeiro e, mesmo em relação às atividades gratuitas, a maioria ocorre em horários que o estudante está trabalhando, inviabilizando sua participação. Porém essa participação em atividades extraclasse é

fundamental para a inserção do estudante no meio universitário, contribuindo para o seu fortalecimento diante do processo de afiliação com o ensino superior (COULON, 2008), além de contribuir para o desenvolvimento intelectual desses estudantes, refletindo positivamente em sua atuação profissional e,

igualmente, desencadearia maior satisfação e compromisso com o curso; aprimoramento das habilidades de liderança, autonomia, raciocínio reflexivo; facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos; melhor integração no contexto universitário, aprendizagem e rendimento acadêmico (HONORATO, 2015, p. 122).

Nesse sentido, percebemos o quão fundamental para a formação acadêmica é a participação dos estudantes nessas atividades, inclusive a maioria deles está consciente dessa importância, como fica evidente no Gráfico 15, onde eles mencionam quais atividades consideram importantes para a formação do Pedagogo e, tanto os bolsistas quanto os não-bolsistas entrevistados, destacam tais atividades como principais. Mesmo tendo a consciência dessa importância, a participação nelas se torna inviável em função da necessidade de trabalharem para suprir suas necessidades materiais, e dessa forma ficam sem tempo e, muitas vezes, sem condições financeiras para tanto. Porém, pode ocorrer do estudante se disponibilizar a investir seu tempo em atividades extraclasse, como foi o caso da Carla, que trocou o trabalho de carteira assinada por uma bolsa do Pibid, e esbarra na dificuldade que os pais têm em compreender a importância dessa troca. É interessante lembrar que Bourdieu considerava que “os membros das classes populares valorizariam os bens materiais ou simbólicos vistos como úteis, práticos ou funcionais e rejeitariam tudo o que parece supérfluo, teórico ou abstrato” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 38). Talvez por esse motivo a dificuldade dos pais da Daiane em compreender algo tão distante da sua realidade. Situação semelhante ocorre com a Fátima, quando relata que os pais não têm noção da importância que é para ela ter um local reservado e um tempo nos fins de semana para se dedicar aos estudos.

Outro fato que merece destaque é que nenhuma das estudantes que entrevistamos escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção, já todas tinham interesse em seguir carreira em outra profissão; porém, por não conseguirem ingressar no curso desejado, ingressaram na Pedagogia. Dessa forma, consideramos que diante das dificuldades de entrar no curso desejado, esses estudantes acabam optando por um curso menos concorrido, mesmo que esta não

seja sua opção de preferência. Como para eles os custos de ficar mais um ano/semestre, tentando entrar no curso desejado, seriam muito altos, assim como o risco de não conseguir ingressar na faculdade, acabam optando por um curso menos desejado. Além disso, tem consciência que depois podem tentar a transferência de curso. Consideramos que seguir por esse caminho é uma adaptação racional às condições desses estudantes.

Para Raymond Boudon “a proposição sociológica fundamental da teoria da escolha racional é que uma estrutura nada mais pode ser do que uma mera soma de ações individuais” (CARVALHO, [2010], p.3).

Além disso, o autor considera que:

A teoria da ação definida pela escolha racional não enfoca a perspectiva de as crenças ou fatos sociais resultarem de processos históricos ou estruturais, preferindo ressaltar a relação de desejos pessoais com os limites do ambiente externo, o que leva o indivíduo a determinar uma escala de preferências frente ao contexto de transações que se apresenta-lhe (CARVALHO, [2010], p. 3).

Nesse sentido, ao ingressarem em determinado curso superior e, após certo tempo trocarem para outro curso, como relatado nas três entrevistas, é possível perceber a ocorrência, no ensino superior, dos três diferentes tempos identificados por Coulon, sendo eles: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e, por último, o tempo da afiliação. Coulon considera que o tempo do estranhamento é caracterizado como aquele momento em que os estudantes ainda não são estudantes, na visão do autor, os estudantes são “demandantes” do ensino superior, e nesse momento ocorre uma ruptura com seu passado e seus laços anteriores (principalmente uma ruptura com o ensino médio). O tempo do estranhamento é o tempo da solidão, da frieza com que o ambiente universitário se apresenta, conforme os relatos das estudantes. Consideramos que esse tempo, para elas, aconteceu em outro curso, é como se fosse necessário primeiro se adaptar a esse novo mundo, conhecer suas regras, para posteriormente ingressar no curso que realmente desejam (ou do qual se convenceram desejar).

O tempo do estranhamento fica evidente no relato das três entrevistadas, por exemplo, quando Carla afirma que: *“Ah, o início foi bem confuso né (...) eu não entendia nada do que tava acontecendo (...) então assim, foi bem, bem difícil”*, também na fala da Daiane ao dizer: *“pra mim foi tudo uma novidade, até hoje eu*

ainda tô conhecendo, tô fazendo quatro anos aqui dentro, mas até hoje eu ainda tô conhecendo a PUC (...)” e, no relato de Fátima não foi diferente quando menciona: *“Eu tava muito assustada (...) claro que no início tu se sente meio assim né, não te sente muito dentro (...) dá um pouco de medo (...)”*. E foi nesse contexto de aflição e total desconhecimento desse universo que elas iniciaram sua trajetória acadêmica.

Passado esse tempo inicial, surge o tempo que Coulon define como o tempo da aprendizagem. Para Coulon, esse é o momento que o estudante se adaptou ao novo mundo, o da universidade e, aos poucos, vai se acomodando e conseguindo criar uma rotina para sua vida acadêmica. Como mencionamos anteriormente, o que se percebe entre as entrevistadas é que, para elas, ao se adaptarem ao ambiente universitário, é como se se conscientizassem de que não estão no curso que gostariam. Coulon destaca que, esse é o momento em que o estudante rompe com seu passado, mas se dá por conta que não tem um futuro e, talvez por esse motivo, as entrevistadas se perceberam diante de uma incerteza tamanha que optaram pela troca de curso, inclusive mais de uma vez, como no caso da Daiane, isso também pode ocorrer pelo fato dessa:

Ser uma estratégia familiar a muitos estudantes universitários, em particular, àqueles que não sabem muito bem o que fazer, que fizeram um tipo de estudos secundários que lhes impede o acesso a certas alternativas de ensino superior e não dispõem de recursos culturais para tornar clara sua escolha que, segundos eles dizem, faz-se um pouco “ao acaso” (...) a estratégia que adotam consiste em “experimental” uma formação, “ver no que dá” e, se funciona, continuam, se não, mudam ou abandonam (COULON, 2008, p. 160).

E parece ser exatamente isso que aconteceu com as entrevistadas após ingressarem na universidade, após passarem o tempo do estranhamento. Ingressaram em um curso superior para “ver no que dava”, já que no caso das três não era um curso que estava entre seus preferidos, além de terem freqüentado um tipo de ensino médio que lhes impossibilitou de estar cursando a formação que lhes possibilitaria pertencer à profissão almejada. Essa estratégia de apostar em um curso sem nem ao menos conhecer em que área atuarão, como vimos na fala da Daiane, ao dizer que gostou do curso de História, mas quando percebeu que daria aulas para adolescentes, se deu por conta de que não era o que gostaria de fazer. Essa atitude demonstra a falta de preparo das estudantes para estar na universidade e, assim como elas dizem que os pais não têm noção do que significa uma faculdade, que eles desconhecem a dimensão do que é estarem no ensino superior,

suas atitudes demonstram certa familiaridade com as atitudes dos pais, e, ao mesmo tempo, demonstra novamente ser fruto de uma decisão racionalmente orientada, pois mesmo desconhecendo a futura atuação profissional, mesmo assim optam por ingressarem os estudos no curso.

O último tempo, descrito por Coulon, podemos dizer que chegou parcialmente para as estudantes entrevistadas, pois se refere ao tempo da afiliação. Esse tempo se divide em dois momentos: afiliação institucional, quando o estudante começa a entender e dominar as regras institucionais, e a afiliação intelectual, que é a apropriação dos conhecimentos acadêmicos, da área de formação. Para Coulon, essa forma de afiliação nunca finaliza, pois o estudante sempre irá se deparar com novos conhecimentos e precisará dominá-los. Na afiliação intelectual o estudante necessita não apenas do domínio de conteúdo técnico propriamente dito, mas dominar alguns “conteúdos” paralelos, necessários para seu processo de afiliação. Um deles, para Coulon, é a biblioteca universitária, e o outro seria um conjunto composto por “três ‘gestos’ profissionais fundamentais, que um novo estudante deve aprender a realizar de modo a ter condições de exercer o seu ofício: ler, escrever e pensar” (COULON, 2008).

No Gráfico 15, onde os respondentes informavam quais atividades participaram no último ano, havia o item “frequentar a biblioteca”, marcado por 8 bolsistas e 16 não-bolsistas entrevistados. A biblioteca universitária é um ambiente que precisa ser dominado pelo estudante, e esse “domínio” vai além de visitá-la para retirar livros, exige uma apropriação de regras, pois até mesmo para procurar um livro nas prateleiras existem regras e códigos, e para o autor a pesquisa documental em uma biblioteca demonstra no estudante um amadurecimento, e que ele aprendeu “os códigos do trabalho intelectual”. Para Coulon, “é necessário ainda aprender a se servir de uma biblioteca (...) o uso competente de uma biblioteca universitária é uma manifestação de afiliação intelectual” (COULON, 2008, p. 255). Ao utilizar a biblioteca frequentemente, e fazer esse uso competente ao qual Coulon se refere, o estudante irá desenvolvendo o hábito da leitura e da escrita, contribuindo para a amplitude do seu pensamento e, dessa forma, facilitando sua afiliação intelectual.

Coulon destaca que, para que o estudante consiga permanecer na universidade e chegar à conclusão do seu curso, ele precisa ter consciência de que é responsável por sua formação, e isso não envolve apenas realizar as tarefas solicitadas em sala de aula, as quais as estudantes se referem quando mencionam

ter pouco tempo para os estudos. Ou seja, o pouco tempo que disponibilizam para se dedicar à sua formação se restringe às atividades solicitadas pelos professores, assim como já comentamos anteriormente e os dados apontam: a maioria dos bolsistas entrevistados não dedica muito tempo para atividades extraclasse e também não dedicam muitas horas para os estudos fora da PUCRS. Esse vínculo restrito com o ambiente universitário, apenas no momento das aulas, é prejudicial para a formação do estudante, mas, antes disso, prejudicial para seu processo de afiliação, uma vez que essa prática, ao ser desenvolvida “frequentemente induzida por condições de vida difíceis, leva igualmente o estudante a se isolar de múltiplas e minúsculas operações que participam da imersão nessa nova cultura” (COULON, 2008, p. 42).

Outro ponto extremamente prejudicial nesse processo de “imersão”, conforme denominado por Coulon é a matrícula em algumas disciplinas, ou seja, não estar na universidade todos os dias da semana - fato que observamos no relato da Daiane, que iniciou o semestre cursando todas as disciplinas, mas por diversos motivos trancou algumas para ter noites livres e, para o próximo semestre letivo, informou que faria menos disciplinas ainda. Tal atitude, expressa no relato da Daiane e, presente na vida de muitos dos estudantes, contribui para uma fragilidade ainda maior dos laços do estudante com a universidade. Coulon considera inclusive que o hábito de faltar às aulas, por exemplo, já é por si só fator suficiente para contribuir com um “rompimento de vínculos” com a universidade. Essas atitudes dos estudantes, segundo o autor, fortalecem o desejo de não retornar à universidade, uma vez que as interrupções favorecem a quebra no ritmo de trabalho, e a ausência prolongada ao ambiente universitário gera uma sensação de ser um estrangeiro em um ambiente onde o estudante ainda não está habituado.

As amostras nos fazem crer que os estudantes entrevistados desconhecem, por falta de preparo e por sua trajetória oriunda de classes populares, de que estar no ensino superior exige uma aprendizagem e posterior domínio da sua vida acadêmica, de que é o momento de encarar sua passagem pela universidade como uma profissão e que:

um estudante profissional é alguém que quer aprender a se tornar autônomo, toma conta de sua formação, a considera como uma prioridade absoluta e que adquire uma consciência, mesmo vaga, de que tudo isso é condição de sua afiliação (...) o *status* de estudante é um ofício provisório que, antes de tudo, é necessário apreender; não considerá-lo como tal, leva ao fracasso (COULON, 2008, p. 142).

Outro ponto relevante nesse estudo se refere ao apoio que os estudantes entrevistados alegam receber da família. No Gráfico 12, por exemplo, foi possível perceber que é à família que a maioria dos respondentes recorre nos momentos de dificuldades. No entanto, pelo fato de possuírem baixa escolarização, como mencionado anteriormente, os pais não conseguem compreender a dimensão de uma universidade e a complexidade que é estar no ensino superior, confirmamos isso no relato das três entrevistadas. Para Bourdieu:

não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Esse conhecimento é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, de modo o mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, etc.) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 53).

Dessa forma, essa falta de conhecimento que os pais têm da realidade universitária, mencionada pelas próprias estudantes, influencia negativamente a trajetória acadêmica dos filhos, pois provavelmente, no momento em que as estudantes decidiram ingressar na universidade, não conseguiram contar com a ajuda dos pais para decidir por esse ou aquele curso. Além disso, a condição socioeconômica da família, e a baixa escolarização dos pais, fazem com que eles não consigam compreender as escolhas dos filhos, ou a dimensão da sua realidade educacional, como mencionado pela Carla ao dizer que os pais não entendem o motivo de optar por um “estágio” com uma remuneração de R\$ 400,00 mensais. Isso fica claro também no caso de Fátima, que aos fins de semana precisa ajudar nas tarefas domésticas em casa, no tempo que utilizaria para realizar os trabalhos de aula.

Para Bourdieu, essa atitude dos pais ocorreria em função do senso prático desenvolvido por eles em relação ao que é possível alcançar, e também porque “a lógica da necessidade conduz freqüentemente as classes populares à escolhas

pragmáticas que desprezam a gratuidade da ‘arte pela arte’ ou a ‘futilidade’ dos exercícios formais de estilo” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 60), ou seja, optam pelo que é necessário, objetivo, como evidenciamos claramente na situação da estudante Carla, que sente dificuldades em fazer os pais compreenderem a necessidade de ela investir em uma bolsa de iniciação científica em vez de trabalhar 40 horas semanais em uma escola de educação infantil. Eles não compreendem o que a leva a trocar uma remuneração maior por outra inferior e, também, largar o emprego que oferece uma certa segurança, como uma carteira assinada. Para Bourdieu, uma situação como a mencionada, em relação a carteira assinada, é a mais esperada pelas famílias de classes populares, pois tendem a privilegiar que os filhos optem por carreiras escolares mais curtas, uma vez que permitiriam uma rápida inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao futuro profissional, as três entrevistadas compartilham do mesmo projeto de vida, do mesmo sonho que é seguir sua formação acadêmica com a conclusão de um mestrado e doutorado para, assim, serem professoras universitárias. Ao analisar os resultados do Gráfico 11, foi possível perceber que nenhum estudante mencionou ter qualquer tipo de dificuldade de relacionamento com os professores. Nas entrevistas, ao compartilharem do seu projeto para o futuro, podemos perceber a admiração que as estudantes têm por seus professores, como fica evidente na fala da Daiane, ao dizer que *“esses 4 anos que eu vivi aqui dentro, eu sempre admirei todos os professores e eu me vi como uma professora aqui da PUC”*. Com isso podemos concluir o quanto a influência dos professores dessas estudantes pode contribuir de forma positiva na sua formação, e servir como uma espécie de motivação para que consigam concluir seu curso superior.

Ao iniciarmos essa pesquisa, a principal questão de pesquisa buscava conhecer as dificuldades que os estudantes bolsistas do Prouni enfrentam para permanecer na universidade. No entanto, após observarmos os gráficos, tabelas e as entrevistas das estudantes, concluímos que as dificuldades que os estudantes, bolsistas do Prouni, enfrentam para permanecer na universidade antecedem seu ingresso no ensino superior e, tais dificuldades são, em parte originárias do seu contexto familiar e social, uma vez que, em sua maioria, são estudantes pertencentes a um grupo familiar com pouco capital econômico e cultural, resultando numa inserção precoce do estudante no mercado de trabalho, pois precisam contribuir com o rendimento do grupo familiar. Assim, as dificuldades relacionadas à

falta de tempo para se dedicar aos estudos estão diretamente vinculadas às dificuldades materiais, dessa forma confirmamos a hipótese inicial de que o maior acesso ao ensino superior não significa necessariamente sua democratização, pois mesmo que o Prouni tenha proporcionado o ingresso desses estudantes em instituições de ensino superior privado, (e esse fato é extremamente positivo e inquestionável), esses estudantes de classes populares necessitam de um apoio que vá além das políticas públicas de acesso ao ensino superior, tanto que os dados apontaram uma pequena diferença entre os bolsistas e não-bolsistas, ou seja, aqueles que não possuem o benefício do Prouni também estão ingressando nas IES privadas e enfrentando dificuldades para nelas permanecer.

Dessa forma, concluímos com essa pesquisa que, além de confirmamos as hipóteses referentes às dificuldades dos estudantes para permanecerem na universidade, os indicadores apontaram que, com a expansão do ensino superior, as universidades estão recebendo um “novo estudante”, pertencente a camadas populares e que chega à universidade com lacunas deixadas por sua formação na educação básica, sem um preparo para exercer a autonomia e responsabilidade exigida pelo novo ambiente. Devido à sua origem e seu contexto econômico, precisa trabalhar, restando pouco tempo para se dedicar aos estudos e, menos ainda, para as atividades extraclasses que, como vimos, são de extrema importância não somente para seu desenvolvimento intelectual, mas também para seu processo de afiliação e, principalmente, para que construam uma carreira acadêmica diferenciada que os possibilite a buscar melhores oportunidades com a trajetória profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação de mestrado, foi possível aprofundar estudos relacionados às dificuldades que estudantes bolsistas do Prouni, do curso de Pedagogia da PUCRS, encontram para permanecerem na universidade. Como mencionamos anteriormente, o presente estudo se baseou em uma pesquisa desenvolvida na UFRJ, com estudantes cotistas do curso de Pedagogia. Assim como essa pesquisa, aquela tinha por objetivo investigar as dificuldades de permanência desses estudantes (HONORATO, 2015). Aproximamo-nos de uma amostra de estudantes do curso, em três diferentes turmas, primeiramente, por intermédio da aplicação e análise de questionários, o que nos permitiu chegar a algumas conclusões referentes à aspectos do perfil do público alvo dessa pesquisa. Em seguida, dessa amostra entrevistamos três bolsistas do Prouni, com o intuito de aprofundar nossa análise acerca do tema dessa pesquisa.

Os dados nos levaram para caminhos que antecedem o ingresso do estudante na universidade. Por meio da análise do perfil socioeconômico dos entrevistados bolsistas do Prouni e de seu grupo familiar, percebemos que a maioria desses estudantes estão inseridos em um contexto socioeconômico onde as dificuldades fazem parte da sua realidade. Analisamos que a baixa escolaridade e renda - ou seja, o baixo volume de capital econômico e cultural adquirido por esse grupo, de acordo com Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) - exerce forte influência na formação escolar dos filhos, desde a educação básica até sua chegada ao ensino superior. Uma evidência da interferência do pouco capital econômico e cultural é que todos os entrevistados bolsistas do Prouni cursaram o ensino médio em escola pública, e a maioria deles não frequentou curso preparatório para o vestibular; os que o fizeram foi em instituições comunitárias, gratuitas. Além disso, observamos que a maioria dos entrevistados, bolsistas do Prouni, ingressou no mercado de trabalho ainda muito jovem, necessitando contribuir para a renda do grupo familiar, chegando, em alguns casos, a ser o estudante o principal responsável pelo sustento da família. Vimos que, com algumas exceções, as residências dos estudantes estão localizadas em áreas distantes da PUCRS, fazendo com que despendam muito tempo em deslocamento; a maioria deles levando mais de uma hora, e alguns de uma hora e meia à duas horas no percurso.

No diálogo com as entrevistadas, percebemos que, para elas, estudar em uma IES privada era algo distante da sua realidade, uma vez que suas condições financeiras não permitiriam isso; assim, a alternativa seria prestar vestibular na UFRGS. Então, como vimos no Capítulo 1, as políticas públicas de acesso ao ensino superior surgem para possibilitar que, estudantes como a Carla e a Daiane, ao não serem aprovadas na UFRGS, assim como Fátima, que optou por não tentar o vestibular nessa IES, vissem seu sonho de infância, que foi sonhado em conjunto com seus pais, se realizar ao ingressarem na PUCRS por meio do Prouni.

Assim como vimos nos capítulos anteriores, as políticas de democratização do acesso ao ensino superior permitiram o acesso de indivíduos que antes não frequentavam espaços até então destinados às camadas sociais mais altas. Porém, tais políticas foram planejadas, num primeiro momento, para facilitar o ingresso desse público na universidade, o que inegavelmente se concretizou; no entanto, as políticas de permanência ainda são incipientes, estando muito mais voltadas à assistência, como vimos com o bolsa permanência, do que à permanência propriamente do estudante na universidade. As IES, por sua vez, talvez não se prepararam para receber esse estudante, oriundo de uma realidade social, econômica e escolar muito distante da realidade da maioria dos estudantes que nelas ingressavam. Assim, podemos dizer que tanto o estudante quanto a instituição de ensino superior precisam se adaptar a essa nova realidade que se apresenta. Os estudantes precisam se adaptar para permanecerem e concluírem seu curso, e as IES precisam se adaptar para garantirem que seus estudantes concluam os cursos onde ingressaram.

Diante desse cenário, as dificuldades de permanência relatada pela maioria dos bolsistas do Prouni, no curso de Pedagogia da PUCRS, se referem principalmente à falta de tempo para se dedicar aos estudos, por motivos de trabalho ou motivos diversos. Na análise dos dados percebemos que essa maior dificuldade que os bolsistas alegam enfrentar para permanecerem na universidade é muito mais complexa do que eles possam imaginar. Essa falta de tempo certamente está atrelada à distância que precisam percorrer do trabalho, ou de casa à universidade, porém, a falta de tempo está relacionada a dificuldades materiais, uma vez que o estudante não tem tempo para os estudos em função do trabalho e, precisa trabalhar para se manter em função da sua origem socioeconômica.

Além disso, como vimos na análise dos dados, o ingresso no ensino superior exige do estudante uma autonomia até então desconhecida por eles. O volume de leituras, trabalhos a serem entregues e apresentações orais, são densos. As regras das atividades em sala de aula não são explícitas, pois, como vimos, os professores supõem que os estudantes já saibam como funciona o ambiente universitário. Nesse sentido, Coulon (2008) contribuiu para essas reflexões e, principalmente, ao citar que o estudante ao ingressar no ensino superior precisa encarar esse momento como uma profissão, um ofício de ser estudante universitário, e como uma profissão terá seus direitos, mas também deveres a cumprir.

Vimos também que, entre os entrevistados bolsistas do Prouni, nenhum freqüentou a educação básica em escola privada, e, como mencionado nas entrevistas semi-estruturadas, as escolas públicas deixam várias lacunas na aprendizagem dos estudantes, em função das greves, falta de professores, problemas de infraestrutura, entre outros. Soma-se a isso, então, a própria limitação do capital cultural herdado da família de origem. Por eses motivos, tais estudantes chegam à universidade com dificuldades de leitura, compreensão de textos, nas apresentações orais, etc., o que se reflete na forma como se organizam para estudar, já que a dificuldade de interpretação de texto irá interferir no tempo que o estudante levará para ler um livro, por exemplo. Assim, supomos que os entrevistados acabam não sabendo administrar seu tempo e, tampouco, sabem lidar com a autonomia exigida, e, ao mesmo tempo, oferecida, na universidade (COULON, 2008).

A afirmação de que a principal dificuldade enfrentada está relacionada à falta de tempo para os estudos mostra, também, certo desconhecimento que o estudante possui da dimensão do que é ser um estudante universitário. A teoria nos mostrou que é necessário o estudante encarar a universidade como uma “profissão temporária” (COULON, 2008), ser um estudante profissional, dedicando a maior parte de seu tempo àquela atividade. No entanto, principalmente com as entrevistas semi-estruturadas, os estudantes revelam não conseguir muito tempo para se dedicar aos estudos, sentem dificuldades com as atividades em grupo, na apresentação dos trabalhos e, quando falam nos estudos, se referem à leitura dos textos, sendo que a experiência universitária poderia ser muito mais abrangente.

Assim, outro aspecto relevante constatado com as análises e aliado as teorias (COULON, 2008; HERINGER; HONORATO, 2015), é a importância do estudante

viver a universidade em toda sua plenitude, fazer um uso aprofundado da biblioteca universitária, participar dos eventos acadêmicos e, principalmente, das atividades de iniciação científica, pois além de fortalecer o entrosamento do estudante com os colegas e professores, essa participação contribuirá para a melhora da leitura, da escrita, do raciocínio do estudante, além de ampliar seus horizontes para as oportunidades possíveis com a carreira escolhida. Porém, para que os estudantes consigam participar desse universo tão complexo e, ao mesmo tempo, tão completo, esbarram em um grande limitador: o tempo. Mesmo os bolsistas integrais, precisam trabalhar para ajudar nas despesas em casa, ou até mesmo para o seu sustento, como já vimos anteriormente; e, para isso, precisam de tempo para o trabalho, restando apenas o tempo para as aulas, pois a extensa carga de trabalho, as horas em deslocamento e o ritmo acelerado de um curso superior causam nos estudantes uma grande pressão - que às vezes se sentem exauridos a ponto de não conseguirem comparecer às aulas. Desse modo, os vínculos já fragilizados acabam enfraquecendo ainda mais, podendo despertar o desejo de abandonar o curso.

Vimos, também, que os estudantes, conscientes da importância que é encarar a universidade como uma profissão (situação da Carla, ao optar pela bolsa de iniciação científica), enfrentam dificuldades para se manter em função da baixa ajuda de custo recebida como bolsistas, precisando inclusive contar com a ajuda dos pais para subsidiar alguns custos. Além disso, enfrentam a desconfiança dos pais acerca da escolha realizada, e de que contribuirá para melhores oportunidades no futuro, quando formados.

Seguido da falta de tempo para se dedicar aos estudos, a segunda maior dificuldade que os entrevistados bolsistas do Prouni alegam enfrentar se refere às dificuldades materiais, ou seja, aos custos que a vida universitária exige, pois mesmo os que possuem bolsa de estudos integral precisam custear as despesas com transporte, alimentação, material didático, entre outros custos necessários em uma formação superior. Aqui, não estamos considerando o investimento financeiro que a dedicação à atividades extraclasse exige, pois a participação em eventos, congressos e cursos de extensão exige esse investimento financeiro também, não apenas de tempo. Essa realidade, para estudantes oriundos de classes populares, acaba sendo angustiante. Se, por um lado, precisam trabalhar para contribuir com a renda do grupo familiar, por outro precisam investir tempo participando de atividades extraclasse para que sua formação acadêmica seja diferenciada.

No entanto, se deixarem de trabalhar para investirem em sua formação, não terão condições financeiras nem mesmo para manterem despesas, como os custos da van escolar, por exemplo. Com isso, precisam contar com o apoio dos pais nesse custeio e, mesmo que os pais tenham incentivado seus filhos para cursar uma faculdade, não conseguem compreender como um curso superior, que serviria para dar a eles melhores condições, não o faz. Para os pais, esse investimento em atividades extraclasse, que acaba sendo também financeiro, uma vez que os filhos abrem mão de oportunidades com maiores remunerações, e até mesmo de carteira assinada, é difícil compreender que essa estratégia contribuirá para um melhor retorno no futuro dos filhos.

Esses pais não visualizam essa escolha dos filhos como um ponto positivo, até mesmo pelo fato de cursar o ensino superior ser uma realidade da qual eles não vivenciaram. Mesmo assim, não deixam de apoiá-los em suas escolhas e, como vimos, apoiar também financeiramente, quando necessário for. Esse ponto também merece destaque em nossa pesquisa, uma vez que, mesmo com baixa escolaridade e pouco capital cultural, é à família que os estudantes recorrem em momentos de dificuldades. O apoio da família é fundamental para sua permanência no ensino superior. Os pais, no entanto, não têm noção do que é cursar uma faculdade, já que desconhecem a realidade pela qual os filhos estão vivenciando. Provavelmente no círculo social mais amplo não é diferente, já que as pessoas com quem convivem também não devem conhecer a realidade de um estudante universitário.

Como vimos, com a presente pesquisa, nossas hipóteses foram confirmadas sendo que às dificuldades para que os estudantes bolsistas do Prouni permaneçam no ensino superior existem e são oriundas de diferentes vertentes. Porém, a maioria dos bolsistas que participaram dessa pesquisa afirmam não terem pensado em desistir da sua formação; sentem o peso das dificuldades, têm consciência de que para a formação de Pedagogo é importante a participação em atividades extraclasse, mas, mesmo assim, acreditam que conseguirão concluir o curso superior. Inclusive, vão além, nas entrevistas semi-estruturadas constatamos que muitos planejam para seu futuro após a formação superior, cursarem mestrado e doutorado e seguirem carreira acadêmica - mas, desta vez, do outro lado, como professoras de ensino superior.

Os desafios são imensos, as dificuldades parecem maiores ainda, mas a realidade é que as políticas públicas que promoveram a democratização do acesso

ao ensino superior necessitam criar estratégias para que esse público que ingressou nas IES privadas consiga nelas permanecer e concluir sua formação; do contrário, talvez tenhamos um contingente de estudantes que, ao mesmo tempo em que contribui para elevar os índices de matriculados no ensino superior, contribuirá também para a elevação das taxas de evasão escolar, sem considerarmos a frustração desse público que, junto com suas famílias, projetaram em uma formação superior melhores oportunidades e condições de vida para todos.

Apontamos, então, para a necessidade das IES criarem estratégias para ajudar esses novos estudantes, pois a partir dos dados constatamos haver pouca diferença entre os dados dos bolsistas e não-bolsistas, dessa forma o estudante que está ingressando no ensino superior, graças as políticas de democratização do acesso, pertencem a camadas populares e formulam um novo perfil e necessita de apoio para enfrentar os desafios do ensino superior e às dificuldades que ele apresenta. Uma possibilidade seria a “pedagogia da afiliação”, denominada por Coulon (2008). Por meio dessa pedagogia da afiliação seria possível criar mecanismos de suporte aos estudantes oriundos de classes populares, como uma disciplina no primeiro semestre do curso, que ensine o mesmo a ler, escrever, realizar interpretação de texto, realizar apresentações orais, etc. Outras estratégias simples seriam uma visita guiada ao *campus*. Mais um ponto fundamental seria a visita à biblioteca universitária, onde os estudantes aprenderiam a pesquisar o acervo, procurar os livros nas estantes, retirá-los, etc.

Assim, concluímos que os estudantes do curso de Pedagogia da PUCRS, bolsistas do Prouni (e também muitos dos não-bolsistas), enfrentam dificuldades para permanecerem na universidade, sendo duas delas principais: o tempo para os estudos e as dificuldades materiais, fazendo com que as demais dificuldades girem em torno delas. Mesmo assim, eles não pensam em desistir de alcançar seu objetivo, que é, para muitos deles, ser o primeiro a concluir um curso superior na família, receber seu diploma e, com ele, as possibilidades de uma vida melhor que aquela que seus pais tiveram. Para esses alunos o diploma é a materialização de um processo (longo e árduo) de superação. A universidade, diante dessa realidade, necessita se reposicionar para que consiga atender e entender esse público, cada vez mais presente nos campi e que, mesmo com as dificuldades enfrentadas ao longo da vida, não pensam em desistir, não pensam em ir embora sem seu diploma.

REFERÊNCIAS

- ACAUAN, Ana Paula. **Quem é o aluno da PUCRS**. REVISTA PUCRS – Nº 176 – Ano XXXVIII – Set/Out 2015 – Porto Alegre, EDIPUCRS: 2015. Disponível em: <https://issuu.com/pucrs/docs/revista_pucrs-0176/1?e=2248080/15349489>. Acesso em 18 Abril. 2016.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: *Argumentvm*, 2009.
- BRASIL. 1939. **Decreto-Lei Nº. 1.190**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em 20 Jan. 2016.
- _____. 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em 20 Jan. 2016.
- _____. 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 12 Jan. 2016.
- _____. 2006. **Conselho Pleno**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 18 Fev. 2016.
- _____. 2009. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: [2009]. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/uab>>. Acesso em 23 Fev. 2016
- _____. 2010. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: [2010]. Disponível em <reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 23 Fev. 2016.
- _____. 2013. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 23 Fev. 2016.
- _____. 2015. **Ministério da Educação**. Sistema e-Mec. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 19 Set. 2015.
- BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: Ed. UCG / SE, 1987.
- _____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAETANO, Érica. **História do sistema de cotas no Brasil**. SUPERVESTIBULAR. Goiânia. [2014]. Disponível em: <

<http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

CARVALHO, Bruno Sciberras. **Individualismo metodológico, racionalidade e ação instrumental: a proposta cognitiva de Raymond Boudon**. Rev. Sociol. Polit. vol.18 no.37 Curitiba [2010]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000300008&lang=pt>. Acesso em 15 Ago. 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do aceso ao Ensino Superior**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 979-1000, out. 2006.

_____. **Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento**. Rev. Inst. Estud. Bras. no. 58. São Paulo: jun. 2014. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/09/a10n58.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2016.

CASTRO, MHG; TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a Implantação do Enem no Brasil**. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira. **As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas**. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 63-81.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **Moeda Universitária: O crédito**. Revista de Cultura Vozes, n. 2, 1968.

_____. **O ensino superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Abr 2003, vol.24, no. 82, p.37-61.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 677705, 2010.

DURHAM, Eunice R. **O Ensino Superior no Brasil: Público e Privado**. Documento de Trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, n. 03, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FIES SELEÇÃO. **Fundo de Financiamento Estudantil**. Brasília [2016]. Disponível em <<http://fiessselecao.mec.gov.br>>. Acesso em 20 Abr. 2016

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006b.

_____. **Sobrados e Mucambos**. 16 ed. São Paulo: Global, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. Educação. **Fies 2016: resultado é divulgado**. São Paulo: [2016]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/fies-2016-resultado-e-divulgado.html>>. Acesso em 11 Mai. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo; Atlas SA. Sexta Edição. 2008.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

_____. **Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**. In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.). Ensino Superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela. **Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ**. In: HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Karine Nunes de. **A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010**. 2013. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

REVISTA VEJA. **Em três anos, Fies aumenta 10 vezes o número de alunos**. [2013]. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/educacao/em-tres-anos-fies-aumenta-10-vezes-o-numero-de-alunos/>>. Acesso em 25 Abr. 2016.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)**. In.: Marta Arretche (org.) Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, 2015.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SAMPAIO, Helena. **Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos**. São Paulo: [2011]. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_44_Texto%20para%20Livro%20Maria%20Ligia%20Barbosa.pdf>. Acesso em 25 Abr. 2016.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. **O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior**. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/juliocesarpedrosa/docs/sampaio_sonia__ufb-brasil_>. Acesso em 25 Abril. 2016.

SANTOS, Clarissa Tagliari. **A chegada ao ensino superior: o caso dos bolsistas do Prouni da PUC-RIO.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Permanência de bolsistas do Prouni no ensino superior.** In: HONORATO, Gabriela e HERINGER, Rosana. (Org.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades.** Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

VIEIRA, Victor. **MEC atrasa repasse do Fies às faculdades.** Estadão Digital. São Paulo: [2015]. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-atrasa-repasse-do-fies-as-faculdades,1645341>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação, v. 11 – n. 32, maio/agosto de 2006.

ANEXOS

Pesquisa

Introdução a uma “Sociologia dos Estudantes”: uma análise dos estudantes bolsistas de Pedagogia da PUCRS

<p>1 - Você ingressou na PUCRS pelo Prouni?</p> <p>() Não</p> <p>() Sim</p>
<p>2 - Você recebe alguma bolsa para se manter na PUCRS?</p> <p>() Não</p> <p>() Bolsa Auxílio</p> <p>() Bolsa de Acesso e Permanência</p> <p>() Bolsa Moradia (Alojamento)</p> <p>() Bolsa de Iniciação Científica</p> <p>() Bolsa de Monitoria</p> <p>() Bolsa de Extensão</p> <p>() Não sei o nome da bolsa</p> <p>() Outra – Qual?.....</p>
<p>3 - Marque o ano e o semestre da sua entrada no curso de Pedagogia da PUCRS:</p> <p>() 2016/1;</p> <p>() 2014/1;</p> <p>() 2013/1.</p> <p>() Outro – Qual?.....</p>
<p>4 - Data de nascimento:</p> <p>...../...../.....</p>
<p>5 - Sexo:</p> <p>() Masculino</p> <p>() Feminino</p>
<p>6 - Onde você mora?</p> <p>Cidade:</p> <p>.....</p> <p>Bairro:</p> <p>.....</p> <p>Comunidade (se aplicável):</p> <p>.....</p>
<p>7 - Quanto tempo você leva da sua casa até a PUCRS?</p> <p>.....</p>
<p>8 - Como você vai para a PUCRS, normalmente? Marque mais de uma opção, se for o caso de utilizar mais de um tipo de transporte.</p> <p>() Carro próprio</p> <p>() Carona</p> <p>() Ônibus</p>

<input type="checkbox"/> Bicicleta <input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> Outro – Qual?
9 - Qual a sua cor?
10 - Considerando as categorias a seguir, marque a sua cor: <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Outra – Qual?
11 - Com quem você mora? Marque todas as alternativas aplicáveis: <input type="checkbox"/> Moro sozinho/a <input type="checkbox"/> Com pai/padrasto <input type="checkbox"/> Com mãe/madrasta <input type="checkbox"/> Com irmãos – Quantos?..... <input type="checkbox"/> Com esposo/a ou parceiro/a <input type="checkbox"/> Com filhos – Quantos? <input type="checkbox"/> Com outros parentes – Quantos? <input type="checkbox"/> Com amigos/as – Quantos/as? <input type="checkbox"/> Com outras pessoas – Quantas? Quem?.....
12 - Informe a ocupação principal de seu pai. Em caso de falecimento ou aposentadoria, informe qual era. <input type="checkbox"/> Desconhecido <input type="checkbox"/> Falecido <input type="checkbox"/> Aposentado <input type="checkbox"/> Atualmente, desempregado Atividade principal:
13 - Informe a ocupação principal de sua mãe. Em caso de falecimento ou aposentadoria, informe qual era. <input type="checkbox"/> Desconhecida <input type="checkbox"/> Falecida <input type="checkbox"/> Aposentada <input type="checkbox"/> Atualmente, desempregada Atividade principal:
14 - Informe a ocupação principal de seu esposo/esposa ou companheiro/a. Em caso de falecimento ou aposentadoria, informe qual era. <input type="checkbox"/> Falecido/a <input type="checkbox"/> Aposentado/a

<input type="checkbox"/> Atualmente, desempregado/a Atividade principal:
15 - Você trabalha ou já trabalhou anteriormente? <input type="checkbox"/> Nunca trabalhei <input type="checkbox"/> Já trabalhei, mas não estou trabalhando no momento <input type="checkbox"/> Trabalho atualmente
16 - Caso já tenha trabalhado, com quantos anos começou a trabalhar? <input type="checkbox"/> Nunca trabalhei <input type="checkbox"/> Comecei a trabalhar com anos
17 - Caso já tenha trabalhado ou esteja trabalhando, marque a sua situação profissional no último emprego: <input type="checkbox"/> Estagiário/a – tempo parcial <input type="checkbox"/> Estagiário/a – tempo integral <input type="checkbox"/> Trabalhador/a familiar não remunerado/a <input type="checkbox"/> Trabalhador/a familiar remunerado/a <input type="checkbox"/> Empregado/a sem carteira assinada <input type="checkbox"/> Empregado/a com carteira assinada <input type="checkbox"/> Trabalhador/a por conta própria <input type="checkbox"/> Funcionário/a público/a <input type="checkbox"/> Empresário/a ou empregador/a <input type="checkbox"/> Outro – Qual?.....
18 - Caso já tenha trabalhado ou esteja trabalhando, como chegou ao último emprego: <input type="checkbox"/> Não trabalho/nunca trabalhei <input type="checkbox"/> Por concurso público <input type="checkbox"/> Por meio de anúncios <input type="checkbox"/> Por meio de um centro de empregos <input type="checkbox"/> Por indicação de familiares e/ou amigos/as <input type="checkbox"/> Por indicação de um professor/a <input type="checkbox"/> Por indicação de colegas do curso na PUCRS <input type="checkbox"/> Por meio de serviços da PUCRS <input type="checkbox"/> Outro – Qual?.....
19 - Caso <u>VOCÊ</u> tenha algum rendimento, qual a faixa mensal (bruta)? <input type="checkbox"/> Não possui rendimento <input type="checkbox"/> Somente bolsa vinculada à PUCRS (qualquer uma) <input type="checkbox"/> Até 3 salários mínimos (R\$ 2.640,00) <input type="checkbox"/> De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 5.280,00) <input type="checkbox"/> De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 5.280,01 a R\$ 7.920,00) <input type="checkbox"/> De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 7.920,01 a R\$ 10.560,00) <input type="checkbox"/> De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 10.560,01 a R\$ 13.200,00) <input type="checkbox"/> Mais de 15 salários mínimos (maior ou igual a R\$ 13.200,01)

20 - No caso de VOCE possuir algum rendimento mensal, quantas pessoas dependem dele?

- Não possuo rendimento
 Possuo rendimento e pessoas dependem dele

21 - Qual a faixa de rendimento mensal (bruta) da SUA FAMÍLIA?

- Não possui rendimento
 Até 3 salários mínimos (R\$ 2.640,00)
 De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.640,01 a R\$ 5.280,00)
 De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 5.280,01 a R\$ 7.920,00)
 De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 7.920,01 a R\$ 10.560,00)
 De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 10.560,01 a R\$ 13.200,00)
 Mais de 15 salários mínimos (maior ou igual a R\$ 13.200,01)

22 - Você ou sua família precisam de algum tipo de auxílio financeiro de familiares/parentes ou amigos?

- Não
 Sim

23 - Você ou sua família recebem algum tipo de benefício social (Ex.: Bolsa Família; Bolsa Escola; etc.)?

- Não
 Sim – Qual?.....

24 - Você reside em:

- Casa ou apartamento próprio
 Casa ou apartamento alugado
 Em residência estudantil (Alojamento)
 Em república
 Em pensão
 Outro – Qual?.....

25 - Na sua moradia você tem (marque mais de uma opção se forem aplicáveis):

- Computador (*desktop* ou *notebook*)
 Internet (discada ou a cabo)
 Telefone fixo
 Telefone celular
 TV por assinatura (inclui "gatonet")

26 - A respeito de sua assistência à saúde:

- Utiliza somente o SUS (saúde pública)
 Utiliza plano de saúde ou convênio médico particular
 Utiliza o SUS, plano de saúde ou convênio
 Utiliza serviços disponibilizados pela PUCRS

27 - Antes de você entrar no ensino superior, informe as pessoas de sua família e parentes que já haviam concluído ou frequentado este nível de ensino:

- Nenhuma. Sou o/a primeiro/a

- Pai/padrasto
 Mãe/madrasta
 Irmã/o – Quantos/as?.....;
- Esposo/a ou companheiro/a
 Outras pessoas – Quantas?.....;
- Quem?.....

28 - Durante o ensino fundamental e médio você precisou interromper seus estudos?

- Não
 Sim

29 - Caso você tenha precisado interromper seus estudos, qual/is foi/foram o/s motivo/s?

- Não precisei interromper
 Precisei trabalhar para complementar a renda da minha família
 Problemas de saúde (meu ou da minha família)
 Tive dificuldade de arcar com os custos de transporte e/ou material escolar
 Outro – Qual?
-

30 - Quais as atividades extracurriculares você realizou durante o período escolar (marque todas as alternativas necessárias):

- Não realizei nenhuma atividade
 Curso de música
 Esportes
 Curso de artes visuais
 Aulas de dança
 Aulas de teatro
 Curso de idioma – Qual?.....
 Curso de informática – Qual?
 Outro – Qual?

31 - Você participa, ATUALMENTE:

- Não participo de nada
 De grupo religioso
 De movimento identitário (negro, indígena, feminista, etc.)
 Do movimento estudantil
 De partido político
 Outro – Qual?.....

32 - Quanto à categoria da instituição, no ensino médio você estudou a maior parte do tempo em escola:

- Pública estadual
 Pública federal
 Pública municipal
 Particular (com bolsa)

<p><input type="checkbox"/> Particular (sem bolsa)</p>
<p>33 - Quanto ao tipo de curso, no ensino médio você estudou a maior parte do tempo:</p> <p><input type="checkbox"/> Em curso regular</p> <p><input type="checkbox"/> Em EJA/supletivo</p> <p><input type="checkbox"/> Em curso profissionalizante/técnico</p> <p><input type="checkbox"/> Em curso de formação de professores (normal)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro tipo – Qual?</p>
<p>34 - Como você classifica o preparo oferecido pela/s escola/s que você estudou no ensino médio para realizar o exame de ingresso na PUCRS ou Enem?</p> <p><input type="checkbox"/> Péssimo</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim</p> <p><input type="checkbox"/> Médio</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Excelente</p>
<p>35 - Você frequentou curso pré-Vestibular ou pré-Enem, a maior parte do tempo:</p> <p><input type="checkbox"/> Não frequentei</p> <p><input type="checkbox"/> Particular (com bolsa)</p> <p><input type="checkbox"/> Particular (sem bolsa)</p> <p><input type="checkbox"/> PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes</p> <p><input type="checkbox"/> Comunitário</p>
<p>36 - Quanto ao seu ingresso na PUCRS, marque a frase que melhor se enquadra na sua situação:</p> <p>Minha família...</p> <p><input type="checkbox"/> ...sempre me apoiou a cursar o ensino superior.</p> <p><input type="checkbox"/> ...inicialmente não me apoiava, mas depois passou a me apoiar.</p> <p><input type="checkbox"/> ...é indiferente.</p> <p><input type="checkbox"/> ...inicialmente, me apoiava, mas depois deixou de me apoiar.</p> <p><input type="checkbox"/> ...sempre foi contra.</p>
<p>37 - A sua família sabe o que é o Prouni?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p>

38 - No caso de ter ingressado na PUCRS pelo Prouni, qual a opinião da sua família:

Não ingressei pelo Prouni

Minha família...

...sempre me apoiou a me inscrever pelo Prouni.

...inicialmente, não me apoiava, mas depois passou a me apoiar.

...é indiferente.

...inicialmente, me apoiava, mas depois deixou de me apoiar.

...sempre foi contra.

39 - Como você ficou sabendo do Prouni na PUCRS?

Não sei/não sabia

Através de familiares e/ou amigos

Através da escola de ensino médio

Através da mídia (jornais, revistas, Internet, TV, etc.)

Através do curso pré-Vestibular ou pré-Enem

Outro – Qual?.....

40 - Você considera que as informações que você tinha sobre o Prouni na PUCRS eram:

Insuficientes

Razoáveis

Suficientes

41 - Qual motivo o/a levou a optar por estudar na PUCRS?

Foi a única instituição em que fui aprovado/a

Localização

Qualidade

Indicação de familiares e/ou amigos

Gratuidade

Outro – Qual?.....

42 - Você solicitou isenção do pagamento da taxa de inscrição no Vestibular e/ou Enem?

Não

Não sabia que podia pedir isenção

Não, não tive interesse

Sim, e fui isento/a do pagamento

Sim, mas não tive isenção aprovada

Outro – Qual?.....

43 - Antes de ingressar no curso de Pedagogia da PUCRS, você fez seleção para outra instituição de ensino superior?

Não

Sim

Se sim, informe o/s curso/s e instituição/ões:

Ex: Psicologia/UFRGS

.....

Se sim, você foi aprovado/a?

() Não

() Sim

Se sim, informe o/s curso/s e instituição/ões:

Ex: Psicologia/UFRGS

.....

Se sim, você frequentou o curso?

() Não

() Sim

Ex: Psicologia/UFRGS

.....

Você concluiu algum curso?

() Não

() Sim

Se sim, qual/quais?

Ex: Psicologia/UFRGS

.....

44 - O curso que faz atualmente (Pedagogia) corresponde à sua primeira escolha quando decidiu fazer uma faculdade?

() Não

() Sim

45 - Caso não esteja no curso que gostaria, qual curso gostaria de estar cursando? E em qual instituição?

() Estou no curso que eu gostaria

() Gostaria de estar fazendo outro curso – Qual?

() Estou na instituição que eu gostaria (PUCRS)

() Gostaria de estar em outra instituição – Qual?.....

46 - Marque até 3 motivos que te levaram a querer fazer um curso superior:

() Ter uma melhor condição financeira

() Dar uma melhor condição financeira para minha família

() Ampliar meus conhecimentos

() Possibilidade de realização pessoal

() Outro/s motivo/s – Qual/quais?

47 - Marque até 3 motivos para escolher o curso de Pedagogia da PUCRS:

() O curso tem baixa relação candidato-vaga

() O curso oferece boas perspectivas de remuneração

- () Porque eu já trabalho na área
- () Por influência de familiares, parentes e/ou amigos
- () Por influência de professores do ensino médio
- () Realização pessoal
- () Outro motivo – Qual?.....

48 - Marque até 5 alternativas que correspondam às dificuldades vivenciadas para a sua permanência na PUCRS:

- () Não tenho dificuldades
- () Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por causa do trabalho)
- () Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por outros motivos)
- () Dificuldade de relacionamento com os professores
- () Dificuldade de relacionamento com os colegas de turma
- () Dificuldade de apresentar trabalhos oralmente (dificuldade de falar em público sobre os conteúdos das disciplinas)
- () Dificuldade de manter notas acima de 7,0
- () Redação de trabalhos e avaliações (dificuldade de escrever)
- () Dificuldade de ler textos (dificuldade de compreensão)
- () Acompanhamento das aulas (dificuldade de compreensão)
- () Custo com transporte, alimentação, compra de livros, “xerox”, etc.

49 - Diante das dificuldades vivenciadas, a quem você recorre para tentar superá-las?

- () Não tenho dificuldades
- () Nunca procurei ajuda
- () À minha família e parentes
- () Amigos fora da PUCRS
- () Colegas do curso e da PUCRS
- () Professores
- () Outra/s pessoa/s – Qual/quais?.....
- () Outra/s instituição/ões – Qual/quais?

50 - Marque até 5 alternativas que correspondam ao que você considera importante para a sua formação como Pedagogo:

- () Participação em projetos de pesquisa, como bolsista ou voluntário de iniciação científica
- () Participação em projetos sociais, realizando trabalho voluntário
- () Monitoria (com bolsa ou voluntariamente)
- () Estágio (remunerado ou não)
- () Participação em projetos de extensão (como bolsista ou voluntário)
- () Participação em eventos científicos (congressos, seminários, etc.)
- () Frequentar a biblioteca da universidade
- () Ler livros e revistas sobre educação
- () Fazer cursos de extensão sobre educação na PUCRS ou fora dela
- () Fazer cursos de idiomas
- () Visitar museus, centros culturais, exposições de arte em geral, etc;

<input type="checkbox"/> Ir ao cinema e/ou ao teatro <input type="checkbox"/> Ler jornais, revistas e livros não-escolares <input type="checkbox"/> Buscar informações na Internet <input type="checkbox"/> Participar de redes sociais (Facebook, Twitter, etc.) <input type="checkbox"/> Outra/s – Qual/quais?
51 - Qual dessas atividades você participa ou participou no último ano (2015)? <input type="checkbox"/> Participação em projetos de pesquisa, como bolsista ou voluntário de iniciação científica <input type="checkbox"/> Participação em projetos sociais, realizando trabalho voluntário <input type="checkbox"/> Monitoria (com bolsa ou voluntariamente) <input type="checkbox"/> Estágio (remunerado ou não) <input type="checkbox"/> Participação em projetos de extensão (como bolsista ou voluntário) <input type="checkbox"/> Participação em eventos científicos (congressos, seminários, etc.) <input type="checkbox"/> Frequentar a biblioteca da universidade <input type="checkbox"/> Ler livros e revistas sobre educação <input type="checkbox"/> Fazer cursos de extensão sobre educação na PUCRS ou fora dela <input type="checkbox"/> Fazer cursos de idiomas <input type="checkbox"/> Visitar museus, centros culturais, exposições de arte em geral, etc. <input type="checkbox"/> Ir ao cinema e/ou ao teatro <input type="checkbox"/> Ler jornais, revistas e livros não-escolares <input type="checkbox"/> Buscar informações na Internet <input type="checkbox"/> Participar de redes sociais (Facebook, Twitter, etc.) <input type="checkbox"/> Outra/s – Qual/quais?
52 - Fora o tempo que você passa na PUCRS, quantas horas por semana você se dedica aos estudos?.....
53 - Você já pensou em desistir do curso? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim – Por quê?
54 - Que ocupação você espera conseguir com a conclusão do curso de Pedagogia?
55 - Com a conclusão do curso superior, você acha que terá uma vida melhor do que a que seus pais tiveram? <input type="checkbox"/> Não, acho que terei uma vida pior <input type="checkbox"/> Acho que terei a mesma vida <input type="checkbox"/> Sim, acho que terei uma vida melhor
56 - Você pretende após a conclusão do curso de Pedagogia, fazer pós-graduação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, especialização <input type="checkbox"/> Sim, mestrado <input type="checkbox"/> Sim, mestrado e doutorado
57 - Na sua opinião, quais as qualidades fundamentais que uma pessoa deve ter para conseguir

um emprego após a conclusão do curso?
58 - Para você, qual seria o “emprego ideal”?
59 - Você se disponibiliza a nos conceder uma entrevista? Se sim, escreva seu nome, e-mail e telefone:

Obrigada!

Se desejar, utilize o espaço abaixo para fazer algum comentário.